T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YAŞAM ALGILARI, HEDEF YÖNELİMLERİ VE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gözde BALTACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2022

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YAŞAM ALGILARI, HEDEF YÖNELİMLERİ VE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gözde BALTACI

ORCID: 0000-0002-2722-3621

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ ..... **iv**
TEZ KABUL VE ONAY ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vi**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **ix**
TABLO LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Araştırmanın Amacı 6
1.1.1. Alt Problemler 7
1.2. Araştırmanın Önemi 7
1.3. Sayıltılar 10
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Tanımlar 11

2. KURAMSAL ÇERÇEVE **13**

2.1. Yaratıcılık 13
2.1.1. Yaratıcılık Süreci 15
2.1.2. Yaratıcılığın Boyutları 16
2.1.3. Yaratıcılık ile İlişkili Kuramlar 17
2.1.3.1. Psikoanalitik Kuram 17
2.1.3.2. Hümanist Kuram 17
2.1.3.3. Gestalt Kuramı 17
2.1.3.4. Çağrışım Kuramı 18
2.1.3.5. Bilişsel Kuram 18
2.1.4. Yaratıcılık Modelleri 18
2.1.4.1. Yaratıcılığın 4P Modeli 19
2.1.4.2. Bileşenler Teorisi Modeli 20
2.1.4.3. Yaratıcılığın Yatırım Modeli 21
2.1.5. Yaratıcılıkla İlgili Kavramlar 23
2.1.5.1. Cinsiyet 23
2.1.5.2. Zeka 24
2.1.5.3. Yaş 24
2.1.5.4. Aile 25
2.1.5.5. Toplum 26
2.1.5.6. Eğitim 26
2.1.6. Yaratıcı Kişilik Özellikleri 28
2.2. Sınıf Yaşam Algısı 29
2.2.1. Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Algısı 31
2.2.2. Sınıf Arkadaşlarına İlişkin Öğrenci Algısı 32

2.2.3. Sınıfta Öğretmenine İlişkin Öğrenci Algısı 33
2.3. Hedef Yönelimleri 34
2.3.1. Klasik Hedef Yönelimleri Teorisi 36
2.3.1.1. İkili Hedef Yönelimleri 36
2.3.2. Çağdaş Hedef Yönelimleri Teorisi 39
2.3.2.1. Üçlü Hedef Yönelimleri 39
2.3.2.2. 2x2 Hedef Yönelimleri 40
2.3.2.3. 3x2 Hedef Yönelimleri 41
2.3.3. Çoklu Hedef Yönelimleri 42
2.4. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yaşam Algısı Arasındaki İlişki 43
2.5. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki 46
2.6. Sınıf Yaşam Algısı ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki 49

3. YÖNTEM 57

3.1. Araştırmanın Modeli 57
3.2. Evren ve Örneklem 57
3.3. Veri Toplama Araçları 60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 61
3.3.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) 61
3.3.3. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği (SYAÖ) 64
3.3.4. Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ) 66
3.4. Veri Toplama Süreci 68
3.5. Verilerin Analizi 69
3.5.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) 69
3.5.1.1. Yol (Path) Analizi 72
3.5.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Varsayımları 74
3.5.2.1. Örneklem Büyüklüğü 74
3.5.2.2. Kayıp Değerler 74
3.5.2.3. Uç Değerler 75
3.5.2.4. Doğrusallık 75
3.5.2.5. Çoklu Doğrusal Bağlantı 76
3.5.2.6. Normallik 77
3.5.3. Yol Analizi Adımları 78
3.5.3.1. Modelin Belirlenmesi 78
3.5.3.2. Modelin Tanımlanması 78
3.5.3.3. Model Tahmini 79
3.5.3.4. Model Uyumunun Değerlendirilmesi 79
3.5.4. Aracılık Etkisi 81

4. BULGULAR 83

4.1. Betimsel İstatistikler 83
4.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri, Sınıf Yaşam Algısı ve Hedef Yönelimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 84
4.3. Ölçme Modelinin Mevcut Veriyle Uyumuna Yönelik Bulgular 88
4.4. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular 90
4.5. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular 91

4.6. Lise Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular 92
4.7. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Bir Rolü Olup Olmadığına Yönelik Bulgular 93

5. TARTIŞMA 96

5.1. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 96
5.2. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 97
5.3. Lise Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 100
5.4. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Bir Rolüne Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 102

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 105

6.1. Sonuç 105
6.2. Öneriler 105
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 105
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 106
KAYNAKÇA 107

EKLER 121

EK-1 : Kişisel Bilgi Formu 121
EK-2: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği 122
EK-3: Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği 123
EK-4: Hedef Yönelimi Ölçeği 125
EK-5: Ölçekleri Kullanım İzinleri 126
EK-6: Etik Kurul Değerlendirme Formu 127
EK-7: Anket Uygulama İzni 128
ÖZGEÇMİŞ 129

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları, Hedef Yönelimleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

02 / 07 / 2022

İmza

Gözde BALTACI

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gözde BALTACI tarafından hazırlanan *Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları, Hedef Yönelimleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, *[Savunma Sınavı Tarihi]* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *[oybirliği/oy çokluğuyla]* başarılı bulunarak jürimiz *tarafından Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN	İmza: ……..
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Adem ÇİLEK	İmza: ……..
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Elif ÖZTÜRK	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 21/07/2022 tarih ve 2022/31-14-B sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Unvan Ad SOYAD

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öncelikle tez yazım sürecinde her daim yanımda olan, zorlandığım zamanlarda yol gösteren, her zaman içtenlikle yaklaşan, tecrübelerini benimle paylaşan ve yapabileceklerim konusunda beni teşvik eden çok kıymetli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Filiz Bezci BİRCAN' a çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimde emekleriyle gelişimime katkıda bulunan bütün hocalarıma ve tezimde çalışmalarından faydalandığım tüm araştırmacılara teşekkür ederim.

Ayrıca, hep yanımda olan aileme teşekkür etmek istiyorum. Bütün eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, sevgilerini benden hiç esirgemeyen ve her daim yanımda olan sevgili annem Kıymet ÖZTÜRK' e ve sevgili babam Müfit ÖZTÜRK' e çok teşekkür ederim. Beni hiç yalnız bırakmadıkları ve hep en iyi arkadaşlarım oldukları için sevgili abim Adil ÖZTÜRK' e ve sevgili ablam Özge ZEYREK' e çok teşekkür ederim.

Son olarak, tez yazım sürecimde zaman zaman kendisini ihmal etmeme ve onunla geçirebileceğim pek çok zamanı çalışmalarıma ayırmama rağmen, bana hep anlayışla ve sabırla yaklaşan hayat arkadaşıma teşekkür etmek istiyorum. Motivasyonumu kaybettiğim zamanlarda beni neşelendirdiği ve bana güç verdiği için, her zaman yapmak istediklerim konusunda beni teşvik ettiği için, sevgisi ve varlığıyla bana kendimi şanslı hissettirdiği için sevgili eşim Ömer BALTACI' ya çok teşekkür ederim.

02/07/ 2022

Gözde BALTACI

ÖZET

Tezin Başlığı : Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları, Hedef Yönelimleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Yazarı : Gözde BALTACI
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tezin Türü : Yüksek Lisans
Kabul Tarihi : 10/08/2022

Bu araştırmanın amacı, onuncu sınıf lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları, hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çankırı il merkezindeki liselerde öğrenim gören 461 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "*Kişisel Bilgi Formu*", "*Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği*", "*Hedef Yönelimi Ölçeği*" ve "*Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırmada önerilen model yol analizi ile test edilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 26 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf yaşam algısının öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide performans-yaklaşma hedef yöneliminin kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yaşam algısı, hedef yönelimleri, yaratıcı kişilik özellikleri, yol analizi

ABSTRACT

Thesis Title **:** An Investigation of the Relationship Between High School Students' Classroom Life Perception, Achievement Goals and Creative Personality Traits
Author **:** Gözde BALTACI
Supervisor **:** Assistant Professor Filiz BEZCİ BİRCAN
Department **:** Educational Sciences
Thesis Type **:** Master's Thesis
Date **:** 08/10/2022

The aim of this study was to investigate the relationship between tenth grade high school students' classroom life perception, achievement goals and creative personality traits. The sample of the research consists of 461 students studying at high schools in Çankırı city center in the 2021-2022 academic year. "*Personal Information Form*", "*Classroom Life Perception Scale*", "*Achievement Goals Scale*" and "*Creative Personality Traits Scale*" were used as data collection tools in the research. The model proposed in the study was tested by path analysis. SPSS 26 and AMOS 22 programs were used for statistical analysis. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between students' classroom life perception and their creative personality traits. In addition, it was found that classroom life perception had a positive and significant relationship with learning-approach, performance-approach, learning-avoidance and performance-avoidance achievement goals. However, there was a negative and significant relationship between performance-approach goal and creative personality traits. Finally, it was found that performance-approach goal had a partial mediating role in the relationship between classroom life perception and creative personality traits.

Keywords: Classroom life perception, achievement goals, creative personality traits, path analysis

KISALTMALAR

YKÖÖ	Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği
SYAÖ	Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği
HYÖ	Hedef Yönelimleri Ölçeği
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

TABLO LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri 58
Tablo 3.2: Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutlar 61
Tablo 3.3: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) DFA Sonuçları 63
Tablo 3.4: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) Güvenirlik Analizi 63
Tablo 3.5 : Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği DFA Sonuçları 65
Tablo 3.6: Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Güvenirlik Analizi 66
Tablo 3.7: Hedef Yönelimi Ölçeği DFA Sonuçları 67
Tablo 3.8: Hedef Yönelimi Ölçeği Güvenirlik Analizi 68
Tablo 3.9: Uyum İndeksleri Kabul Kriterleri 72
Tablo 3.10: Değişkenlerin VIF Değerleri 77
Tablo 3.11: Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 77
Tablo 3.12: Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri 80
Tablo 4.1: SYAÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler 83
Tablo 4.2: YKÖÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler 83
Tablo 4.3: HYÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler 84
Tablo 4.4: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 85
Tablo 4.5: Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri 89
Tablo 4.6: Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları 90
Tablo 4.7: Sınıf Yaşam Algısı ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları 91
Tablo 4.8: Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları 92
Tablo 4.9: Aracılık Analizinde Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki Doğrudan Etkisine Yönelik Yol Analizi Sonuçları 94
Tablo 4.10: Bootstrap Sonuçları 94

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No: **Sayfa**

Şekil 1.1:Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Açıklamada Hedef Yönelimlerinin Aracı Rolüne Yönelik Kavramsal Model 7
Şekil 2.1: Yaratıcılığın 4P Modeli (Rhodes, 1961) 19
Şekil 2.2: Bileşenler Teorisi Modeli (Amabile, 1998) 20
Şekil 2.3: Yaratıcılığın Yatırım Modeli (Sternberg ve Lubart, 1991) 22
Şekil 3.1: Değişkenlerin Saçılım Grafikleri 76
Şekil 3.2: Aracı Değişken (Mediator) (Baron ve Kenny, 1986) 81
Şekil 4.1: Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Araştırma Modeli 89

1. GİRİŞ

Yaratıcılık hayatın her alanında yer almaktadır. Günlük hayattaki küçücük bir yaratıcı eylemden bilim veya sanatta yepyeni bir görüş meydana getirecek ve uzun bir müddet önemini kaybetmeyecek büyük bir eyleme kadar insan faaliyetlerinin her aşamasında yaratıcı düşünce bulunmaktadır (San, 1979; Sünbül, 2000). Böylesine önemli bir kabiliyet insanlarda her zaman var olmuştur. Ancak önceden bu yeteneğin yalnızca dahi insanlara özgü olduğuna inanılmıştır (Orhon, 2014; San, 1979). Günümüzde ise yalnızca dahi kişilerin değil bütün insanların yaratıcılık kabiliyetine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kabiliyet bazı insanlarda çok daha fazla bulunsa da her birey yeni bir düşünce üretme konusunda kendine özgü yöntemler kullanacak yaratıcı kabiliyet gücünü içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla bireyler yaratıcılık kabiliyetini çeşitli seviyelerde taşımaktadır (San, 1979; Sünbül, 2000).

Amabile (1983), her bireyin belli bir düzeyde yaratıcılığa sahip olduğunu öne sürmüş ve bu düşünceye dayanarak Bileşenler Teorisi' ni ortaya çıkarmıştır. Bileşenler Teorisi' ne göre sosyal çevre, bireyin yaratıcı davranışının ölçüsünü belirlemektedir. Bireyin yaratıcı gücünü kullanabilmesi için ihtiyaç duyduğu içsel motivasyonu sosyal çevre hem artırabilir hem de engelleyebilir. Bu nedenle sosyal çevrede olumlu veya olumsuz unsurların varlığı ve yokluğu kişilerin yaratıcılıklarını etkilemektedir. Olumlu rekabetin olduğu, işbirlikçi takım arkadaşlarının bulunduğu, bilgi paylaşımın yapılabildiği, yeni ve yaratıcı fikirlerin desteklendiği ortamlarda bireylerin yaratıcılık düzeyleri artmaktadır (Amabile, 1997). Bu bağlamda, sınıf ortamının yaratıcılık üzerindeki etkisi alan yazın için önemli bir konudur ve mevcut çalışmada Bileşenler Teorisi' ne dayanarak sınıf yaşam algısı ile yaratıcılık arasındaki ilişki incelenmektedir.

Sınıf yaşamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etme konusunda etkili olan önemli unsurlardan bir tanesidir. Sınıf ortamı içerisindeki kurulan güzel ilişkiler, ortamda oluşturulan birliktelik duygusu, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine karşı oluşturdukları bağlılık, yapılan iş birliği ve birbirlerine karşı hissettirilen önemseme duygusu, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlayan sınıf ortamı değerleridir. Öğretmenin tutumu, öğrencilerin tutumu ve sınıf ortamının özellikleri yaratıcılığı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Shaughnessy, 1991).

Sınıf yaşamı, öğrenme ortamıyla ilişkili detaylı bir kavramdır. Öğrencilerin akranlarına, öğretmenlerine, öğrenme sürecine ve ortamına yönelik sahip oldukları algıları kapsamaktadır (Ayçiçek, 2018). Öğrencilerin öğretmenlerinden hissettikleri destek algısı, sınıf içerisindeki dayanışma, uyum, iş birliği ve sosyal destek gibi sınıf ortamıyla bağlantılı pek çok unsur sınıf yaşamını oluşturmaktadır (D.W. Johnson ve R.T. Johnson, 1983).

Sınıf yaşamı algısı, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf yaşamına yönelik algılarını ifade etmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfa dair tutumları, istekleri ve beklentileri onların sınıf yaşamı algılarını oluşturmaktadır. Sınıf ortamını anlamak, benimsemek veya reddetmek, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf yaşamı algıları sonucunda meydana gelmektedir. Öğrenciler açısından incelendiğinde sınıf yaşamı algısının üç önemli alt boyutu bulunmaktadır: diğer öğrencilere yönelik algı, öğretmene karşı algı ve sınıf ortamına yönelik algı (Ellison ve diğerleri, 2000).

Sınıf ortamı, sınıf içerindeki davranışlar ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Olumlu bir sınıf ortamının nasıl oluşturulacağını ve sürdürüleceğini anlamak okulları iyileştirmenin temeli olarak görülmektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Bu sebeple sınıf ortamının farklı kavram ve konularla ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda sınıf ortamının pek çok yönden öğrencileri etkileyebildiği görülmektedir. Sınıf ortamı öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını etkilemektedir (Darby, 1991). Öğrencilerin sınıf ortamına yönelik olumlu algıları, öğrenmelerini (Darby, 1991; Dorman ve diğerleri, 2006), öğrenmeye aktif katılımlarını (Cadima ve diğerleri, 2015; Furrer ve diğerleri, 2014) ve öğrenme doyumlarını (Wu ve diğerleri, 2014) olumlu olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından algılanan sınıf ortamı ile akademik başarıları arasında ilişki bulunmaktadır (Fraser ve O'Brien, 1985; Johnson, 2006; Walberg ve Anderson, 1967). Ayrıca olumlu algılanan sınıf ortamının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini artırdığı görülmektedir (Brophy-Herb ve diğerleri, 2007; Fraser ve Fisher, 1982).

Olumlu sınıf ortamı öğrencilerin derslere ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemektedir (Darby, 1991). Sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla arasındaki ilişki onların öğrenmeye ve derse aktif katılımını etkilemektedir (Furrer ve diğerleri, 2014). Öğretmeni tarafından ilgi

gördüğünü ve derslerdeki öğrenimleri için teşvik edildiğini algılayan öğrenciler, derslerine karşı daha büyük bir ilgiyle yaklaşmaktadır (Darby, 1991).

Sınıf içerindeki arkadaşlıklar öğrenciler için önemlidir (Darby, 1991). Sınıf ortamında öğrenciler arasında oluşturulan olumlu akran ilişkileri öğrenme ortamını ve sonrasında öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir (Wentzel ve Watkins, 2002). Kendileri için güvenli olarak algıladıkları sınıf ortamında öğrenciler daha iyi öğrendiklerini düşünmektedir (Holley ve Steiner, 2005). Öğrenim gördükleri sınıflardaki akranları tarafından hissettirilen sosyal destek ve aidiyet duygusu öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Wentzel ve Watkins, 2002). Destekleyici ve iş birliğine dayalı bir sınıf ortamındaki öğrencilerin kendi yeteneklerine karşı daha olumlu bir algıya sahip oldukları, öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları ve öğrenmek için daha iyi motive oldukları görülmektedir (Darby, 1991). Ayrıca akranlar arası iş birliğinin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin sonuç çıkarma ve problem çözme yeteneklerinin geliştiği gözlemlenmektedir (Swenson ve Strough, 2008).

Sınıf yaşamına ilişkin yapılan bu çalışmalarda öğrenme ortamının farklı değişkenlerle öğrenciyi nasıl etkilediği ortaya koyulmaktadır. Ancak alan yazında öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile sınıf yaşam algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışmaya ulaşılabilmiştir (Burksaitiene, 2018; Cole ve diğerleri, 1999; Fan ve Cai, 2020; Fleith, 2000; Liu ve diğerleri, 2021; Tsai ve diğerleri, 2015; Yuvacı, 2017). Bu araştırmaların genellikle ülkemiz dışında farklı bağlamlarda gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca bu ilişkiyi inceleyen çalışmaların hedef kitleleri incelediğinde üniversite (Burksaitiene, 2018; Cole ve diğerleri, 1999; Fan ve Cai, 2020; Tsai ve diğerleri, 2015), ortaokul (Liu ve diğerleri, 2021), ilkokul (Fleith, 2000) ve okul öncesi (Yuvacı, 2017) düzeyinde daha fazla uygulandığında fakat lise düzeyinde yeterli uygulama olmadığı görülmektedir.

Sınıf yaşamının yaratıcılık üzerindeki etkisi aynı zamanda bireylerin görev motivasyonlarını etkilemesi nedeniyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sosyal ortamın yaratıcılık ile ilişkisi görev motivasyonu aracılığıyla da etkilenmektedir (Amabile, 1997). Bileşenler Teorisi'nin bu varsayımına dayanarak, bu çalışmada sınıf yaşam algısının yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenirken motivasyonun önemli bir alanı olan hedef yönelimlerinin aracı rolünden faydalanılmaktadır. Bu bakış açısına benzer

şekilde alan yazında farklı çalışmalar yapılmıştır. Church ve diğerleri (2001), sınıf yaşam algısının öğrencilerin performansları üzerindeki etkisini hedef yönelimlerinin aracı rolünü kullanarak incelemişlerdir. Sun ve diğerleri (2020) öğrencilerin sınıf yaşam algıları ile akademik duyguları arasındaki ilişkiyi hedef yönelimlerinin aracı rolü ile incelemişlerdir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada öğrencilerin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılırken hedef yönelimlerinin aracı bir unsur olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

Hedef yönelimi, motivasyon çalışmalarında incelenen önemli bir konu olan başarı motivasyonu ile alakalıdır. Başarı motivasyonu, yeterliğe dayanan davranış, duygu ve bilişin canlandırılması ve yönlendirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Uzun yıllar boyunca başarı motivasyonun teorik kavramsallaştırması konusunda pek çok öneride bulunulmuştur (Elliot, 1999). Bunlar içerinde önde gelen önerilerden bir tanesi hedef yönelimi yaklaşımıdır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Çağdaş başarı güdüsü alan yazını içerisinde, hedef yönelimi yaklaşımı en etkili ve en üretken yaklaşımdır. Gelişim, eğitim ve sosyal-kişilik psikolojisinde hedef yönelimi üzerine yapılan araştırmalar artarak devam etmekte ve okul, iş ve spor ortamlarında, hedef yönelimi yaklaşımını temel alan çalışmalar uygulanmaktadır (Elliot, 1999).

Hedef yönelimi teorisi, akademik motivasyonu açıklamak için kullanılmaktadır. Hedef yönelimleri, bireylerin belirli bir görevde kişisel olarak yer almak için göstermiş oldukları nedenlerdir (Anderman ve Patrick, 2012). Bireylerin takip ettikleri hedefler, olaylara gösterdikleri tepkileri ve onları yorumlama biçimlerini şekillendirmektedir (Dweck ve Leggett, 1988).

Hedef yönelimleri teorisi farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki öğrenme ve performans hedef yönelimleri olarak ayrılan ikili yaklaşımdır (Dweck, 1986). Bu yaklaşıma göre, bireyler temelde iki türlü hedef benimsemektedir: kendi yetkinliklerini geliştirmeye odaklandıkları öğrenme hedefleri ve yetkinliklerine yönelik olumlu yargılar kazanmaya odaklandıkları performans hedefleri (Dweck ve Leggett, 1988). Bir diğeri hedef yönelimlerinde yaklaşma ve kaçınma ayrımından faydalanılarak performans hedeflerinin ayrıldığı ve öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri olarak sınıflandırma yapıldığı üçlü hedef yönelimi yaklaşımıdır (Elliot ve Church, 1997).

Bu ayrımlara ek olarak son yıllarda 2x2'lik (Elliot ve McGregor, 2001) ve 3x2'lik (Elliot ve diğerleri, 2011) hedef yönelimi modelleri öne sürülmüştür.

Bu araştırmada faydalanılan 2x2 lik yaklaşıma göre bireylerin hedef yönelimleri dört sınıfa ayrılmaktadır: Bireyin yeteneklerini geliştirmeye veya görevde ustalaşmaya odaklandığı öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi; görevde diğerlerine kıyasla daha iyi olmaya odaklandığı performans-yaklaşma hedef yönelimi; görevde ustalaşamamak veya görevi öğrenememekten kaçınan öğrenme-kaçınma hedef yönelimi ve görevde diğerlerine kıyasla yeteneksiz görünmekten kaçınan performans-kaçınma hedef yönelimi (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

Hedef yönelimleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin son dönemlerde yapılan çalışmalarda incelendiği görülmektedir (Choi ve diğerleri, 2014; Du ve diğerleri, 2020; Fan ve Cai, 2020; Peng ve diğerleri, 2013; Simmons ve Ren, 2009). Bu konuda yapılan çalışmaların bazılarında özel olarak yaratıcı kişilik özellikleri ele alınmakta ve hedef yönelimlerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile yakından ilişkili olduğu yapılan bu araştırmalarda ortaya koyulmaktadır (Gao ve diğerleri, 2020; Miron-Spector ve Beenen, 2015; Wang ve diğerleri, 2021). Bu çalışmalarda hedef yönelimlerinin genellikle aracı rolü ortaya koyulmuştur. Yaratıcı sınıf ortamı ile yaratıcılık arasında (Fan ve Cai, 2020), okul iklimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında (Gao ve diğerleri, 2020) ve benlik kurgusu ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında (Wang ve diğerleri, 2021) öğrencilerin benimsemiş oldukları hedef yönelimleri aracı bir role sahiptir. Dolayısıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde hedef yönelimleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin alan yazın için yeni bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu konuda yapılan çalışmalar oldukça azdır ve bunların çoğunda hedef yönelimlerinin aracı rolüne değinilmektedir. Ulusal alan yazında ise bu konuda yapılan bir çalışma bulunamamıştır.

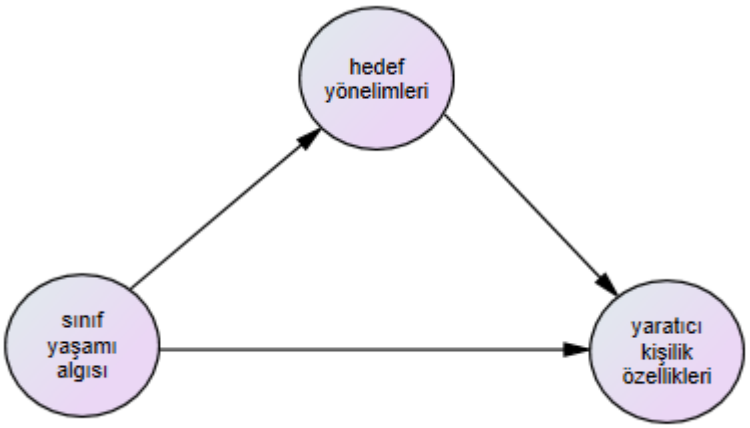
Hedef yönelimi teorisinde araştırılan önemli konulardan birisi psikolojik çevrenin, bireylerin hedeflerini benimsemesindeki rolü ile ilişkilidir. Bir sınıfta yapılan aktiviteler göreceli yeteneği, notları ve performansı vurguluyorsa, öğrencilerin performans odaklı hedefleri benimseme ihtimalleri daha yüksektir. Ancak, görevde ustalaşma, çaba ve gelişim üzerine odaklanılan sınıflarda, öğrencilerin öğrenme odaklı hedefleri benimseme olasılıkları daha yüksektir (Anderman ve Maehr, 1994).

Sınıf yaşamının, bireylerin kişisel hedef yönelimlerini etkilediği araştırmalarla ortaya koyulmaktadır (Ames, 1992; Gherasim ve diğerleri, 2012; Mainhard, 2015; Mucherah, 2008; Phan, 2008). Özel olarak öğrenci algılarından yola çıkan çalışmalarda da öğrencilerin sınıf yaşamı algılarının hedef yönelimleri üzerinde etkisinin bulunduğu görülmektedir (Church ve diğerleri, 2001; Fan ve Cai, 2020; Greene ve diğerleri, 2004; Lau ve Lee, 2006). Olumlu sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi benimsemelerinde rol oynamaktadır (Church ve diğerleri, 2001; Mucherah, 2008; Patrick ve diğerleri, 2011). Ulusal çalışmalarda da öğrencilerin algıladıkları sınıf yaşamı ile hedef yönelimlerinin ilişkisini destekleyen araştırmalar yer almaktadır (Gezer ve diğerleri, 2018; Subaşı ve Taş, 2017; Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini, sınıf yaşam algılarını ve hedef yönelimlerini ayrı ayrı araştıran çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak bu üç unsur arasındaki ilişkiyi ve hedef yöneliminin sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki aracı rolünü inceleyen az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Özellikle ulusal alan yazında üç unsur arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma bulunamamıştır. Öğrencileri daha iyi tanımak, yaratıcı kişiliklerini geliştirmek için etkili olduğu unsurları keşfetmek, sınıf içerisindeki eğitimin verimliliğini arttırmak ve bu konuda yapılan çalışmalara katkı sağlamak bu araştırmanın ortaya çıkış nedenini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma lise öğrencilerinin sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamada hedef yönelimlerinin aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak mevcut araştırmada oluşturulan kavramsal model Şekil 1.1’ de verilmiştir:



Şekil 1.1: Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Açıklamada Hedef Yönelimlerinin Aracı Rolüne Yönelik Kavramsal Model

1.1.1. Alt Problemler

Şekil 1.1' de sunulan teorik modeli test etmek amacıyla aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Lise öğrencilerinin hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) aracı bir rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminden beklenti toplumdaki sorunları fark eden ve bunlara yönelik çözümler üreten bireyler yetiştirmeleri yönündedir. Bu hedefe ulaşabilmek için öğrencilerin yaratıcı niteliklerini geliştirmek ve potansiyellerini en iyi şekilde

kullanabilmeleri için onlara gerekli yönlendirmeleri yapmak, eğitim sistemin gereklilikleri arasında bulunmaktadır (Özden, 2021).

Bireylerin yaratıcı niteliklerinin faydalı bir şekilde kullanılmasını sağlamak için öncelikle bireylerin yaratıcı özelliklerini rahat bir şekilde gösterilebileceği esnek ve cesaretlendirici bir ortam oluşturulmalıdır (Orhon, 2014). Bireylerin yaratıcı kişilik özelliklerinin okul öncesinden başlayarak tüm eğitim hayatı boyunca hatta devamındaki iş hayatında da geliştirilmesi gerekir. Yaratıcı düşünceler için belli bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Özgün fikirlerin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasında esas önemli olan unsur bu konuda destekleyici yaratıcı bir sınıf ortamıdır. Sınırlayıcı bir ortamın aksine yaratıcı bir ortamda eğitim gören, yaratıcı kişiliklerini kullanabilmeleri için zaman tanınan ve öğretmenleri tarafından istikrarlı bir şekilde yaratıcılığı desteklenen öğrenciler hem daha yaratıcı hem de daha üretici kişilere dönüşebilirler (Üstündağ, 2021).

Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda, sınıf içi öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediği ele alınmıştır. Günümüzde ise artık hedeflerin farklı motivasyon yapılarını nasıl ortaya çıkardığına ve bu hedeflerin sınıf öğrenme ortamları bağlamında nasıl yansıtıldığına odaklanılmaktadır (Ames, 1992). Öğrenciler genel niceliksel yönden, yalnızca “motive” ya da “motive olmamış” şeklinde ayrılmamaktadır. Aslında, öğrencilerin nasıl motive edildiği konusunda niteliksel farklılıklar vardır ve bu nitelikler öğrenme ve başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pintrich, 2000). Bu nedenle sınıfta yapılan etkinliklerde bireylerin motivasyonun artıran nitelikler göz önüne alınmalıdır. Örneğin, diğer öğrencilerle iş birliği yapmayı gerektiren veya öğrencinin çabalarını görünür kılarak ona sınıfta tanınma imkanı sağlayan etkinlikler motivasyonun artırabilir (Malone ve Lepper, 1987). Motivasyon konusunda önemli bir etmen olan hedefler de hem bağlamsal hem de içsel kişisel etkenlere bağlı bilgi yapılarıdır. Bu sebeple, hedefler hem bir durumda birey tarafından harekete geçirilebilir hem de bağlam içerisinde onlara gönderilen bilgilerken etkilenebilirler. Örneğin, bir öğrenci bir hayli rekabetçi bir sınıf ortamında bir performans hedef yönelimi geliştirebilir. Aynı öğrenci, daha az rekabetçi bir sınıf ortamında bir öğrenme hedef yönelimi geliştirebilir. Dolayısıyla bireyler, farklı durumlarda farklı hedef yönelimleri geliştirebilirler (Pintrich, 2000).

Hedef yönelimi teorisinde, ortamın ergenliğin motivasyon sorunlarında önemli bir unsur olduğunun üzerinde durulmaktadır (Anderman ve Maehr, 1994). Küçük çocuklar yeteneği, kendilerini temel alarak algılarlar. Yetenek kavramını çaba göstererek öğrenme olarak düşünürler. Çocuklar açısından düşük seviyede bir yeteneğe sahip olmak, bir görevde ustalaşmakta ya da umduğu kadar gelişme göstermekte başarısız olmayı ifade eder. Yaş ilerledikçe gösterilen farklılaşmalar sonrasında, ergenlik çağındaki bireyler yeteneği başkalarına kıyasla düşünmeye başlarlar. Ancak diğerlerine kıyasla başarısızlığı performans eksikliği değil kapasite sorunu olarak algılarlar. Bu durumda, düşük yetenek algısı, rahatlıkla değiştirilemeyen kapasite eksikliğindeki yetersizlik algısını kapsamaktadır (Nicholls, 1984). Dolayısıyla ergenlik dönemlerindeki öğrencilerin hedef yönelimlerini fark etmek, hedeflerini etkileyen durumları anlamak ve bu durumla ilişkili olan sınıf yaşamına yönelik algılarını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu sebeplerle ergenlik yaşlarını kapsayan lise dönemindeki öğrencilerin sınıf yaşamından nasıl etkilendiğini ve bu durumun hedef yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak gereklidir.

Türk Eğitim Sisteminin önceden yapılan planlarla kalıpları belirlenen merkeziyetçi bir yapısı bulunmaktadır. Bu sistemde bireylerin kişisel gelişimlerine değil kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde planlanan konuların öğretilmesine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin kuramsal bilgileri ezberleyen, onların planlarına uyan ve sorgulamayan öğrencilere daha olumlu yaklaşmalarına neden olmuştur (Orhon, 2014). Ayrıca farklı öğretim düzeyleri arasında yapılan merkezi sınavlar sebebiyle akademik bilgilerin öğrenilmesi öncelikli hale gelmiştir (Özaşkın Arslan ve Bacanak, 2016). Böyle bir ortamda öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini gösterebilmeleri mümkün olmamaktadır. Son yıllarda ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacı bir eğitim anlayışı benimsenmiş olmasına rağmen uygulamadaki pek çok eksiklik nedeniyle eğitim sistemimiz bireylerin yaratıcı niteliklerini geliştirmekten fazlasıyla uzaktır (Orhon, 2014). Oysaki günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmek için yaratıcı düşünceye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple her bireyin sahip olduğu yaratıcı niteliklerin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Mevcut eğitim sistemine bakıldığında bu durumun arka planda kaldığı görülmektedir (Özaşkın Arslan ve Bacanak, 2016).

