

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akış Yaşantı Düzeylerinin İncelenmesinde Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Yordayıcı Rolü

The Predictive Role of University Students' Attributes to Learning in The Examination of Flow Level of Experience

Gamze Nur ÖZTÜRK¹ , Fatih KOCA² 

Gönderim: 09/01/2023

Düzeltilme: 23/02/2023

Kabul: 23/03/2023

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve akış (flow) yaşantı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmamızda nicel yaklaşım kapsamında genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 382 kadın, 43 erkek olmak üzere rehberlik ve psikolojik danışma bölümlerinde öğrenim gören 425 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde zaman ve iş gücü kısıtlamasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerini elde ederken İşigüzel ve Çam (2014) tarafından uyarılma çalışması yapılan "Akış (Flow) Yaşantı Ölçeği Kısa Formu", Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmış olup, tanımlayıcı istatistikler, Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum ve akış yaşantı düzeyleri yüksek seviyededir. Söz edilen iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve öğrenmeye yönelik tutum, akış yaşantı düzeyini yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akış (flow), öğrenmeye ilişkin tutum, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

In this study, the relationship between university students' attitudes towards learning and flow experience levels is examined. In our research, the relational survey model, one of the general survey models, was used within the scope of the quantitative approach. The research group consists of 425 students, 382 girls and 43 boys, studying in the departments of guidance and psychological counseling in the 2021-2022 academic year. Easily accessible sampling method was used in sample selection due to time and labor constraints. While obtaining the research data, the "Flow Experience Scale Short Form" adapted by İşigüzel and Çam (2014), the "Attitude Scale towards Learning" developed by Kara (2010), and the "Personal Information Form" prepared by the researchers " used. SPSS 23.0 program was used in the analysis of the research data, and descriptive statistics, Pearson Moments two-way correlation analysis and multiple regression analysis techniques were used. According to the findings, university students' attitudes towards learning and flow experience levels are high. A positive and significant relationship was found between the two mentioned variables and the attitude towards learning predicts the level of flow experience.

Keywords: Flow experience, attitude towards learning, quantitative research.

Önerilen atıf: Öztürk, G. N., & Koca, F. (2023). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin akış yaşantı düzeylerinin incelenmesinde öğrenmeye yönelik tutumlarının yordayıcı rolü. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 37-48.

¹ Uzm. Psk. Dan., Milli Eğitim Bakanlığı, gmze.yksell@gmail.com

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, fkoca@trabzon.edu.tr

GİRİŞ

Her birey dünyaya geldiğinde merak ve keşfetme içgüdüleriyle hareket ederek öğrenir. Bu durum doğuştan gelen bir öğrenme arzusunun kanıtı niteliğindedir. Peki, öğrenme doğuştan gelen bir içgüdüyse bazı insanların daha kolay öğrenmesi, bazı öğrenmelerin daha kalıcı olması gibi öğrenme farklılıkları nasıl oluşmaktadır?

Doğuştan getirilen öğrenme içgüdüğü, her zaman yaşamın ilk yıllarındaki kadar kolayca davranışa dönüşmez. Büyüme ile birlikte gelen öğrenmeyi etkileyen bir takım süreçler kimi öğrenmeleri kolaylaştırırken kimini zorlaştırır. Bu süreçlerden biri de tutumlardır. Tutumun öğrenmedeki işlevi tanımında gizli bir şekilde yer almaktadır. Bir konuya ilişkin duygu, düşünce ve davranışların organizasyonu olarak tanımlanan tutum, öğrenme sürecinde de öğrenilecek olan konuya ilişkin ifade edilen eğilimleri oluşturur (Kağıtçıbaşı, 2010). Öğrencilerin, öğrenimlerine yönelik tutumları tüm bireysel farklılıklar gibi değişkenlik gösterir (Bigs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983). Öğrenme sürecinde istenilen amaca ulaşmak için olumlu tutumlar gerekir. Aksi takdirde birey öğrenilecek konu üzerinde, bilgi ve becerilerini kullanmada, hazır bulunuşluk ve güdüleme süreçlerinde aşılması zor engeller ile karşılaşabilir (Başaran, 2000). Öğrenmeye yönelik olumlu tutum, bireyin öğrenme sürecinin başında yüksek bir katılım isteği ile kendini gösterir (Marton & Saljo, 1997). Duygu ve düşünceler ile ilişkili olan tutumlar, öğrenme sürecinde sergilenen ya da sergilenecek davranışları belirler ve konuya ilişkin olumlu davranışlar ile sonuçlanır (Braten, 2006; Güven & Azkeskin, 2018). Bu durum öğrencinin akademik motivasyonunu ve performansını artırır (Duarte, 2007; Tasgin & Coşkun, 2018).

