



ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
AİDİYETİ (SOSYAL KABUL VE SOSYAL DIŞLANMA) İLE
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL
ESNEKLİĞİN ARACI VE DÜZENLEYİCİ ROLÜ

Bahar Tukanova

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Bahar

Soyadı: TUKANOVA

Bölümü: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Üniversite Aidiyeti (Sosyal Kabul Ve Sosyal Dışlanma) ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı ve Düzenleyici Rolü

İngilizce Adı: The Mediating and Moderating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship Between University Belonging (Social Acceptance and Social Exclusion) and Academic Success of International Undergraduate Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bahar TUKANOVA

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bahar Tukanova tarafından hazırlanan “Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Üniversite Aidiyeti (Sosyal Kabul ve Sosyal Dışlanma) ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı ve Düzenleyici Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Behire Elif KUYUMCU

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Başak BEYDOĞAN TANGÖR

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeynep AKKUŞ ÇUTUK

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Trakya Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/08/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Karşılaştığım zorlukların beni geliştirdiği ve kendi potansiyelimi keşfetmemi sağladığı bir süreç olan tez yazım aşamasının sonuna gelmiş bulunmaktayım. Öncelikle yazmış olduğum tezin alana özgün bir katkı sağlamasını diliyorum.

Yazmaktan heyecan duyduğum bu bölüme beni akademik çalışmalarım boyunca destekleyen ve disiplinli çalışmaya teşvik eden sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Behire Elif KUYUMCU'ya teşekkür ederek başlamak istiyorum. Zorlu tez sürecinde gösterdiği anlayış, bilgi ve rehberlik ile bana yol gösterdiği ve motivasyon sağladığı için kendisine minnettarım. Başta tez danışmanım olmak üzere bu yolculukta bana destek olan tüm hocalarıma ve tezime sağladıkları değerli katkıları için jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Başak BEYDOĞAN TANGÖR ve Doç.Dr. Zeynep AKKUŞ ÇUTUK hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Bilgi ve katkılarınız eğitim yolculuğumda bana büyük bir ilham ve destek sağladı.

Tüm eğitim hayatım boyunca desteklerini benden hiç esirgemeyen ve en büyük şansım olan sevgili aileme; annem Rumiyya TUKANOVA, babam Mehrab TUKANOV ve abim Ayyub TUKANOV'a her zaman daha iyisini yapmam konusunda beni destekledikleri ve bana inandıkları için sonsuz teşekkür ederim. Bu yüksek lisans tezini tamamlamak benim için sadece bir başarı değil, aynı zamanda ailemin bana gösterdiği desteğin, anlayışın ve sevginin de bir kanıtıdır. Her zaman olduğu gibi bundan sonra da başarılarım ile size gururlandırmak için elimden geleni yapacağım.

Yüksek lisansın bana kattığı en güzel şeylerden biri de arkadaşlarım oldu. Sevgili yol arkadaşlarım Aleyna GÜNER, Didem FANUSCU ve Seda USTA, sürecin başından beri hep

yanımda olduğunuz ve ihtiyaç duyduğum her an bana motivasyon sağladığınız için teşekkür ederim. Beyin fırtınası için harcadığımız sayısız saatler ve paylaştığımız sonsuz kahve fincanları bu zorlu süreci sadece katlanabilir değil aynı zamanda keyifli hale getirdi. Hepimiz için yeni ve zor olan bu süreçte destekleriniz ve bilgi paylaşımlarınız ile yolu daha kolay hale getirdiğiniz, çalışmamın tüm aşamalarına yakından şahit olup bu dönüm noktasına ulaşmama katkı sağladığınız için her birinize teşekkür ederim. Başından beri hayalini kurduğumuz gibi bu başarıyı da birlikte kutlamak çok heyecan verici. Umarım hepimizin yolu hayal ettiğimizden daha da güzel ve açık olur ve yıllar sonra bunları gülerek anımsarız. “İyiyiz be iyiyiz...”.

Son teşekkürü ise kendime etmek istiyorum. Geriye dönüp baktığımda, uluslararası öğrenci olarak lisans eğitimi için Türkiye’ye geldiğimde bir gün bu bölümü yazacağımı hayal bile edemiyordum. Bugün ise eğitim hayatım boyunca geçtiğim zorlukları ve sonucunda elde ettiğim başarıları düşünerek kendimle gurur duyuyorum. Bu çalışmayla birlikte kendime sıkı çalışma ve kararlılıkla harika şeyler başarabileceğimi bir daha göstermiş oldum. Kendime içimdeki araştırma hevesinin hiç sönmemesini ve hayallerimden asla vazgeçmemeyi diliyorum. Bu yazı ise motivasyonumun eksildiği zamanlarda yola çıkış amacımın hatırlatıcısı olsun.