İlgili alan yazın yaratıcı kişilik özellikleri, hedef yönelimleri ve sınıf yaşamı algısı konularında yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak çoğunlukla bu unsurlar ayrı ayrı veya farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Uluslararası alanda yapılan ilgili araştırmalar bulunmakta; ancak ulusal alanda bu konuda yapılmış pek fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri, hedef yönelimleri ve sınıf yaşamı algısını beraber ele alan kapsamlı bir çalışma ise ulusal alan yazında bulunamamıştır. Bu yönüyle önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada bahsedilen üç ilişki birlikte incelenmektedir.

Eğitim sistemimizin yaratıcılığı geliştirmek konusundaki eksikliğini gidermek için öncelikle bu durumda rol alan etmenlerin öğrencilerdeki mevcut durumumu ve etkilerini ortaya koymak gerekli görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin, sınıf yaşam algılarının ve hedef yönelimlerinin incelenmesi ve bu unsurların aralarındaki ilişkinin ortaya koyulması önemli bir konudur. Bu sayede yaratıcılık ve yaratıcılığın gelişimde etkili olan bu durumlar hakkında eğitimciler için bilinç oluşturulabilir. Bu sayede öğrencilerin hedeflerini şekillendirmeye başladıkları lise döneminde öğrencilere verilen eğitim geliştirilebilir ve daha verimli hale getirilebilir. Ayrıca bu konuda çalışma yapanlar için yardımcı olabilecek bu araştırma ile alan yazına katkıda bulunulabilir.

1.3. Sayıltılar

Bu araştırmada şu sayıltılar kabul edilmiştir:

1. Araştırma ölçeklerinin standart koşullar altında uygulandığı varsayılmıştır.

2. Katılımcıların araştırma ölçeklerinde yer alan sorulara doğru ve samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Çankırı il merkezinde yer alan resmi liselerde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemi 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada elde edilen veriler "*Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği*", "*Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği*" ve "*Hedef Yönelimleri Ölçeği*" ile ölçülen nitelikler ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın verileri öğrencilere uygulanan öz bildirim ölçekleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Lise: "Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır" (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, madde 6). Mevcut araştırmada ortaöğretim kurumu yerine lise kavramı kullanılmıştır. Bu araştırmaya konu olan liseler, Çankırı il merkezinde yer alan resmi liselerdir.

Yaratıcılık: Yeni, değişik ve eşsiz düşüncelerin meydana getirilmesidir (Forrester, 2008). Yaygın olanın, alışılanın ve sıradanlaşanın tam aksine bir davranış şekli, sorunların tespitinden çözümlerin öne sürülmesine değin tüm aşamalarda görülen düşünme biçimi veya daha önce var olmayan bir ürün meydana getirme kabiliyetidir (Koray, 2004).

Yaratıcı Kişilik Özellikleri: Yaratıcılık kabiliyetini kullanabilen bireylerin sahip oldukları niteliklerdir. Bu araştırmaya konu olan yaratıcı kişilik özellikleri Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen YKÖÖ çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda bu çalışmada lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma niteliklerine sahip olmayı ifade etmektedir.

Sınıf Yaşamı Algısı: Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfa dair tutumları, istekleri ve beklentilerinden oluşan sınıf yaşamına yönelik algılarıdır (Ellison ve diğerleri, 2000). Bu çalışmada lise öğrencilerinin sınıf yaşamı algıları; sınıf ortamının hissettirdikleri, sınıfta arkadaşlarının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri anlamına gelmektedir.

Hedef Yönelimleri: Akademik başarıya yönelik olarak bireyler tarafından algılanan amaçlar ve başarı davranışlarına yüklenen anlamlardır (Anderman ve Maehr, 1994; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 2001). Bu çalışmada lise

öğrencilerinin hedef yönelimleri çerçevesini öğrenme-yaklaşma hedef yönelimleri, performans-yaklaşma hedef yönelimleri, öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinden oluşan 2x2 lik hedef yönelimi yaklaşımı (Elliot ve McGregor, 2001) oluşturmaktadır.

Öğrenme-Yaklaşma Hedef Yönelimleri: Bireylerin öğrenmek, yeteneklerini geliştirmek, ya da bir görevde ustalaşmak için akademik davranışta bulunma yönelimleridir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Bu çalışmada öğrenme-yaklaşma hedef yönelimleri, lise öğrencilerinin öğrenme, kabiliyetlerini geliştirme ve ustalaşma amacıyla okuldaki derslerinde benimsedikleri başarılı olma hedeflerini ifade etmektedir.

Performans-Yaklaşma Hedef Yönelimleri: Bireylerin, başkalarına kıyasla yeterliliklerini kanıtlamak ve diğerlerinden daha iyi ve daha yetkin olmak amacıyla akademik davranışta bulunma yönelimleridir (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu çalışmada performans-yaklaşama hedef yönelimleri, lise öğrencilerinin sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olmak için derslerinde benimsedikleri başarılı olma hedefleri anlamına gelmektedir.

Öğrenme-Kaçınma Hedef Yönelimleri: Bireylerin görevde ustalaşamamak, görevi öğrenememek ya da anlamamaktan kaçınmak için akademik davranışta bulunma yönelimleridir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Bu çalışmada öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri, lise öğrencilerinin derslerindeki yeterliliklerini kaybetmemek, dersleri öğrenememek veya anlayamamaktan kaçınmak için derslerinde benimsedikleri başarılı olma hedeflerini göstermektedir.

Performans-Kaçınma Hedef Yönelimleri: Bireylerin başkalarına kıyasla yetersiz görünmekten kaçınmak amacıyla akademik davranışta bulunma yönelimleridir (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu çalışmada performans-kaçınma hedef yönelimleri, lise öğrencilerinin sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten ve daha kötü görünmekten kaçınmak için derslerinde benimsedikleri başarılı olma hedeflerini ifade etmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yaratıcılık, sınıf yaşam algısı, hedef yönelimleri, yaratıcı kişilik özellikleri ile sınıf yaşam algısı arasındaki ilişkiler, yaratıcı kişilik özellikleri ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler ve sınıf yaşam algısı ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

2.1. Yaratıcılık

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan nitelikler içerisinde yer alan yaratıcı düşünme kabiliyeti, ilk çağda yaşayan filozoflardan modern zaman bilim insanlarına değin uzanan sürede her zaman ilgi çeken ve esrarengizliğini hiç yitirmeyen bir konu olmuştur (Eker ve Sak, 2016). İnsanların gelişim gösterdiği birçok alan, sonsuz yaratıcılıklarının bir sonucu olarak meydana gelmiştir (Orhon, 2014).

Yaratıcılıkla insanlar tarih boyunca ilgilenmiş fakat yıllarca yaratıcı düşünmenin sadece üstün yetenekli ve dahi bireylere has zihinsel bir işlem ya da ürün olduğu düşünülmüştür (Arıoğlu, 1999). Wallas, 1926 yılında yaratıcılığı hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama adımlarından meydana gelen bir model ile anlatmıştır. Ancak bu modelin normal bireylere yönelik değil, dahi insanlar için uygun olduğu düşünülmüştür (Orhon, 2014).

1920'lerin başında başlayan yaratıcı eğitim hareketinin önde gelen isimlerin birisi olan Hughes Mearnes (Duff, 1966) tarafından New York Üniversitesi' nde kendisinin yazmış olduğu "Yaratıcı Gençlik" isimli kitap ile yaratıcılık dersleri verilmiştir. Fakat daha sonra dersler felsefi ve teorik bir temelle okutulduğu için Mearnes'ten sonra bu akımın devamı getirilememiştir (Parnes, 1992; Aktaran: Orhon, 2014). 1940'larda Alex F. Osborn tarafından yaratıcılık kavramı ikinci dünya savaşı yıllarında Amerika'nın yaratıcı potansiyelini en üst seviyeye ulaştırmak amacıyla öne sürülmüş ve 1948 yılında ilk sistematik programlar yapılmaya başlanmıştır (Orhon, 2014).

Yaratıcılık konusuna büyük ilgi 1950 yılında Amerika Psikoloji Derneği Başkanı J. P. Guilford' un yapmış olduğu başkanlık söylevi ile başlamıştır. Guilford konuşmasında yaratıcılık konusu üzerine ürkütücü seviyede araştırma eksikliği olduğunu belirtmiştir. Çeyrek yüzyıl boyunca yapılan psikoloji çalışmalarını

araştırdığını ve bu sürede yapılmış olan 121.000 araştırmanın yalnızca 186 tanesinin yaratıcılık, hayal gücü ve yakın ilişkili konular üzerine yapıldığını ifade etmiştir (Rhodes, 1961). Guilford tarafından eğitimde yaratıcılık araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu yönünde yapılan bu söylev sonrasında eğitim alanı kapsamında yaratıcılık araştırmaları hızlanmıştır. Daha sonra Sovyetlerin ilk yapay uydu Sputnik' i uzaya göndermesi ve başarı elde etmesi yaratıcılık konusundaki araştırmaları hızlandıran bir diğer önemli gelişmedir. Başarı için yaratıcılığı desteklemenin gerekli olduğu anlaşılmış ve yaratıcılık araştırmaları çoğalmıştır (Özaşkın Arslan ve Bacanak, 2016). 1950'ler boyunca gerçekleştirilen çalışmalar, sanat ve bilimde yaratıcı kabiliyetin geliştirilmesi konusunda büyük umut vaat etmiştir (Parnes, 1961).

1980'lere gelindiğinde yaratıcılık iş alanlarında, eğitim kapsamında, devlet yönetiminde ve hayatın çoğu alanında uygulanmaya başlanmıştır. 1990'larda yaratıcılık çalışmaları daha ayrıntılı ve karmaşık bir hal almış ve 2000'lerde özellikle teknolojik olarak gelişmiş ülkelerinde tüm alanlarda yaratıcı düşünme ve problem çözme ilkeleri uygulamaya koyulmuştur (Orhon, 2014).

Yaratıcılığın karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olması sebebiyle kesin olarak kabul edilen evrensel bir tanımı bulunmamaktadır. Bu nedenle yaratıcılık üzerine çok fazla tanımlama yapılmıştır (Terrefinger ve diğerleri, 2002). Çeşitli araştırmacılar tarafından 2000 yılına kadar 101 tane yaratıcılık tanımı yapılmıştır (Aleinikov ve diğerleri, 2000; Aktaran: Terrefinger ve diğerleri, 2002). Günümüzde bu sayı, devam eden yaratıcılık çalışmaları ile artmayı sürdürmektedir. Bu yüzden alan yazında yaratıcılık çok farklı şekillerde tanımlanmakta ve açıklanmaktadır.

Torrance (1962) yaratıcılığı önceden var olmayan ilişkiler arasındaki bağı oluşturabilme, bu sayede yeni bir fikir çerçevesi altında; daha önce edinilmemiş tecrübeler, geliştirilmemiş ürünler ve orjinal fikirler üretebilme yeteneği şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Sünbül, 2000).

San (1979) ise yaratıcılığı tüm insanlarda bulunan bir yatkınlık ve gündelik hayattan bilimsel araştırmalara kadar hayatın tüm alanlarında yer alan aşamaların tamamı, bir tutum ve davranış şekli olarak tanımlamıştır.

Torrance (1993) yaratıcı düşünmeyi güçlüklerin, sıkıntıların ve eksikliklerin anlaşılması süreci olarak görmektedir. Bu süreç, eksikliklerin fark edilmesi, bunlar hakkında hipotezler ortaya koyulması, hipotezlerin değerlendirilmesi, test edilmesi

ve gözden geçirilerek tekrar test edilerek bildirilmesi aşamalarından meydana gelmektedir.

Csikszentmihalyi (1997) yaratıcılığın insanların yalnızca kafalarında gerçekleşen zihinsel bir olay olmanın ötesinde bir durum olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılığın bireyin sahip olduğu fikirleri ile sosyokültürel çevresinin karşılıklı ilişkisi sonucu meydana geldiğini ifade etmiştir.

Aslan (2001) yaratıcılığı yeni, eşsiz ve kabiliyete bağlı bir ürün şeklinde meydana gelmiş ya da henüz ürün haline gelmemiş, kendine özel sorun çözüm aşamalarına sahip olan, bireyin zeka bileşenlerinden de eşsiz ve üretim için faydalandığı bilişsel bir kabiliyet şeklinde betimlemiştir.

Yenilmez ve Yolcu (2007) yaratıcı düşünmeyi keşifçi, yenilik bulmaya çalışan veya önceden var olan problemlere yeni çözümler üreten ve eşsiz fikirlerin oluşmasına vesile olan bir düşünme şekli olarak tanımlamıştır.

Amabile (2012) yaratıcılığın henüz neticeye ulaşmamış bir vazifeye yönelik yeni bir cevap, ürün ya da çözüm ortaya koymak olduğu ifade etmiştir.

Runco ve Jaeger (2012) yaratıcılığın orjinallik ve etkililik unsurlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Orjinallik ile bir şeyin yeni olması; etkililik ile bir şeyin mevcut duruma göre faydalı ve değerli olması gerektiği kastedilmektedir.

2.1.1. Yaratıcılık Süreci

Bazı zamanlarda, mucitlerin ve sanatkarların ansızın yaratıcı bir kavrama hissettiklerini düşündükleri durumlar, çoğunlukla uzun bir sürenin sonunda gelişen düşünme sürecinin son aşamasıdır. Yaratıcılık bir dürtü değil, bir süreçtir (Johnson, 2016). Wallas (1926) yaratıcılık sürecini dört aşama ile açıklamaktadır (Aktaran: Johnson, 2016; Aktaran: Özaşkın ve Bacanak, 2016; Aktaran: Özden, 2021):

Hazırlık aşaması: Sorunun henüz yeni fark edildiği, tanımlandığı ve açıklandığı aşamadır. Bu aşamada soruna dair ihtiyaç duyulan veriler toplanır, elde bulunan materyal incelenir ve fikirler oluşturulur. Sorun farklı açılardan incelenir ve çözüm için ayrıntılı bilgi toplanır.

Kuluçka aşaması: Sorun ile çoğunlukla bilinçaltı düzeyde ilgilenildiği aşamadır. Bu aşamada birey günlük hayatına normal bir şekilde devam eder. Sorun üzerinde

özellikle oturup düşünmez. Kuluçka aşamasının ne kadar devam edeceği belirsizdir. Bir gün içerisinde de sonlanabilecek bu aşamanın tamamlanması duruma göre yıllar da alabilir.

Aydınlanma aşaması: Sorunun çözümüne dair kişinin bir anda "buldum" diyebildiği aşamadır. Bu aşama yaşanan aydınlanma durumu, bir önceki aşamada yapılan hazırlanışın ve kuluçkalanmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Doğrulama aşaması: Aydınlanma aşamasında ulaşılan çözümün doğrulandığı, değerlendirildiği ve uygulanabilir olup olmadığının incelendiği aşamadır.

2.1.2. Yaratıcılığın Boyutları

Guilford (1967) ve Torrance (1966) yaratıcılığın gerektirdiği ve alan yazında klasik olarak benimsenen dört nitelik olduğunu ifade etmişlerdir (Aktaran: Özden, 2021).

Akıcılık: Akıcılık, karşılaşılan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm yolları ve farklı fikirler geliştirebilme niteliğidir. Bu özellik, zihinde bulunan bilgilerin gerektiği zaman kullanılabilmesiyle bağlantılıdır. Kişinin bilgi kaynağı zihni ve çevresidir. Eğer bir kişi bilgileri yalnızca zihninde depolamak yerine yeni bir durumla karşılaştığı zaman mevcut bilgilerini bu durumlara uygun olarak kullanabiliyorsa, bu özellik akıcılığın göstergesidir (Guilford, 1966; 1973; Ritchie ve Edwards, 1996).

Esneklik: Belli bir soruna veya duruma farklı bakış açıları ile bakabilmek, farklı düşünceler geliştirmek ve farklı görüşler sunabilmektir. Kişinin sahip olduğu düşüncelerini, geleneklerin ve alışılmışların dışına çıkarak farklı biçimlerde kullanabilmesidir (Guilford, 1973; Özden, 2021).

Özgünlük: Genel olarak benimsenen düşünceleri aşarak alışılmışın ötesinde sıra dışı fikirler, yaklaşımlar, çözümler ve ürünler ortaya koyabilme yeteneğidir. Yaptıklarında ve düşündüklerinde kendine özgü bir nitelik taşımaktır (Guilford, 1973; Özden, 2021; Ritchie ve Edwards, 1996).

Açımlama: Bir düşüncenin ya da çözümün ayrıntılarını çözme kabiliyetidir. Yaratıcılık sonucu ortaya çıkan ürünler genellikle belli bir ana temanın geliştirilmesi ve ayrıntıların artırılması ile gerçekleşmektedir. Açımlama, düşüncelerin geliştirilmesi ve detaylandırılması anlamına gelmektedir (Guilford, 1966; 1973; Özden, 2021).

2.1.3. Yaratıcılık ile İlişkili Kuramlar

Çok yönlü bir kavram olması nedeniyle çeşitli disiplinlere konu olan yaratıcılık, psikoloji alanının önemli araştırma alanlarından bir tanesidir. Dolayısıyla insanı temel alan psikoloji alanı kapsamında yer alan bazı yaklaşımlar yaratıcı düşünmenin ortaya çıkışını anlamak ve yaratıcılığı daha iyi açıklayabilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yaratıcılıkla ilişkili olan bazı kuramlar incelenmektedir.

2.1.3.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram, yaratıcılığa ilişkin ortaya atılan kuramlar içerisinde üzerinde en fazla konuşulanlardan bir tanesidir. Psikoanalitik kurama göre bireylerin davranışları yalnızca bilinçli bir işleyişle anlaşılamaz. Aynı zamanda bilinçaltının da araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcılığa değişik bir görüş getiren bu kurama göre, yaratıcılık bireylerin bilinçaltında kalan ve ihtiyacı hissedilen hislerin bir anda belirdiği özgür bir ilham işleyişidir (Onur, 2018). Psikoanalitik kuramı ilk olarak ortaya atan kişi Sigmund Freud' tur. Daha sonra kurama farklı isimler de katkı sağlamıştır. Jung, Adler, Rank ve Horney gibi pek çok araştırmacı psikoanalik kuramla ilgilenmiş ve bu kuramın gelişmesinde etkili olmuştur (Ayaz ve diğerleri, 2019).

2.1.3.2. Hümanist Kuram

Maslow, Rogers ve Fromm gibi önemli isimlerin öncülüğünü yaptığı hümanist kuram, insana kıymet vermektedir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık kişinin ego yönetimi sayesinde ortaya çıkabilir. Bu nedenle hümanist kuramda yaratıcılık insanın kendisini ve hayat kalitesini temel almaktadır (Onur, 2016). İnsanların geçmişine değil bugün yaşadıklarına ve bugünkü düşündüklerine odaklanır. Hümanist kurama göre, insanlar kabiliyetlerini bilinçli bir şekilde ve bir hedefe odaklanarak değerlendirdikleri zaman yaratıcılık meydana gelmektedir (Onur, 2018).

2.1.3.3. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramının öncüleri Wertheimer, Kofka ve Köhler'dir. Bu kuram bütünün, kendisini meydana getiren parçalardan daha farklı olduğunu savunmaktadır. Gestalt kuramı insanların dünyayı bir bütün şeklinde algıladığını açıklamaktadır.

Karşılaştığımız uyarıcıları ayrı ayrı değil, anlamlı bir bütün olarak algıladığımızı ifade etmektedir (Öztan Ulusoy, 2020). Bu kuram yaratıcılık sürecine ölçüde katkı sağlamaktadır. Gestalt kuramına göre, yaratıcılık çözüme kavuşturulması gereken problemleri parçalara bölerek, farklı bir bütün yapısında tekrardan oluşturmak ve biçimlendirmektir (Onur, 2018).

2.1.3.4. Çağrışım Kuramı

Yaratıcılığın çağrışım teorisi temelleri, Mednick'in (1962) gerçekleştirmiş olduğu önemli çalışmalara dayanmaktadır. Mednick, yaratıcı düşüncelerin çağrışımsal hiyerarşideki bireysel farklılıkların ve anlamsal bilgiyi oluşturan yapının bir sorucu olduğunu öne sürmüştür. Çağrışım kuramına göre eğer bir kişi dik çağrışımsal hiyerarşiye sahipse, sözcükleri ilişkilendirirken bağlantısı yüksek olan çağrışımlar yaparak çıktılarını hemen bitirecektir. Örneğin, bu kişiler masayı duyduğunda hemen sandalye çağrışımı yapmaktadır. Diğer taraftan düz çağrışımsal frekansa sahip olan bireyler bağlantısı zayıf olan kavramları ilişkilendirerek daha tutarlı bir şekilde sürece devam etmektedir. Dolayısıyla düz çağrışımsal hiyerarşiye sahip bireyler dağınık olan bilgilerinden yeni kavramsal birleşimler meydana getirmektedir. Bu nedenle çağrışım kuramı yaratıcı düşünme üzerinde oldukça fayda sağlamaktadır (Aktaran: Beaty ve diğerleri, 2014).

2.1.3.5. Bilişsel Kuram

Piaget 'nin öncülüğünü yaptığı bilişsel kurama göre insanın bilişsel gelişimi dünyaya geldiği anda başlamakta ve yaşadığı ortama adapte olmasıyla devam etmektedir. Birey ortamdan kendisine iletilen uyarıcıları alıp işledikten sonra ya benimser ya da gereken değişiklikleri yapar. Sonrasında tüm bunları tutarlı bir bütün haline getirir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Bilişsel kuram yaratıcılığı aktif bir problem çözme süreci şeklinde açıklamaktadır. Bu süreç tamamlandığı zaman eşsiz bir ürün oluşturulması beklenmektedir. Bu yaklaşıma göre, bilişsel öğrenim, edinilmiş tecrübeler ve içinde bulunulan ortamın ilişkileriyle yaratıcı ürün meydana gelmektedir (Onur, 2018).

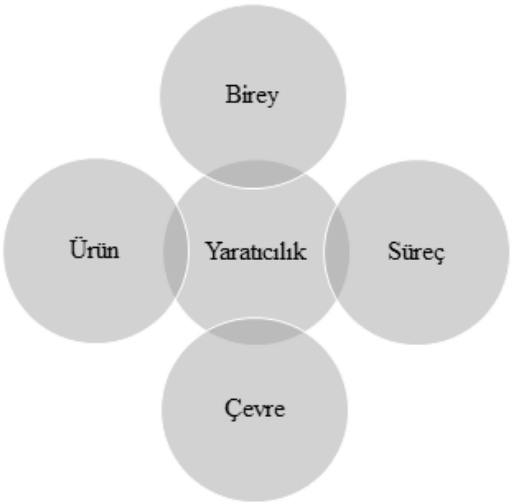
2.1.4. Yaratıcılık Modelleri

Yaratıcılık kavramının oldukça karmaşık bir yapısı bulunmaktadır. Araştırmacılar yaratıcılığı farklı şekillerde tanımlamış ve farklı bakış açılarıyla

anlamlandırmışlardır. Bazı araştırmacılar yaratıcılığın karmaşık yapısını açıklamak için modeller ortaya koymuşlardır. Yaratıcılığı alan yazında çeşitli modeller ile açıklanmaktadır. Bu çalışmada Yaratıcılığın 4P Modeli (Rhodes, 1961), Bileşenler Teorisi Modeli (Amabile, 1983) ve Yaratıcılığın Yatırım Modeli (Sternberg ve Lubart, 1991) açıklanmaktadır.

2.1.4.1. Yaratıcılığın 4P Modeli

Yaratıcılığın 4P Modeli James Melvin Rhodes (1961) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre yaratıcılık dört unsurdan meydana gelmektedir: birey (person), süreç (process), çevre (press) ve ürün (product). Modelin ismi bu dört unsurun baş harflerini simgelemektedir.



Şekil 2.1: Yaratıcılığın 4P Modeli (Rhodes, 1961)

Rhodes (1961) yaratıcılığı oluşturan unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

Birey: Sahip olduğu kişiliği, mizacı, alışkanlıkları, kabiliyetleri, değerleri, benlik algısı, savunma mekanizması, tutumu, davranışları ve fiziksel özelliklerinin tamamı bireyin kendisini oluşturmaktadır. Yaratıcılığını kullanabilmek isteyen birey öncelikle bu özelliklerinin hepsiyle hazır hissetmelidir.

Süreç: Motive olma, öğrenme ve fikir oluşturma gibi nitelikleri kapsamaktadır. Yaratıcı ürün meydana getirmek için önce birey bu süreçten geçmelidir.

Çevre: Bireyin etrafındaki ortamla kurduğu ilişkiyi kapsamaktadır. Yaratıcı ürünler bireylerin yetiştikleri ve yaşadıkları ortamların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Yani birey algıladığı, hayal ettiği ve hissettiğinin doğrultusunda bir fikir üretmektedir.

Ürün: Bir düşüncenin somut hale gelmiş formu ürünü meydana getirmektedir.

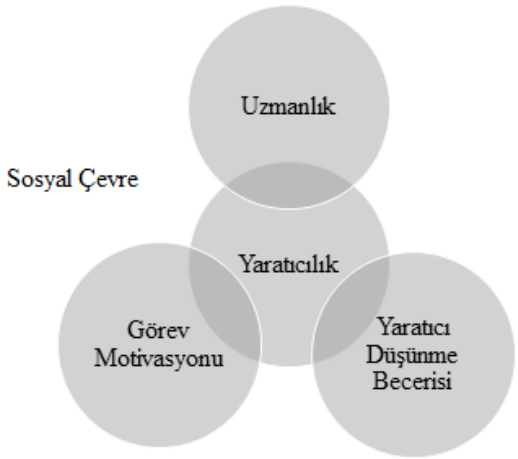
2.1.4.2. Bileşenler Teorisi Modeli

Yaratıcılığın Bileşenler Teorisi (The Componential Theory of Creativity) 1983 yılında Teresa Amabile tarafından öne sürülmüştür. Yaratıcılığın yalnızca yaratıcı insanlar tarafından yapılabildiğini öne süren geleneksel fikrin kısıtlayıcı olduğu görüşüne karşı olarak Bileşenler Teorisi Modeli ortaya atılmıştır. Modelin temelini oluşturan iki varsayım bulunmaktadır (Amabile, 1997):

1. Normal kapasiteye sahip her birey belli alanlarda en azından orta düzeyde yaratıcı işler ortaya koyabilir.

2. Sosyal çevre, yaratıcı davranışın ölçüsünü etkileyebilir.

Bileşenler Teorisi' ne göre, bireylerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasında üç tane içsel bileşen ve bir tane de dış bileşen rol oynamaktadır. İç bileşen olarak uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve görev motivasyonu; dış bileşen olarak da sosyal çevre modeli oluşturmaktadır (Amabile, 2012).



Şekil 2.2: Bileşenler Teorisi Modeli (Amabile, 1998)

Uzmanlık: Bireyin yaratıcı çalışmalarının temelini oluşturan alana dair bilgisi, uzmanlığı ve kabiliyeti alana özgü niteliklerini meydana getirmektedir (Amabile,

2012). Yaratıcılık süreci boyunca faydalanabileceği konu hakkındaki bilgisi, konuyu araştırmak ve yorumlamak için kullanabileceği teknik bilgisi, alandaki uzmanlığı ve konuya dair düşünmek ve var olan sorunlara çözüm bulabilmek için doğuştan gelen kabiliyeti, bu bileşeni oluşturan niteliklerdir (Amabile, 1997).

Yaratıcı Düşünme Becerisi: Bireyin yaratıcılık sürecinde risk almaya ve problemlere özgün bir bakış açısı kazandırmaya yatkın kişilik özelliklerini, disiplinli bir şekilde çalışma ve yeni düşünce ortaya koyma niteliklerini kapsamaktadır (Amabile, 1997; 2012).

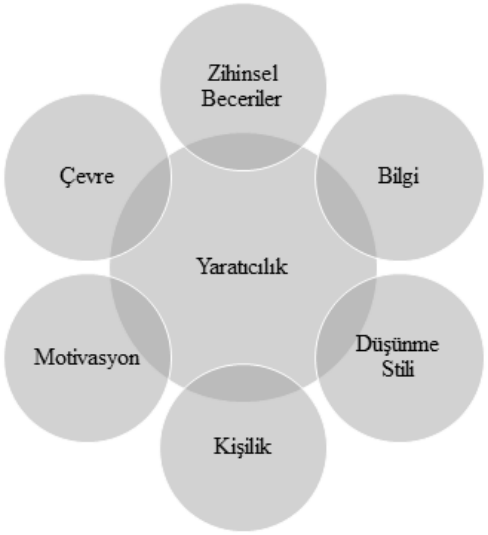
Görev Motivasyonu: Alana özgü nitelikler ve yaratıcı düşünme becerisi, bireyin elindeki doğal kaynaklarını oluşturmaktadır. Ancak bireylerin esas yapacaklarını belirleyen unsur onların motivasyonlarıdır. Motivasyon içsel ve dışsal olabilir. Görev motivasyonu içsel motivasyonu ifade etmektedir (Amabile, 1998). Şahsi olarak zorlu, tatmin edici veya ilgi çekici geldiği için bir sorunu çözüme kavuşturma içsel motivasyonunu taşımak anlamına gelmektedir. Bir rekabet, ödül veya herhangi bir gereklilik olmasından kaynaklanan bir dışsal motivasyon nedeniyle değil içsel motivasyon teşvikiyle yaratıcı süreçte yer almak anlamına gelmektedir. Bireyler dışsal bir motivasyon unsuruyla değil, öncelikle işin kendisine karşı motive olurlarsa yaratıcılıkları en yüksek düzeye ulaşabilir (Amabile, 2012).

Sosyal Çevre: Dış bileşen olarak yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olan unsur bireyin içinde bulunduğu sosyal çevredir. Dahil olduğu sosyal ortam bireyin içsel motivasyonun iki şekilde etkileyebilir. Bir açıdan, iş ortamında veya sosyal çevrede yer alan özgün fikirlere önyargıyla yaklaşma, baskı kurma ve risk almaktan çekinme gibi yaratıcılığa engel olabilecek unsurlar bireyin içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan iş birliğinin olduğu ve farklı fikirlere karşı hoşgörüyle yaklaşıldığı bir ortam bireyin içsel motivasyonu artırabilir ve bu sayede yaratıcı faaliyetlerini de geliştirebilir. Bu nedenle sosyal çevrede içsel motivasyonu artıran veya azaltan unsurların varlığı bireyin yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Amabile, 1997; 2012).

2.1.4.3. Yaratıcılığın Yatırım Modeli

Yaratıcılığın Yatırım Modeli, Sternberg ve Lubart (1991) tarafından ortaya atılmıştır. Modelin çıkış fikri ucuz bir şekilde alıp pahalı bir şekilde satmaktır. Bu fikirle aslında vurgulanmak istenen konu, en büyük yaratıcı katkıların hafife alınan fikirlerle

ve alanlarla yapılabildiğidir. Önemli ilerlemeler kaydedilebilecek potansiyel sahip olan bazı fikirler eğer yeterli ilgiyi görürse, gösterilen yaratıcı çabanın karşılığıyla oldukça değerli ürünlere dönüşebilirler (Sternberg ve Lubart, 1993).



Şekil 2.3: Yaratıcılığın Yatırım Modeli (Sternberg ve Lubart, 1991)

Yaratıcılığın Yatırım Modeli' ne göre yaratıcı performansın ortaya çıkması için altı unsurun bir arada olması gerekir. Bu unsurlar şunlardır:

Zihinsel Beceriler: Bireyin yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için öncelikle sorunla alakalı bilgiyi seçebilmesi ve tekrardan tanımlayabilmesi gerekir. Daha sonra sorunun çözümü için gerekli bilgileri bir araya getirebilmelidir (Sternberg, 1985). Yaratıcı bireyin öngörülü düşünme becerisine sahip olması önemli bir niteliktir (Sternberg ve Lubart, 1993).

Bilgi: Kişinin herhangi bir alana yaratıcı bir katkı sunabilmesi için öncelikle o alana dair yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekir. Aksi takdirde zaten var olan bir bilgiyi yeniden keşfetme sorunuyla karşı karşıya gelebilir (Sternberg ve Lubart, 1991).

Düşünme Stili: Yaratıcı bireylerin yalnızca yeni bir şeyler keşfetmesi değil bunu yapmayı sevmesi önemlidir. Yaratıcı kişiler aynı zamanda sorunlara geniş bir bakış açısıyla yaklaşabilmelidir (Sternberg ve Lubart, 1993).

Kişilik: Yaratıcı kişilerin bazı kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu özellikler genel olarak belirsiz durumlardan çekinmemek, engellerle yüzleşmek ve onların üstesinden gelmek için çaba göstermek, gelişime açık olmak, risk almak için cesaret göstermek ve kendine güvenmektir (Sternberg ve Lubart, 1993).

Motivasyon: İçsel motivasyon yaratıcılığın ortaya çıkmasındaki en önemli unsurlardan bir tanesidir (Amabile, 1983). Aynı zamanda görev odaklı bir motivasyona sahip olmak yaratıcı gücün kullanılabilmesini sağlamaktadır (Sternberg ve Lubart, 1993).

Çevre: Bireyin bulunduğu ortam yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkin rol oynayan önemli bir unsurdur. Yaratıcı fikirlerin önemsendiği ve geliştirildiği bir ortamda bireyler yaratıcılıklarını daha rahat sergileyebilmektedir (Sternberg ve Lubart, 1991).

2.1.5. Yaratıcılıkla İlgili Kavramlar

Yaratıcılık konusunda yapılan araştırmalarda, bazı kavramların yaratıcılık ile ilişkisi üzerinde incelemeler yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bu kavramlar içerisinde en fazla incelenler arasında yer alan cinsiyet, zeka, yaş, aile, toplum ve eğitim kavramlarının yaratıcılık ile ilişkisi açıklanmaktadır.