Akademik motivasyonu arttıran öğrenmeye ilişkin olumlu tutumu temelde içsel motivasyona dayalı bir öğrenme şekli ile öğrenmenin verimliliğini arttırmaktadır (Çetin & Çetin, 2019). Bu öğrenme şekli sonucunda birey, ödül beklentisi olmaksızın yapmaktan keyif aldığı aktiviteler sonucu içselleştirilmiş bilgi ve becerilere sahip olur (Deci, 1971). Kişi, kendi öğrenme hedeflerini belirler ve ödül olarak kendi potansiyelini ortaya çıkarır (Deci & Ryan, 1985). Öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki bu aktif rolü, daha iyi kavramsal öğrenmeye, hafızaya ve akademik başarıya neden olur (Gottfried, 1985).

İçsel motivasyonun saf örnekleri akış yaşantısı adı verilen durumu ortaya çıkartır (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Wigfield, 2002). Yani içsel motivasyonla güdülenmiş birey, gerçekleştirmekte olduğu aktiviteyi sürdürürken içsel bir akış (flow) yaşantısı durumuna ulaşabilir (Jackson, 2000; Martin, 2000). Bu durum, kişinin yaptığı işe derinlemesine dalmasına ve en yüksek performansını deneyimlemesine neden olurken bir yandan da zamanın akıp gittiği hissini uyandırmaktadır (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Akış yaşantısı bir etkinliğe yoğun katılım gösterme ile açıklanabilir. Kişi; yaptığı eylem üzerinde adeta bilincini yitirerek kontrol kaybı ve değişmiş zaman algısı durumu yaşar (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005). Günlük yaşamdaki birçok aktivite; işle ilgili yaşantılar, boş zaman aktiviteleri ya da hobiler akış yaşantısına neden olabilir (Wesson & Boniwell, 2007).

Akış yaşantısı, her bireyin her zaman yaşayamadığı özel bir deneyimdir. Dolayısıyla akışın yaşandığı durumlar, özellikleri ve oluşumuna yol açan koşullar merak konusu haline

gelmiştir. Akış yaşantısı, bireyin günlük yaşamdaki deneyim kalitesi ile aktivite ve aktivitenin zorluğuna ilişkin algıladığı beceriler ile ilgilidir (Hoffman & Novak, 1996). Kişinin becerileri ile aktivitenin zorluğu düşük olduğunda ilgisizlik yaşanır ve deneyim kalitesi en düşük seviyededir. Zorluklar becerilerden daha büyük olduğunda kaygı yaşanırken beceriler zorluklardan daha büyük olduğunda kişi can sıkıntısı yaşar. Her iki durumda da deneyim kalitesi ilk durumdan daha yüksek seviyededir ancak akış yaşantısına uygun seviyede değildir (Engeser ve Rheinberg, 2008). Bireyin becerileri ve aktivitenin zorluk düzeyi yüksek olduğunda kişi akış yaşantısını deneyimlemeye hazır durumdadır (Csikszentmihalyi, 1990).

Zihinsel alanda zorlayıcı görevler de dâhil olmak üzere akış deneyimleri yaratıcı, eğlenceli ve tatmin edicidir. Bu tatmin duygusu esasında akış deneyimi sırasında fark edilmez. Çünkü birey tüm konsantrasyonu ile göreve odaklıdır. Sonrasında yapılan etkinlik hakkında düşünüldüğünde tatmin hissi ortaya çıkar. Yeteneklerini ve yaratıcılıklarını sürekli olarak geliştirmeye çalışan bireyler seçtikleri etkinliklerden tatmin olma duygusunun peşinden giden kişilerdir (Csikszentmihalyi, 1996). Yaratıcılık ve öğrenme birbirleriyle ilişkili görülmektedir (Beghetto, 2016).