Minnettarlık ve gururla,

Bahar TUKANOVA

**ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
AİDİYETİ (SOSYAL KABUL VE SOSYAL DIŞLANMA) İLE
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL
ESNEKLİĞİN ARACI VE DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Bahar Tukanova

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2024

ÖZ

Bu çalışma uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma) ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu Ankara’da bulunan üç devlet ve üç vakıf üniversitesinin farklı bölümlerine kayıtlı olan 423 (212 kadın, 211 erkek) uluslararası lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi formu, Üniversite Aidiyeti Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için Bağımsız Örneklem T-testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve bilişsel esnekliğin

aracı ve düzenleyici rolünü incelemek adına Process Macro eklentisi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve erkeklerin kadınlara göre daha yüksek üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte incelenen değişkenler arasında sadece yaş değişkeninin akademik başarı ile ilişkisi olduğu bulunmuştur. Aracılık ve düzenleyicilik analizleri sonucunda, üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasında ilişkide bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici rolü saptanmamıştır. Öğrencilerin üniversite aidiyetini etkileyebileceği düşünülen düşünce ve davranışları kişisel bilgi formundan elde edilen yanıtlar ile akademik başarılarına göre incelenmiş ve akademik not ortalaması daha yüksek olan katılımcıların sınıf arkadaşlarıyla daha fazla akademik alışveriş yaptığı, çevrelerinde ağırlıklı olarak hem yerel hem de kendi ülke vatandaşlarının bulunduğu ve kendilerini üniversitede daha sosyal değerlendirdiği görülmüştür. Öğrenciler üniversiteye aidiyetlerini etkileyen diğer faktörlerin kampüs konumu, maddi problemler ve dil bilgisinden kaynaklı sorunlar, karşılaştıkları önyargılar ve üniversite kampüsünde yetersiz sosyal aktiviteler olduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki bilgiler ışığında tartışılmış ve üniversitelere yönelik uygulama önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite aidiyeti, Sosyal dışlanma, Akademik başarı, Uluslararası öğrenciler, Bilişsel esneklik
Sayfa Adedi : xv + 132
Danışman : Doç.Dr. Behire Elif KUYUMCU

**THE MEDIATING AND MODERATING ROLE OF COGNITIVE
FLEXIBILITY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY
BELONGING (SOCIAL ACCEPTANCE AND SOCIAL EXCLUSION)
AND ACADEMIC SUCCESS OF INTERNATIONAL
UNDERGRADUATE STUDENTS**

(M.S. Thesis)

Bahar Tukanova

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2024

ABSTRACT

This study aims to examine the mediating and moderating role of cognitive flexibility in the relationship between university belongingness (social acceptance and social exclusion) and academic achievement of international undergraduate students. The study group consists of 423 international undergraduate students (212 females, 211 males) enrolled in different departments of three state and three foundation universities in Ankara. Data were collected using the Personal Information form, University Belonging Scale and Cognitive Flexibility

Inventory. Independent Sample T-test, Pearson Correlation were used to analyze the data obtained, and the mediating and moderating role of cognitive flexibility was analyzed with Process Macro. As a result of the analysis, it was seen that the university belonging and cognitive flexibility levels of international undergraduate students differ according to gender and men have higher university belongingness and cognitive flexibility level than women . However, among the variables examined, only the age variable was found to be related to academic success. As a result of the mediation and moderation analyses, the mediating and moderating role of cognitive flexibility in the relationship between university belonging and academic success was not determined. Factors potentially influencing students' sense of belonging to their university have been examined based on responses from personal information forms and their academic performance. It was observed that participants with higher academic averages engaged more in academic exchanges with their classmates, were surrounded predominantly by local and fellow country nationals, and perceived themselves as more socially integrated within the university. Students also identified additional factors affecting their sense of belonging, including campus location, financial issues, language-related problems, encountered prejudices, and insufficient social activities on campus. The results have been discussed in the context of existing literature, and recommendations for university practices as well as suggestions for future research for researchers have been provided.

Key Words: College belongingness, Social exclusion, Academic achievement, International students, Cognitive flexibility

Page Number: xv + 132

Supervisor: Assoc. Prof. Behire Elif KUYUMCU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Aidiyet	11
2.1.1. Üniversite Aidiyeti ve Boyutları	14
2.2. Akademik Başarı.....	20
2.3. Yürütücü İşlevler ve Bilişsel Esneklik.....	24