2.1.5.1. Cinsiyet

Cinsiyet ile yaratıcılık ilişkisini inceleyen araştırmaların sonuçları, çalışmanın gerçekleştirildiği kültüre veya çalışmanın uygulandığı kişilere göre farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle cinsiyetin yaratıcılık ile ilişkisini net bir şekilde ifade etmek oldukça zor olsa da alan yazında bu ilişkiye dair öne sürülen açıklamalar bulunmaktadır. Yaratıcılık düzeyi yüksek olan insanların, karşı cinsiyetin niteliklerini daha rahat benimseyebilen kişiler oldukları ifade edilmektedir. Yani yaratıcılık düzeyi yüksek olan erkek bireyler yaratıcılık düzeyi az olan erkeklere kıyasla daha kadınsı nitelikler gösterebilirken; yaratıcılık düzeyi yüksek olan kadın bireyler yaratıcılık düzeyi az olan kadınlara kıyasla daha erkeksi nitelikler gösterebilmektedir (Sungur, 1997).

Türk kültüründe olduğu gibi toplumun kabul gördüğü davranışları belirleyen unsurlardan birini cinsiyetlere yüklenen rol kalıpları oluşturmaktadır. Kültürümüzün gerekli kıldığı toplumsal davranışlara bakıldığında kadınlara karşı daha sıkı bir tutum

olduğu görülmektedir. Kadınların, erkeklere kıyasla toplumsal gerekliliklere daha fazla uyum göstermeleri gerekmektedir. Bu sebeple kadınların göstermiş oldukları özgün düşünceler toplum tarafından daha fazla yadırganmakta, bu durum da yaratıcı kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasına engel olmaktadır (Orhon, 2014).

Taylor (1964) kadın ve erkeğe uygun görülen davranışların üzerinde çok fazla veya doğru olmayan şekilde durulmasının bireylerin yaratıcı niteliklerinin bastırılmasına yol açtığını belirtmiştir. Küçük yaşlarda çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun görülen kıyafetler giydirilmesi ve ona göre davranmasının istenmesi, oyun veya oyuncak tercihlerinin aynı ölçüte tabi tutulması gibi durumlar yaratıcı nitelikleri engelleyen etmenler arasındadır (Aktaran: Akdoğan, 1992).

2.1.5.2. Zeka

Zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki günümüzde hala tartışmalı bir konu olamaya devam etmektedir. Bu ilişkiye dair farklı görüşler bulunmaktadır. Bu konuda öne sürülen ilk yaklaşım, zeka ile yaratıcılığın birbiriyle bağlantılı kavramlar olduğudur. Dolayısıyla yaratıcılığın ortaya çıkması için en az ortalama seviyede bir zekanın gerekliliğinden söz edilmektedir. Bir diğer yaklaşıma göre, zeka ve yaratıcılık birbirinden bağımsız kavramlardır. Yüksek seviyede bir zekaya sahip olan birinin yaratıcılık seviyesi de yüksek olacak diye bir kesinlik söz konusu değildir (Nakano ve diğerleri, 2021). Başka bir yaklaşıma göre ise zeka ve yaratıcılık örtüşen kavramlardır. Araştırmacılar tarafından bu ikisi arasında bir eşik noktası olarak ifade edilen bir sınır olduğu öne sürülmektedir. Belirli bir zeka seviyesine kadar yaratıcılığın arttığı, ancak o seviyenin üzerine geçildiği anda ikisi arasındaki ilişkinin neredeyse yok olduğu ortaya koyulmaktadır (Özden, 2021).

2.1.5.3. Yaş

Yaratıcılık için net bir yaş sınırlandırması yapmak mümkün değildir. Bireylerin yetişkin dönemlerde çalışmasının bir sonucu olarak bir şeyler meydana getirdiği; böylelikle yaratıcı niteliği edindiği öne sürülmektedir. Hatta yaratıcılığın en yüksek olduğu zamanın orta yaş dönemi olduğu düşünülmektedir (Sungur, 1997).

Diğer taraftan, insanların erken yaşlarında pek çok yaratıcı kişilik özelliğinin geliştiği görülmektedir (Akdoğan, 1992). Okula başlamadan önce çocuklar risk almaktan korkmaz; keşfetmek ve denemek isterler. Fakat okula başladıktan sonra çocuklardan

beklenen sabit kalıplar dahilinde ona sunulanları öğrenmesidir. Ayrıca eğitimciler okuldaki herhangi bir görev için, uyumlu, düzenli ve zamanında görevlerini yerine getiren öğrencileri seçmeye eğilimli oldukları için, bu özellikleri göstermeyen ancak yaratıcılığı yüksek olan öğrenciler bu esnada ihmal edilmektedir. Bu nedenle bireylerin yaratıcılıkları zamanla körelmektedir (Özden, 2021).

Küçük yaşlarda çocuklar ve gençler soru sorarak dünyayı keşfetmeye çalışırlar. Yüksek düzeyde yaratıcı kişilik özellikleri gösteren çocukların veya gençlerin sorduğu sorular alışılmışın dışında olabilir ve farklı fikirler barındırabilir. Bu tür sorular bazı zamanlarda öğretmenleri, akranları veya ailesi tarafından saldırgan olarak düşünülebilir ve hoş karşılanmayabilir. Bu sorular olumsuz bir tutumla cevaplanırsa, bireyin yaratıcı sürecine zarar verilebilir (Sungur, 1997). Yaratıcı kişilik özellikleri ancak uygun şartlar altında gelişebilir. Bu nedenle yetişkinlerin, özellikle anne-baba ve eğitimcilerin yaratıcılık eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir (Akdoğan, 1992).

2.1.5.4. Aile

Bireylerin yaratıcı özelliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde aile büyük paya sahiptir. Çocukların yaratıcı gelişimi için anne ve babaların, çocuklarına mevcut örnekler sunmaktansa, onlara keşfetme imkanı vermeleri ve rehber olmaları gerekmektedir. Onları farklı fikirler üretmeleri ve sorunlara yeni çözümler oluşturabilmeleri için teşvik etmeleri son derece önemlidir (Çeliköz, 2017). Ayrıca, çocukların sordukları sorulara verilen yanıtlar ve tepkiler de yaratıcılığın ortaya çıkması açısından önemlidir. Aileler çocukları soru sorduğu zaman, çocuğun düşünceleri olağandışı bile olsa onlara saygıyla yaklaşmalıdır. Aynı zamanda ailelerin çocuklarını başkalarına bağlı olmadan öğrenebilmesi için teşvik etmeleri önerilmektedir (Sungur, 1997).

Çocuklarına saygıyla yaklaşan, onların yeteneklerine güvenen, onlara bağımsız olarak üstlenebilecekleri sorumluluklara veren ve başaracağına inandığını gösteren anne ve babaların, çocuklarının yaratıcılığı üzerinde olumlu yönde direk etkiye sahip oldukları görülmektedir. Diğer taraftan çocuklarına reddedilme, uzaklık ve düşmanca tutumlarla yaklaşan anne ve babaların, çocuklarının yaratıcılıklarının olumsuz şekilde etkilendiği belirtilmektedir (Miller ve Gerard, 1979).

2.1.5.5. Toplum

Her toplumun kendine özgü bir değer yapısı bulunmaktadır. Bu nedenle toplumların yaratıcılığı algılayışları ve yaratıcı düşünmeye verdikleri değer aynı değildir. Kimi toplumlarda yaratıcılık özelliklerinin gelişimi önemli görülürken ve teşvik edilirken, kimi toplumlarda bu çaba gereksiz vakit kaybı şeklinde yorumlanmaktadır (Ektem, 2016).

Doğduğunda toplumun kabul etmeyeceği davranışlar gösteren insanlar büyüdükçe toplumca uygun görülen ve takdir edilen davranışlar sergilemeye başlamaktadır. Kabul edilen davranışlarda bulunmak, bireyler için daha kolaydır çünkü bu sayede bireyler topluma daha ait hissedebilir ve insanlarla daha kolay sosyalleşebilir. Diğer yönden, toplumsal normlar ne kadar baskın olursa, normlara uymayan davranışlar, toplum tarafından aynı ölçüde aykırı olarak görülürler. Bu durum yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasının önünde bir engel oluşturmaktadır (Cropley, 1997). Toplum tarafından benimsenen çeşitli düşünceler yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Toplumun beklentilerine çok fazla önem verilmesi, yaratıcılığın ve hayallerin çocuklara özgü olduğuna inanılması ve gereksiz harcanan vakit olarak görülmesi, sorunların çözümünde akıl ve mantığa başvurulması gerektiğinin ve yalnızca bir doğru cevabın olduğunun düşünülmesi bireylerin yaratıcı özelliklerini sınırlayan önemli toplumsal unsurlardır (Sungur, 1997; Yanık, 2007).

Tüm bu sebeplerle bireylerin yaratıcı kişiliklerini ortaya koyabilmesi için toplumca oluşturulan sınırların ötesine geçmesi gereklidir. Ancak bunu gerçekleştiren ve yaratıcılığı kullanan bireyler de sonuç olarak aslında toplumu ileriye taşımakta ve topluma yenilikler getirmektedir (Cropley, 1997).

2.1.5.6. Eğitim

Yaratıcılık kabiliyetinin doğuştan geldiği kabul edilmektedir. Bazı insanlar yaratıcılığa dair hiçbir eğitim almamalarına rağmen yaratıcı yetenekleriyle ortaya harika işler çıkartmaktadır. Ancak bu durum toplumdaki genel kanının aksine yalnızca belli bireylerle sınırlı değildir. Her bireyin yaratıcılığı kendi potansiyeli dahilinde doğru bir eğitimle geliştirilebilir (Özden, 2021).

Eğitimin en genel haliyle hedefi toplumu ileriye taşıyan bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle de toplumun her alanında, bireylerin yaratıcılık kabiliyetlerini ortaya

çıkararak üretebilmeleri ve yeteneklerini yararlı bir şekilde kullanabilmeleri için doğru bir şekilde yaratıcılık eğitimi almaları gereklidir (Orhon, 2014). Eğitimin amacı önceki kuşakların bilgilerini ve uygulamalarını aynen kabul eden ve tekrarlayan değil, ortaya yeni ve özgün fikirler çıkarabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Orhon, 2014; Sungur, 1997).

Eğitimin yaratıcılık eğitiminde başarılı olabilmesi için tüm birimleriyle uyum halinde hareket etmesi gerekir. Aile, okul yönetimi, öğretmenler ve bireyin öğretimiyle ilişkili diğer kurumların iş birliği yapması önemlidir. Okulun amaçları ve eğitim ilkeleri yaratıcılık eğitimini verebilecek şekilde hazırlanmalı, eğitim programları bu doğrultuda oluşturulmalı ve okulda uygun ortam yaratılmalıdır (Orhon, 2014; Üstündağ, 2021).

Yaratıcılık eğitiminde elbette öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin yaratıcılığı öğrenebilmesi için öğretmenlerin uygun öğretim ortamını hazırlamaları gerekir. Ayrıca öğrencilere davranış modelliği yapmalı ve örnek olmalıdır. Yaratıcılık eğitimini verebilecek yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere kendi değerlerini ve inançlarını değil evrensel değerleri verebilecek nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerle olan iletişimine dikkat etmeli, onları ayırmamalı ve her birine yeterli ilgiyi hissettirmelidir (Cropley, 1997; Orhon, 2014; Sungur, 1997).

Öğretmenler kadar okul yöneticilerinin tutumları da yaratıcılık eğitimde önemlidir. Çok fazla soru soran, farklı düşünceleri olan veya kurallara uymakta zorlanan öğrencileri öğretmenler kendilerine karşı bir tehdit olarak görebilmektedir. Benzer nitelikleri taşıyan öğretmenler de okul yöneticilerinin hoşuna gitmeyebilir. Kendilerine sorun çıkarmayacak öğretmenlerle çalışmak isteyebilirler. Bu durum yaratıcılık eğitimi için önemli bir soruna yol açmaktadır (Sungur, 1997).

Bireylerin yaratıcılık kabiliyetlerini geliştirebilmeleri için kendilerini özgür hissedebilecekleri, en sıra dışı düşüncelerini bile çekinmeden dile getirebilecekleri ve farklı olmaktan korkmayacakları bir eğitim ortamı oluşturulması artık toplumlar için bir ihtiyaç değil zorunluluk haline gelmiştir (Özden, 2021).

2.1.6. Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcı kişiler, farklı görüşler ortaya koyan, yeni buluşlar meydana getiren, yeni yaklaşımlar sunan ve bu sayede bir toplumu ve kültürü değiştiren bireylerdir (Üstündağ, 2021). Yaratıcı kişilik özelliklerinin bilinmesi ve fark edilebilmesi özellikle eğitim ortamlarında önemlidir. Ancak bu özellikleri gösteren öğrenciler anlaşılabildiği zaman, onların potansiyellerini keşfetmeleri ve yaratıcı kişiliklerini geliştirebilmeleri için onlara yol gösterilebilir (Özden, 2021).

İnsanın çevresinde bulunan önemli bir sorunu fark edebilmesi veya çevresindeki potansiyel bir yeniliği keşfedebilmesi için, etrafında meydana gelen olaylara dikkat etmesi ve yeni deneyimleri açık olması gerekir. Çevresindeki olayların nasıl geliştiğine dair bir miktar merak ve ilgi duygusu taşımalıdır. Yaratıcı insanların bu duygulara fazlasıyla sahip olduğu görülmektedir (Csikszentmihalyi, 1997).

Yaratıcı bireyler farklı durumlara uyum sağlayabilme becerisine sahip olan ve hedeflerine ulaşabilmek için elinden geldiğince çaba gösteren bireylerdir (Csikszentmihalyi, 1997). Yaratıcı kişiler, özgüven sahibi, risk alabilen, hareketli, merak eden, oyunlardan keyif alan, idealist, yalnızlıktan hoşlanan, sanatsal zevkleri olan, farklılıkları ve yenilikleri seven, ani kararlar alan, zorluklar karşısında çabalayan, kendini başkasının yerinde koyabilen ve sezgilerine güvenen bireylerdir (Özden, 2021; Sungur, 1997). Yaratıcı bireylerin simgesel ilgi alanlarının olduğu, bir işi çok fazla istek ve arzu ile yaptıkları ve kendilerini merkeze koydukları görülmektedir (Helson, 1996).

Yaratıcı kişiliği en açık şekilde gösteren özellik zıt durumları bir arada benimseyebilmeleridir. Yaratıcı kişiler hem saldırgan hem de iş birlikçi bir tutum gösterebilirler. İçinde bulunulan duruma göre bu duygular aynı anda ortaya çıkabileceği gibi, farklı zamanlarda da meydana gelebilir. Dolayısıyla yaratıcı kişiler ya iyi ya da kötü olarak ayrılan kişilik özelliklerinde bir uca yönelmek yerine aynı anda iki tarafın özelliklerini de barındırabilirler. Yaratıcı kişiliğin bu yönü şu şekilde detaylandırılmaktadır (Csikszentmihalyi, 1997):

- Yaratıcı kişiler hem fiziksel olarak çok fazla enerjiye sahiptir hem de onların sakin bir yapıları vardır.
- Yaratıcı kişiler hem hareketli hem sakin olabilirler.

- Hem zekidirler hem de naif bir yönleri vardır.
- Hem belli sorumlulukları alırlar ama aynı zamanda sorumsuz yönleriyle bilinirler.
- Hem hayalperest olup hem de gerçeklerden yola çıkabilirler.
- Hem içe kapanık hem sosyal olabilirler.
- Hem alçakgönüllü hem de kibirli olabilirler.
- Toplumda kalıplaşan cinsiyet rollerinin dışına çıkarlar. Yaratıcı kızlarda, akran kız arkadaşlarına kıyasla daha baskın karakter görülürken, yaratıcı erkeklerde, akran erkek arkadaşlarına kıyasla daha hassas bir karakter gözlemlenmektedir.
- Yaratıcı kişiler daha bağımsız ve isyankar olarak düşünülürler. Ancak bir kültürü benimsemeden yaratıcılıkları ortaya çıkmamaktadır.
- Yaratıcı kişiler ilgilendikleri işe karşı büyük bir tutkuya sahiptir. Diğer taraftan aynı işe tarafsız bir şekilde yaklaşabilirler.
- Yaratıcı kişilerin hassas bir tarafları vardır. Bu nedenle hem çok üzülebilir hem de çok keyif alabilirler.

Yaratıcı insanlarda, söz edilen yaratıcı kişilik özelliklerinin hepsini birlikte bulunmamaktadır. Ancak bu özelliklerin büyük bir kısmı yaratıcı bireylerde görülmektedir (Üstündağ, 2021).

2.2. Sınıf Yaşam Algısı

Bilişsel öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasıyla beraber öğrenmenin uyarıcı ve tepki ilişkisinden daha karmaşık bir durum olduğu görülmüştür. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenme ortamının da bireylerin öğreniminde etkili olduğu anlaşılmıştır. Günümüz eğitim anlayışında sınıf yaşamı, öğrenmeyi etkileyen en önemli çevresel unsurlarından bir tanesi olarak görülmektedir (Açıkgöz ve diğerleri, 2003). Mevcut eğitim sisteminde, öğrenciler gün içerisinde okulda çok fazla zaman geçirmektedir ve okul içerisinde de en fazla zaman geçirdikleri ortamlar sınıflardır. Bu nedenle, sınıf yaşamındaki pek çok unsur bireyin sosyal ve bilişsel gelişimi üzerinde rol oynamaktadır. Dolayısıyla bireyin kişisel gelişimini, sınıf yaşam alanından bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir.

Sınıf yaşamı; öğrenme ortamındaki sosyal ve psikolojik etkileşimleri, öğretimin teknik boyutunu, sınıf ortamının fiziksel özelliklerini, sınıf yönetimini ve öğrenme

ortamına yönelik algıları ve istekleri kapsayan geniş bir kavramdır (Ellison ve diğerleri, 2000). Öğrencinin hem kişisel ve kültürel gelişimine hem de öğrenme gelişimine destek olabilecek çeşitli olgularla alakalıdır (Zedan, 2010). Schmuck ve Schmuck (1978) sınıf ortamının, öğretmen ile öğrencinin ve öğrenci ile öğrencinin birbirini karşılıklı olarak etkilemesi esnasında meydana gelen süreçlerin tamamını kapsadığını belirtmektedir. Bu süreçler, bireylerin birbirleriyle ilişkileri, öğretim yönteminin ve sınıf düzeninin yapısal özellikleri, öğretmenin öğrencilere karşı tutumları ve onlardan beklentileri, öğretmenin kontrol seviyesi, disiplin sorunları, öğrencilerin cinsiyeti ve yaşı gibi pek çok unsuru kapsamaktadır (Aktaran: Zedan, 2010).

Sınıf yaşamı için istenilen durum öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran olumlu bir ortam yaratılması ve devam ettirilmesidir. Ancak sınıf bağlamı düşmanca bir ortamdan destekleyici bir ortama kadar uzanabilir. Bu durum yıl içerisinde hatta gün içerinde bile değişiklik gösterebilir (Adelman ve Taylor, 2005). Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf yaşam alanı, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından benimsen normlardan farklı düşünse bile, görüşlerini açıkça ve dürüst bir şekilde söyleyebildikleri bir ortamdır. Öğrenciler böyle bir ortamda risk alabilir, görüşlerini, bilgilerini, tutum ve davranışlarını ortaya koymaktan çekinmez ve keşfetmeye açık hissederler. Güvenli bir sınıf yaşam alanı elbette öğrencinin hiç sorun yaşamadığı veya mücadele etmediği rahat bir ortam anlamına gelmemektedir. Önemli olan, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ettiği zaman yaşayabileceği olumsuz sonuçların en aza indirildiği güvenli bir sınıf ortamı yaratmaktır (Holley ve Steiner, 2005).

Sınıf ortamında oluşan destekleyici ve dahil edici ilişkiler öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (D.W. Johnson ve R.T. Johnson, 1983). Sınıfta öğrencilerin algıladıkları sosyal destek sınıf yaşamının en önemli unsurlarından bir tanesidir. Akranları ve öğretmenleri tarafından önemsendiğini, yardım ve destek istemek için onlara güvenebileceğini hisseden öğrenciler sınıf ortamında sosyal desteğin varlığına inanırlar. Sosyal desteğin sağlandığını düşünmesi için öğrencilerin akademik başarıları için cesaretlendirildiklerini, onlara yardım edildiğini ve kişisel olarak sevildiklerini ve önemsediklerini hissetmeleri gerekir (Johnson ve diğerleri, 1985).

Sınıf yaşamı, sınıftaki bütün öğretmen ve öğrencilerin öğretme, öğrenme, motivasyon gibi etkileşim ile gerçekleşen süreçlerinin sonucunda meydana gelmektedir. Bu süreçlerin sonucundan sınıfın her üyesi etkilenmektedir (Wu ve diğerleri, 2014). Sınıf yaşamıyla ilgili yapılan araştırmaların çoğu, sınıf yaşamının sosyal, kişisel ve öğrenme değişkenleriyle büyük ölçüde ilişkili olduğunu, olumlu bir sınıf yaşamı ile öğrencilerin öz saygı düzeylerinin ve okuldaki başarılarının arttığını kanıtlamaktadır. Eğer sınıfta rekabete dayalı ve saldırgan tutumların olduğu bir ortam varsa ve destekleyici tutumlar yoksa, bu durum zihinsel depresyona neden olabilecek endişe, tedirginlik ve kuşkuculuk duygularını ortaya çıkarabilir (Zedan, 2010).

Sınıf yaşam alanı sosyal-psikolojik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle farklı kişiler tarafından farklı şekillerde algılanabilir (Adelman ve Taylor, 2005). Dolayısıyla aynı sınıf ortamına ilişkin sınıftaki öğrencilerin algıları da birbiriyle aynı olmayabilir (Fraser ve O'Brien, 1985). Benzer şekilde aynı sınıftaki öğrenciler öğretmen davranışlarını farklı şekillerde algılayabilir. Bu durum onların aynı sınıf içerinde farklı öğrenme deneyimleri edinmelerine yol açmaktadır (Darby, 1991). Ayrıca öğrencilerin fikirlerini dürüstçe ifade edebildikleri, güvenli ve destekleyici olduğuna inandıkları sınıf yaşam algısı öğretmenlerin algılarından farklı olabilir (Holley ve Steiner, 2005). Dolayısıyla sınıf yaşam alanında bulunan çeşitli unsurlara ilişkin öğrencilerin algısını incelemek önemlidir.

2.2.1. Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Algısı

Sınıf ortamı, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenmelerini oluşturan en temel unsurlardan birisidir (Adelman ve Taylor, 2005). Son dönemlerde olumlu bir sınıf ortamının ne şekilde oluşturulabileceğine ve bu ortamın hangi yollarla devam ettirilebileceğine ilişkin yapılan araştırmalar üzerinde daha çok durulmaktadır. Bu araştırmalarda sınıf ortamının yüksek akademik başarı ile ilişkilisi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda tehlikesiz bir öğrenme alanı, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayan unsurlar ve çevrelerindeki kişilerle daha gelişmiş ilişkiler gibi unsurlar üzerinde de sınıf ortamının büyük ölçüde etkili olabileceği araştırılmaktadır (Sağkal ve diğerleri, 2015).

Sınıf ortamı, öğrencinin sınıfta güvende ve rahat hissetmesine ve daha iyi öğrenmesine katkı sağlayabileceği gibi engel de oluşturabilir (Bucholz ve Sheffler,

2009). Sınıf yaşamı öğrenciler tarafından ne kadar olumlu şekilde algılanırsa öğrencilerin öğrenmeleri de aynı ölçüde iyi olmaktadır (Dorman ve diğerleri, 2006). Öğrenciler tarafından, kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf ortamı oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu tür ortamlar öğrenimin daha iyi olduğu sınıf yaşam alanları olarak algılanmaktadır (Holley ve Steiner, 2005).

Sınıf ortamından beklenti bireylerin hem akademik başarılarına destek olması hem de okula aidiyet duygularını artırması yönündedir (Bucholz ve Sheffler, 2009). Sağlıklı bir öğrenme ortamı içerisinde, öğrenciler hem akranlarıyla kendi aralarında hem de öğretmenleriyle fikirlerini karşılıklı olarak rahatça paylaşabilirler. Bir konuyu ya da sorunu derinlemesine keşfetmek için öğrenciler arasında iletişim kuruluyor ve öğretmenle etkileşim sağlanıyorsa gerçek bir öğrenme ortamı oluşturulmuş demektir (Özden, 2021).

2.2.2. Sınıf Arkadaşlarına İlişkin Öğrenci Algısı

Bireyler arkadaş canlısı, insancıl ve uyumlu bir sınıf ortamı içerisinde yer aldıkları zaman, yüksek düzeyde öğrenme motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir (Wu ve diğerleri, 2014). Öğrenciler sınıf ortamında akranlarıyla düşüncelerini rahat bir şekilde paylaşabilme beklentisi taşımaktadır. Akranlarının onlara saygılı davranmasını ve aynı zamanda onları dinlemesini isterler (Holley ve Steiner, 2005).

Sınıf ortamında akranlarıyla olan ilişkilerinde bireylerin beklentisi samimiyettir. Öğrenciler için sınıf arkadaşlarına düşündüklerini ve söylemek istediklerini rahat bir şekilde dile getirmek ve onlar tarafından dinlenmek önemli unsurlardır. Duygusal olarak birbirlerine destek olan, sınıftaki öğrenmelerini birlikte tecrübe eden, birbirlerine saygılı davranan ve birbirlerine güvenen öğrencilerin olduğu bir sınıfta, bireyler kendilerini daha iyi hissederler. Akranlarına karşı güven algıları oluşur (Furrer ve diğerleri, 2014).

Sınıf arkadaşlarıyla iş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri edinen öğrenciler akranlarını, kendi akademik başarılarına yönelik daha cesaretlendirici, daha destekleyici ve daha ilgili bireyler olarak algılarlar (Johnson ve diğerleri, 1983). Eğer akranlarından olumlu dönüt alır ve teşvik edilirlerse, öğrenciler iş birliğine dayalı öğrenme durumlarında göreve dahil olmak için daha fazla motive olurlar (Wetzel ve Watkins, 2002).

Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerine yönelik olumlu algıları, sınıftaki akademik etkinliklere katılmaları için güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Wetzel ve Watkins, 2002). Aksine sınıf ortamındaki öğrenciler arasında düşmanca veya reddedici ilişkiler varsa bu durum öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Diğer öğrenciler tarafından reddedildiğini veya alay edildiğini düşünen öğrencilerin derse katılımları da azalmakta ve bu durumda öğrenmeye olan aidiyet duyguları da zarar görmektedir (Furrer ve diğerleri, 2014).

2.2.3. Sınıfta Öğretmenine İlişkin Öğrenci Algısı

Sınıf ortamındaki ilişki ağı okul ortamından daha farklıdır. Okul ortamı öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri, okul idaresiyle ilişkileri veya diğer öğretim görevlileriyle ilişkileri gibi daha çeşitli etkileşimleri kapsarken, sınıf ortamında yalnızca öğrencilerin kendi içlerindeki ve öğretmenleriyle olan etkileşimi söz konusudur (Fraser, 2012). Bu nedenle öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme ortamının olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ilişkin olumlu beklentilere sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf ortamında olumlu beklentinin azalmaması için öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade edebildikleri ve soru sorabildikleri bir atmosferin var olması gerekmektedir (Özden, 2021). Öğrenciler sınıf ortamında, öğretmenlerinden onlara saygı duymasını ve onları dinlemesini beklemekte; öğretmenleriyle fikirlerini, bilgilerini ve görüşlerini rahatlıkla paylaşabilmeyi istemektedirler (Holley ve Steiner, 2005).

Tüm ilişkilerde olduğu gibi öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkide de sevgi ve güven arayışı bulunmaktadır. Eğer öğrenciler, öğretmenlerinin onlara sevgi ve şefkatle yaklaştığını hissederlerse; zor zamanlarında öğretmenlerine güvenebileceklerine inanırlarsa okula daha fazla bağlanırlar. Ayrıca öğretmeni tarafından özerkliği teşvik edilen, seçenekler sunulan, sevdiği konular üzerinde çalışması için desteklenen öğrenciler kendi akademik gelişimlerini daha fazla sahiplenirler. Tüm bu durumlar öğrencinin öğretmenine olan bakış açısını da etkilemekte ve öğretmenini daha fazla benimsemesini sağlamaktadır (Furrer ve diğerleri, 2014).

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisi bazı durumlarda sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkisiyle de bağlantılıdır. Sınıf arkadaşlarıyla belirli bir hedefe yönelik dayanışma yapan, iş birliğiyle çalışan ve kaynak dayanışması yapan öğrencilerin öğretmenlerine dair algıları da daha olumlu olmaktadır. Bu durumlarda öğrenciler, öğretmenleri tarafından ne kadar öğrendiğinin daha fazla önemsendiğini ve öğretmenlerinin onun daha kolay öğrenmesini istediğine inanmaktadırlar (Johnson ve diğerleri, 1983).

Öğretmeniyle olumlu bir ilişkiye sahip olan öğrencilerin okuldaki zorluklarla mücadele etme çabaları daha yüksektir (Ahnert ve diğerleri., 2012). Bu tür öğrenciler sınıf içerisinde de duygusal açıdan hem daha güvende hem de daha öz güvenli hissederler. Bu sayede öğrenme etkinliklerinde etkin bir şekilde rol alırlar (Cadima ve diğerleri, 2015).

Öğretmenler öğrencilerle yeterince etkileşime girmezse öğrenciler bu durumda öğretmenleri tarafından değer verilmediklerini düşünürler. Eğer bir öğretmen öğrencisini görmezden gelir, onların isimlerini hatırlayamaz veya onları yeterince tanıyamazsa bu durum öğrencinin motivasyonun olumsuz şekilde etkilemektedir. Benzer şekilde, öğretmeninin kendisine yeterli zaman ayırmadığını, düşüncelerini dinlemediğini, kişiliğini veya kabiliyetlerini eleştirdiğini düşünen bir öğrenci öğretmeniyle olumsuz bir ilişkiye sahip olmaktadır ve bu durum onun öğrenmeye olan tutumunu da olumsuz yönde etkilemektedir (Furrer ve diğerleri, 2014).

2.3. Hedef Yönelimleri

Başarı güdüsü, günlük yaşamın her alanında bulunan bir özelliktir. Sınıfta, iş yerinde veya top sahasında insanlar, çaba gerektiren etkinliklerinde yetkin olmak için gayret gösterirler. Son yıllarda, birçok teorisyen, insanların yetkin olmak için gösterdikleri çabaları açıklamak için hedef yönelimi yaklaşımını kullanmaktadır (Elliot ve Church, 1997). Bu yaklaşım pek çok önemli yönden, sosyal-bilişsel motivasyon paradigmasının temel anlayışlarından doğmakta ve bunlardan faydalanmaktadır (Anderman ve Maehr, 1994).

Başarı bağlamında hedeflerle ilgili olarak yapılan mevcut çalışmalarda, genel anlamda hedeflere üç farklı açıdan bakılmaktadır. İlk bakış açısı, kişilerin özel bir göreve ya da soruna ilişkin hedefleriyle ilgili olan göreve özel hedeflerdir. Örneğin, bir öğrenci girdiği sınavdan 10 sorudan 8’ ini doğru yapmayı hedef olarak

belirleyebilir. Diğer bir bakış açısına göre, yaşam görevleri gibi bireylerin hedeflere daha genel bir bakış açısını yansıtan genel hedefler bulunmaktadır. Hedef yönelimi yaklaşımı, göreve özel hedefler ile genel hedefler arasındaki orta düzeyi temsil ederek hedeflere yönelik üçüncü bir bakış açısını oluşturmaktadır (Pintrich, 2000).

Başarı davranışı, düşük düzeyde yetenekten ziyade yüksek düzeyde yetenek geliştirmeye veya göstermeye yönelik davranış olarak tanımlanır (Nicholls, 1984). Hedef yönelimi, başarı davranışının amaçlarıyla ilgilidir (Ames, 1992). Bu yönelim, davranış niyetlerini ortaya çıkaran inanç, nitelik ve duygudan oluşan bütünleşmiş bir modeli tanımlamaktadır (Weiner, 1985). Göreve özel hedeflerin ve genel hedeflerin yapısı pek çok çeşitli bağlamda ya da hedef türünde (mutluluk veya güvenlik gibi) kullanılmaya uygundur. Fakat, hedef yönelimlerinin yapısı, başarı güdüsünü ve başarı davranışını açıklamak amacıyla özel olarak geliştirilmiştir. Aslında, hedef yönelimi, ustalık ya da üstünlük gibi genel hedefler ile kendini geliştirmek veya diğerlerinden daha yüksek notlar almak gibi performansın değerlendirileceği daha özel kriterleri içeren göreve özel hedeflerin birleşimini yansıtmaktadır. "Hedef yönelimi" terimi, başarı hedeflerinin yalnızca göreve özel hedefler ya da genel hedefler olmadığını, aynı zamanda başarı, yetenek ve çaba gibi amaçlarla alakalı birçok inancı kapsayan bir görüşünü simgelediğini anlatmak için kullanılmaktadır (Pintrich, 2000). Hedef yönelimi teorisine göre, herhangi bir şeyi yaparken algılanan amaç, kişinin katılım seviyesini ve kalitesini saptayan temel unsurdur (Anderman ve Maehr, 1994).