Eğitim bağlamlarında akış deneyimleri yoğun bir konsantrasyon ve kendini verme olarak tanımlanır (Csikszentmihalyi, 1990). Akademik olarak başarılı öğrenciler, sınıf etkinliklerinde diğer akranlarına göre daha fazla konsantre olurken televizyon izleme gibi etkinliklerde daha az konsantre olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, konsantrasyonu daha karmaşık zihinsel süreçler için kullanabilmenin başarı ve yetenek gelişiminde ayırt edici olduğunu gösterir (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Faaliyetlere derin bir şekilde katılımın öğrenme deneyimlerini desteklediği görülmüştür. Derin katılımı sağlayan eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci performansının gelişimiyle beraber akış yaşantısının ortaya çıkmasına da katkıda bulunmaktadır. (Giasirani & Sofos, 2017).

Bireyin eğitim yaşantısına ilişkin olumlu tutumları, sonraki öğrenmeler için sürekli bir motivasyon duymasına neden olan akış deneyimlerinin bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla akış yaşantısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, verimli öğrenme yaşantılarının ortaya çıkmasında önem arz etmektedir. Akış yaşantısının; içsel motivasyona dayalı, keyif verici ve yaratıcılığı ortaya çıkartan deneyimler olduğu düşünüldüğünde eğitimde hedeflenen başarıyı sağlama konusunda önemli olduğu söylenebilir. Araştırmalar motivasyon düzenleme ile akış yaşantısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003; Turgut & Ümmet, 2021). Eğitim süreçlerinde akış deneyiminin yaşanmasının, öncelikle öğrenmeye yönelik olumlu tutumların varlığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Akış yaşantısıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış olsa da eğitim ortamlarında öğrencilerin akış deneyimini arttırmaya ilişkin çalışmalar sınırlıdır (Yalçın ve Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda araştırmamızda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının akış yaşantısı ile ilişkisini incelenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akış yaşantı düzeyleri nedir?

3. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve akış yaşantı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel yaklaşım kapsamında genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin var olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Değişkenler arasında değişme varsa bunun nasıl olduğu açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu desende araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak veya ele alınan bir bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişimleri yordamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016:15-16). Araştırmamızda öğrenmeye ilişkin tutumların akış yaşantı düzeyi ile ilişkili olup olmadığını, ilişki varsa bunun hangi şekilde olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından 31.01.2021 tarih ve E-81614018-000-2200004448 sayılı xxxx Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

Örneklem Seçimi

Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Örneklem seçiminde zaman ve iş gücü kısıtlamasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gönüllü olarak araştırmada yer alan örneklem grubu 382 kadın (%89.9) ve 43 erkekten (%10.1) oluşmaktadır. Toplam 425 öğrenciden oluşan örneklem grubunun yaş ortalaması 22.6, yaş aralığı 18-33 ve katılımcıların akademik ortalamalarının ortalaması dördürlük sistem üzerinden 3.43 'tür.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumları Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği, akış yaşantı düzeyleri ise İşigüzel ve Çam (2014) tarafından uyarlama çalışması yapılan Akış (Flow) Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu ile ölçülmüştür. Her iki ölçek formu için de ilgili araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır. Katılımcı grubunun demografik özellikleri ise araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla belirlenmiştir.

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Kara (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenmeye ilişkin kaygı, öğrenmeden beklenti, öğrenmenin doğası ile öğrenmeye açıklık olmak üzere dört alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipiyle geliştirilmiş ölçeğin 11 maddesi ters kodlanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için yapılmıştır. Hesaplamalar sonucu iç tutarlılık katsayısı “.73”, test tekrar test korelasyon katsayısı ise “.87” olarak ifade edilmiştir.