Hedef yönelimi yaklaşımı 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başlarında Dweck ve Nicholls' ün öncü çalışmaları ile Ames ve Maehr tarafından yapılan araştırmalar sayesinde ortaya çıkmıştır (Elliot, 1999). Bu dönemlerde yapılan çalışmalarda, hedef yönelimi ikili bir model (Dweck, 1986) ile açıklanmıştır. 1990'lara gelindiğinde hedef yöneliminin karışık yapısını açıklamak için ikili model yetersiz kalınca üçlü bir model (Elliot ve Church, 1997) geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonrasında 2000' li yıllarda 2x2' lik (Elliot ve McGregor, 2001) ve 2010 sonrasında ise 3x2' lik bir hedef yönelimi modeli (Elliot ve diğerleri, 2011) oluşturulmuştur.

İkili hedef yönelimleri model, klasik hedef yönelimleri teorisini yansıtmaktadır. Daha sonraki modeller ise çağdaş hedef yönelimleri teorisini kapsamına girmektedir.

Hedef yönelimlerine dair geliştirilen bu modeller bu çalışmanın devamında detaylı olarak ele alınmıştır.

2.3.1. Klasik Hedef Yönelimleri Teorisi

Klasik hedef yönelimleri teorisi, hedef yönelimi yaklaşımına ilişkin yapılan ilk çalışmaları kapsamaktadır. Bu dönemdeki çalışmalar ve oluşturulan kavramlar, hedef yönelimleri konusunda yapılan sonraki çalışmalar için temel oluşturmaktadır. Klasik dönem hedef yönelimleri teorisi, ikili hedef yönelimi modeline dayanmaktadır.

2.3.1.1. İkili Hedef Yönelimleri

Hedef yönelimleri konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmalarda Dweck, Nicholls ve pek çok hedef teorisyeni yetkinliğin tanımlanmasına göre farklılaşan iki farklı hedef türü olduğunu belirtmişlerdir. Farklı teorisyenler bu ayrım için farklı tanımlamalar kullanmışlardır. Örneğin, Dweck “performans hedefleri” ve “öğrenme hedefleri” olarak ayrım yaparken; Nicholls “görev katılım” ve “ego katılım hedefleri” arasındaki ayrımı incelemiştir (Elliot, 1999).

Kullanılan terimler değişiklik gösterse de ikili hedef yönelimi yaklaşımda aslında iki temel hedef yönelimi kastedilmektedir. "Öğrenme", "görev", "görevle ilgili" ve "ustalık hedefleri" terimlerinin hepsi bir görevi nasıl gerçekleştireceğini öğrenmek veya görevde ustalaşmak için bireyleri göreve odaklanmaya yönlendiren hedefleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. “Performans”, “göreceli yetenek” ve “ego ile ilgili hedefler” gibi terimler ise bireyleri başkalarına kıyasla kendine, yeteneğine ya da performansına odaklanmaya yönlendiren hedefleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Pintrich, 2000).

Öğrenme hedefleri, kişilerin yetkinliklerini artırmak veya görevde ustalaşmakla ilgili oldukları hedefleridir (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot ve diğerleri, 2011). Bu durumda yetenek, bireyin kendi geçmiş performansına veya bilgisine dayanarak değerlendirilir. Dolayısıyla yeteneğin seviyesi ve görevin zorluğunu anlamak için bireyin algıladığı öğrenme ve bilgi göz önüne alınır. Bu bağlamda öğrenmedeki kazanımlar yeterliliği göstermektedir. Birey öğrendiklerini ne kadar fazla hissederse, o kadar yetkin hisseder (Nicholls, 1984).

Performans hedefleri, kişilerin yetkinlikleri hususunda olumlu yargılar edinmekle ilgili oldukları hedeflerdir (Dweck ve Leggett, 1988). Bu durumda yetenek, başkalarının yeteneklerine kıyasla değerlendirilir (Elliot, 1999; Elliot ve diğerleri, 2011; Nicholls, 1984). Bu bağlamda, öğrenmedeki bir kazanım, tek başına yüksek düzeyde yeteneğin göstergesi olamaz. Dolayısıyla öğrenme, yeterlilik algısı için yetersiz bir temeldir. Bunun yerine, görev zorluğu ve yeteneği, bir grubun üyelerinin yeteneklerine göre değerlendirilir. Yüksek düzeyde yetenek, ortalamanın üstünde ve düşük düzeyde yetenek, ortalamanın altında olmak anlamına gelir. Yüksek kapasiteyi göstermek için, eşit çabayla daha fazlasını başarmaya veya eşit performans için diğerlerinden daha az çaba sarf etmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Nicholls, 1984). İdeal görev anlayışı, bir performans hedef yöneliminde, olumlu yargıları artıran ve yetenekle yaşanan gururu en üst seviyeye çıkaran; olumsuz yargıları, endişeyi ve utancı en aza indiren görevdir. Yeteneklerine güveni az olan performans yönelimli bireyler için zorlu görevler, yüksek çabaya ihtiyaç duyulan ve sonucu belli olmayan görevlerdir. Bu tür görevler, performans hedef yönelimi içerisindeki bireyler açısından şu caydırıcı deneyimlere yol açabilir: yüksek düzeyde endişe, beklenen olumsuz yargılar ve saygı kaybı. Bu yüzden bu bireyler, olumsuz sonuçları ve etkileri en aza indiren kolay görevlere yöneleceklerdir (Dweck ve Leggett, 1988).

Öğrenme hedefleri dahilinde, kişiler yeteneğini artırmak ve ustalığını ilerletmekle alakadar olurlar ve bu nedenle şu soruya cevap ararlar: Yeteneğimi artırmanın veya öğrenme düzeyine erişmenin en iyi yolu nedir? Bu durumda elde edilecek sonuçlar, bireyin ideal yolu takip edip etmediğimi; eğer etmiyorsa, başka nelere ihtiyaç duyulduğu konusunda bilgi sağlayacaktır. Bu bağlamda başarısızlık yalnızca, mevcut yöntemin görev için yetersiz olabileceğini ve geliştirilmesi veya gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Bu hedef yönelimine sahip bireyler görev sonucundaki memnuniyetini görevde göstermiş olduğu çaba ile ilişkilendirmektedir (Dweck, 1986). Aynı zamanda, öğrenme hedefleri benimsemiş kişiler, performans hedefleri benimsemiş kişilerden yetenek kavramını daha farklı şekilde kullanırlar. Öğrenme hedeflerinde, zorluk ve yetenek yargılarının kendileri temel alınmaktadır. Başarısız olma beklentisinin olduğu bir görev zor olarak düşünülür ve görev ne ölçüde zor görünürse, başarı da o ölçüde yüksek düzeydeki yeteneği temsil etmektedir. Eğer bir birey ustalaşıp ustalaşamayacağının belirsiz olduğu bir görevde ustalaşırsa ya da ustalaşmada daha iyi bir kazanıma ulaşırsa, daha

büyük bir yetkinlik elde etmiş olur. Üstelik, çok çaba göstermek, daha çok öğrenmeyi sağladığı için (bu durum daha fazla yeteneği gösterir), öğrenmede ihtiyaç duyulan çaba ne kadar fazlaysa, algılanan yetenek de o kadar fazla olur (Nicholls, 1984).

Bir performans hedefi dahilinde, kişiler yeteneklerini ölçmekle alakadar olurlar ve şu soruya cevap aramakla uğraşırlar: Yeteneğim yeterli mi yoksa yetersiz mi? Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar, mevcut endişeye dair temel bilgi kaynağını oluşturacaktır. Bu yüzden başarısızlık sonuçları, yeteneğin yetersiz olduğuna ilişkin yorumlamalara kolaylıkla yol açabilir. (Dweck ve Leggett, 1988). Bu hedef yönelimine sahip bireyler görev sonucundaki memnuniyetini görevdeki yeteneği ile ilişkilendirmektedir (Dweck, 1986). Performans hedeflerinde, görev zorluğu (normatif zorluk) başkalarının performansına kıyasla değerlendirilir. Yüksek düzeyde yetenek, başkalarının başarısız olduğu görevlerde başarılı olarak kanıtlanır. Yetenek, bireylerin performans ve çabalarının birbirleriyle kıyaslaması ile tespit edilir. Bu durumda, birey çaba göstererek öğrenebilir veya kişisel olarak çok zorlayıcı olan ancak yine de yüksek düzeyde yetenek göstermekte başarısız olduğu bir görevde ustalaşabilir. Elbette, bir şeyi öğrenmek için ne kadar fazla çaba veya zamana ihtiyaç duyulursa (başkalarının harcadığı çaba veya zamana kıyasla), o kadar az kapasite anlamına gelir (Nicholls, 1984).

Hedef yönelimi teorisi konusunda yapılan çalışmalarda, öncelikle öğrenmenin gerçekleşmesine yapılan yatırımın kalitesi ile hedeflerin ne şekilde ilişkili olduğu araştırılmıştır (Anderman ve Maehr, 1994). Pek çok çalışmada, görev odaklı hedefleri benimseyen öğrencilerin, yeni öğrendikleri bilgilerle daha önceki bilgileri arasındaki ilişkiyi kurmaya çalıştıkları ve karışık ilişkileri anlamak için derin bilişsel işlemleri kullanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, performans hedefleri benimseyen öğrencilerin olayları ezberlemek ve zor akademik görevlerle karşılaştıkları zaman hemen öğretmenin yardımına başvurmak gibi yüzeysel stratejilerden faydalanma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Nolen, 1998; Pintrich ve De Groot, 1990).

Farklı olaylar, iki hedef bağlamında farklı anlamlar taşımaktadır. Bu nedenle, bir hedef yönelimi içerisinde olumsuz ya da depresif duygulara sebep olan olaylar, diğerinde olumlu duygular üretebilir ve daha fazla bağlılık sağlayabilir. Bir öğrenme

hedefi içerisinde, başarısızlığın meydana gelmesi, görevin öğrenme için daha fazla çaba ve öğrenme gerektirdiğini gösterir. Bu durum, kimileri için daha tatmin edici bir öğrenme deneyimi yaşamak için bir imkan sağlar ve kişileri olumlu yönde etkiler. Başarıya çabayla ulaşılabileceğine ilişkin inanç kararlılığı ortaya çıkar. Performans hedeflerinde ise yüksek çaba kaygıya yol açabilir. Bir performans hedefi içerisinde, fazla çabayla ilerleme veya ustalaşma karışık bir durumken, bir öğrenme hedefi içinde yüksek çabada öğrenme çoğu zaman tam olarak aranan durum olabilir (Dweck ve Leggett, 1988).

2.3.2. Çağdaş Hedef Yönelimleri Teorisi

Klasik hedef yönelimleri teorisinde kullanılan ikili boyutların hedef yönelimlerinin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kalması sebebiyle çağdaş yeni modellere gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle çağdaş hedef yönelimleri teorisi kapsamında yer alan üçlü, 2x2 ve 3x2 hedef yönelimleri modelleri oluşturulmuştur.

2.3.2.1. Üçlü Hedef Yönelimleri

Geleneksel çalışmalar incelendiğinde, yaklaşma ve kaçınma eğilimlerinin motivasyon teorisyenleri tarafından tanımlanmış olduğu görülmektedir. Ancak bu iki yaklaşım hedef yönelimi çerçevesine dahil edilmemiştir. İkili yaklaşım modelinde araştırmacılar tarafından kullanılan öğrenme ve performans hedef yönelimleri "yaklaşma" motivasyonu ile açıklamaktadır. Fakat kişiler, başarısız olmaktan "kaçınma" isteğiyle de güdülenebilirler. Kimi insan, diğerlerinin olumsuz yargılarından kaçınma isteği taşıyabilir. Örneğin, okulda bazı öğrenciler diğer öğrencilerin onu yeteneksiz olarak düşünmesini istemeyebilir ve kendini koruma güdüsüyle davranabilir (Middleton ve Midgley, 1997).

Hedef yönelimi yaklaşımındaki bu eksiklikler ve önceki tarihsel, teorik ve deneysel değerlendirmeler, Elliot ve diğer araştırmacıları gözden geçirilerek değiştirilmiş, performans-öğrenme ve yaklaşma-kaçınma ayrımlarının ikisinden de faydalanan bütünleştirici ve çağdaş bir üçlü çerçeve tasarlamaya yönlendirmiştir. Bu çerçevede, geleneksel performans hedef yapısı, yaklaşma ve kaçınma ayrımından faydalanılarak ikiye bölünmüştür. Böylelikle üç farklı hedef yönelimi tasarlanmıştır: yetkinliğin geliştirilmesi ve görevde ustalaşmaya yoğunlaşan öğrenme hedef yönelimi; normatif yeterliliğe yani olumlu yetkinlik yargılarına ulaşmaya odaklanan performans-

yaklaşma hedef yönelimi ve normatif yetersizliklerden yani olumsuz yargılardan kaçınmaya odaklanan performans-kaçınma hedef yönelimi (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Yaklaşma-kaçınma hedef yönelimlerinin kavramsallaştırması, başarı güdüsüne yönelik klasik ve çağdaş yaklaşımların birleşimini yansıtmaktadır: Yaklaşma yönelimi, öğrenme ve performans unsurlarına ayrılır ve kaçınma yönelimi, dikey bir motivasyonel eğilim şeklinde eklenir (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Hem performans-yaklaşma hem de öğrenme hedeflerinde, yetkinliğe ulaşmak hedeflenir. Bu hedef yönelimleri görevde ustalaşma ve normatif yeterlilik şeklindeki muhtemel olumlu neticelere göre ideal seviyede görev katılımına yardımcı olan ve içsel motivasyonun teşvikini sağlayan bir süreç yaratır. Performans-yaklaşma veya öğrenme yöneliminde, kişiler başarı ortamını bir mücadele şeklinde algılar ve bu yorumlama heyecan duygusu yaratabilir, bilişsel ve duygusal açıdan teşvik edebilir, konsantrasyonu artırabilir, görevin benimsenmesini sağlayabilir ve bireyi başarının mevcudiyetine yönlendirebilir. Tüm bu öğrenmeyle ilgili süreçler, içsel motivasyonu kolaylaştırabilir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performans-kaçınma hedefinde ise, kişiler yetersizlikten kaçınmaya yoğunlaşırlar ve bu kaçınma yönelimi, içsel motivasyonun doğasına zıt süreçleri çağrıştırmaktadır. Performans-kaçınma yöneliminde, kişiler başarı ortamını bir tehdit olarak algılarlar ve bu sebeple, eğer seçme şansları varsa, durumdan kaçmaya çalışabilirler. Gerçekleşebilecek başarısızlık ihtimali kaygı yaratabilir, duygusal ve bilişsel kaynaklar kendini korumaya alacak şekilde kışkırtılabilir, konsantrasyonu azaltabilir, görev katılımını kötüleştirebilir ve kişiyi başarısızlıkla ilgili bilgilerin mevcudiyetine yönlendirebilir. Bu yüzden, yaklaşma ve kaçınma biçimleri birbirine zıt içsel motivasyon süreçlerini harekete geçirmektedir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

2.3.2.2. 2x2 Hedef Yönelimleri

Üçlü hedef yönelimi modelinde, performans hedef yönelimi performans-kaçınma ve performans-yaklaşma olarak ikiye ayrılmıştır; ancak öğrenme hedef yönelimi bir tek bir bütün olarak ele alınmaktadır (Elliot, 1999). Başarı bağlamında, böyle çoklu bir modelin yeterliliğe dayanan hedefleri açıklamada etkili olduğu anlaşılınca Elliot (1999) ve Pintrich (2000) tarafından performans hedefleri gibi öğrenme hedeflerinin

yaklaşma ve kaçınma olarak ayrılabileceği ortaya atılmıştır. Bu sayede öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma unsurlarından oluşan 2x2 lik bir hedef yönelimi modeli oluşturulmuştur.

Öğrenme-kaçınma hedefi, bireyin kendisiyle ve görevle ilgili yetersizlikten kaçınması anlamına gelmektedir. Öğrenme-yaklaşma hedefi içerinde kişi yeteneklerini geliştirmeye, daha fazla öğrenmeye, bir görevi bitirmeye ya da göreve ustalaşmaya odaklanırken; öğrenme-kaçınma hedefi içerisinde birey görevde ustalaşamamak veya görevi öğrenememek ya da anlamamaktan kaçınmaktır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Ancak burada başkalarına kıyasla değil, yalnızca bireyin kendisine veya göreve ilişkin bir durum söz konusudur. Örneğin, bazı öğrenciler mükemmeliyetçi olabilirler ve asla hata yapmak istemezler (Pintrich, 2000). Kariyerinin son dönemlerine gelen bir sporcunun önceki performansından daha kötü bir performans sergilememeye çalışması, bulmaca çözen birinin eksik bırakmaktan kaçınmak için çabalaması veya bir öğrencinin bir ders materyalini yanlış anlamamak için uğraşması öğrenme-kaçınma hedef yönelimi benimseyen bireylerin gösterebileceği davranış örneklerini oluşturmaktadır (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001).

2x2 hedef yönelimi modeline göre hedef yönelimi açıklayan boyutlar şu şekildedir: yeterliği kişisel ve olumlu şekilde değerlendiren öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi, yeterliği normatif ve olumlu şekilde değerlendiren performans-yaklaşma hedef yönelimi, yeterliği normatif ve negatif şekilde değerlendiren performans-kaçınma hedef yönelimi ve yeterliği kişisel ve negatif şekilde değerlendiren öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi (Elliot ve McGregor, 2001).

2.3.2.3. 3x2 Hedef Yönelimleri

Elliot ve diğerleri (2011) tarafından 2x2 lik hedef yönelimleri modeli geliştirilmiş ve "yeterlilik" kavramı hedef yönelimi yaklaşımına dahil edilerek 3x2 hedef yönelimleri modeli öne sürülmüştür. 3x2 hedef yönelimleri modelinde yeterlilik kavramının tanımlanmasına göre hedef yönelimleri üçe ayrılmıştır: görev-temelli, öz-temelli ve diğerleri-temelli hedefler.

Görev-temelli hedeflerde ölçüt görevin gereksinimleridir. Dolayısıyla, bu tür hedeflerde yeterlilik kavramı görevin yerine getirilme şekline göre algılanır. Öz-

temelli hedeflerde ölçüt bireyin şahsi içsel durumudur. Bu tür hedeflerde yeterlilik kavramı bireyin geçmiş deneyimleri ve ilerde olası yapma durumuna göre algılanır. Diğer-temelli hedeflerde ölçüt diğer bireylerdir. Bu tür hedeflerde yeterlilik kavramı başkalarına kıyasla nasıl yapıldığına göre algılanır (Elliot ve diğerleri, 2011).

2x2 hedef yönelimleri modelinde yer alan öğrenme hedef yönelimi, 3x2 hedef yönelimi modelinde görev-temelli ve öz-temelli olarak ayrım yapılır. Dolayısıyla öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi, görev-yaklaşma hedef yönelimi ve öz-yaklaşma hedef yönelimi olarak ayrılırken; öğrenme-kaçınma hedef yönelimi, görev-kaçınma hedef yönelimi ve öz-kaçınma hedef yönelimi şeklinde ayrılmıştır. 2x2 hedef yönelim modelinde yer alan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimi ise bu modelde sırasıyla diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak adlandırılmıştır (Elliot ve diğerleri, 2011). Yaklaşma yönelimlerinde elde edilen başarının devam ettirilmesi veya ileriye götürülmesi için çaba gösterilirken; kaçınma yönelimlerinde başarısız olmaktan ve başarısızlık duygusundan kaçınmak için çaba gösterilmektedir (Ağbuğa, 2014).

Sonuç olarak, 3x2 hedef yönelimi modelinde altı farklı hedef yönelimi oluşturulmuştur: görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma. Görev-yaklaşma hedef yönelimi bir görevi doğru yapmaya, görev-kaçınma hedef yönelimi görevi yanlış kapmaktan kaçınmaya, öz-yaklaşma yönelimi önceki performanstan daha iyi yapmaya, öz-kaçınma yönelimi önceki performanstan daha kötü yapmaktan kaçınmaya, diğerleri-yaklaşma başkalarından daha iyi yapmaya, diğerleri-kaçınma başkalarından daha kötü yapmaktan kaçınmaya odaklanmaktadır (Elliot ve diğerleri, 2011; Yerdelen ve Padır, 2017).

2.3.3. Çoklu Hedef Yönelimleri

Son dönemlerde hedef yönelimleri çalışmalarında, araştırmacılar arasında görüş ayrılığı meydana gelmiştir. İdeal motivasyon düzeyine hangi tür hedef yönelimi ile ulaşılabileceği konusunda farklı fikirler ortaya atılmıştır. Bazı teorisyenler öğrenme hedef yönelimi görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre öğrenme hedef yönelimi uyumlu sonuçlar üretirken, performans hedef yönelimi uyumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Çoklu hedef yönelimi görüşünü benimseyen teorisyenler ise hem

öğrenme hem de performans hedefinin faydalı olabileceğini savunmaktadır (Barron ve Harackiewicz, 2001).

Eğitime dair birçok nitelik ile olumlu yönde ilişki gösteren öğrenme hedef yöneliminin aksine performans hedef yöneliminin sonuçları daha karışıktır. Performans hedefleri benzer sonuçlar üzerinde olumlu veya olumsuz ilişki gösterebilmekte ya da herhangi bir ilişki göstermeyebilmektedir. Bu sebeple performans hedefleri ile güçlü negatif sonuçları ilişkilendirmek doğru olmayabilir (Harackiewicz ve diğerleri, 1998). Elliot ve Harackiewicz (1996) yürüttükleri araştırmada performans hedeflerinin tamamen olumsuz sonuçlar üretmediği; olumlu etkileri de olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Harackiewicz ve diğerleri (1998) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, performans hedef yönelimlerinin, öğrenme hedef yönelimlerin olumlu yöndeki sonuçlarına destek olan neticeleri olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla iki hedef yönelimi yaklaşımın olumlu potansiyelinin farkına varılması ve hedef yönelimlerinin daha kapsamlı ve karmaşık bir yapıda incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Barron ve Harackiewicz (2001) çalışmalarında öğrenme ve performans hedef yönelimini bir arada taşımanın daha iyi ve başarılı sonuçlar ürettiğini tespit etmişlerdir.

Özetle, son dönemlerde bazı teorisyenler hedef yönelimi yaklaşımlarının düşünüldüğünden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu ileri sürmektedir. Bu nedenle de hedef yönelimlerinin çoklu bir yapıya sahip olduğu ve bireylerin çoklu hedef yönelimleri benimsemelerinin daha başarılı sonuçlar sağladığı savunulmaktadır.

2.4. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yaşam Algısı Arasındaki İlişki

Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri, yaratıcı performansları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak yaratıcılık sadece bireysel niteliklere bağlı değildir; aynı zamanda çevresel faktörlerle etkileşim halindedir. Bu nedenle yaratıcı fikirler çevreden soyut bir durumda ortaya çıkmanın ötesinde sosyal bir ortamda meydana gelmektedir (Hammond ve diğerleri, 2011). İletişim, bilgi paylaşımı ve motivasyon yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Tsai ve diğerleri, 2015). Kişiler arası ilişkilerin yoğun olduğu sınıf ortamı bu anlamda yaratıcılık için önemli bir değişkendir. Öğretmen desteği, akran desteği ve özerklik imkanının hissedildiği sınıf

yaşamı, yaratıcı kişilik özelliklerini etkileyen önemli bir unsurdur (Gao ve diğerleri, 2020).

Cole ve diğerleri (1999) tarafından öğrencilerin yaratıcılığının gelişiminde etkili olan sınıf ortamındaki destekleyici unsurlar araştırılmıştır. Ders müfredatı dokümanlarının incelenmesi, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden oluşan nitel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Amerika' da bir üniversitede eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin yaratıcılıkları teşvik etmek hususunda, öğrenciye önem verildiğinin hissedildiği, onunla yakın bir ilişki kurulduğu ve öğrencinin bağımsızlığına değer verildiği bir öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturmanın ve sınıf ortamında çoklu bakış açısı geliştirmenin önemli olduğu görülmüştür.

Fleith (2000) tarafından sınıf ortamında yaratıcılığı destekleyen veya engelleyen etmenlere yönelik öğrenci algıları araştırılmıştır. Çalışma Amerika' da iki farklı ilkokulda eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerle yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle verilerin toplandığı nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilere seçim imkanı tanıyan, çeşitli düşüncelere açık, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştiren ve onların iyi oldukları niteliklerine ve ilgilerine önem veren sınıf ortamlarının öğrenciler tarafından yaratıcılığı geliştiren ortamlar olarak algılandığını göstermektedir. Diğer taraftan fikirlerin önemsenmediği, öğretmenin kontrolü elinde tuttuğu ve çok fazla yapılaşmış bir ortamın öğrenciler tarafından yaratıcılığı engelleyen bir ortam olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Tsai ve diğerleri (2015) tarafından öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın verileri Tayvan'ın farklı bölgelerinde bulunan üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde olumlu öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağladığı görülmüştür. Olumsuz ve destekleyici olmayan öğrenme ortamının ise öğrencilerin yaratıcığını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde olumlu öğrenme ortamının öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu; ancak olumsuz öğrenme ortamının öğrencilerin içsel motivasyonunu olumsuz şekilde etkilediği çalışmanın bulguları arasındadır.

Yuvacı (2017) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında okuyan altı yaşındaki öğrencilerin yaratıcılıklarının, sınıf ortamı ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık seviyesi ile sınıf ortamının yaratıcılık için uygun olması arasında olumlu yönde fakat düşük seviyede bir ilişki saptanmıştır.

Burksaitiene (2018) tarafından üniversitedeki öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Litvanya' da iki farklı üniversitede okuyan öğrencilerden karma yöntem ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin üniversite öğretmenlerinin, yaratıcılıklarını geliştirmeleri konusunda onlara büyük ölçüde yardımcı olduklarını düşündükleri görülmüştür.

Fan ve Cai (2020) tarafından yaratıcı öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi aracı değişkenlerle araştırılmıştır. Bu amaçla Çin' de bir üniversitede öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden ve öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yaratıcıkları ile yaratıcı öğrenme ortamı arasında öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi, ağ bağları ve bilgi paylaşımı değişkenlerinin aracı rolüyle dolaylı olarak ve olumlu yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Gao ve diğerleri (2020) tarafından okul yaşam ortamının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki hem doğrudan etkisi hem de başarı motivasyonun ve proaktif kişiliğin aracı rolleri ile incelenmiştir. Çin' de öğrenim gören ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda okul yaşamı ortamının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde önemli ölçüde ve doğrudan bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, aracı değişkenler yoluyla da öğrencilerin yaratıcılıklarının okul yaşamı ortamından etkilendiği saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından okul yaşam alanın, iyi kurulmuş öğrenci-öğretmen ve akran ilişkisinin değerinin bilincinde olan hoşgörülü bir ortam olması gerektiği belirtmiştir.

Liu ve diğerleri (2021) tarafından sınıf ortamında algılanan öğretmen desteği ile öğrencilerin yaratıcı öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmişti. Araştırma, Çin'de iki farklı okulun yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden verilerin toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf ortamında öğrenciler tarafından algılanan öğretmen desteği arttıkça, öğrencilerin yaratıcı öz yeterliklerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda genel olarak, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile sınıf yaşam algıları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencinin sahip olduğu olumlu sınıf ortamı algısının (Fan ve Cai, 2020; Fleith, 2000; Tsai ve diğerleri, 2015; Yuvacı, 2017) ve öğretmenine yönelik olumlu algısının (Burksaitiene, 2018; Cole ve diğerleri, 1999; Liu ve diğerleri, 2021), yaratıcı kişilik özellikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyulmaktadır. Ancak, olumsuz sınıf yaşamı algısının yaratıcı kişilik özelliklerini engellediği görülmektedir (Fleith, 2000; Tsai ve diğerleri, 2015).

Çoğunlukla yabancı örneklemde gerçekleştirilen bu araştırmalar neticesinde, Türk örnekleminde benzer sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile sınıf yaşam algıları arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkacağı beklenmektedir.

2.5. Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki

Motivasyon, yaratıcı niteliklerin ortaya çıkmasında etkili olan etmenlerden birisidir (Sternberg ve Lubart, 1993). Buna bağlı olarak motivasyon unsurlarının yaratıcı davranışlarla ilişkisi kaçınılmazdır (Hammond ve diğerleri, 2011). Motivasyon çalışmalarının önemli değişkenlerinden birisi olarak hedef yönelimlerinin de yaratıcı kişilik özellikleri ile yakından bağlantılı olduğu son dönemde yapılan çalışmalarla ortaya koyulmaktadır (Du ve diğerleri, 2020; Wang ve diğerleri, 2021). Bu çalışmalarda özellikle bireylerin benimsedikleri hedef yönelimlerinin aynı zamanda yaratıcı kişilik özellikleri üzerindeki yordayıcı gücüne vurgu yapılmaktadır (Choi ve diğerleri, 2014; Du ve diğerleri, 2020).

Simmons ve Ren (2009) tarafından Çin'de bir üniversitede öğrencilerin yaratıcı performansları ve risk unsuru arasındaki ilişki incelenirken hedef yönelimleri düzenleyici bir değişken olarak çalışmada rol oynamıştır. Araştırmada hedef yönelimleri, öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarından oluşan üçlü hedef yönelimi yaklaşımı ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda risk unsuru ile yaratıcılık arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Risk koşullarının yüksek olduğu ortamlarda yaratıcılığın daha fazla ortaya çıktığı saptanmıştır. Ayrıca düşük seviyede performans-kaçınma hedef yönelimine sahip bireylerin daha riskli koşullarda daha fazla yaratıcı performans sergiledikleri bulgular arasındadır.

Peng ve diğerleri (2013) tarafından Tayvan'da öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde sınıf hedef yönelimlerinin etkisi araştırılmıştır. Deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada hedef yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimi olmak üzere iki boyutu incelenmiştir. Araştırma neticesinde sınıf hedef yönelimlerinin öğrenci yaratıcılığı ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimli sınıf yapısının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini ve hem performans-yaklaşma hem öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin benimsendiği çoklu hedef yapısına kıyasla sadece öğrenme-yaklaşımı benimseyen sınıf yapılarının yaratıcılık üzerinde daha iyi bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla performans-yaklaşma hedef yöneliminin, öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin yaratıcılık üzerindeki olumlu etkilerini azalttığı ve öğrenme hedef yöneliminin desteklendiği sınıf ortamında öğrencilerin yaratıcılığını geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Choi ve diğerleri (2014) tarafından Kuzey Amerika' da bir üniversitede öğrencilerin yaratıcılıkları ile öğrenme ve performans hedef yönelimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda bireylerin yaratıcılıkları ile öğrenme hedef yönelimleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanırken; bireylerin yaratıcılıkları ile performans hedef yönelimleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Miron-Spector ve Beenen (2015) tarafından Amerika'da bir üniversitedeki öğrencilerin bir ürün geliştirmekle görevlendirildiği deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yaklaşma hedef yönelimlerinin yaratıcılığın bazı nitelikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin yaratıcılığın yenilik özelliğini; performans hedef yönelimlerinin ise kullanışlılık özelliğini geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrenme ve performans hedef yönelimlerini ayrı ayrı benimseyenlere kıyasla, iki hedef yönelimini aynı anda benimseyen katılımcıların hem yeni hem de kullanışlı ürün geliştirme niteliklerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Du ve diğerleri (2020) tarafından hedef yönelimlerinin yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Üçlü hedef yönelimi yaklaşımıyla yürütülen çalışma Çin' de eğitim gören 16 ve 19 yaş aralığındaki lise son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme hedef yönelimi, performans-yaklaşma hedef yönelimi

ve performans-kaçınma hedef yönelimi ile yaratıcılık arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğrenme hedef yöneliminin performans hedef yönelimlerine kıyasla yaratıcılık üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğu görülmüştür.

Fan ve Cai (2020) tarafından yaratıcı öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcıkları üzerindeki etkisi incelenirken öğrenme hedef yöneliminin aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmaya Çin' de okuyan üniversite üçüncü sınıf öğrencileri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri ile yaratıcılıkları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Gao ve diğerleri (2020) tarafından başarı motivasyonun aracı rolünden faydalanılarak okul ikliminin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, Çin' de öğrenim gören ilkokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada başarı motivasyonu, başarıya ulaşmak ve başarısızlıktan kaçınmak olarak iki yönlü ele alınmıştır. Araştırma sonucunda başarı motivasyonun her iki yönüyle de yaratıcılığı etkilediği görülmüştür. Yaratıcılık için gerekli olan niteliklerin başarıya ulaşma ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonlarıyla kolaylaştırıldığı tespit edilmiştir.

Wang ve diğerleri (2021) tarafından Çin'de okuyan ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Hedef yönelimi üçlü hedef yönelimi yaklaşımı ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenme-hedef yönelimi ile yaratıcılık arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile yaratıcılık arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalarda genel olarak, öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile benimsedikleri hedef yönelimlerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrenme hedef yönelimleri ile öğrencilerin yaratıcılıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Choi ve diğerleri, 2014; Du ve diğerleri, 2020; Fan ve Cai, 2020; Peng ve diğerleri, 2013; Wang ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte, öğrencilerin benimsedikleri performans hedef yönelimleri incelendiğinde, yaratıcı kişilik özellikleri ile pozitif yönlü ilişkiler taşıdığını gösteren araştırmalar olmasına rağmen (Du ve diğerleri, 2020; Miron-Spector ve Beenen, 2015), öğrenme hedef yöneliminin yaratıcılık ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya koyulmaktadır (Du ve diğerleri, 2020). Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıkları ile

performans hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Choi ve diğerleri, 2014).

Çeşitli yabancı örneklemlerle gerçekleştirilen bu araştırmalar doğrultusunda, bu çalışmada benzer bir ilişki Türkiye örnekleminde de beklenmektedir. Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile benimsedikleri hedef yönelimleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri ile öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri arasında pozitif yönde bir ilişki; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri arasında negatif yönde bir ilişki ortaya çıkacağı beklenmektedir.