Akış (Flow) Yaşantısı Ölçeği Kısa Formu

Akış yaşantısını ölçmeyi hedefleyen bu ölçek 7'li likert tipi yanıt seçenekleri olan toplam 13 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Akış ve kaygı olarak adlandırılan alt

boyutlardan oluşan ölçekten en yüksek 91 en düşük 13 puan alınabilir. Yalnızca kaygı alt boyutundaki maddeler ters puanlanmıştır. Ölçeğin Türkiye'deki uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması İşigüzel ve Çam (2014) tarafından üniversite düzeyi yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin akış yaşantısı düzeylerini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Cronbach Alfa yöntemi ile elde edilen iç tutarlılık katsayısı akış yaşantısı boyutu için .88, kaygı yaşantısı boyutu için .67 ve ölçeğin toplam puanı için .78'dir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, yaş, üniversite ve akademik ortalamalarının belirlenmesine yönelik dört maddeyi içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çevrimiçi derslere katılan öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcılar araştırmada gönüllü olarak yer almıştır. Akış yaşantısı ölçeği, öğrenim görülen ders ilk 15 dakikasından sonra, ders akışı durdurularak uygulanmaktadır İşigüzel ve Çam (2014). Ölçek uygulamasının gereğine uyulmuş ve dersin ilk 15 dakikasından sonra ölçek uygulaması başlatılmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğin nasıl doldurulacağı konusunda katılımcı grubu bilgilendirilmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analiz tekniklerinden tanımlayıcı istatistikler, Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi (r) ile Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin varsayımlarına uygunluğunu belirlemek amacıyla bazı değerler incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak +1 ile -1 arasında dağılım gösterdiği ve normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler -.22 ile .76 arasında olup yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .80 den küçük (.16 ile .76 arasında) olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çoklu bağlantılılık problemi yoktur. Çoklu regresyon sırasında hesaplanan tolerans değerlerinin .20'den büyük (.70 ile .86 arasında), VIF değerlerinin ise 10'dan küçük (1.15 ile 1.42 arasında) olması da çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Akış Yaşantısı Ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Anketlerin Boyutlarına Verdikleri Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Alt Boyutlar	n	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Öğrenmenin Doğası		18.00	35.00	28.89	2.49	-.47	.80
	Öğrenmeye İlişkin Beklentiler		25.00	41.00	32.79	2.80	.19	.22
	Öğrenmeye Açıklık		33.00	48.00	40.55	2.77	.07	-.25
	Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	425	33.00	53.00	45.45	3.30	-.37	1.10
	Toplam		117.00	168.00	147.70	7.85	-.24	1.04
Akış Yaşantısı Ölçeği	Akış Yaşantısı		10.00	70.00	53.86	10.03	-1.26	1.51
	Kaygı ve Korku		3.00	21.00	11.61	3.91	-.02	-.22
	Toplam		30.00	91.00	65.48	9.04	-.84	1.50

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin alt boyutlarından kaygılanma (\bar{X} =45.45, SS=3.30) alt boyutunda en yüksek; öğrenmenin doğası (\bar{X} =28.89, SS=2.49) alt boyutunda en düşük ortalamalara sahiptir. Akış Yaşantısı Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ise katılımcı grubu akış yaşantısı (\bar{X} =53.86, SS=10.03) alt boyutunda yüksek, kaygı ve korku (\bar{X} =11.61, SS=3.91) düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Verilerin normalliğine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş olup ± 2 aralığında yer aldığı gözlenmiştir ve bu durum verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2010).

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Akış Yaşantısı ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Akış Yaşantı Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	1.a.	1.b.	1.c.	1.d.	2.	2.a	2.b
1.Öğrenmeye İlişkin Tutum Toplam	1							
1.a.Öğrenmenin Doğası	.59**	1						
1.b.Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	.76**	.35**	1					
1.c.Öğrenmeye Açıklık	.66**	.16**	.39**	1				
1.d.Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	.72**	.21**	.38**	.27**	1			
2.Akış Yaşantı Toplam	.10*	-.11*	-.08	-.05	-.22**	1		
2.a.Akış Yaşantı	.18**	.09	.13*	.18**	.23**	.92**	1	
2.b.Kaygı ve Korku	-.22**	.00	-.15**	-.33**	.10*	-.05	-.43**	1