2.6. Sınıf Yaşam Algısı ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki

Hedef yönelimi teorisinde araştırılan önemli konulardan bir tanesi psikolojik çevrenin, bireylerin hedeflerini benimsemesindeki rolü ile ilişkilidir (Anderman ve Maehr, 1994). Hedef yönelimleri ve çevre arasındaki ilişki genellikle çevreden bireye doğrudan bir etki şeklinde düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin hedef yönelimleri üzerinde çevre kendi başına belirleyici bir unsur değildir. Öğrencilerin çevreye yönelik geliştirmiş oldukları kişisel yorumlamaları hedef yönelimlerini belirlemektedir. Aynı sınıfta, mevcut ortam her öğrenci için aynı olsa bile, öğrenciler kendi kişisel yönelimleri ile sınıf ortamını diğerlerinden farklı şekilde yorumlayabilir (Tapola ve Niemivirta, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin hedef yönelimlerini hem kişisel etmenlerden hem de sınıf ortamından etkilenmektedir (Kaplan ve Midgley, 1999; Pintrich, 2000).

Sınıflar, öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıftaki diğer öğrencilerle etkileşime girdiği sosyal ortamlardır. Bu sosyal ortamda öğrenciler hem diğer bireylerle iletişim içerisindedir hem de onların tutumları ve davranışlarından etkilenirler. Öğrencilerin öğretmenleri, akranları ve sınıf ortamına yönelik algısı, onların akademik ve sosyal hedef yönelimleri üzerinde etkili olmaktadır (Urdan ve Schoenfelder, 2006). Bir sınıfta rekabetçi bir ortam yaratılmış ve yapılan aktiviteler göreceli yeteneği, notları ve performansı vurguluyorsa, öğrencilerin performans odaklı hedefleri benimseme ihtimalleri daha yüksektir. Ancak, daha az rekabetçi, görevde ustalaşma, çaba ve gelişim üzerine odaklanılan sınıflarda, öğrencilerin öğrenme odaklı hedefleri benimseme olasılıkları daha yüksektir. Dolayısıyla öğrenciler, farklı sınıf

ortamlarında farklı hedef yönelimleri geliştirebilirler (Anderman ve Maehr, 1994; Pintrich, 2000).

Alan yazında öğrencilerin sınıf yaşam algısı ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yurt içinde bu konuyu ele alan çok az çalışmaya ulaşılabilmiştir. Hedef yöneliminin genellikle ikili hedef yönelimi yaklaşımı (Patrick ve diğerleri, 2011) ve üçlü hedef yönelimi yaklaşımı (Church ve diğerleri, 2001; Gherasim ve diğerleri, 2012; Mucherah, 2008; Phan, 2008) ve 2x2 hedef yönelimleri yaklaşımı ile ele alındığı görülmektedir (Mainhard, 2005; Subaşı ve Taş, 2017; Sun ve diğerleri, 2020; Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015).

Church ve diğerleri (2001) tarafından üniversite öğrencilerinin sınıf ortamı algıları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişki iki farklı çalışma ile incelenmiştir. Araştırmaya çeşitli kökenlerden gelen Amerikan öğrenciler katılmıştır. Üçlü hedef yönelimleri yaklaşımıyla yürütülen iki çalışmanın sonucunda da öğrencilerin algıladıkları sınıf ortamı ile benimsedikleri hedef yönelimleri arasında dolaylı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri benimsemeleri ile dersin ilgi çekici olarak algılanması arasında ilişki oluğu görülmüştür. Ancak öğrenme hedef yönelimlerinin ortaya çıkması için, dersin değerlendirme odaklı olduğuna ve zorlu değerlendirmeler uygulandığına yönelik algıların olmaması gerektiği tespit edilmiştir. Araştırmalarda ayrıca, performans-yaklaşma hedef yöneliminin dersin değerlendirme odaklı olması ile; performans-kaçınma hedef yöneliminin dersin değerlendirme odaklı olması ve zorlu değerlendirmeler yapılması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, sınıf ortamı değerlendirme odaklı olarak algılandığında performans hedeflerinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Ancak yapılan değerlendirmelerin zorluğunun da önemli olduğu ve değerlendirmeler zorlu olarak algılandığında performans-kaçınma hedef yönelimini benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Greene ve diğerleri (2004) tarafından öğrencilerin sınıf yapılarına yönelik algılarının hedef yönelimleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma, Amerika' nın Midwest bölgesinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir lisede üç ay sürmüştür. Bu süreçte çeşitli etnik kökenlere sahip farklı kademelerde okuyan 220 öğrenciye İngilizce derslerinde anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıfta verilen görevleri anlamlı ve motive edici olarak algılayan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi

benimseme eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Ancak, sınıf ortamında öğrencilerin algıladıkları özerklik desteğinin öğrenme hedeflerini etkilemediği görülmüştür. Benzer şekilde, rekabete dayalı olmayan, yeterlilik odaklı ve adil değerlendirme yapıldığına ilişkin öğrenci algısı ile öğrenme hedefleri benimsemeleri arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacıların varsayımının aksine, öğrencilerin sınıftaki değerlendirmeleri adil ve yeterliliğe dayalı olarak algılamaları ile performans-yaklaşma hedefi benimsemeleri arasında negatif yönde bir ilişki olmadığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Lau ve Lee (2006) tarafından hedef yönelimleri aracı değişken olarak kullanılarak öğrencilerin sınıf ortamı algılarının strateji kullanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Hong Kong'ta farklı ilkokullardan beşinci sınıf öğrencilerinden ve farklı ortaokullardan sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 1522 Çinli öğrenciden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin sınıf ortamı algıları ile hedef yönelimlerinin önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenme odaklı sınıf ortamının öğrencilerin performans hedef yönelimine kıyasla bireysel öğrenme hedef yönelimleri ile daha ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra performans-yaklaşma hedef yönelimin öğrenme hedef yönelimi ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin iki zıt hedef yönelimi olmadığı bulunmuştur. Her iki hedef yönelimine yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin tek bir hedef yönelimi benimseyenlere kıyasla daha avantajlı oldukları ve daha olumlu sınıf ortamı algılarına sahip oldukları saptanmıştır.

Mucherah (2008) tarafından Kenya'daki lise öğrencilerinin sınıf ortamı algıları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma üçlü hedef yönelimleri yaklaşımıyla yürütülmüştür. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin algıladıkları sınıf ortamı ile hedef yönelimleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrenme hedef yönelimi ile öğretmen desteği ve sınıf arkadaşlarıyla yakın ilişki arasında; performans hedef yönelimleri ile sınıf ortamındaki rekabet arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca rekabetin ve katı kuralların olduğu bir sınıf ortamının performans-kaçınma hedef yönelimini teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Phan (2008), tarafından sınıf ortamının akademik performans üzerindeki etkisi hedef yönelimlerinin ve yansıtıcı düşünmenin aracı rolleri ile araştırılmıştır. Hedef yönelimleri üçlü yaklaşımla incelenmiştir. Avusturalya Sidney' de 16 ve 18 yaş aralığındaki öğrencilerle yapılan çalışma sonucunda sınıf ortamının hedef yönelimlerini üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada eğlenceli bir sınıf ortamı algısının öğrenme hedef yönelimi ile sonuçlandığı bulunmuştur. Ancak sınıf ortamını eğlenceli olarak algılamanın aynı zamanda hem performans-yaklaşma hem de performans-kaçınma hedef yönelimiyle sonuçlandığı çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu nedenle eğlenceli sınıf ortamı algısının farklı hedef yönelimleri ile sonuçlandığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin birbirlerine bağlılığının, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerini etkilediği görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu durumun, öğrencilerin toplu olarak öğrenmelerinden, birbirlerinin alışkanlıkları ve yaklaşımlarını taklit etmelerinden kaynaklandığı öne sürülmektedir. Bunların yanı sıra, sınıf ortamında derse katılımın olmasının, performans-yaklaşma hedef yönelimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Patrick ve diğerleri (2011) tarafından öğrenme hedef yönelimi ile sınıfın sosyal ortamı arasındaki ilişki dört farklı araştırmadan oluşan bir seri ile incelenmiştir. Amerika' da yürütülen her bir araştırmanın katılımcıları farklı etnik ve demografik özelliklere sahiptir. Ergenlik yaşlarındaki bu öğrencilerin sınıf düzeyleri 5, 6 ve 7 olarak çalışmalarda farklılık göstermektedir. Dört çalışmanın sonucunda öğrenme hedef yöneliminin, öğrenciler tarafından sınıfın sosyal ortamının teşviki olarak algılanan destekleyici öğretmen davranışları ile kısmen bile olsa örtüştüğü görülmüştür. Dolayısıyla olumlu bir sosyal sınıf ortamı algısının öğrenme hedef yöneliminin ayrılmaz bir parçası olduğu sonucuna varılmıştır.

Gherasim ve diğerleri (2012) tarafından cinsiyetin sınıf ortamı, hedef yönelimleri ve matematik performansı arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirdiği araştırılmıştır. Çalışmaya Romanya 'da 12-15 yaş aralığında, yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Hedef yönelimleri, üçlü yaklaşımla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha fazla sınıf desteği algısı, daha fazla öğrenme hedef yönelimi ve daha az performans-kaçınma hedef yönelimi görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin matematik performanslarını öngörürken kız

öğrencilerde performans-yaklaşma hedefleri akran desteği ile etkileşime girdiği araştırma saptanmıştır. Dolayısıyla performans-yaklaşma hedef yönelimi yüksek olan kız öğrenciler akran desteği olmaksızın matematikten iyi notlar alırken; performans-yaklaşma hedef yönelimi düşük olan kız öğrencilerin akran desteği ile matematikten iyi notlar alabildikleri görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin matematik performanslarını öngörürken, erkek öğrencilerde performans-kaçınma hedef yönelimi öğretmen desteği ile etkileşime girdiği bulunmuştur. Performans-yaklaşma hedef yönelimi yüksek olan erkek öğrenciler öğretmen desteği olmaksızın matematikten iyi notlar alırken; performans-kaçınma hedef yönelimi düşük olan erkek öğrencilerin öğretmen desteği ile matematikten iyi notlar alabildikleri tespit edilmiştir.

Yerdelen-Damar ve Aydın (2015) tarafından lise öğrencilerinin fen derslerindeki öğrenme ortamına ilişkin algılama biçimleri ile sahip oldukları hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Van ili merkezinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla korelasyonel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Hedef yönelimleri 2x2' lik yaklaşımla incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenme ortamını daha yapıcı algılamalarının öğrencilerin benimsedikleri öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenme yaklaşma hedef yönelimi olan öğrencilerin aynı zamanda öğrenme-kaçınma hedef yönelimini; performans-yaklaşma hedef yönelimi olan öğrencilerin aynı zamanda performans-kaçınma hedef yönelimini de taşıdıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra performans-kaçınma hedef yönelimi olan öğrencilerde, öğrenme-kaçınma hedef yöneliminin bulunduğu gözlemlenmiştir.

Mainhard (2015) tarafından öğrencilerin sahip oldukları hedef yönelimleri, öğrenciler tarafından algılanan öğretmenlerin kişiler arası kişilik özellikleri açısından incelenmiştir. Hollanda' da yapılan çalışmaya katılan öğrenciler 12-18 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırma 2x2'lik hedef yönelimleri yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen sıcaklık ve desteğinin yanı sıra öğretmenin sınıfta algılanan failliğinin de öğrenci hedef yönelimlerinde etkili olduğu bulunmuştur. Eğer öğretmen failliği öğrenci tarafından düşük seviyede algılanırsa öğrencide kaçınma hedeflerine, yüksek seviyede algılanırsa yaklaşma hedeflerine eğilim görülmüştür. Öğretmen paylaşımının yaklaşma hedefleri ile olumlu, kaçınma hedefleri ile olumsuz ilişkili

olduğu saptanmıştır. Öğretmenini hem sıcak hem de fail olarak algılayan öğrencilerin öğrenme-yaklaşma hedef yönelimini benimseme ihtimalinin yüksek olduğu bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmeni daha baskın olarak algılamanın öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi benimsemeye katkı sağladığı bulunmuştur.

Gezer ve diğerleri (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin öğrenme ortamına yönelik algıları, hedef yönelimleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birbiriyle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada 2x2'lik hedef yönelimi yaklaşımından faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin sınıf ortamlarına yönelik sahip oldukları algıların hedef yönelimlerini etkilediği saptanmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı algısının öğrenci yaklaşımı, öğretmen desteği, iş birliği ve eşitlik alt boyutlarının, hedef yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma alt boyutuyla; öğrenci yaklaşımı ve iş birliği boyutlarının, öğrenme-kaçınma boyutuyla anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğrenci yaklaşımı, öğretmen desteği ve eşitlik ile performans-yaklaşma; öğrenci yaklaşımı, öğretmen desteği, iş birliği ve eşitlik boyutlarıyla performans-kaçınma boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu araştırmanın bulguları arasındadır.

Subaşı ve Taş (2017) tarafından ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersinde oluşan sınıf ortamındaki hedefleri algılama biçimleri ile benimsedikleri hedef yönelimlerinin ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada hedef yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma boyutları incelenmiştir. Korelasyonel bir yöntemle yürütülen araştırmanın verileri, Erzurum ili Yakutiye ilçesi'nde okuyan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin hem öğrenme-yaklaşma hem de performans-yaklaşma hedef yönelimini yüksek seviyede benimsedikleri bulunmuştur. Çalışmada, derslerde öğrencilerin motivasyonlarını artıran etkinliklere yer verilmesinin ve özerliğinin teşvik edilmesinin, öğrenme-yaklaşma hedef yönelimini pozitif bir şekilde öngördüğü görülmüştür. Ayrıca, öğrenmeye dair yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin performans hedef yönelimlerini pozitif bir şekilde yordama gücüne sahip olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Fan ve Cai (2020) tarafından, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmek amacıyla, yaratıcı öğrenme ortamının, aracı rolündeki farklı mekanizmalarla nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Çin' de öğrenim gören üniversite üçüncü sınıf

öğrencilerinin ve öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada aracı rollerden bir tanesini öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri oluşturmaktadır. Çalışmada yaratıcı öğrenme ortamının; öğrencilerin fikirlerine değer verilen, öğrenme sürecinde risk almaları ve hatalar yapmaları için teşvik edilen; bu sayede yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaları için desteklenen bir ortam olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaratıcı öğrenme ortamı ile öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sun ve diğerleri (2020) tarafından öğretmenlerin kişiler arası davranışlarına yönelik öğrenci algıları açısından sınıftaki sosyal ortam ile öğrencilerin akademik duyguları arasındaki ilişki öğrenci hedef yönelimlerinin aracı rolü ile incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Çin' de 7.,8. ve 9. sınıfta öğrenim gören 11-17 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada hedef yönelimleri 2x2'lik yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmada öğretmen paylaşımının yaklaşma hedefleri üzerinde olumlu; kaçınma hedefler üzerinde ise olumsuz yönde doğrudan bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen faiilliğinin beklendiği gibi performans hedefleri üzerinde olumlu bir etkisi görülmüştür. Ancak araştırmacıların beklentisinin aksine öğretmen faiilliğinin öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile olumlu olarak ilişkili olduğu; öğrenme-kaçınma hedef yönelimiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Ayrıca performans-yaklaşma hedef yönelimi ile kaygı ve performans-kaçınma ile eğlence arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunlara ek olarak, bir öğretmen ne kadar baskın algılanırsa, öğrenci tarafında o kadar güçlü öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi benimsendiği araştırmanın bulguları arasındadır.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin algıladıkları sınıf yaşam algıları ile benimsedikleri hedef yönelimleri arasında ilişki bulunmaktadır. Çalışmaların sonuçları özetle, olumlu sınıf ortamı algısı (Church ve diğerleri 2001; Gezer ve diğerleri, 2018; Fan ve Cai, 2020; Phan, 2008), olumlu öğretmen algısı (Gezer ve diğerleri, 2018; Mainhard, 2015; Mucherah, 2008; Patrick ve diğerleri 2011; Sun ve diğerleri 2020) ve olumlu sınıf arkadaşı algısı (Mucherah, 2008) ile öğrenme hedef yönelimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme hedef yönelimleri içerisinden de özellikle öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile olumlu sınıf yaşamı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu

görülmektedir (Subaşı ve Taş, 2017; Yerdelen-Damar ve Aydın 2015). Performans hedef yönelimlerinin ise sınıf yaşamındaki rekabet ile pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Mucherah, 2008). Ancak bazı araştırmalarda sınıf yaşamındaki olumlu algıların performans-yaklaşma hedef yönelimleri ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gezer ve diğerleri, 2018; Phan, 2008; Sun ve diğerleri, 2020). Diğer yönden, zorlu değerlendirmelerin yapılması (Church ve diğerleri, 2001), rekabetin ve katı kuralların olduğu bir sınıf ortamının performans-kaçınma hedef yönelimini teşvik ettiği tespit edilmektedir (Mucherah, 2008).

Alan yazında yapılan bu çalışmalar doğrultusunda, bu araştırmada öğrencilerin sınıf yaşam algıları ile hedef yönelimleri arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin olumlu sınıf yaşam algıları ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki; performans-kaçınma hedef yönelimi ile negatif yönlü bir ilişki beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına ulaşmak için faydalanılan yöntem ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu amaçla yöntem bölümünde beş kısım yer almaktadır: araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma 10. Sınıf lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin aracı rolünü belirlemeye yönelik olarak yapıldığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline dayanarak yürütülmüştür.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişkenin beraber değişimini ve bu değişimin seviyesini tespit amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırma modelinde, değişkenler üzerine herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Ayrıca değişkenlerin ilişkileri neden-sonuç ilişkisiyle yorumlanmaz; değişkenlerin beraber değişimleri ortaya koyulur (Büyüköztürk ve diğerleri 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Çankırı il merkezinde bulunan resmi liselerde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdir. Evreni temsil edecek örneklemi belirlemek amacıyla öncelikle küme örneklemi yöntemi kullanılarak Çankırı il merkezinde yer alan üç lise seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evrenden örnek oluşturma sürecinin gruplar temelinde yapılması ve örneklemin kümeler şeklinde belirlenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri 2017). Araştırmanın örneklemini oluşturma sürecinde ikinci aşamada, seçilen liselerde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 461 öğrenci ile çalışmanın örneklemi oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme, evrende yer alan tüm birimlerin örnekleme eşit düzeyde seçilme ihtimalinin bulunduğu örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk ve diğerleri 2017).

Örneklemde yer alan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları, annelerinin çalışma durumu, babalarının çalışma durumu, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi, evlerinde bir çalışma odasının bulunması ve internete bağlanabileceği bir cihazının bulunmasına (telefon, tablet, bilgisayar vs.) ilişkin ayrıntılı demografik bilgileri Tablo 3.1' de sunulmuştur:

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Cinsiyet		
Kız	268	58.1
Erkek	193	41.9
Yaş		
15	62	13.4
16	366	79.4
17	32	6.9
Kardeş sayısı		
0	20	4.3
1	197	42.7
2	181	39.3
3	48	10.4
4	8	1.7
5	5	1.1
6 ve üstü	2	.4
Annenin çalışma durumu		
Çalışıyor	139	30.2
Çalışmıyor	306	66.4
Düzenli işi yok	11	2.4
Emekli	5	1.1
Babanın çalışma durumu		
Çalışıyor	402	87.2
Çalışmıyor	25	5.4
Düzenli işi yok	12	2.6
Emekli	22	4.8
Annenin eğitim düzeyi		
Hiç okula gitmemiş	3	.7
İlkokul	123	26.7
Ortaokul	86	18.7
Lise	158	34.3
Üniversite	75	16.3
Yüksek lisans	15	3.3
Doktora	1	.2
Babanın eğitim düzeyi		
Hiç okula gitmemiş	1	.2
İlkokul	30	6.5
Ortaokul	70	15.2
Lise	224	48.6

Tablo 3.1 (Devamı): Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Üniversite	101	21.9
Yüksek lisans	35	7.6
Doktora	0	0
Evinde ayrı bir çalışma odasının bulunması		
Evinde ayrı bir çalışma odası var	389	84.4
Evinde ayrı bir çalışma odası yok	72	15.6
İnternete bağlanabileceği bir cihazının bulunması (tablet, telefon, bilgisayar vs.)		
İnternete bağlanabildiği bir cihazı var	454	98.5
İnternete bağlanabildiği bir cihazı yok	7	1.5

Tablo 3.1' de görüldüğü gibi bu araştırma, toplamda 461 onuncu sınıf lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemin %58.1' ini (N=268) kız, 41.9' unu (N=193) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş ortalamaları incelendiğinde 15 yaşında olanların örneklemin %13.4' ünü (N=62), 16 yaşında olanların %79.4' ünü (N=366) ve 17 yaşında olanların %6.9'unu (N=32) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %4.3' ünün (N=20) hiç kardeşi bulunmamaktadır. Diğer taraftan 1 kardeşi olanlar örneklemde %42.7 (N=197), 2 kardeşi olanlar 39.3 (N=181), 3 kardeşi olanlar %10.4 (N=48), 4 kardeşi olanlar %1.7 (N=8), 5 kardeşi olanlar %1.1 (N=5) ve 6 ve üstü kardeşi olanlar %.4 (N=2) oranında bulunmaktadır. Katılımcıların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde, %30.2' sinin (N=139) çalıştığı, %66.4' ünün (N=306) çalışmadığı, %2.4' ünün (N=11) düzenli bir işinin olmadığı ve %1.1' inin (N=5) emekli olduğu saptanmıştır. Katılımcıların babalarının çalışma durumu incelendiğinde, %87.2' sinin (N=402) çalıştığı, 5.4' ünün (N=25) çalışmadığı, %2.6' sının (N=12) düzenli bir işinin olmadığı ve % 4.8' inin (N=22) emekli olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların annelerinin %7' sinin (N=3) hiç okula gitmediği, %26.7' sinin (N=123) ilkokul, %18.7' sinin (N=86) ortaokul, %34.3' ünün (N=158) lise, %16.3' ünün (N=75) üniversite, %3.3' ünün (N=15) yüksek lisans ve %.2' sinin (N=1) doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların babalarının %.2' sinin (N=1) hiç okula gitmediği, %6.5' inin (N=30) ilkokul, %15.2' sinin (N=70) ortaokul, %48.6' sının (N=224) lise, %21.9' unun (N=101) üniversite ve %7.6.' sının (N=35) yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %84.4' ünün (N=389) evinde ayrı bir çalışma odası varken, %15.6' sının (N=72) ayrı bir çalışma odası

bulunmamaktadır. Örneklemin %98.5' inin (N=454) internete bağlanabileceği bir cihazı varken %1.5' inin (N=7) internete bağlanabileceği bir cihazı yoktur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin aracı rolünü inceleme hedefi doğrultusunda araştırmada dört bölümden meydana gelen bir form ile veriler toplanmıştır.

Formun birinci bölümünde, katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" (EK-1) yer almaktadır. İkinci bölümde, öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini ölçmek için Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" (EK-2) bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, öğrencilerin sınıf yaşamına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla Ayçiçek ve Yanpar-Yelken (2021) tarafından geliştirilen "Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği" (EK-3) kullanılmıştır. Son olarak dördüncü bölümde öğrencilerin hedef yönelimlerini saptamak amacıyla Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ve Şenler ve Sungur (2007) tarafından Tükçe' ye uyarlanan "Hedef Yönelimi Ölçeği" (EK-4) yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği, Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği ve Hedef Yönelimi Ölçeği' nin bu araştırma kapsamındaki uygunluklarını incelemek amacıyla geçerlilik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin bu araştırmadaki verilerle yapı geçerliliği ölçmek amacıyla her ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca, ölçeklerin güvenirliğini ölçmek için ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı ile değerlendirme yapılmıştır. Analizlerde ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik düzeyleri şu şekilde değerlendirilmiştir:

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ yüksek düzeyde güvenirlik

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ orta düzeyde güvenirlik

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ düşük düzeyde güvenirlik

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ güvenilir değil (Kalaycı, 2010 s.405).

Araştırma veri toplama formunda yer alan ölçme araçlarına ve bunların alt boyutlarına ait genel bilgiler Tablo 3.2' de sunulmuş:

Tablo 3.2: Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutlar

Veri Toplama Araçları	Alt Boyutlar
Kişisel Bilgi Formu	Cinsiyet Yaş Kardeş sayısı Annenin çalışma durumu Babanın çalışma durumu Annenin eğitim düzeyi Babanın eğitim düzeyi Evinde ayrı bir çalışma odasının bulunması İnternete bağlanabileceği bir cihazının bulunması (tablet, telefon, bilgisayar vs.)
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Amaç yönelimlilik İçsel motivasyon Kendine güven Risk alma
Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği	Sınıf ortamının hissettirdikleri Sınıfta arkadaşların hissettirdikleri Sınıfta öğretmenin hissettirdikleri
Hedef Yönelimi Ölçeği	Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi Performans-yaklaşma hedef yönelimi Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi Performans-kaçınma hedef yönelimi

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu' nda (EK-1) 9 adet madde yer almaktadır. Bu maddeler cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, evde ayrı bir çalışma odasının bulunması ve internete bağlanabileceği bir cihazının bulunması (telefon, tablet, bilgisayar vs.) hakkındaki bilgileri edinmeye yöneliktir.

3.3.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Şahin ve Danışman (2017) tarafından Türk kültüründe görülen yaratıcı kişilik özelliklerinin ölçülmesine yönelik olarak Yaratıcı Kişilik Özellikler Ölçeği (YKÖÖ)

(EK-2) geliştirilmiştir. Ölçek, yaratıcı kişilik özelliklerine yönelik olarak yapılan alan yazın taraması sonrasında, Qian, Plucker ve Shin (2010) tarafından Çin kültüründe tespit edilmiş 130 maddelik havuzdan faydalanarak oluşturulmuştur. Bu havuzdan Türk kültürüne uygun görülen 72 madde seçilmiş ve yedi farklı ilde 1770 öğrenciden veriler elde edilerek ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Bu süreçte Açımlayıcı Faktör Analizi ile dört faktörlü bir model ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak; amaç yönelimlilik (5 madde), içsel motivasyon (5 madde), kendine güven (3 madde) ve risk alma (4 madde) alt boyutlarından oluşan ve 17 maddeden meydana gelen bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ölçülmüştür ve χ^2/Sd= 2.332, RMSEA= .04, SRMR= .04, GFI= .97, CFI= .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği incelendiğinde, toplam ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .67 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı; amaç yönelimlilik alt boyutunda .65, içsel motivasyon alt boyutunda .60, kendine güven alt boyutunda .64 ve risk alma alt boyutunda .64 olarak bulunmuştur.

YKÖÖ, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5'li likert tipinde hazırlanmış bir öz-değerlendirme veri toplama aracıdır. Ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 ve 13 numaralı maddelerin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek puanlar; amaç yönelimlilik boyutunda 5 ile 25, içsel motivasyon boyutunda 5 ile 25, kendine güven boyutunda 3 ile 15 ve risk alma boyutunda 4 ile 20 aralığındadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek puan ise 17 ile 85 aralığında yer almaktadır. Ölçeğin toplamında veya alt boyutlarda elde edilen puanlar arttıkça ölçülmek istenen niteliğin de arttığı; ancak alınan puanlar azaldıkça ölçülmek istenen niteliğin azaldığı şeklinde ölçeğin yorumlaması yapılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin kullanımına dair geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) değerleri incelenmiştir. Daha sonra güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha sonuçları değerlendirilmiştir.

Ölçeğin 4 faktörlü yapısını test etmek amacıyla AMOS 22.0 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, belli bir kurama dayanarak oluşturulan bir modelin mevcut verilerle desteklenip desteklenmediğini veya beklenen modelle mevcut modelin ne derede uyumlu olduğunu tespit etmek amacıyla

uygulanmaktadır (Şencan, 2005). Doğrulayıcı Faktör Analizinde çeşitli model uyum indeksleri kullanılmaktadır. Bu uyum indekslerinin büyük bir çoğunluğu 0 ile 1 arasında değişen bir değere ulaşmak amacıyla hesaplanmaktadır. Ancak bu tür model uyum kriterleri için kabul edilebilir değerler belirlenirken öznel bir yorumlama söz konusudur (Schumacker ve Lomax, 2010). Yaratıcı Kişilik Özellikler Ölçeği (YKÖÖ) için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve normallik kontrolleri yapıldıktan sonra DFA uygulamasına geçilmiştir.

DFA uygulamasında modeli iyileştirmek amacıyla hata terimleri arasında düzeltme indeksleri doğrultusunda kovaryanslar oluşturulmuştur. Kovaryanslar oluşturulurken, düzeltme indeks değeri yüksek olan hata terimleri seçilmesine ve hata terimlerinin aynı alt boyuta ait olmalarına dikkat edilmiştir. Bu terimlerin benzer anlamlar içerdikleri ve bu sebeple aralarında korelasyon olabileceği düşünülmüştür. Bu işlem sonucunda ölçek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 3.3' te sunulmuştur:

Tablo 3.3: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) DFA Sonuçları

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
X^2/sd	2.445	≤3 (Kline, 2005)	Mükemmel
RMSEA	.05	≤.05 (Schumacker ve Lomax, 2010)	Mükemmel
SRMR	.06	≤.08 (Hu ve Bentler, 1999)	İyi
CFI	.92	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
GFI	.93	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi

Tablo 3.3 incelendiğinde YKÖÖ' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda mükemmel ve iyi düzeyde uyum kriterlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda modelin uyumluluğu için gerekli kabul değerlerini taşıdığı söylenebilir.

Tablo 3.4' te bu araştırma kapsamında ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonuçları sunulmaktadır:

Tablo 3.4: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
YKÖÖ	.650	17
Amaç Yönelimlilik	.693	5
İçsel Motivasyon	.819	5
Kendine Güven	.766	3
Risk Alma	.712	4

Tablo 3.4' te görüldüğü üzere araştırmada kullanılan Yaratıcı Kişilik Özellikleri (YKÖÖ) güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri α=0.650 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında güvenirlik katsayısının amaç yönelimlilik boyutunda α=0.693, içsel motivasyon boyutunda α=0.819, kendine güven boyutunda α=0.766 ve risk alma boyutunda α=712 olduğu görülmektedir. Kalaycı' ya (2010) göre 0.60-0.80 arasındaki değerler orta düzeyde güvenirliği; 0.80-1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde güvenirliği göstermektedir. Dolayısıyla ölçeğin hem genelinde hem de amaç yönelimlilik, kendine güven ve risk alma alt boyutlarında orta düzeyde; içsel motivasyon alt boyutunda ise yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, YKÖÖ'nin araştırmada kullanmak için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.3. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği (SYAÖ)

Ayçiçek ve Yanpar-Yelken (2021) tarafından geliştirilen öğrencilerin sınıf yaşamına dair algılarını belirleyebilmek amacıyla lise öğrencilerine yönelik olarak Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği (EK-3) geliştirilmiştir. Hatay ili merkezindeki farklı liselerde farklı seviyelerde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle 44 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra ölçeğin yapısını değerlendirmek amacıyla yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ölçülmüş ve χ^2/Sd= 1.83, RMSEA= .056, AGFI= .92, RMR= .99, GFI= .96 olarak saptanmıştır. Yapı geçerliliği AFA ve DFA ile test edildikten sonra 28 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği incelendiğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutunda .891, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda .818 ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutunda .789 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel alpha değeri .93 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte, sınıf ortamının hissettirdikleri (9 madde), sınıfta arkadaşların hissettirdikleri (8 madde) ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri (11 madde) olarak 3 alt boyut bulunmaktadır. 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilen ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte 6 ve 8 numaralı maddeler tersten

puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek puanlar; sınıf ortamının hissettirdikleri boyutunda 9 ile 45, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri boyutunda 8 ile 40 ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri boyutunda 11 ile 55 puan aralığındadır. Ölçekten alınan puanın artması öğrencilerin sınıf yaşam algılarının artması; alınan puanın azalması ise sınıf yaşam algısının düşmesi şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu araştırma dahilinde Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' nin kullanımına dair geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) değerleri incelenmiştir. Daha sonra güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS 22.0 programından faydalanılarak yapılmış ve ölçeğin 3 faktörlü yapısı test edilmiştir. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve normallik kontrolleri yapıldıktan sonra DFA uygulamasına geçilmiştir.

DFA uygulamasında modeli iyileştirmek amacıyla hata terimleri arasında düzeltme indeksleri doğrultusunda kovaryanslar oluşturulmuştur. Kovaryanslar oluşturulurken, düzeltme indeks değeri yüksek olan hata terimleri seçilmesine ve hata terimlerinin aynı alt boyuta ait olmalarına dikkat edilmiştir. Bu terimlerin benzer anlamlar içerdikleri ve bu sebeple aralarında korelasyon olabileceği düşünülmüştür. Bu işlem sonucunda ölçek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 3.5' te sunulmuştur:

Tablo 3.5 : Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
X^2/sd	3.031	≤5 (Sümer, 2000)	Orta
RMSEA	.06	≤.06 (Hu ve Bentler, 1999)	İyi
SRMR	.06	≤.08 (Hu ve Bentler, 1999)	İyi
CFI	.93	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
GFI	.85	.90' a yakın değer (Schumacker ve Lomax, 2010)	İyi

Tablo 3.5 incelendiğinde Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda orta ve iyi düzeyde uyum kriterlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda modelin uyumluluğu için gerekli kabul değerlerini taşıdığı söylenebilir.