* p< .05 ** p< .01

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenmeye ilişkin tutum ile akış yaşantı arasında (r =.10, p <.05) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Akış yaşantı ölçeğinin alt boyutu olan akış yaşantı, öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından beklenti (r =.13, p < .05), öğrenmeye açıklık (r =.18, p < .01) ve yeni öğrenmeler karşısında kaygılanma (r =.23, p < .01) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akış yaşantı düzeyinin alt boyutu olan kaygı ve

koru ise öğrenmeye ilişkin tutum ($r=-.22, p<.01$), beklenti ($r=-.15, p<.01$), öğrenmeye açıklık ($r=-.33, p<.01$) ile negatif yeni öğrenmeler karşısında kaygılanma ($r=.10, p<.05$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir.

Araştırmanın son aşamasında akış yaşantısının yordanması amacıyla öğrenmeye ilişkin tutumun alt boyutları ile akış yaşantısı ölçeğinin toplam puanları arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenmeye İlişkin Tutumun Alt Boyutlarının Akış Yaşantısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p	R	R²	F	p
Sabit	81.83	8.24	.18	9.92	.00**	.28	.08	8.73	.00
Öğrenmenin Doğası	.65	.18	.06	3.57	.00**				
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	-.18	.18	.00	-1.02	.31				
Öğrenmeye Açıklık	.00	.16	.23	.04	.97				
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	-.64	.14	.18	-4.6	.00**				

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F(4, 425)=8.73, p.001$), öğrenmeye ilişkin beklentiler ($\beta=.00, p>.05$) ve öğrenmeye açıklık ($\beta=-.23, p>.05$) alt boyutlarının ise modele özgün katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür. Bulgulara göre öğrenmeye ilişkin tutumun alt boyutlarının akış yaşantısını yordama gücü %8'dir. Elde edilen bulgular sonucunda akış yaşantısı ile öğrenmenin doğası ve öğrenmeye ilişkin kaygılar arasındaki ilişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıyken öğrenmeye ilişkin beklentiler ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ve akış yaşantı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Akademik başarıyla ilişkili olan kavramlardan biri olan tutum, zamanla değişebilir olsa da olumlu tutum geliştirmek öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirebilir (Mutai, 2011). Diğer taraftan olumsuz tutumlar kalıcı ve etkili öğrenmeyi engelleyerek olumsuz yaşantılara neden olur ve performans, derse katılım gibi birçok unsuru etkiler (Joseph, 2013). Öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olan katılımcı grubumuzun yüksek akademik ortalamaları da literatürü desteklemektedir. Lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ve derse katılım davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada derse katılım motivasyonunun yüksek olduğu öğrencilerde olumlu tutumların varlığı dikkat çekmiştir (Eryılmaz, Yıldız & Akın, 2011). Benzer bir çalışmada akademik motivasyon öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar ile orta düzeyde pozitif korelasyon göstermiştir (Tasgın ve Coşkun, 2018). İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutum ile akademik başarıyı inceleyen bir çalışmada İngilizce dersine yönelik olumlu tutumun akademik başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Kazazoğlu, 2013).