Tablo 3.6' da bu araştırma kapsamında ölçek için yapılan güvenirlik analizi sunulmaktadır:

Tablo 3.6: Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
SYAÖ	.945	28
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	.715	9
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	.923	8
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	.952	11

Tablo 3.6 görüldüğü üzere araştırmada kullanılan Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri α=0.945 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında güvenirlik katsayısının sınıf ortamının hissettirdikleri boyutunda α=0.715, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri α=0.923 ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri α= 0.952 olduğu görülmektedir. Sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyunda orta düzeyde; sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutları ile ölçeğin genelinde yüksek düzeyde güvenirlik tespit edilmiştir. Dolayısıyla Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' nin araştırmada kullanmak için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.4. Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ)

Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe' ye uyarlanması ve Türk kültürüne adapte edilmesi Şenler ve Sungur (2007) tarafından yapılmıştır. Toplamda 15 maddeden oluşan Hedef Yönelimi Ölçeği' nin (EK-4) öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma olarak 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte, performans- kaçınma boyutuna yönelik 6 madde ve diğer boyutların her birine yönelik 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe' ye adaptasyonu sırasında gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizinin sonucunda, aracın dört faktörlü yapısını desteklemiştir (GFI = .92, CFI = .92, NFI = .90, SRMR = .07). Ölçeğin güvenirliği incelendiğinde de alfa katsayısının; öğrenme-yaklaşma boyutu için .81, performans-yaklaşma için .69, öğrenme-kaçınma için .65 ve performans-kaçınma için .64 olarak bulunduğu görülmektedir. Ölçek 5'li likert tipinde oluşturulmuştur ve 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmektedir.

Mevcut çalışma dahilinde Hedef Yönelimi Ölçeği'nin kullanımına dair geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) değerleri incelenmiştir. Daha sonra güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha sonuçları değerlendirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Hedef Yönelimi Ölçeği'nin 4 faktörlü yapısını test etmek amacıyla AMOS 22.0 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve normallik kontrolleri yapıldıktan sonra DFA uygulamasına geçilmiştir.

DFA uygulamasında modeli iyileştirmek amacıyla hata terimleri arasında düzeltme indeksleri doğrultusunda kovaryanslar oluşturulmuştur. Kovaryanslar oluşturulurken, düzeltme indeks değeri yüksek olan hata terimleri seçilmesine ve hata terimlerinin aynı alt boyuta ait olmalarına dikkat edilmiştir. Bu terimlerin benzer anlamlar içerdikleri ve bu sebeple aralarında korelasyon olabileceği düşünülmüştür. Bu işlem sonucunda ölçek için uygulanan DFA sonuçları Tablo 3.7' de sunulmuştur:

Tablo 3.7: Hedef Yönelimi Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
X^2/sd	3.232	≤5 (Sümer, 2000)	Orta
RMSEA	.07	≤.07 (Steiger, 2007)	İyi
SRMR	.05	≤.05 (Bryne, 1994)	Mükemmel
CFI	.94	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
GFI	.93	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi

Tablo 3.7 incelendiğinde Hedef Yönelimi Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda orta, iyi ve mükemmel düzeyde uyum kriterlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda modelin uyumluluğu için gerekli kabul değerlerini taşıdığı söylenebilir.

Tablo 3.8’ de bu araştırma kapsamında ölçek için yapılan güvenirlik analizi sunulmaktadır:

Tablo 3.8: Hedef Yönelimi Ölçeği Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
HYÖÖ	.881	15
Öğrenme-Yaklaşma	.813	3
Performans-Yaklaşma	.787	3
Öğrenme-Kaçınma	.828	3
Performans-Kaçınma	.784	6

Tablo 3.8’ de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan Hedef Yönelimi Ölçeği güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri α=0.881 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında güvenirlik katsayısının öğrenme-yaklaşma boyutunda α=0.813, performans-yaklaşma boyutunda α=0.787, öğrenme-kaçınma boyutunda α=0.828 ve performans-kaçınma boyutunda α=0.784 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ölçeğin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında orta düzeyde; öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutları ile ölçeğin genelinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, Hedef Yönelimi Ölçeği’nin araştırmada kullanmak için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplanma süreci, ölçeklerin mevcut araştırma dahilinde kullanılabilmeleri için araştırmacılardan gerekli izinlerin alınması ile başlamıştır (EK-5). Daha sonra çalışmanın yürütülebilmesi ve veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Komisyonundan Etik Komisyon Onayı (EK-6) alınmıştır. Bu izni takiben Çankırı il merkezinde yer alan liselerde uygulama yapabilmek amacıyla Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ den resmi olarak izin (EK-7) alınmıştır. Araştırmanın uygulanması için izinler tamamlandıktan sonra, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 2. dönemi içerisinde, uygulamanın yapılacağı okullarla görüşülerek araştırma konusunda bilgi verilmiş ve veri toplama süreci için planlama yapılmıştır. Son olarak öğrenciler araştırmanın amacı, içeriği ve veri toplama araçlarıyla alakalı olarak bilgilendirildikten sonra öğrencilerden gönüllülük esasına dayanarak veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde iki farklı programdan faydalanılmıştır. İlk olarak, betimsel istatistikler, varsayımların kontrol edilmesi ve güvenirlik analizleri için IBM SPSS 26 programı kullanılmıştır. İkinci olarak, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) gerçekleştirmek ve araştırmanın teorik modeline yönelik Yol Analizi' ni test etmek amacıyla IBM SPSS AMOS 22 programından yararlanılmıştır.

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik ve geçerliliklerini ölçmek amacıyla güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizlerinde Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçeklerin yapısal geçerliliklerini ölçmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Daha sonra betimsel istatistikler incelenmiştir. Son olarak da varsayımlar test edildikten sonra Yol Analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi analizleri için Maximum Likelihood (Maksimum Olabilirlik) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada DFA ve Yol Analizi için oluşturulan modellerin uygunluklarını değerlendirmek amacıyla CMIN/DF, RMSEA, SRMR, CFI ve GFI uyum iyiliği değerleri kullanılmıştır.

3.5.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), değişkenlerin yapıları nasıl tanımladığı ve bu yapıların birbirleriyle nasıl ilişki olduğunu varsayan çeşitli teorik modelleri test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, teorik ve deneysel çalışmalardan yola çıkarak değişkenleri tanımlamakta ve bu değişkenlerin aralarında bir şekilde ilişki olduğuna dair varsayımlar oluşturmaktadır. YEM analizindeki amaç, oluşturulan teorik modelin mevcut verilerle ne ölçüde desteklendiğini tespit etmektir. Bu çalışmada kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) ve Yol analizi (Path Analysis), Yapısal Eşitlik Modellemesinde kullanılan teorik modelleme türleri içerinde yer almaktadır (Schumacker ve Lomax, 2010).

Yapısal Eşitlik Modellemesinin belirli aşamalardan oluşan bir süreci vardır. Öncelikle, araştırmacı tarafından kuramsal temellerden yola çıkarak bir model betimlenir. Daha sonra, modelin tanımlanabilirliğine bakılır ve modele uygun veriler

toplanır. Özel program ve programlar kullanılarak modelin analizi gerçekleştirildikten sonra analiz sonuçları yorumlanır ve model uygunluğu incelenir. Eğer istenen seviyede uygunluk elde edilemezse model yeniden tanımlanır. Son olarak analiz sonuçları doğrultusunda bulgular yorumlanır (Kline, 2005).

Yapısal Eşitlik Modellemesi analizleri AMOS, LISREL, EQS, Mplus, MLwin, LISCOMP ve RAMONA gibi farklı analiz programları ile yapılabilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada YEM analizleri için IBM SPSS AMOS 22 kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi analizleri çeşitli tahmin yöntemleri kullanılarak yapılabilmektedir. Bunlar içerisinde AMOS ile kullanılabilen beş farklı yöntem bulunmaktadır. Programda varsayılan tahmin yöntemi Maximum Likelihood - ML (Maksimum Olabilirlik) yöntemidir. Bu yöntemin yanı sıra programda yer alan yöntemler şunlardır: Generalized Least Squares – GLS (Genelleştirilmiş En Küçük Kareler), Unweighted Least Squares – ULS (Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler), Scale-Free Least Squares – SLS (Ölçekten Bağımsız En Küçük Kareler) ve Asymptotically Distribution-Free – ADF (Asimptotik Olarak Dağılımdan Bağımsız) (Bollen, 1989). Bu yöntemler içerisinde ML, GLS ve ULS yaygın olarak kullanılmaktadır. Her bir yaklaşım model uyumunu değerlendirmektedir. Bu çalışmada Maximum Likelihood - ML (Maksimum Olabilirlik) yöntemi kullanılmıştır. ML tutarlı, etkili, önyargısız ve ölçekten bağımsız tahminler üretmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010).

Bu araştırma kapsamında model analizlerinde faydalanılan uyum indeksleri şunlardır: CMIN/DF (Ki-kare'nin serbestlik derecesine oranı), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve GFI (Goodness of Fit Index).

CMIN/DF (X^2/sd- Ki-kare'nin serbestlik derecesine oranı): Ki-kare değeri, yapısal eşitlik modellemelerinde modelin uygunluğunu değerlendirmek için kullanılan en temel uyum iyiliği indeksidir. Ki- kare değeri gözlemlenen ve kastedilen varyans-kovaryans matrislerini kıyaslamaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Anlamlı çıkan bir ki-kare değeri, gözlemlenen ve kastedilen varyans-kovaryans matrislerinin birbirinden farklı olduğu anlamına gelirken, anlamsız çıkan bir ki-kare değeri, iki matrisin benzer olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uygun bir modelin ki-kare değerinin anlamsız çıkması beklenmektedir. Ki-kare değeri ile ilgili yaşanılan sıkıntı örneklem

büyüklüğüne duyarlı olmasıdır. Örneklem büyüklüğü arttıkça (genellikle 200'ün üzerine çıktığında), bu değer anlamlı çıkma eğilimi göstermektedir. Aksine, örneklem azaldıkça (genellikle 100'ün altına düştüğünde), bu değer anlamsız çıkmaktadır. Dolayısıyla, ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistik değeridir (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu sınırlılığı sebebiyle, ki-kare değerinin serbestlik deresine bölünerek CMIN/DF (X^2/sd) hesaplanması gerektiği öne sürülmektedir (Şimşek, 2007). Ancak kabul edilmesi gereken ölçüt konusunda araştırmacılar arsında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar mükemmel uyum için 2' nin sınır olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtirken (Tabacknick ve Fidell, 2015), 3'ü (Kline, 2005) veya 5' i (Sümer, 2000) mükemmel uyum sınırı olarak kabul eden araştırmacılar da bulunmaktadır.

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Örneklem kovaryans matrisi ve evren kovaryans matrisinin model uyumu arasındaki farka dayanmaktadır (Kline, 2005). RMSEA uyum iyiliğinin kabul edilebilen değerleri 0 ve 1 arasında değişmektedir. (Çokluk ve diğerleri, 2010). .10 üzerinde yer alan değerler kötü uyum olarak yorumlanmaktadır (Tabacknick ve Fidell, 2015).

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): SRMR uyum değeri, artık popülasyon kovaryans matrisinden yola çıkarak gözlemlenen ve tahmin edilen korelasyonlar arasındaki gene farkı ölçmektedir. Kabul edilebilen değerleri 0 ve 1 arasında değişmektedir. .10 üzerindeki değerler kötü uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005).

CFI (Comparative Fit Index): Karşılaştırmalı Uyum İndeksi anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). CFI istatistik değeri ile, örneklem kovaryans matrisini ve sıfır modeli arasında kıyaslama yapılmaktadır. 0 ve 1 arasında değişen değerler alabilen CFI uyum iyiliğinde .90 değeri iyi uyum, .95 ise mükemmel uyum kesim noktası olarak kabul edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

GFI (Goodness of Fit Index): İyilik Uyum İndeksi olarak bilinmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Gözlenen ve yeniden üretilen matrisler arasındaki kare farklarının toplamının gözlenen varyanslara oranına dayanan uyum iyiliği değeridir (Schumacker ve Lomax, 2010). Kabul edilebilen değerleri 0 ve 1 arasında

değişmektedir. GFI uyum iyiliğinde .90 değeri iyi uyum, .95 ise mükemmel uyum kesim noktası olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000).

Bahsedilen uyum indekslerinin kabulü için gereken sınırlar Tablo 3.9' da verilmiştir:

Tablo 3.9: Uyum İndeksleri Kabul Kriterleri

Uyum İndeksleri	Kabul Aralığı	Kabul için Kriterler	Kaynak
X^2/sd		≤3=mükemmel uyum ≤5=orta düzeyde uyum	(Kline, 2005) (Sümer, 2000)
RMSEA	0=mükemmel uyum 1=uyum yok	≤.05=mükemmel uyum ≤.07=iyi uyum	(Steiger, 2007) (Schumacker ve Lomax, 2010)
SRMR	0=mükemmel uyum 1=uyum yok	≤.05=mükemmel uyum ≤.08=iyi uyum	(Bryne, 1994) (Hu ve Bentler, 1999)
CFI	0=uyum yok 1= mükemmel uyum	≥.95=mükemmel uyum ≥.90=iyi uyum	(Sümer, 2000) (Sümer, 2000)
GFI	0=uyum yok 1= mükemmel uyum	≥.95=mükemmel uyum ≥.90=iyi uyum	(Sümer, 2000) (Sümer, 2000)

3.5.1.1. Yol (Path) Analizi

Yapısal Eşitlik Modellemesinin bir türü olan Yol Analizinin amacı temel olarak yapısal bir modeli test etmektir. Yapılar arasında teorik bilgilere dayalı oluşturulan ilişkilerden meydana gelen bir model Yol Analizi ile ölçülmektedir (Kelloway, 1998). Bu araştırmada Yol Analizi ile lise öğrencilerinin sınıf yaşamı algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin aracı rolü test edilmektedir.

Yol Analizi ve DFA' da kullanılan bazı kavramların açıklamaları şu şekildedir:

Gözlenen (Observed) değişken: Araştırmacının ölçmüş olduğu değişkenlere verilen isimdir. Gözlenen değişkenlerin ölçülmesinde kare veya dikdörtgen sembolleri kullanılmaktadır (Kline, 2005).

Örtük/Gizli (Latent) değişken: Gözlenemeyen ve bu nedenle gözlenen değişkenler yoluyla açıklanabilen değişkenlerdir. Örtük değişkenleri ifade etmek için elips veya daire sembollerinden faydalanılmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Endojen (İçsel) değişken: Model içerisindeki başka bir değişken veya değişkenler ile yordanabilen değişkenlerdir. Endojen değişkenler, kendilerini gösteren tek yönlü oklar ile gösterilirler. Her gözlenen değişken aynı zamanda bir endojen değişkendir. Yol diyagramında her endojen değişkenine bir hata terimi eklenmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Egzojen (Dışsal) değişken: Model içerisindeki başka bir değişken ile yordanamayan değişkendir. Bu değişkenler genellikle iki yönlü eğri oklar ile bağlanırlar. Yol diyagramında egzojen değişkenler kendilerinden çıkan ok ile gösterilirler (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Hata terimi: İki değişken ortak bir noktayı paylaşıyorsa veya aynı ölçüm içinde farklı noktalarda kullanılıyorsa ilişkili hata terimleri olması mümkündür. Bu hata terimleri ilişkilendirilebilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010).

Aracı değişken: Egzojenin endojen üzerindeki etkisinde payı olan bir diğer değişkendir. Aracı bir değişkenin söz konusu olabilmesi için öncelikle endojen ve egzojen arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. İlk olarak aracı değişken ile egzojen değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmelidir. Sonrasında, aracı değişken ve endojen birlikte ölçüldüğünde, ikisi arasında anlamlı bir ilişki saptanmalıdır. Ardından, aracı değişken ile egzojen beraber ölçüldüğünde, endojen ve egzojen değişken arasında öncesinde buluna anlamlı ilişkinin seviyesinde azalma görülmelidir (Baron ve Kenny, 1986).

Tam aracılık: Modelde egzojenin endojen üzerindeki etkisinin tümünün aracı değişken ile gösterilmesidir (MacKinnon, 2011).

Kısmi aracılık: Egzojen ve endojen arasında tamamen aracı değişken ile gösterilemeyen bir ilişkinin var olmasıdır (MacKinnon, 2011).

Doğrudan etki: Egzojenin endojen üzerinde sahip olduğu etkidir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Dolaylı etki: Egzojenin endojen üzerinde aracı bir değişken ya da değişkenler yoluyla sahip olduğu etkidir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

3.5.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Varsayımları

Yapısal Eşitlik Modellemesi' nde çok değişkenli veriler arasındaki ilişkileri etkileyebilecek önemli unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve normalliktir (Tabacknick ve Fidell, 2015).

3.5.2.1. Örneklem Büyüklüğü

Şimşek (2007), örneklem büyüklüğü konusunda alan yazında araştırmacıların farklı varsayımlar ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bazı araştırmacıların gözlenen değişken sayısının 10 katı kadar bir sayısının örneklem için kullanılmasını önerdiğini ifade etmektedir. Tabacknick ve Fidell (2015) örneklem sayısının en az 300 olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmaya 461 kişi katılmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın örneklem büyüklüğü Yol Analizi için gerekli olan örneklem varsayımını karşılamaktadır.

3.5.2.2. Kayıp Değerler

Tabacknick ve Fidell (2015) küçük veya orta büyüklükteki veri setlerinde kayıp değerlerin ciddi soruna yol açabileceğini, ancak büyük veri setinde bu sorunun çok ciddi olmadığını vurgulamaktadır. Büyük veri setinin olduğu durumlarda, eğer kayıp değerler rastgele dağılmışsa ve miktarı %5'i aşmıyorsa bu durumun sorun olmayacağını belirtmektedir.

Bu araştırmanın verileri Google Forms aracılığıyla hazırlanan bir form yardımıyla online olarak toplanmıştır. Kayıp değerleri önlemek amacıyla formu hazırlama aşamasında bu durumu göz önüne alarak ayarlar yapılmış ve katılımcıların formu tamamlamak için boş soru bırakmamaları gerektiği şeklinde form düzenlenmiştir. Bu nedenle, çalışma kapsamında toplanan verilerde kayıp değer bulunmamaktadır. Dolayısıyla çalışmanın Yol Analizinin kayıp değer varsayımına uygun olduğu düşünülmüştür.

3.5.2.3. Uç Değerler

Alışılmışın dışında kalan değerlere uç değerler veya aşırı değerler adı verilmektedir. Bu değerler, veri girişinde hata yapılmasından, veriyi sağlayan kişinin örneklemin ait olduğu evrenin üyesi olmamasından veya bu kişinin örneklemdeki diğerlerinden farklı olmasından kaynaklanabilir. Eğer tek bir değişkenin aykırı bir değer almasından kaynaklanan bir aşırılık varsa tek değişkenli bir uç değerden bahsedilmektedir. Ancak birden fazla değişkenin sıra dışı kombinasyonu söz konusu olduğunda çok değişkenli uç değerin varlığında söz edilmektedir (Tabacknick ve Fidell, 2015). Uç değerler, veri setinden silinebilir veya bu değerler ayrıca önemli bir bilgi sunduğu için çalışmanın niteliğine göre araştırmacı bu değerleri veri setinden çıkarmayabilir (Kalaycı, 2010).

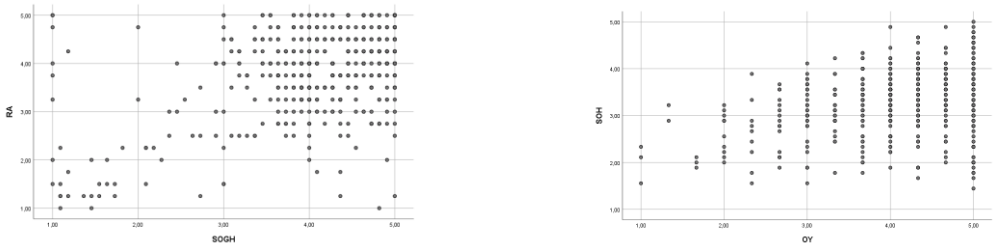
Bu araştırmada öncelikle tek değişkenli uç değerleri tespit etmek amacıyla Q-Q grafikleri ve Z puanları değerlendirilmiştir. Daha sonra çok değişkenli uç değişkenleri tespit etmek için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Her iki değerlendirme sonrasında uç değerler veri setinden silinerek verinin normallik dağılımı incelenmiştir. Ancak uç değerlerin silinmesinin normallik dağılımını önemli ölçüde etkilemediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle uç verilerin de çalışma için önemli bir bilgi kaynağı olması durumu da göz önüne alınarak, bu çalışmadaki uç değerlerin veri setinden silinmemesine karar verilmiştir.

3.5.2.4. Doğrusallık

Çok değişkenli analizler, değişkenlerin doğrusal kombinasyonları temeline dayanmaktadır. Saçılım grafiği (scatter plots) incelenerek değişkenlerin doğrusallığı hakkında bilgi sahibi olunabilir. Grafikteki noktaların sıfır çizgisi etrafında toplanması, doğrusallık varsayımının sağlanmış sayıldığını göstermektedir (Tabacknick ve Fidell, 2015).

Bu araştırmada değişkenler arasındaki doğrusallık saçılım grafikleri ile incelenmiştir. Örnek olarak farklı değişkenler arasındaki iki saçılım grafiği gösterilmektedir. Bu grafiklerden ilki risk alma ile sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasındaki, ikinci grafik ise sınıf ortamının hissettirdikleri ile öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi arasındaki doğrusallığı göstermektedir. Araştırmadaki saçılım grafikleri mükemmel

bir doğrusallığı göstermese de genel olarak değişkenlerin doğrusal olarak ilişkili oldukları varsayılmıştır.



Şekil 3.1: Değişkenlerin Saçılım Grafikleri

3.5.2.5. Çoklu Doğrusal Bağlantı

Yapısal Eşitlik Modellemelerinin varsayımlarından birisi de değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmaması gerekliliğidir. Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olmasının sonucunda ortaya çıkan bir sorundur. Bu ilişkinin yüksek çıkması Yapısal Eşitlik Modellemeleri analizlerinde soruna yol açtığı için istenmeyen bir durumdur. Çalışmada gözlemlenen değişkenlerin arasında çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığını incelemek için öncelikle iki değişkenli korelasyonlar incelenmektedir. İki değişkenli korelasyonların .90 ve üzerinde olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olduğunu işaret etmektedir (Tabacknick ve Fidell, 2015). Çoklu doğrusal bağlantı, VIF - Varyans Artış Faktörü incelenerek de saptanabilmektedir. VIF, bağımsız değişkenlerin aralarındaki ilişkinin miktarını ölçmek için kullanılmaktadır. VIF değerinin 10 veya daha yüksek olması çoklu doğrusal bağlantı sorunun varlığını göstermektedir (Albayrak, 2005).

Bu araştırmada öncelikle gözlenen değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon değerleri Tablo 4.4' te görülmektedir. İki değişkenli korelasyon değerlerinin tamamının .90 değerinin altında olduğu ve bu nedenle çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmektedir. İkinci bir yöntem olarak, bağımsız değişkenlerin VIF değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3.10' da verilmektedir. Tüm değişkenlerin VIF değerinin 10'un altında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada incelenen değişkenlerde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.10: Değişkenlerin VIF Değerleri

Bağımsız Değişkenler	VIF Değerleri
SOH	1,679
SAH	3,327
SOGH	2,992
OY	1,570
PY	1,896
OK	1,761
PK	2,073

3.5.2.6. Normallik

YEM normallik varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayım için her bir değişkenin tek başına normal dağılım gösteriyor olması gerekmektedir (Tabacknick ve Fidell, 2015). Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakmak, normallik varsayımın kontrol edilebilmesi için kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. George ve Mallery (2010) normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.0 ile +2.0 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Kline (2005) basıklık değerinin -10.0 ile +10 arasında, çarpıklık değerinin -3.0 ile +3.0 arasında olmasının normallik varsayımı için kabul edilebilir değerler olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek için değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerini gösteren normallik dağılım tablosu aşağıda verilmektedir. Tablo 3.11' de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin tamamı -3.0 ile +3.0 aralığında yer almaktadır. Bütün basıklık değerleri de -10.0 ile +10 arasında bulunmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak çalışmadaki verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmektedir.

Tablo 3.11: Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	-.261	-.159
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	-1.294	1.366
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	-1.517	2.203
Risk Alma	-.957	.581
Kendine Güven	-.111	-.753
İçsel Motivasyon	-1.383	2.077
Amaç Yönelimlilik	-.304	-.285
Performans Kaçınma	-.288	-.423
Öğrenme Kaçınma	-.376	-.532

Tablo 3.11 (Devamı): Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Performans Yaklaşma	-.637	-.188
Öğrenme Yaklaşma	-1.003	.852

3.5.3. Yol Analizi Adımları

Bu bölümde araştırmada gerçekleştirilen yol analizinin aşamaları açıklanmaktadır. Bu aşamalar: modelin belirlenmesi, modelin tanımlanması, model tahmini ve model uyumunun değerlendirilmesidir (Schumacker ve Lomax, 2010).

3.5.3.1. Modelin Belirlenmesi

Yapısal Eşitlik Modellemelerinde ilk ve en önemli aşama modelin belirlenmesidir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu aşamada kuramsal temellere dayanarak ortaya atılan varsayımlardan bir model oluşturulur (Kline, 2005).

Bu araştırmada lise öğrencilerin sınıf yaşam algıları, hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir model oluşturulmuştur. Meydana getirilen bu modelde kuramsal bilgilerden yola çıkılarak öne sürülen ilişkiler doğrultusunda kavramlar arasında yollar çizilmiştir. Bu şekilde modelde oluşturulan yollar şu şekildedir:

1. *Öğrencilerin sınıf yaşam algılarından hedef yönelimlerine (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) uzanan yol oluşturulmuştur.*
2. *Öğrencilerin sınıf yaşam algılarından, yaratıcı kişilik özelliklerine uzanan yol oluşturulmuştur.*
3. *Öğrencilerin hedef yönelimlerinden (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) yaratıcı kişilik özelliklerine uzanan yol oluşturulmuştur.*

3.5.3.2. Modelin Tanımlanması

Belirlenen bir modelin test edilmesinden önce tanımlanması gerekmektedir. Eğer bir modelde yer alan her parametreye bir sayısal değer atanabiliyorsa model tanımlanmış

olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bir modeli tanımlamak için öncelikle veri matrisindeki sayısal değerlerin tamamını ve ölçülecek parametrelerin sayısını saptamak gerekmektedir. Modeller tam tanımlanmış, fazla tanımlanmış ve yetersiz tanımlamış olabilmektedir. Yetersiz tanımlanan modellerde sorun yaşanabilmektedir. Modellerin durumları serbestlik derecesine bakılarak anlaşılabilir. (Sümer, 2000). Bir modelin tanımlanması için her gizil değişken ölçeklendirilmeli ve modelin serbestlik derecesine bakılmalıdır. Genel olarak serbestlik derecesinin 0' dan büyük olması gereklidir (Schumacker ve Lomax, 2010).

Bu araştırmada oluşturulan model ve yollar incelenmiştir. Gizil değişkenlerin varyansı 1' e sabitlenmiştir. Ayrıca modelin serbestlik derecesinin 19 olduğu ve dolayısıyla ≥0 kuralını ihlal etmediği için modelin tanımlanmasında bir engel olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.5.3.3. Model Tahmini

Modeldeki parametrelerin tahminlerini gerçekleştirmek için farklı metotlar bulunmaktadır. Araştırmadaki verinin türüne göre uygun yöntemin seçilmesi gerekir. Yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazıları şunlardır: Maximum Likelihood - ML (Maksimum Olabilirlik), Generalized Least Squares – GLS (Genelleştirilmiş En Küçük Kareler), Unweighted Least Squares – ULS (Ağırlıklandırılmamış ve Asymptotically Distribution-Free – ADF (Asimptotik Olarak Dağılımdan Bağımsız) (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu araştırmada gerçekleştirilen yol analizinde model tahmin yöntemi olarak verinin büyüklüğü ve nitelikleri göz önüne alınarak ML-Maksimum Olabilirlik yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

3.5.3.4. Model Uyumunun Değerlendirilmesi

Model tahmin yöntemine karar verildikten sonra, verilerin model uygunluğunun test edilmesi gerekir. Oluşturulan teorik modelin, çalışmada toplanan verilerle ne ölçüde desteklendiğinin tespit edilmesi yol analizinin önemli aşamalarından birisidir (Schumacker ve Lomax, 2010). Model uygunluğu test edilirken model uyum iyiliği değerlerinden faydalanılmaktadır. Bu değerler doğrultusunda modelin kabul edilip edilmeyeceğine karar verilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada hem DFA hem de yol analizinde yararlanılan model uyum iyiliği indeksleri şunlardır:

CMIN/DF, RMSEA, SRMR, CFI ve GFI. Araştırmada oluşturulan yapısal modelin uygunluğu AMOS programı ile test edilmiş.

Araştırmada teorik temellere dayanarak oluşturulan ölçme modelini test etmek için bir analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu analizde modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırların dışında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle modelde yetersiz uyum gösteren bölümler incelenmiştir. Modelin uygun olmayan bölümlerini düzenleyebilmek amacıyla modelde uygulanabilecek düzeltme indeksleri incelenmiştir. Program tarafından öneriler ve teorik dayanaklar göz önünde bulundurularak modelde düzeltme indeksleri yardımıyla bazı düzeltmeler yapılmıştır. Modelde yapılan düzeltmelerin aynı örtük değişkene ait gözlenen değişkenler arasında olmasına dikkat edilmiştir. Düzeltme indeksleri ile bazı değişkenler arasında gereken ilişkiler kurulduktan sonra model son halini almıştır.

Düzeltme indekslerinden faydalanıldıktan sonra son hali ile ölçme modeli analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 3.12' de verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçüm modelini uyum iyiliği değerlerine bakılarak çalışmadaki uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırma modelinin uyum iyiliği değerleri aşağıda verilmektedir:

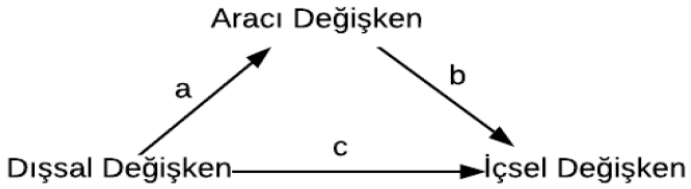
Tablo 3.12: Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	**Değer**	**Kabul için Kriterler**	**Uyum**
X^2/sd	3,360	≤5 (Sümer, 2000)	Orta
RMSEA	.07	≤.07 (Schumacker ve Lomax, 2010)	İyi
SRMR	.08	≤.08 (Hu ve Bentler, 1999)	İyi
CFI	.90	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
GFI	.89	≥.90' a yakın değer (Schumacker ve Lomax, 2010)	İyi

Modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2/sd=3,360 değerinin orta ve RMSEA=.07, SRMR=.08, CFI=.90 ve GFI=.89 değerinin iyi düzeyde uyuma sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uyum iyiliği değerleri yorumlandığında araştırma modelinin mevcut veriyle desteklendiği ve analizler için uygun olduğu söylenilebilir.

3.5.4. Aracılık Etkisi

Genel olarak aracı değişkenden, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi açıkladığı ölçüde söz edilebilir. Bu ilişki Şekil 3.2' de gösterilmektedir:



Şekil 3.2: Aracı Değişken (Mediator) (Baron ve Kenny, 1986)

Yapısal Eşitllik Modellemelerinde bir değişkenin aracılık etkisinden bahsedilmek için öncelikle modelde bazı durumların var olması gerekir. Baron ve Kenny (1986) bu durumları şu şekilde açıklamaktadır:

1. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken anlamlı bir şekilde ilişkili olmalıdır.

2. Bağımsız değişken ile aracı değişken anlamlı bir şekilde ilişkili olmalıdır (Şekil 3.2' de görülen "a" yolu).

3. Aracı değişken ile bağımlı değişken anlamlı bir şekilde ilişkili olmalıdır (Şekil 3.2' de görülen "b" yolu).

4. Bağımsız değişken ve aracı değişken modelde birlikte analiz edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasında önceden var olan anlamlı ilişki artık anlamını kaybetmelidir (Şekil 3.2' de görülen "c" yolu). Bu aşamada eğer bağımsız ve bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilirse, *tam aracılık etkisi*; bağımsız ve bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişki saptanır, ancak bu ilişkinin gücünde bir düşüş tespit edilirse *kısmi aracılık etkisinden* bahsedilmektedir.

Yapısal eşitlik modellerinde aracılık etkisinin araştırılması için gereken bu durumlardan yola çıkılarak bu çalışmada aracılık etkisinden önce şu durumlar test edilmelidir:

1. *Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özelliklerini arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*

2. *Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*
3. *Lise öğrencilerinin hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*

Bu üç durum sağlandıktan sonra modelde aracılık etkisinin var olup olmadığı test edilebilir. Dolayısıyla bu üç durumdan sağlanırsa araştırmada test edilecek soru şu şekildedir:

4. *Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?*

4. BULGULAR

Bu bölümde betimsel istatistikler, yaratıcı kişilik özellikleri, sınıf yaşam algısı ve hedef yönelimlerinin alt boyutlarının ikili ilişkilerine yönelik korelasyon analizi ve araştırma modeline yönelik yapılan analizlere dair bulgular yer almaktadır.