Öğrenmeye ilişkin olumlu tutumların akış yaşantılarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bilişim teknoloji uzmanlarıyla yapılan bir çalışmada uzmanların bilgisayara yönelik olumlu tutumlarının e-öğrenme ortamlarında akış deneyimi yoluyla öğrendiklerini göstermektedir (Ho & Kuo, 2010). Araştırmamızda da benzer şekilde öğrenmeye yönelik tutum ile akış yaşantısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum öğrenmeye yönelik olumlu tutumların arttıkça akış deneyiminin de artacağını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirmenin öğrenme performansını etkileyebileceği düşüncesinden hareketle geliştirilen bir çalışmada fiziksel bağlamlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerini destekleyen dijital bağlamda bir rekabet oyunu önerilmiştir. Deneysel olarak yürütülen bu çalışma sonucu öğrencilerin hem öğrenmeye yönelik tutumları yükselmiş hem de akış deneyimi yaşadıkları gözlenmiştir (Hwang, Chen, Wu & Tu, 2014). Dolayısıyla çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular yürüttüğümüz çalışma bulgularını desteklemektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğrenmenin doğasına ilişkin duygu düşünce ve tepki seviyelerinin yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerinin öğrenmenin doğasına ilişkin anlayış seviyelerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Müzik öğretmenleri adaylarıyla yapılan bir çalışmada öğrenmenin doğasını anlayan adayların öğrenmeye yönelik beklenti ve öğrenmeye açıklıklarının da yükseldiği görülmüştür (Çırak, 2021). Araştırmamızda da öğrenmenin doğası alt boyutu tüm ölçekler ve alt boyutlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenmeye açık olma durumları katılıyorum seviyesindedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin öğrenmeye açık olma alt boyutundan ortalama düzeyde puan aldıklarını göstermektedir. Lisans düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmamızın benzer bir çalışmanın bulgularıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Söz konusu çalışmada lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre öğrenmeye karşı daha açık tutumlarda oldukları görülmüştür (Güneş-Şahin, 2021). Öğrenmeye açıklık alt boyutu aynı ölçeğin kaygı boyutuyla da olumlu yönde anlamlı ilişki içerisindedir. Öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin kaygı boyutu yeni öğrenme yaşantılarına ilişkin kaygı duyma anlamına gelmesi itibariyle öğrenmeye açıklık boyutuyla olan olumlu düzeyde anlamlı ilişki makuldür. Müzik öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada yeni öğrenmeler ile oluşan kaygı arttıkça öğrenmeye ilişkin beklentinin de arttığı gözlenmiştir (Çırak, 2021). Ancak yürüttüğümüz çalışmada öğrenmeye ilişkin kaygı ve beklenti negatif düzeyde anlamlı ilişki içerisindedir.

Çalışmamızda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin beklenti düzeyleri ortalamanın altında puan almıştır. Bu durum öğrencilerin yeni öğrenmeler karşısında düşük beklentiye sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğini kişisel faktörlerin etkisiyle seçen öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin beklenti seviyelerinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Aktürk, 2012). Öğrencilerin fen dersine yönelik istek ve beklentilerinin araştırıldığı bir çalışmada beklentisi düşük olan öğrencilerin öğrenmeye not kaygısından dolayı mecbur oldukları görülmüştür (Tsai & Kuo, 2008). Yürüttüğümüz çalışmada ortaya çıkan düşük beklenti düzeyinin de öğrencilerin dışsal motivasyonlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim içsel motivasyon ile ilişkili olduğu bilinen akış yaşantısı ile öğrenmeye ilişkin beklenti arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğrenmeye yönelik tutumun akış yaşantısını yordamasına ilişkin yapılan analiz sonucunda öğrenmeye yönelik tutum ve alt boyutlarının, akış yaşantısındaki toplam varyansın

%8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin akış yaşantı üzerindeki göreceli önemi sırasıyla öğrenmeye ilişkin kaygılar ve öğrenmenin doğası şeklindedir. Öğrenmeye ilişkin kaygılar alt ölçeği akış yaşantısını negatif yönde yordarken öğrenmenin doğası pozitif yönde yordamaktadır. Bu durum öğrencilerin kaygı seviyelerinin azaldıkça akış deneyimi yaşama olasılıklarının artacağını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve akış yaşantı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, katılımcı grubunun hem öğrenmeye yönelik tutumları hem de akış yaşantı düzeyleri yüksek seviyededir. Öğrenmeye ilişkin tutumlar ile akış yaşantı pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Akış yaşantı ölçeğinin alt boyutu olan akış yaşantı, öğrenmeye ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutlarından beklenti, öğrenmeye açıklık ve yeni öğrenmeler karşısında kaygılanma ile de pozitif yönde anlamlı ilişkili oluşturmaktadır. Akış yaşantı düzeyinin alt boyutu olan kaygı ve korku ise öğrenmeye ilişkin tutum, beklenti ve öğrenmeye açıklık ile negatif yeni öğrenmeler karşısında kaygılanma ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin anlamlı olduğu ancak öğrenmeye ilişkin beklentiler ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarının modele özgün katkıda bulunmadığı anlaşılmıştır.