4.1. Betimsel İstatistikler

Bu bölümde Sınıf Yaşam Algısı, Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Hedef Yönelimine yönelik bulgular ortama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerlerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 4.1: SYAÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	$\bar{x}$	**ss**
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	3.27	.69
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	3.82	.95
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	4.00	.93

Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' nin alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=4.00). En düşük ortalama ise Sınıf Ortamının Hissettirdikleri alt boyutuna aittir ($\bar{x}$ =3.27). Bulgular incelendiğinde genel olarak öğrencilerin sınıf yaşamına olumlu algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2: YKÖÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	$\bar{x}$	**ss**
Amaç Yönelimlilik	3.34	.79
İçsel Motivasyon	3.84	.87
Kendine Güven	3.09	1.08
Risk Alma	3.77	.91

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği' nin alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun İçsel Motivasyon olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=3.77). En düşük ortalama ise Kendine Güven alt boyutuna aittir ($\bar{x}$ =3.09). Bulgular incelendiğinde genel olarak öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin nispeten yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3: HYÖ' nin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	$\bar{x}$	**ss**
Öğrenme-Yaklaşma	4.05	.84
Performans-Yaklaşma	3.66	1.01
Öğrenme-Kaçınma	3.39	1.07
Performans-Kaçınma	3.26	.88

Hedef Yönelimi Ölçeği' nin alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun Öğrenme-Yaklaşma olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =4.05). Bu sonuca göre öğrencilerin kendi algılarına göre öğrenmek ve yeteneklerini geliştirmek için başarıyı isteme düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalamanın Performans-Kaçınma alt boyutuna ait olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =3.26).

4.2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri, Sınıf Yaşam Algısı ve Hedef Yönelimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmada ilk olarak yaratıcı kişilik özellikleri (amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma), sınıf yaşam algıları (sınıf ortamının hissettirdikleri, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri) ve hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlılığı *p* değeri ile gücü ise *r* değeri ile yorumlanmıştır. Korelasyon katsayısı (r değeri) genel olarak +1 ile -1 arasında bir değer alabilmektedir. Bu değerin .30 dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkiyi, .30 ile .70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiyi ve .70 den büyük olması yüksek düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Tablo 4.4: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	AY	**IM**	**KG**	**RA**	**SOH**	**SAH**	**SOGH**	**OY**	**PY**	**OK**	**PK**
AY	1										
IM	.17*	1									
KG	.26**	.12**	1								
RA	.20**	.51**	.28**	1							
SOH	-.07	.34**	-.13*	.16**	1						
SAH	.10*	.51**	.21**	.45**	.59**	1					
SOGH	.10*	.50**	.23**	.45**	.48**	.80**	1				
OY	.13**	.21**	.00	.13**	.31**	.37**	.42**	1			
PY	-.10*	.17*	-.02	.16*	.19**	.20**	.27**	.44**	1		
OK	.02	.09*	-.34**	.20**	.01	.25**	.30**	.41**	.39**	1	
PK	-.17**	.02	-.24**	.11*	.01	.14**	.19**	.27**	.61**	.57**	1

**p<.05, **p<.01*

Tablo 4.4 incelendiğinde amaç yönelimlilik ile içsel motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif yönde r=.17, p<.05), kendine güven arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.26, p<.01), risk alma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.20, p<.01), sınıfta arkadaşların hissettikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.10, p<05.), sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.10, p<.05), öğrenme-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=13., p<01.), performans-yaklaşma arasında düşük düzeyde negatif yönde (r=-.10, p<05.) ve performans kaçınma arasında düşük düzeyde negatif yönde (r=-.17, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Amaç yönelimlilik ile sınıf ortamının hissettirdikleri ve öğrenme-kaçınma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçsel motivasyon ile kendine güven arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.12, p<.01), risk alma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.51, p<.01), sınıf ortamının hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.34, p<.01), sınıfta arkadaşların hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.51, p<.01), sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.50, p<.01), öğrenme-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.21, p<.01), performans-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.17, p<.01) ve öğrenme-kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.09, p<.05) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İçsel motivasyon ile performans-kaçınma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kendine güven ile risk alma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.28, p<01.), sınıf ortamının hissettirdikleri arasında düşük düzeyde negatif yönde (r=-.13, p<05.), sınıfta arkadaşların hissettirdikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.21, p<.01), sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.23, p<01.), öğrenme-kaçınma arasında orta düzeyde negatif yönde (r=-.34, p<.01) ve performans-kaçınma arasında düşük düzeyde negatif yönde (r=-.24, p<.01)anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kendine güven ile öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Risk alma ile sınıf ortamının hissettirdikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.16, p<01.), sınıfta arkadaşların hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.45, p<.01), sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.45, p<.01), öğrenme-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.13, p<.01), performans-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.16, p<.01), öğrenme-kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.20, p<.01) ve performans-kaçınma

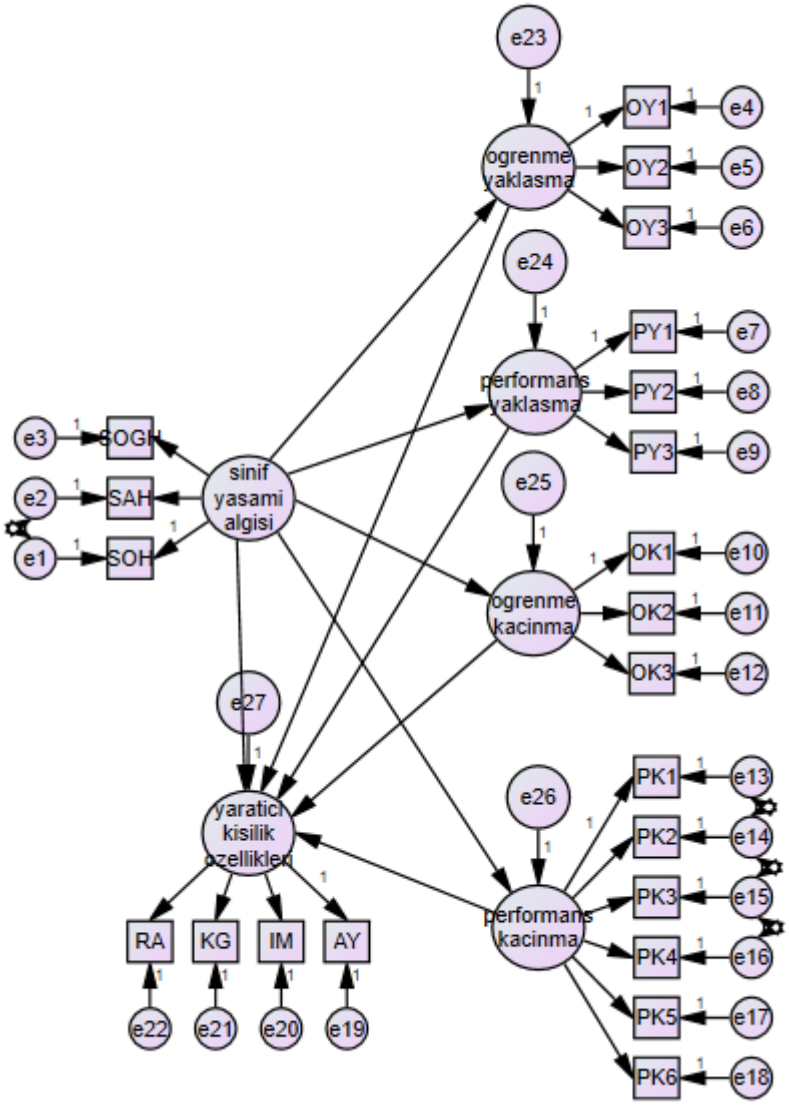
arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.11, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Risk alma ile performans-yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf ortamının hissettirdikleri ile sınıfta arkadaşların hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.59, p<.01), sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.48, p<.01), öğrenme-yaklaşma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.31, p<.01) ve performans-kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.19, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf ortamının hissettirdikleri ile öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ile sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde (r=.80, p<.01), öğrenme-yaklaşma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.37, p<.01), performans-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.20, p<.01), öğrenme-kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.25, p<.01) ve performans kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.14, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıfta öğretmenin hissettirdikleri ile öğrenme-yaklaşma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.42, p<.01), performans-yaklaşma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.27, p<.01), öğrenme-kaçınma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.30, p<.01) ve performans kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.19, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenme-yaklaşma ile performans-yaklaşma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.44, p<.01), öğrenme-kaçınma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.41, p<.01) ve performans kaçınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde (r=.27, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Performans-yaklaşma ile öğrenme-kaçınma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.39, p<.01) ve performans kaçınma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.61, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenme-kaçınma ile performans kaçınma arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.57, p<.01) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutları olan amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' nin alt boyutları sınıf ortamının hissettirdikleri, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri arasında anlamlı ilişkileriler olduğu görülmektedir. Bu iki ölçeğin alt boyutlarındaki istatistiksel anlamlılığa dayanarak araştırmada oluşturulan modelde yaratıcı kişilik

özellikleri ve sınıf yaşam algısı ayrı ayrı alt boyutları ile değil, yaratıcı kişilik özellikleri ve sınıf yaşam algısı olarak bütün birer kavram olarak ele alınması uygun görülmüş ve yol analizinde bu iki kavram bu şekilde analiz edilmiştir.

4.3. Ölçme Modelinin Mevcut Veriyle Uyumuna Yönelik Bulgular

Araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında hedef yönelimlerinin (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma) aracı bir rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Modelde sınıf yaşam algısı, yaratıcı kişilik özellikleri ve hedef yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma alt boyutları örtük değişkenler olarak belirlenmiştir. Sınıf yaşam algısının alt boyutları sınıf ortamının hissettirdikleri, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri; yaratıcı kişiliğin alt boyutları amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma değişkenlerini oluşturan sorular modelde gözlenen değişkenler olarak modele eklenmiştir. Sonuçta elde edilen model aşağıda sunulmaktadır:



Şekil 4.1: Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Araştırma Modeli

Bu modelin çalışmada toplanan verilerle uyumuna göre kabul edilebilir bir model olup olmadığını belirlemek amacıyla uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4.5' te verilmektedir:

Tablo 4.5: Araştırma Modelinin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
X^2/sd	3,360	≤5 (Sümer, 2000)	Orta
RMSEA	.07	≤.07 (Schumacker ve Lomax, 2010)	İyi
SRMR	.08	≤.08 (Hu ve Bentler, 1999)	İyi
CFI	.90	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
GFI	.89	≥.90' a yakın değer (Schumacker ve Lomax, 2010)	İyi

Modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2/sd=3,360 değerinin orta ve RMSEA=.07, SRMR=.08, CFI=.90 ve GFI=.89 değerinin iyi düzeyde uyuma sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uyum iyiliği değerleri yorumlandığında araştırma modelinin mevcut veriyle desteklendiği ve analizler için uygun olduğu söylenilebilir.

4.4. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular

Yapısal eşitlik modellemelerinde aracı bir değişkenin varlığından söz edebilmek için öncelikle bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması gerekir (Baron ve Kenny, 1986). Bu nedenle çalışmada ilk olarak "Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özelliklerini arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" sorusu test edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın yapısal eşitlik modelinde öncelikle sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında kurulan yol analizi incelenmiştir.

Sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan yol analizi sonuçları, yapısal ilişkiler için standardize regresyon katsayısı (β), determinasyon katsayısı (R^2) ve anlamlılık (p) değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.6: Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları

Yapısal İlişki	**β**	**R^2**	**p**
SYA→YKÖ	.751	.564	***

****p<.001*

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=751, p<.001). Ayrıca yaratıcı kişilik özelliklerinin %56.4' inin sınıf yaşam algısı ile açıklandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak aracı değişken analizinin ilk gerekliliği olan, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

4.5. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular

Araştırmada ikinci olarak bağımsız değişken ve aracı değişken arasında ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla "Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile hedef yönelimlerini (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla modelde sınıf yaşam algıları ile öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma arasında gerçekleştirilen yol analizleri değerlendirilmiştir.

Sınıf yaşam algısı ile hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan için yol analizi sonuçları, yapısal ilişkiler için standardize regresyon katsayısı (β), determinasyon katsayısı (R^2) ve anlamlılık (p) değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.7: Sınıf Yaşam Algısı ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları

Yapısal İlişki	**β**	**R^2**	**p**
SYA→ÖY	.476	.227	***
SYA→PY	.348	.121	***
SYA→ÖK	.363	.132	***
SYA→PK	.234	.055	***

****p<.001*

Analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf yaşam algısı ile öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=476, p<.001). Ayrıca öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin %22.7' sinin sınıf yaşam algısı ile açıklandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak aracı değişken analizinin ikinci koşulu olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

Sınıf yaşam algısı ile performans-yaklaşma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=348, p<.001). Ayrıca performans-yaklaşma hedef yöneliminin %12.1' inin sınıf yaşam algısı ile açıklandığı

anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile performans-yaklaşma hedef yönelimi anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

Sınıf yaşam algısı ile öğrenme-kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=363, p<.001). Ayrıca öğrenme-kaçınma hedef yöneliminin %13.2' sinin sınıf yaşam algısı ile açıklandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile öğrenme-kaçınma hedef yönelimi anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

Sınıf yaşam algısı ile performans-kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=234, p<.001). Ayrıca performans-kaçınma hedef yöneliminin %5.5' inin sınıf yaşam algısı ile açıklandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile performans-kaçınma hedef yönelimi anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

4.6. Lise Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bulgular

Aracı değişken analizi için son olarak aracı değişken ve bağımlı değişken arasında ilişkinin bulunması koşuluna yönelik olarak "Lise öğrencilerinin hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında yol analizi gerçekleştirilmiştir.

Hedef yönelimleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan için yol analizi sonuçları, yapısal ilişkiler için standardize regresyon katsayısı (β), determinasyon katsayısı (R^2) ve anlamlılık (p) değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.8: Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi Sonuçları

Yapısal İlişki	β	R^2	p
ÖY→YKÖ	.165	.233	.061
PY→YKÖ	-.234	.121	.030
ÖK→YKÖ	.047	.134	.607
PK→YKÖ	.198	.062	.100

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>.05). Dolayısıyla lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanamamıştır.

Performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (β=-.234, p<.05). Ayrıca yaratıcı kişilik özelliklerinin %12.1' inin performans-yaklaşma hedef yönelimi ile açıklandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla lise öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanmıştır.

Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>.05). Dolayısıyla lise öğrencilerinin öğrenme-kaçınma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanamamıştır.

Performans-kaçınma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>.05). Dolayısıyla lise öğrencilerinin performans-kaçınma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunması koşulu sağlanamamıştır.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırma modelinde yalnızca performans-yaklaşma hedef yöneliminin yaratıcı kişilik özellikler ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu nedenle modelde yalnızca performans-yaklaşma değişkenin aracı etkisinin varlığından bahsedilebilir. Sonuç olarak, sonraki aşamada gerçekleştirilen aracı değişken analizi yalnızca performans-yaklaşma değişkeni için değerlendirilmiştir.

4.7. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Bir Rolü Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Modelde aracı değişken varlığını saptayabilmek için öncelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişen ile doğrudan olan ilişkisinin aracı değişken modele eklendiğinde azalması gerekir (Baron ve Kenny, 1986). Bu nedenle sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki doğrudan ilişkinin performans-yaklaşma aracı değişkeni modele eklendiği zaman azalması gerekir. Bu koşulu test etmek amacıyla yapılan

için yol analizinde sınıf yaşam algısının yaratıcı kişilik özellikleri üzerindeki doğrudan etkisinin sonuçları, yapısal ilişkiler için standardize regresyon katsayısı (β), determinasyon katsayısı (R^2) ve anlamlılık (p) değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.9: Aracılık Analizinde Sınıf Yaşam Algısı ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki Doğrudan Etkisine Yönelik Yol Analizi Sonuçları

Yapısal İlişki	**β**	**R^2**	**p**
SYA→YKÖ	.510	.313	***

****p<.001*

Analiz sonuçları, sınıf yaşam algısının ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında hedef yönelimlerinin aracı etkisi incelenirken, modele aracı değişken olarak performans-yaklaşma eklenmesinin sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu, ancak performans-yaklaşma hedef yöneliminin modele dahil olmasıyla beraber azaldığı görülmektedir (β=.510, p<.001). Dolayısıyla modelde aracılık etkisinin varlığı söz konusudur. Ancak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin tamamen anlamsızlaşmadığı ve yalnızca etkisinde küçük bir azalma meydana geldiği için "*kısmi aracılık"* olduğu söylenebilir. Sonuç olarak sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide performans-yaklaşma hedef yöneliminin kısmi aracı rolü bulunmaktadır.

Aracılık analizinde son olarak aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığı ölçmek ve bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki dolaylı ilişkiyi incelemek amacıyla 5000 örnekleme ve %95 güven aralığı ile Bootstrap yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 4.10: Bootstrap Sonuçları

Yapısal İlişki	**β**	**P**	**Bootstrap (%95 CL)**	
			Lower	**Upper**
SYA→PY→YKÖ	-.234	.030	-.009	-.149

Bootstrap sonuçları incelendiğinde sınıf yaşam algısının yaratıcı kişilik özellikleri ile performans-yaklaşma hedef yönelimin aracı rolü ile negatif yönde ve anlamlı dolaylı ilişkisi olduğu görülmektedir (β=-.234). %95 güven aralığında uygulan Bootstrap alt

sınırı -.009 ve üst sınırı -.149 olarak tespit edilmiş ve bu aralık 0 değerinin içermediği için sınıf yaşamı algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki dolaylı ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri üzerindeki performans-yaklaşma hedef yöneliminin aracı rolü bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özelleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin arası rolünü tespit etmek amacıyla oluşturulan araştırma modeline yönelik tartışma ve yorum bölümleri yer almaktadır. Araştırmanın modeli Yapısal Eşitlik Modellemesi kapsamında yol analizi uygulanarak incelenmiştir. Bu bölümde yol analizi sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

5.1. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf yaşamına yönelik olumlu algıları ve yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin paralel hareket edebildiğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bu bulgu, yaratıcı fikirlerin sosyal bir ortamda ortaya çıkmasının ve dolayısıyla çevreden bağımsız olmamasının bir sonucu olabilir (Hammond ve diğerleri, 2011). Bu nedenle öğrencilerin bulundukları sınıf ortamı, onların yaratıcı kişilikleriyle bağlantılıdır. Sosyal çevrede olumlu değerlerin hissedilmesi bireylerin yaratıcılıklarını artırmaktadır (Amabile, 1997). İlgi duygusunun hissedildiği, bağımsızlığa değer verildiği ve samimi ilişkilerin kurulduğu bir ortamda, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştiği gözlemlenmektedir (Cole ve diğerleri, 1999). Alan yazında sınıf ortamını olumlu algılama ile yaratıcılık arasında olumlu yöndeki ilişkiyi destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Fan ve Cai, 2020; Yuvacı, 2017). Fleith (2000) ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında farklı düşüncelerin kabullenildiği, öğrencilerin özgüvenlerini geliştiren, fikirlerine ve ilgi alanlarına değer verilen sınıf ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştiği sonucuna varmıştır.

Alan yazında aynı zamanda sınıf ortamında öğretmene yönelik olumlu algısı olan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Burksaitiene, 2018; Cole ve diğerleri, 1999). Sınıf ortamında öğretmen desteğinin artması öğrencilerin yaratıcı öz yeterliliklerini geliştirmektedir (Liu ve diğerleri, 2021). Öğrenciler, öğretmenlerinden ilgi görme ve onlarla iyi bir iletişime sahip olma beklentisi taşımaktadır (Cropley, 1997). Benzer şekilde

arkadaşlarına yönelik algılarının olumlu olduğu öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin de daha iyi olduğu görülmektedir (Gao ve diğerleri, 2020). Bahsedilen tüm sebepler bireylerin sınıf ortamında daha rahat hissetmesini ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlıyor olabilir. Dolayısıyla farklı bir fikir öne sürdüklerinde ortamdaki kişilerden tepki görmeyeceğini düşünen öğrenciler yaratıcıklarını daha rahat ve özgür bir şekilde ortaya çıkarıyor olabilirler.

Sınıf yaşamına yönelik olumsuz algının olması da öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin ortaya çıkması ve gelişmesi için bir engel oluşturmaktadır (Fleith, 2000). Destekleyici olmayan ve olumsuz algılanan bir öğrenme ortamı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını kötü şekilde etkilemektedir (Tsai ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla bu durumda sınıf yaşam algısına yönelik olumlu algının düşük seviyede olması, yaratıcı kişilik özelliklerinin de düşük seviyede ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bu bulgu hem araştırmanın beklentisi hem de alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler sınıf ortamını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını yani genel olarak sınıf yaşamanı daha olumlu algıladıkları zaman yaratıcı kişilik özellikleri de olumlu bir şekilde gelişme göstermektedir.

5.2. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınıf yaşamını olumlu şekilde algılamanın öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin her biriyle ilişkili olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde olumlu yönde ilişki öğrenme-yaklaşma hedef yönelimiyle olan ilişkisinde saptanmıştır.

Hedef yönelimleriyle ilişkisinde elde edilen bulgulardan ilki, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algısının öğrenme-yaklaşma hedef yönelimiyle pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler yeteneklerini geliştirmeye, daha fazla öğrenmeye ya da görevde ustalaşmaya odaklanmaktadır (Elliot, 1999). Araştırma sonucuna göre, sınıf yaşamının olumlu algılanması ile

öğrencilerin öğrenmeye ve kabiliyetlerini geliştirmeye yönelmeleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu alan yazında yer alan pek çok çalışmayı destekler niteliktedir. Mucherah (2008) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen desteğinin ve sınıf arkadaşlarla iyi ilişkiler kurmanın öğrenme-yaklaşma hedef yönelimiyle ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Patrick ve diğerleri (2011) sınıf ortamındaki olumlu ortamın öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade etmiştir. Mainhard (2015) öğretmen sıcaklığının öğrencileri öğrenme-yaklaşma hedefini benimsemeye yönlendirdiğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde bir başka araştırmada, sınıf ortamındaki öğretmen desteği, iş birliği ve eşitlik algısının öğrencilerin öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile olumlu bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır (Gezer ve diğerleri, 2018). Aynı zamanda, öğrencilerin motivasyonlarının artırıldığı ve özerliklerinin desteklendiği sınıf ortamında öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin daha fazla benimsendiği görülmüştür (Subaşı ve Taş, 2017). Yerdelen-Damar ve Aydın (2015) öğrencilerin öğrenme ortamını yapıcı şekilde algılamalarının öğrenme-yaklaşma hedef yönelimini benimsemeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmadan elde edilen sonucu destekleyen alan yazındaki çalışmalar sınıf yaşam algısı ile öğrenme-yaklaşma öğrenme hedef yönelimi arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymaktadır.

İkinci olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algısının performans-yaklaşma hedef yönelimiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler başkalarından daha yetkin olmak isterler (Elliot, 1999). Araştırma sonucu, olumlu sınıf yaşam algısı ile öğrencilerin diğerler öğrencilere kıyasla daha başarılı olmak için başarılı olmayı istemeleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin birbirlerine bağlılığının performans-yaklaşma hedef yönelimi üzerinde etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, birbirlerinin alışkanlıklarını ve yaklaşımlarını taklit ederek öğrenmektedir ve eğlenceli olarak algıladıkları sınıf ortamlarında performans-yaklaşma hedef yönelimleri benimseyebilmektedir (Phan, 2008). Ek olarak, Sun ve diğerleri (2020) öğretmen failliğinin performans hedefleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Gezer ve diğerleri (2018) öğrenci yaklaşımı, öğretmen desteği ve iş birliği ile performans-yaklaşma hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Mainhard (2015) öğretmen paylaşımının

yaklaşma hedef yönelimleri ile olumlu ilişkisi olduğu ifade etmiştir. Tüm bu sebepler bu araştırmada elde edilen öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile performans-yaklaşma hedef yönelimleri arasındaki olumlu ilişkinin varlığını açıklayabilmektedir.

Üçüncü olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimli öğrenciler görevde ustalaşamamak veya görevi öğrenememekten kaçınmaktadır (Elliot, 1999). Dolayısıyla araştırma sonucuna göre, sınıf yaşam algısı ile öğrencilerin görevi öğrenememekten kaçınmak için başarılı olmayı istemeleri düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen sonuç, öğretmen desteği ve sınıftaki arkadaşlarıyla kurulan yakın ilişkilerin öğrencilerin öğrenme hedeflerini benimsemeleriyle ilişkili olmasından kaynaklanabilir (Mucherah, 2008). Gezer ve diğerleri (2018) öğrenci yaklaşımı ve iş birliğinin öğrenme-kaçınma hedef yönelimiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Fan ve Cai (2020), öğrencilerin fikirlerine değer verilen, öğrenme sürecinde risk almaları ve hata yapmaları için teşvik edilen ve bu sayede yaratıcı potansiyellerini ortaya koyabildikleri sınıf ortamın ile öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazındaki bu sonuçlar, sınıf yaşam algısıyla öğrenme-kaçınma hedef yöneliminin olumlu ilişkisini desteklemektedir.

Son olarak, lise öğrencilerinin sınıf yaşam ile performans-kaçınma hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrenciler, başkalarına kıyasla yetersiz görünmekten kaçınmaktadır (Elliot, 1999). Araştırmanın bu bulgusu ile sınıf yaşam algısı ile öğrencilerin diğer öğrenciler kıyasla kötü performans sergilemekten kaçınmak için başarılı olmayı istemeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla alan yazında benzerlik gösteren bulgular olduğu gibi farklılaşan sonuçlar da bulunmaktadır. Mucherah (2008) rekabetin ve katı kuralların olduğu sınıf ortamında öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimi benimsediklerini belirtmiştir. Ayrıca Church ve diğerleri (2001) zorlu değerlendirmelerin yapıldığı sınıfta öğrencilerin daha fazla performans-kaçınma hedef yönelimi benimsediklerini gözlemlemiştir. Diğer taraftan, Gezer ve diğerleri (2018) öğrenci yaklaşımı, öğretmen desteği, iş birliği ve eşitlik ile performans-kaçınma hedef yönelimi arasında

olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bahsedilen çalışmalardan anlaşılabileceği gibi olumlu sınıf yaşamı ve performans-kaçınma hedef yönelimi arasındaki ilişkiye yönelik alan yazında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Harackiewicz ve diğerleri (1998), performans hedeflerinin sonuçlarının karışık olduğunu ve eğitimdeki farklı kavramlarla olumlu veya olumsuz ilişki gösterebildiği belirtmiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç sınıf yaşam algısı ile performans-kaçınma hedef yönelimi arasında olumlu bir ilişki olduğu yönündedir.

Bu araştırmada sınıf yaşam algısı ile hedef yönelimlerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun nedeni öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin aslında birbirine zıt hedefler olmamasından kaynaklanabilir. Hatta iki hedef yönelimine de yüksek düzeyde sahip öğrencilerin tek bir hedef yönelimi benimseyenlere kıyasla daha olumlu sınıf algılarına sahip oldukları saptanmıştır (Lau ve Lee, 2006). Benzer şekilde, Phan (2008) sınıf ortamını eğlenceli olarak algılamanın hem öğrenme hem performans-yaklaşma hem de performans-kaçınma hedef yönelimiyle sonuçlandığını tespit etmiştir. Alan yazın çerçevesinde araştırmada olumlu sınıf yaşam algısı ile öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri arasında olumlu; performans-kaçınma hedef yönelimiyle ise olumsuz yönde bir bulgu elde edileceği düşünülmüştür. Ancak alan yazındaki çalışmalarda elde edilen sonuçlara dayanılarak bahsedilen nedenler olumlu sınıf yaşam algısı hedef yönelimlerinin tüm alt boyutları ile olumlu bir ilişki göstermesini açıklamaktadır.

5.3. Lise Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada lise öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Lise öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu hedef yönelimin benimseyen bireyler yeterli ve başarılı olmayı başkalarına kıyasla daha iyi olmak şeklinde düşünmektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuç başarıyı çevresindeki insanlara kıyasla

değerlendiren ve başkalarından daha iyi olmak için çabalayan öğrencilerin yaratıcılıklarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu durum performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişiliğin birbiriyle fazla kesişmeyen, neredeyse zıt denilebilecek düzeyde farklı yapılara sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yaratıcılığın gelişmesi için bireyin sahip olduğu içsel motivasyon en önemli unsurlardan birisidir (Amabile, 1983). Ancak performans-yaklaşma hedef yönelimli bireyler başarıyı kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak elde etmeye çalışırlar (Elliot ve McGregor, 2001). Bu nedenle içsel motivasyondan daha çok çevrelerine ve rekabete önem veriyor olmaları yaratıcı kişilikleriyle olumsuz ilişki göstermelerine yol açıyor olabilir. Alan yazında performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcılık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Choi ve diğerleri (2014) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin performans hedef yönelimleri ile yaratıcılıkları arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Peng ve diğerleri (2013) sınıfın hedef yönelimlerinin yaratıcılık üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmada, performans-yaklaşma hedef yöneliminin öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin yaratıcılık üzerindeki olumlu etkilerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine pozitif ilişkinin varlığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Du ve diğerleri, 2020; Miron-Spector ve Beenen, 2015). Ancak genel olarak performans-yaklaşma ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle çalışma elde edilen bu sonucu destekleyen veya aksi bir sonuç ortaya koyan oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yine de performans-yaklaşma hedef yönelimi ve yaratıcılığa dair alan yazından ve ikisinin negatif yönlü ilişkisine dayanan çalışmalara dayanarak oluşturulan bu araştırmada beklenilen ile uyumlu bir sonuç elde edildiği söylenilebilir.

Diğer taraftan araştırmadaki beklentinin aksine öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Öncelikle alan yazındaki çalışmalar genellikle öğrenme hedef yönelimlerinin yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Choi ve diğerleri, 2014; Du ve diğerleri, 2020; Fan ve Cai, 2020; Peng ve diğerleri, 2013; Wang ve diğerleri, 2021). Bu araştırmalar yurtdışında ve dolayısıyla Türk eğim sisteminden çok daha farklı sistemlerde eğitim gören öğrencilerle elde edilen

sonuçlardır. Bu konuda Türk örneklemiyle gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Öğrenme hedef yönelimine sahip bireyler yetkinliklerini artırmak veya görevde ustalaşmaya odaklıdırlar (Dweck ve Leggett, 1988). Ancak Türkiye eğitim sisteminde lise öğrencileri için üniversitede okuyabilmek için bir sınava girmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin hedef yönelimlerini de etkileyebilir. Bazı öğrenciler için okulda gördükleri derslerde iyi olmak aslında sınavda o dersi iyi yapabilecek yeterliliğe ulaşmak anlamına gelebilir. Bu nedenle öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yöneliminin Türk eğitim sisteminde okuyan lise öğrencileri için çok daha farklı bir açıdan değerlendirilmesi gerekiyor olabilir. Bu durum yaratıcı kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişkisinin çıkmamasının kaynağını açıklayabilir. Benzer durum performans-kaçınma hedef yönelimi için de geçerlidir. Bu hedef yönelimini benimseyen bireyler başkalarından daha yetersiz görünmekten kaçınırlar (Elliot ve Church, 1997). Araştırma küçük bir şehirde gerçekleştirilmiştir ve bu nedenle öğrencilerin rekabet, başarı ve beklentileri etkileyebilir. Rekabetin yoğun olduğu büyük şehirlere kıyasla, küçük şehirdeki öğrencilerin kendilerini başkalarıyla kıyaslama ölçütleri farklı olabilir. Benzer şekilde, başarı algıları da farklı olabilir ve daha farklı şekillerde değerlendirilmeleri gerekebilir. Dolayısıyla performans-kaçınma hedef yönelimi yapısı da çalışmaya katılan öğrenciler açısından farklı olabilir. Bahsedilen nedenler, performans-kaçınma ile yaratıcı kişilik özelliklerinin anlamlı bir ilişkisinin olmamasına yol açabilir.

5.4. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları ile Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasında Hedef Yönelimlerinin Aracı Bir Rolüne Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında performans-yaklaşma hedef yöneliminin kısmi aracılık rolü ile negatif yönde ve anlamlı dolaylı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre, sınıf yaşam algısının artması öğrencilerin performans-yaklaşma hedef yönelimlerini de artırmakta ve bu artış aynı zamanda yaratıcı kişilik özelliklerinin azalmasına yol açmaktadır. Diğer taraftan, sınıf yaşam algısı tek başına yaratıcı kişilik özelliklerini artırıcı niteliktedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin sınıf yaşam algısının yüksek olması yaratıcı kişilik özelliklerinin de yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını

keşfedebilmek ve kullanabilmek için motive oldukları ve rahat hissedebildikleri bir ortama ihtiyaç duymalarından kaynaklanabilir (Sternberg ve Lubart, 1993). Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılığı öğrenmeleri için öğretmenlerin sınıflarda kilit bir role sahip olması da bu durumda etkili olabilir. Öğrenciler öğretmenlerinin onlara destek olmasını beklerler ve öğretmen desteği onların gelişiminde rol oynayan önemli unsurlardan bir tanesidir (Gao ve diğerleri, 2020). Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri de onların sınıf yaşamına olumlu tutumları için önemlidir. Akranları tarafından desteklendiğini hisseden öğrenciler, diğerleriyle iletişim kurmaktan çekinmezler, kendilerine olan güvenleri artar ve bu durum yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlar (Walsh ve diğerleri, 2017). Sınıf yaşamı, öğrenciler tarafından ne kadar olumlu algılanırsa, öğrencilerin öğrenmeleri de o derece yüksek olmaktadır (Dorman ve diğerleri, 2006). Benzer şekilde öğrencilerin yaratıcılıklarını ifade etmeleri için onları teşvik eden okul ortamları, öğrencilerin yaratıcı faaliyetlerde bulunmalarına katkı sağlamaktadır (Tsai ve diğerleri, 2015). Bütün bu unsurlar lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki olumlu ilişkiyi açıklamaktadır.