Öğrenme yaşantılarında istenen durumlar yüksek konsantrasyon ile birlikte öğrencinin öğrenme isteği, katılımı gibi süreçlerin sonunda yüksek sonuç performansıdır. Bu durum akış yaşantısına oldukça benzer niteliktedir. Araştırmamız sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında eğitim ortamlarında akış deneyiminin yaşanması için öğrencilerin olumlu tutumları önem taşımaktadır. Yapılan veri analizi, öğrencilerin derslere ve akademik konulara olan tutumlarının iyileştirilmesi, kaygı düzeylerinin istenen seviyeye çekilmesi gibi uygulamaların akış deneyimine aracılık edeceğini göstermektedir. Eğitim kurumlarında öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme ve kaygıyı kontrol etme konularıyla ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir. Farklı örneklem grupları ile akış deneyimleri ve öğrenmeye ilişkin tutumlar derinlemesine incelenebilir. Söz konusu kavramların düşük ya da yüksek olduğu öğrenci gruplarının özelliklerini belirlemek amaçlı çeşitli karma yöntem çalışmaları tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Başaran, D. E. (2000). *Eğitim psikolojisi: modern eğitimin psikolojik temelleri*. Gül Yayınevi.
- Beghetto, R. A. (2019). Large-scale assessments, personalized learning, and creativity: Paradoxes and possibilities. *ECNU Review of Education*, 2(3), 311-327.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. İçinde A.J. Elliot & C.S. Dweck, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (ss.598–608). Guilford Press.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Çırak, M. E. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher education*, 54(6), 781-794. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9023-7>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher education*, 33(2), 213-218.
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ., & Akın, S. (2011). Investigating of relationships between attitudes towards physics laboratories, motivation and amotivation for the class engagement. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(SI), 59-64.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Pearson Education.
- Giasirani, S., & Sofos, L. (2017). Flow experience and educational effectiveness of teaching informatics using AR. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 78-88.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631.
- Güneş-Şahin, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 702455) [Yüksek Lisans Tezi,

- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.]YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 633-650.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analiz (7. b.)*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Ho, L. A., & Kuo, T. H. (2010). How can one amplify the effect of e-learning? An examination of high-tech employees' computer attitude and flow experience. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 23-31.
- Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60(3), 50-68.
- Hwang, G. J., Chen, C. C., Wu, P. H., & Tu, N. T. (2014). Effects of the mobile competitive game approach on students' learning attitudes and flow experience in field trips. *International Conference of Educational Innovation through Technology* (ss.3-8). IEEE.<https://doi.org/10.1109/EITT.2014.9>.
- İşigüzel, B., & Çam, S. (2014). Flow yaşantısı ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 788-801.
- Jackson, S. A. (2000). Joy, fun, and flow state in sport. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 135–155). Human Kinetics.
- Joseph, George (2013) *A study on school factors affecting students' attitudes towards learning mathematics in the Community Secondary Schools in Tanzania, The Case of Bukoba Municipal Council in Kagera Region*. [Unpublished masters thesis]. The Open University of Tanzania.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Martin, J. P. (2000). Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. *Schulverwaltung Bayern: Link Verlag*, 1-13.
- Mutai, J. K. (2011). *Attitudes towards learning and performance in mathematics among students in selected secondary schools in Bureti district, Kenya*. [Unpublished Masters Dissertation].
- Shernoff, D.J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. İçinde R.C. Gilman, E.S. Heubner and M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131–145). Routledge.
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Tasgin, A., & Coskun, G. (2018). The relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950.

- Turgut, T., & Ümmet, D. (2021). Yetişkinlerde motivasyon düzenleme ve akış yaşantısı arasındaki ilişkide ototelik kişiliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 305-327.
- Wesson, K., & Boniwell, I. (2007). Flow theory—its application to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 33-43.
- Yalçın, S., & Tavşancıl, E. (2014). The comparison of Turkish students' PISA achievement levels by year via data envelopment analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 961-968.