Diğer taraftan araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf yaşam algısının artması performans-yaklaşma hedefini de artması anlamına gelmektedir. Öyle ki sınıf yaşamını daha olumlu ve daha destekleyici olarak algılayan öğrenciler performans-yaklaşma hedeflerini daha fazla benimseyebilirler. Fakat bu durum yaratıcı kişilik özelliklerinde bir azalmayla sonuçlanabilir. Bu durum performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin kendi öğrenmelerini değil başkalarının yeterliliklerini ve başarılarını ölçüt olarak görmelerinden kaynaklanabilir (Elliot, 1999). Ancak yaratıcı nitelik bireyin kendisinin amaç yönelimli olması ve içsel motivasyonuyla alakalıdır (Şahin ve Danışman, 2017). Yaratıcı bir ürün ortaya koyabilmek için bireyin mutlaka kendi içsel motivasyonuna sahip olması ve işin kendisine karşı motive olması gerekir (Amabile, 2012). Ancak, performans-yaklaşma hedef yönelimi benimseyen öğrenciler kendi ortaya koydukları nitelik veya üründen önce başkalarının ne yaptığı ile ilgilidirler. Coi ve diğerleri (2014), performans hedef yönelimi ile yaratıcılık arasında negatif ilişki buldukları araştırmalarında, performans hedef yönelimine sahip bireylerin benmerkezci performans isteğine sahip olmaları ve başkalarını değerlendirmekle ilgilenmeleri yüzünden yaratıcı katkılarının azaldığını ifade etmiştir. Bu tür öğrenciler için başarı algısı bir mücadele gibidir (Elliot ve Church,

1997). Bu durum yaratıcı niteliğin doğasına uygun değildir. Bireylerin yeni bir fikir öne sürmekten, yeni bir nitelik veya ürün ortaya koymaktan çekinmemeleri gerekir. Eğer öğrenciler kendilerinden önce akranlarının yaptıklarıyla ilgilenirlerse bu durumda yeni bir fikir veya ürün ortaya koyamayabilirler. Daha önce denenmemiş ya da söylenmemiş bir düşünceyi belirten ilk kişi olmaktan korkabilirler. Performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin sınıf ortamında başkalarıyla çok fazla ilgilenmeleri onların yaratıcı kişilik özellikleri olumsuz yönde etkilemesinin önemli bir sebebi olabilir. Sonuç olarak rahat, özgür ve güvende hissettikleri bir sınıfta öğrenciler performans-yaklaşma hedeflerini daha fazla benimseyebilirler; ancak bu durum yaratıcı kişilik özelliklerinde azalmayla sonuçlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide hedef yönelimlerinin (öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma) aracı rolü incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
2. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
3. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile performans-yaklaşma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
4. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile öğrenme-kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
5. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile performans-kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
6. Lise öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
7. Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında performans-yaklaşma hedef yöneliminin kısmi aracı rolü ile negatif yönde ve anlamlı dolaylı ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf yaşamını mümkün olduğunca en olumlu hale getirmeleri hususunda okul yöneticilerini ve öğretmenlerini teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin hedef yönelimlerini tespit etmek için okullardaki rehber öğretmenlerine yönelik bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapılabilir.

3. Öğrencilerin hedef yönelimlerini göz önüne alabilmeleri ve öğrencilere bu doğrultuda yaklaşabilmeleri için hedef yönelimleri hakkında öğretmenlere yönelik bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapılabilir.
4. Dersler öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini daha fazla teşvik edici şekilde planlanabilir.
5. Okullarda öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici faaliyetlere daha fazla yer verilebilir.
6. Öğrenciler, yaratıcı kişilik özelliklerinin geliştirilmesi için desteklenirken, hedef yönelimleri göz önünde bulundurulabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Çankırı ilinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı illerde de gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar nitel yöntemle gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırma lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Benzer bir çalışma farklı eğitim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle de uygulanabilir.
4. Bu araştırma devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerle uygulanmıştır. Benzer bir çalışma özel okullarda öğrenim gören öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.
5. Alan yazında hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N. ve Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (25), 1-7. Erişim adresi: https://3b971918655b9e9c26b5965ddf116d4609dd529e.vetisonline.com/makale/TXpBMk5qWT0=/ogretmen-adaylarinin-sinif-atmosferine-iliskin-algilari

Adelman, H. S. ve Taylor, L. (2005). *Classroom climate*. S. W. Lee (Ed.), Encyclopedia of school psychology içinde (s. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: https://dx.doi.org/10.4135/9781412952491

Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. Spor Bilimleri Dergisi, 25(3), 109-117. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151198

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-10. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625815

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. ve Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation?. *Attachment & Human Development, 14*(3), 249-263. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.673277

Akdoğan, E. (1992). İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bilim uzmanlığı tezi). Erişim adresi: http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/23496.pdf

Albayrak, A. S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 105-26. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/issue/54840/750869

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 357-376. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review, 40*(1), 39-68 doi: https://doi.org/10.2307/41165921

Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Boston: Harvard Business Review, 76*(5), 77-87. doi: https://doi.org/10.4135/9781446213704.n2

Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity* (12-096). Boston: Harward Business School. doi: https://doi.org/10.4135/9781452276090.n42

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Anderman, E. M. ve Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309. doi: https://doi.org/10.2307/1170696

Anderman, E. M. ve Patrick, H. (2012). *Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate.* S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement içinde* (s. 173-191). New York, NY: Springer Science. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8

Arıoğlu, E. (1999, Haziran). *Yaratıcı düşünce ve eğitim*. II. Teknoloji Kongresinde sunulan bildiri. Erişim adresi: https://www.arioglu.net/bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf

Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21436/229731

Ayaz, Y. Y., Kıvançı, G. Ve Safarov, A. (2019). Psikanalitik kuram ve reklamda Yaratıcılık. *Dördüncü Kuvvet, 2*(2). 75-92. doi: 10.33464/dorduncukuvvet.547912

Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1qanbe7SYgBt99VJAR4o8A&no=K_TCQ3ekgR-o56VDeOYXMw

Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken, T. (2021). Classroom life perception scale: A scale development study. *International Journal of Instruction, 14*(1), 253-264. doi: https://doi.org/10.29333/iji.2021.14115a

Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Barron, K. E. ve Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(5), 706-722. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.5.706

Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E. ve Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition, 42*, 1186-1197. doi: 10.3758/s13421-014-0428-8

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables.* New York: John Wiley and Sons. doi: https://doi.org/10.1002/9781118619179

Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. ve Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher beaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28,* 134-148. doi: 10.1016/j.appdev.2006.12.004

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645-673. doi: https://doi.org/10.2307/1163231

Bucholz, J. L. ve Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(4), 1-13. Erişim adresi: https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss4/4/

Burksaitiene, N. (2018). How can university learning environment contribute to students' creativity? Liıhuanian students' perspective. *Creative Studies, 11*(1), 162-171. doi: https://doi.org/10.3846/cs.2018.271

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. ve Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contribution of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32,* 1-12. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008

Choi, J. N., Sung, S. Y. ve Cho, T. S. (2014). Creative contribution of individuals in groups: Effects of goal orientation and participative safety. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 42*(3), 407-422. doi: https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.3.407

Church, M. A., Elliot, A. J. ve Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43

Cole, D. G., Sugioka H. L. ve Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments. *Journal of Creative Behaviour, 33*(4), 277-293. doi: http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01407.x

Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity* (4. bs.). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Collins Publishers.

Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research, 2*(1), 1-25. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/yjer/issue/65843/1025610

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Darby, M. (1991). *Student perceptions in a Social Studies classroom*. Erişim adresi: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/249

Dorman, J. P., Aldridge, J. M. ve Fraser, B. J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal, 7*(7), 906-915. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ854348

Du, K., Wang, Y., Ma, X., Luo, Z., Wang, L. ve Shi, B. (2020). Achievement goals and creativity: The mediating role of creativity self-efficacy. *Educational Psychology, 40,* 1249-1269. doi: 10.1080/01443410.2020.1806210

Duff, J. C. (1966). Hughes Mearns: Pioneer in creative education. *The Clearing House, 40*(7), 419-421. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/30185704

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi: https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Eker, A. ve Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliği. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 6*(2), 71-87. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFMk16QXdNQT09/yaratici-zit-dusunme-tekniginin-yazid-sosyal-gecerligi

Ektem, I. S. (2016). *Eğitimde yaratıcılık*. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde (s.85-94). Konya: Çizgi Kitabevi.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648. doi: https://doi.org/10.1037/a0023952

Ellison, C. M., Boykin, A. W., Towns, D. P. ve Stokes, A. (2000). *Classroom cultural ecology: The Dynamics of classroom life in schools serving low-income African American children* (Rapor No:44). Washington, DC: Howard University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED442886

Fan, M. ve Cai, W. (2020). How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 39*(4), 1-10. Doi: https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974-z

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 22*(3), 148-153. doi: https://doi.org/10.1080/02783190009554022

Forrester, J. C. (2008). Thinking creatively; thinking critically. *Asian Social Science, 4*(5), 100-105. doi: 10.5539/ass.v4n5p100

Fraser, B. J. (2012). *Classroom environment.* New York: Routledge. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=kmf3AdH5grsC&oi=fnd&pg=PP2&dq=classroom+environment+&ots=OQcV6ekBZg&sig=zV0PvyIh-LVtnK-zsN_tCFPN6Zc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Fraser, B. J. ve Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from theri perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal, 19*(4), 498-518. doi: https://doi.org/10.2307/1162539

Fraser, B. ve O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *The Elementary School Journal, 85*(5), 567-580. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/1001513

Furrer, C., Skinner, E. ve Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. *National Society for the Study of Education, 113*(1), 101-123. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/248702173_The_Influence_of_Teacher_and_Peer_Relationships_on_Students'_Classroom_Engagement_and_Everyday_Resilience

Gao, Q., Chen, P., Zhou, Z. ve Jiang, J. (2020). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: the mediating role of achievement motivation and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(3), 330-343, doi: 10.1080/02188791.2019.1707644

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.) Boston: Pearson.

Gezer, M., Meral, E. ve Şahin, İ.F. (2018). Öğrenme ortamı, hedef yönelimi ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(3), 741-752. doi:10.24106/kefdergi.413320

Gherasim, L. R., Butnaru, S. ve Mairean, C. (2012). Classroom environment, achievement goals and maths performance: gender differences. *Educational Studies, 39*(1), 1-12. doi:10.1080/03055698.2012.663480

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. ve Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482. doi: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006

Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice, 5*(4), 186-202. doi: https://doi.org/10.1080/00405846609542023

Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity.* Springfield: Illinois State Ofiice of the Superintendent of Public Instruction, Gifted Children Section. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED080171

Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R. ve Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psyschology of Aesthetics Creativity and the Arts, 5*(1), 90-105. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0018556

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. ve Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. *Educational Psychologists, 33*(1), 1-21. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1

Helson, R. (1996). In search of the creative personality. *Creativity Research Journal, 9*(4), 295-306. doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_1

Holley, L. C. ve Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education, 41*(1), 49-64. doi: http://dx.doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. doi: https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Johnson, G. M. (2006). Perception of classroom climate, use of WebCT and academic achievement. *Journal of Computing in Higher Education, 17*(2), 15-46. doi: http://dx.doi.org/10.1007/BF03032697

Johnson, A. P. (2016). Understanding creativity. *Journal of Gifted Education and Creativity, 3*(3), 11-20. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38699/449381

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology, 120*(1), 77-82. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1983.9712012

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, Le. A. ve Richards, P. S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *The Journal of Psychology, 119*(5), 405-411. doi: https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911

Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaplan, A. ve Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*(2), 187-212. doi: https://doi.org/10.1016/S1041-6080(00)80005-9

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide.* California: Sage Publications, Inc.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. bs.). New Yok: Guilford Press.

Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 40*(40), 580-599. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10357/126809

Lau, K. ve Lee, C. K. J. (2006, Kasım). *Perception of classroom environment, achievement goals, and strategy use among Hong Kong students*. The Asia-Pacific Educational Research Association Konferansında sunulan bildiri, Hong Kong. Erişim adresi: https://pdfs.semanticscholar.org/335c/244b754e872b6c35e61ac5599a6a8438dde9.pdf

Liu, X. X., Gong, S. Y., Zhang, H. P., Yu, Q. L. ve Zhou, Z. J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school. *Thinking Skills and Creativity, 39*, 1-12. doi: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752

MacKinnon, D. P. (2011). Integrating mediators and moderators in research design. *Research on Social Work Practice, 21*(6), 675-681. doi: 10.1177/1049731511414148

Mainhard, T. (2015). Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and students' achievement goals. *School Psychology International, 36*(6), 559-574. doi: 10.1177/0143034315608235

Malone, T. W. ve Lepper, M. R. (1987). *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*. R. E. Snow ve M. J. Farr (Ed.), Aptitude, learning, and instruction: Conative and affective process analyses içinde (s. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erişim adresi: https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2340/mod_resource/content/0/ceit706/week3/MakingLearningFun-ATaxonomyOfIntrinsicMotivationsForLearning.pdf

Middleton, M. J. ve Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710

Midgley, C. ve Urdan, T. (2001). Academic Self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 61-75. doi: 10.1006/ceps.2000.1041

Miller, B. C. ve Gerard, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: An integrative review. *The Family Coordinator, 28*(3), 295-312. doi: https://doi.org/10.2307/581942

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 7 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 28758). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Miron-Spektor, E. ve Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 127,* 53-65. doi: https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.01.001

Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research, 11*(1), 63-81. doi: https://doi.org/10.1007/s10984-007-9036-x

Nakano, T. C., Ribeiro, W. J. ve Virgolim, A. M. R. (2021). Relationship between creativity and intelligence in regular students and giftedness students. *Psiko-USF, 26*(1), 103-116. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712021260109

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346. doi: https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*(4), 269-287. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/3233573

Onur, D. (2016). *Tasarım eğitiminde farkındalık ve yaratıcılık gelişimine yönelik bir öneri* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LriqwTCcXyjPRRsByH37VQ&no=LTQ3vYbSB2eDt8TfzM332Q

Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 145-156. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/35805/351623

Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Özaşkın Arslan, G. ve Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*, 212-226. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/319903541

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme* (14.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Öztan Ulusoy, Y. (2020). *Gestalt kuramı.* B. Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (6. bs., s. 153-177). Ankara: Pegem Akademi.

Parnes, S. J. (1961). Effects of extended effort in creative problem solving. *Journal of Educational Psychology, 52*(3), 117-122. doi: https://doi.org/10.1037/h0044650

Patrick, H., Kaplan, A. ve Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382. doi: https://doi.org/10.1037/a0023311

Peng, S. L., Cherng, B. L. ve Chen, H. C. (2013). The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students. *Educational Psychology, 33*(5), 540-560. doi: 10.1080/01443410.2013.812616

Phan, H. P. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 6(16), 571-602. doi: http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1306

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33

Qian, M., Plucker, J. A. ve Shen, J. (2010). A model of Chinese adolescents' creative personality. *Creativity Research Journal, 22*(1), 62-67. doi: 10.1080/10400410903579585

Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2. bs.). NJ: Lawrence Erlbaum

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/20342603

Ritchie, S. M. ve Edwards, J. (1996). Creative thinking instruction for aboriginal children. Learning and Instruction, 6(1), 59-75. doi: https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)80004-1

Rudowicz, E. ve Hui, A. (1997). The creative personality: Hong Kong perspective. *Journal of Social Behavior and Personality*, *12*(1), 139-157. Erişim adresi: https://9e54a07dff2a96854bad0c0f08f1711c40fc3428-ebscohost.vetisonline.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0e38d136-1535-4746-8f25-c3d380a48309%40redis

Runco, M. A. ve Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92-96. doi: https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Sağkal, A. S., Topçu Kabasakal, Z. ve Türnüklü, A. (2015). Turkish adaptation of the connected classroom climate inventory (CCCI). *İlköğretim Online, 14*(4), 1179-1192. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.30422

San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 12*(1), 177-190. doi: 10.1501/Egifak_0000000618

Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner' s guide to structural equation modeling* (3. bs.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Shaughnessy, M. F. (1991). The supportive educational environment for creativity. *ERIC Digest, ED360080*, 1-11. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED360080

Simmons, A. L. ve Ren, R. (2009). The influence of goal orientation and risk on creativity. *Creativity Research Journal, 21*(4), 400-408. doi: https://doi.org/10.1080/10400410903297980

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898. doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 607-627. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34*(1), 1-31. doi: https://doi.org/10.1159/000277029

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1993). Investigating in creativity. *Psychological Inquiry, 4*(3), 229-232. doi: https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327965pli0403_16

Subaşı, M. ve Taş, Y. (2017). Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki hedef yönelimlerinin sınıf ortamı hedef algıları ile yordanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 306-321. doi: 10.24315/trkefd.283048

Sun, X., Hendrickx, M. M. H. G., Goetz, T., Wubbels, T. ve Mainhard, T. (2020). Classroom social environment as student emeotions' antecedent: Mediating role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education, 90*(1), 146-157. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2020.1724851

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. bs). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-73. Erişim adresi: http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf

Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *10*, 82-94. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/237402315

Swenson, L. M. ve Strough, J. (2008). Adolescents' collaboration in the classroom: Do peer relationships org ender matter?. *Psychology in the Schools, 45*(8), 715-728. doi: 10.1002/pits.20337

Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 750-763. doi: 10.14230/joiss453

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şenler B. ve Sungur S. (2007, Kasım). *Hedef yönelimi anketinin Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyonu*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi' nde sunulan bildiri, Ankara.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları.* İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. bs.). M. Baloğlu (Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Tapola, A. ve Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 291-312. doi: http://dx.doi.org/10.1348/000709907X205272

Terreffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E., C. ve Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: a guide for educators*. Florida: The National Research Center on the Gifted and Talented. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED505548

Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start?. *Psychological Inquiry, 4*(3), 232-234. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/1448974

Tsai, C. Y., Horng, J. S., Liu, C. H., Hu D. C. ve Chung, Y. C. (2015). Awakening student creativity: Empirical evidence in a learning environment context. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 17*, 28-38. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2015.07.004

Urdan, T., ve Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331-349. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003

Üstündağ, T. (2021). *Yaratıcılığa yolculuk* (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(18), 95-105. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49947/640065

Yerdelen, S. ve Padır, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1053-1065. doi: 10.14686/buefad.335069

Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 269-293. doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4332

Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1J0BT-3vUEszvQkLbfd7_A&no=QfbZ3m8rKbSz2STDjQjPUA

Walberg, H. J. ve Anderson, G. J. (1967). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology, 59,* 414-419. doi: http://dx.doi.org/10.1037/h0026490

Walsh, C.S., Chappell, K. ve Craft, A. (2017). A co-creativity theoretical framework to foster and evaluate the presence of wise humanising creativity in virtual learning environments (VLEs). *Thinking Skills & Creativity, 24*, 228-241. doi: 10.1016/j.tsc.2017.01.001

Wang, L., Xu, H., Yang, D., Tian, H., Xi, R., Du, K., … Luo, Z. (2021). Achievement goals and creativity: Self-construal as an antecedent. *The Journal of Creative Behavior, 55*(1), 1047-1058. doi: 10.1002/jocb.507

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. doi: https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Wentzel, K. R. ve Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *Social Psychology Review, 31*(3), 366-377. doi: https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086161

Wu, M. L., Wu, P. L. ve Tasi, P. V. (2014). The relationship between classroom climate and learning satisfaction on senior high school students. *Asian Journal of Management Sciences & Education, 3*(1), 58-68. Erişim adresi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download? doi: 10.1.1.1059.5248&rep=rep1&type=pdf

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık*. İstanbul: Bamm Yayınevi.

Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 269-293. doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4332

Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi:

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1J0BT-3vUEszvQkLbfd7_A&no=QfbZ3m8rKbSz2STDjQjPUA

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research, 13*, 75-88. doi: 10.1007/s10984-009-9068-5

EKLER

EK-1 : Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Sizi Gözde BALTACI tarafından yürütülen "Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları, Hedef Yönelimleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Form dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde yaratıcı kişisel özellikler, üçüncü bölümde sınıf yaşamı algısı ve dördüncü bölümde hedef yönelimine yönelik maddeler bulunmaktadır. Yapacağınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Gözde BALTACI
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda yer alan kişisel bilgi formunu doldurunuz.

1) Doğum tarihiniz (yıl olarak):
( ) 2004 ( )2005 ( )2006 ( )2007 ( )2008

2) Cinsiyetiniz:
( ) Kız ( ) Erkek

3) Kardeş sayınız (Sizin dışınızda):
( ) 0 ( ) 1 ( )2 ( ) 3 ( )4 ( )5 ( )6 ve üstü

4) Anneniz çalışıyor mu?
( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor
( ) Düzenli bir işi yok ( )Emekli

5) Babanız çalışıyor mu?
( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor
( ) Düzenli bir işi yok ( ) Emekli

Anne ve babanızın eğitim düzeyi nedir?

6) Anne	**7)Baba**
( ) Hiç okula gitmemiş	( ) Hiç okula gitmemiş
( ) İlkokul	( ) İlkokul
( ) Ortaokul	( ) Ortaokul
( ) Lise	( ) Lise
( ) Üniversite	( ) Üniversite
( ) Yüksek lisans	( ) Yüksek lisans
( ) Doktora	( ) Doktora

8) Evinizde bir tane çalışma odanız var mı?
( ) Evet ( ) Hayır

9) İnternete bağlanabildiğiniz bir cihazınız (telefon, bilgisayar, tablet vs.) var mı?
( ) Evet ( ) Hayır

EK-2: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi yanda verilen beş seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.	①	②	③	④	⑤
2.Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
3.Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim.	①	②	③	④	⑤
4. Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim.	①	②	③	④	⑤
5.Birşey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim.	①	②	③	④	⑤
6.Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
7.Bilmece türü zeka oyunları oynamayı severim.	①	②	③	④	⑤
8.Yeni şeyler yapmayı severim.	①	②	③	④	⑤
9.Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
10.Bir çok şeyi kendim denemek isterim.	①	②	③	④	⑤
11.Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım.	①	②	③	④	⑤
12.Çoğu zaman, bir çok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
13.Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla karşılaştığımda bile kendime güvenmem.	①	②	③	④	⑤
14.Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.	①	②	③	④	⑤
15.İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.	①	②	③	④	⑤
16.Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.	①	②	③	④	⑤
17.Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.	①	②	③	④	⑤

EK-3: Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi yanda verilen beş seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.

Sıra	İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sınıf bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
2	Sınıf bana kendimi güvende hissettirir.	①	②	③	④	⑤
3	Sınıfta yapılan farklı etkinlikler mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
4	Derste teknoloji kullanımı bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
5	Sınıfın bir parçası olmak bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
6	Dersteki rekabetçi öğrenme ortamı kaygı verir.	①	②	③	④	⑤
7	Sınıfta sorumluluk almak bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
8	Derste soru sormak kaygı verir.	①	②	③	④	⑤
9	Derste öğrenebildiğimi hissetmek bana cesaret verir.	①	②	③	④	⑤
10	Arkadaşlarımla bir arada olmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
11	Derste yapılan grup çalışmaları mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
12	Derste arkadaşlarımla iletişim kurmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıfta arkadaşlarıma yardım etmek zevk verir.	①	②	③	④	⑤
14	Derste arkadaşlarımın görüşlerime saygı duyması bana güven verir.	①	②	③	④	⑤
15	Derste arkadaşlarımla fikir alışverişi yapmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
16	Dersle ilgili arkadaşlarımdan yardım almak iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
17	Derste arkadaşlarımın birbirine nazaketli davranması mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
18	Öğretmenimin bana saygı duyduğunu hissetmek mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
19	Öğretmenimin bana güvendiğini hissetmek huzur verir.	①	②	③	④	⑤
20	Öğretmenimin bana söz hakkı vermesi mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
21	Öğretmenimle duygularımı paylaşabilmek huzur verir.	①	②	③	④	⑤
22	Derste öğretmenimin anlamadığım yerlerde destek vermesi güven verir.	①	②	③	④	⑤
23	Öğretmenimin beni olduğum gibi kabul ettiğini düşünmek güven verir.	①	②	③	④	⑤
24	Derste öğretmenimin arkadaş gibi davranması bana güven verir.	①	②	③	④	⑤

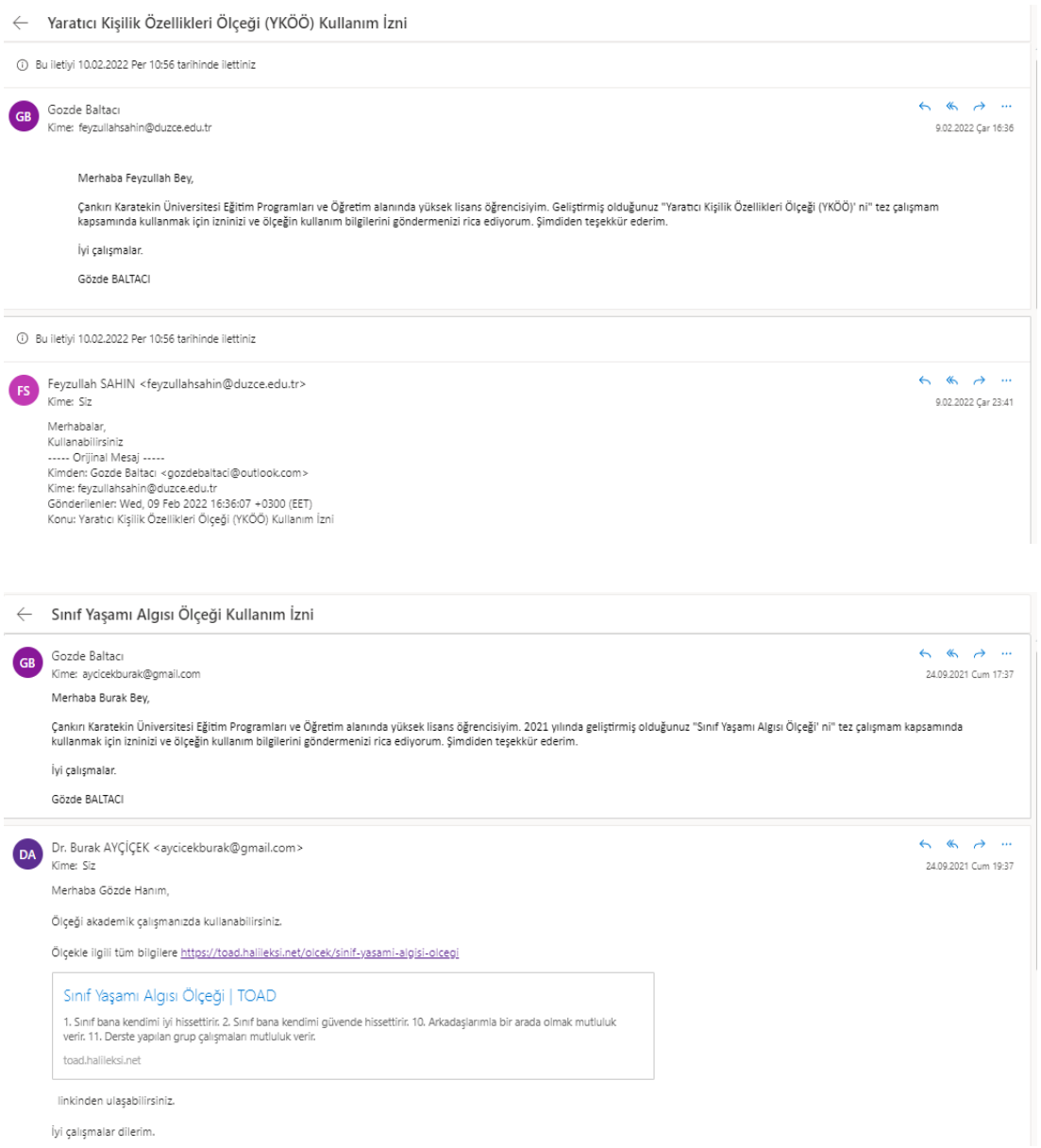
25	Derste öğretmenimden olumlu dönütler almam mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
26	Öğretmenimin derste beni motive etmesi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
27	Üzgün olduğumu anladığında öğretmenimin benimle ilgilenmesi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
28	Derste öğretmenimin verdiği görevleri yapmak iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤

EK-4: Hedef Yönelimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi yanda verilen beş seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Bu derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
2. Bu derslerdeki amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.	①	②	③	④	⑤
3. Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
4. Bu derslerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum.	①	②	③	④	⑤
5. Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur.	①	②	③	④	⑤
6. Bu derslerde verilen her şeyi tam olarak öğrenmek arzusundayım.	①	②	③	④	⑤
7. Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır.	①	②	③	④	⑤
8. Bu derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum.	①	②	③	④	⑤
9. Bu derslerdeki tek amacım diğerlerinden daha başarısız olmanın önüne geçmektir.	①	②	③	④	⑤
10. Bu derslerde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
11. Bu derslerden diğerlerine göre daha başarılı olmak benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
12. Bazen bu derslerin içeriğini istediğim kadar iyi anlayamayacağımdan korkuyorum.	①	②	③	④	⑤
13. Bu derslerde amacım başarısız olmaktan kaçınmaktır.	①	②	③	④	⑤
14. Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey başarısız olma korkusudur.	①	②	③	④	⑤
15. Bu derslerde sadece başarısız olmaktan kaçınmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤

EK-5: Ölçekleri Kullanım İzinleri



Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) Kullanım İzni

Bu iletiyi 10.02.2022 Per 10:56 tarihinde iilettiniz

GB Gozde Baltacı
Kime: feyzullahsahin@duzce.edu.tr
9.02.2022 Çar 16:36

Merhaba Feyzullah Bey,

Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)' ni" tez çalışmam kapsamında kullanmak için izninizi ve ölçeğin kullanım bilgilerini göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

Gözde BALTACI

Bu iletiyi 10.02.2022 Per 10:56 tarihinde iilettiniz

FS Feyzullah SAHIN <feyzullahsahin@duzce.edu.tr>
Kime: Siz
9.02.2022 Çar 23:41

Merhabalar,
Kullanabilirsiniz
----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: Gozde Baltacı <gozdebaltaci@outlook.com>
Kime: feyzullahsahin@duzce.edu.tr
Gönderilenler: Wed, 09 Feb 2022 16:36:07 +0300 (EET)
Konu: Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) Kullanım İzni

Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Kullanım İzni

GB Gozde Baltacı
Kime: aycicekburak@gmail.com
24.09.2021 Cum 17:37

Merhaba Burak Bey,

Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. 2021 yılında geliştirmiş olduğunuz "Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği' ni" tez çalışmam kapsamında kullanmak için izninizi ve ölçeğin kullanım bilgilerini göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

Gözde BALTACI

DA Dr. Burak AYÇİÇEK <aycicekburak@gmail.com>
Kime: Siz
24.09.2021 Cum 19:37

Merhaba Gözde Hanım,

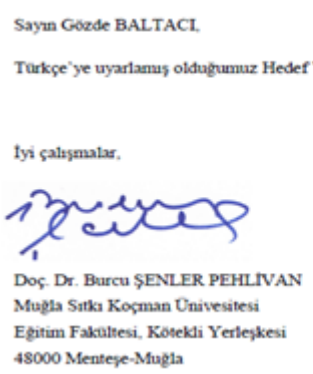
Ölçeği akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçekle ilgili tüm bilgilere https://toad.halileksi.net/olcek/sinif-yasami-algisi-olcegi

Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği | TOAD
1. Sınıf bana kendimi iyi hissettirir. 2. Sınıf bana kendimi güvende hissettirir. 10. Arkadaşlarımla bir arada olmak mutluluk verir. 11. Derste yapılan grup çalışmaları mutluluk verir.
toad.halileksi.net

linkinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.



Sayın Gözde BALTACI,

Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Hedef Yönelimi Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Doç. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Kötekli Yerleşkesi
48000 Menteşe-Muğla

EK-6: Etik Kurul Değerlendirme Formu

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	24
Araştırmanın Yürütücüsü:	gözde baltacı
Araştırmanın Başlığı:	Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları, hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
Karar Tarihi:	28-12-2021
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
İMZA

Başkan Yardımcısı
Doç. Dr. Ela Özkan CANBOLAT
İMZA

Üye
Prof. Dr. Gülcihan YILDIRIM
İMZA

Üye
Doç. Dr. Hakan ÇOLAK
İMZA

Üye
Doç. Dr. Bilgehan TEKİN
İMZA

Üye
Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Serap Aslan COBUTOĞLU
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT
İMZA

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK
İMZA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

EK-7: Anket Uygulama İzni

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57270673-605.01-42566960 02.02.2022
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Gözde BALTACI)

DAĞITIM YERLERİNE

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gözde BALTACI, "Lise Öğrencilerinin Sınıf Yaşam Algıları Hedef Yönelimleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasına ilişkin Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir. Çalışmanın okul idarelerinin uygun gördüğü şekilde ders dışı saatlerde uygulanması konusunda;

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1.Komisyon İnceleme Raporu
2.Araştırma Çalışması ve Ekleri

Dağıtım:
1.Çankırı Karatekin Üniversitesi
2.Tüm Ortaöğretim Müd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Abdul Halik Renda Mah. Ankara Cad. 1. km. No:38 Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Merkez/ÇANKIRI Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Telefon No : 0 (376) 213 15 36 Unvan : Öğretmen
E-Posta: arge18@meb.gov.tr İnternet Adresi: cankiriarge.meb.gov.tr Faks:3762131016
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9613-3bbd-3e07-9368-bfab kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Gözde BALTACI
Doğum Tarihi	1992

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Boğaziçi Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	YDS (95)

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	MEB’ e bağlı okullar
Görevi	İngilizce Öğretmeni
Tecrübe Süresi	6 yıl

İLETİŞİM

E-mail	gozdeozturk26@gmail.com