2.4. Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	27
BÖLÜM III	35
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
3.1. Okul ve Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasındaki Çalışmalar.....	35
3.2. Bilişsel Esneklik ve Akademik Başarı Arasındaki Çalışmalar	37
3.3. Diğer Değişkenlere İlişkin Çalışmalar	39
BÖLÜM IV	42
YÖNTEM.....	42
4.1. Araştırmanın Modeli.....	42
4.2. Çalışma Grubu	44
4.3. Veri Toplama Araçları.....	44
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
4.3.2. Üniversite Aidiyet Ölçeği	45
4.3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri	46
4.4. İşlem.....	47
4.4.1. Verilerin Toplanması	47
4.4.2. Verilerin Analizi	48
BÖLÜM V	60
BULGULAR	60
5.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	60
5.2. Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	61
5.3. Üniversite aidiyeti, Akademik Başarı ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	65
5.4. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular.....	66
5.5. Düzenleyicilik Analizine İlişkin Bulgular	68
5.6. Katılımcıların Üniversite Aidiyetine İlişkin Düşünce ve Davranışlarının Akademik Başarıya Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	69
BÖLÜM VI.....	78
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	78

KAYNAKLAR.....	85
EKLER	123
EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	124
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	125
Ek 3. Üniversite Aidiyeti Ölçeği	129
Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri	130
Ek 5. Etik Kurul Onayı.....	131



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Sayıları (YÖK, 2024)	34
Tablo 2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	49
Tablo 3. Katılımcıların Oryantasyon Programına İlişkin Değerlendirmeleri.....	57
Tablo 4. Katılımcıların Oryantasyon Programına Katılmama Nedenleri	57
Tablo 5. Katılımcıların Üniversiteye Aidiyetini Etkileyen Diğer Faktörler	58
Tablo 6. Üniversite Aidiyet Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Tablo 7. Temel Değişkenlerin Cinsiyete İlişkin Farklılıklarının İncelenmesi	61
Tablo 8. Temel Değişkenlerin Katılımcıların Burs Alma Durumuna Göre İncelenmesi.....	62
Tablo 9. Tek Yönlü Varyans Analizine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 10. Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu.....	64
Tablo 11. Temel Değişkenler ile Yaş Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi	65
Tablo 12. Temel Değişkenler ile Türkiye'de Bulunulan Süre Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi.....	66
Tablo 13. Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Etkisi.....	67
Tablo 14. Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasında Bilişsel Esnekliğin Düzenleyicilik Etkisi.....	68
Tablo 15. “Sınıf/Okul Arkadaşlarım ile Akademik Alışveriş (Not Paylaşımı, Ödev Paylaşımı, Beraber Ödev/Projelerde Yer Alma) Yaparım” İfadesine İlişkin Yanıtlar.....	70
Tablo 16. “Sınıf/Okul Arkadaşlarım ile Üniversite Ortamı Dışında Görüşürüm” İfadesine İlişkin Yanıtlar	70

Tablo 17. “Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinliklere (Konser, Söyleşi, Konferans) Katılım” İfadesine İlişkin Yanıtlar	71
Tablo 18. “Derslere Sözel Olarak Katılım” İfadesine İlişkin Yanıtlar.....	72
Tablo 19. “Üniversitedeki Öğrenci İşleri Personeline İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar.....	72
Tablo 20. “Üniversitedeki Öğretim Üyelerine İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar	73
Tablo 21. “Üniversitedeki Akranlarıma İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar	74
Tablo 22. “Kendimi Sınıfta/Okulda Sosyal Biri Olarak Değerlendiririm” İfadesine İlişkin Yanıtlar	75
Tablo 23. “Derslere Düzenli Olarak Devam Ederim” İfadesine İlişkin Yanıtlar	76
Tablo 24. “Akademik Eğitim için Türkçe Dil Bilgimin Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Akademik performansı etkileyen değişkenler.....	23
<i>Şekil 2.</i> Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü.	43
<i>Şekil 3.</i> Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü.....	43
<i>Şekil 4.</i> Katılımcıların uyruğa göre dağılımı.....	51
<i>Şekil 5.</i> Katılımcıların üniversite tercihi sıralamasında Türkiye.....	52
<i>Şekil 6.</i> Katılımcıların Türkiye’yi tercih nedeni.	52
<i>Şekil 7.</i> Katılımcıların kayıtlı oldukları üniversiteyi tercih nedenleri.....	53
<i>Şekil 8.</i> Katılımcıların eğitim görülen fakülteye göre dağılımı.....	54
<i>Şekil 9.</i> Katılımcıların ağırlıklı genel not ortalaması.	55
<i>Şekil 10.</i> Katılımcıların çevresindeki kişilere ilişkin dağılımı.	55
<i>Şekil 11.</i> Katılımcıların oryantasyon programına katılım durumu.....	56
<i>Şekil 12.</i> Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü.	68

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Göç kavramı en genel anlamda bir veya daha fazla kişinin uzun mesafeler boyunca ikamet değişikliği ile sonuçlanan hareketidir (Kok, 1999). Uluslararası boyutta yaşanan göç olgusu içerisinde uluslararası öğrenci hareketleri önemli bir yere sahiptir. Uluslararası öğrenciler, yurt dışındaki eğitim kurumlarında belirli amaçlarla öğrenim gören ve aynı zamanda ev sahibi olan ülkede sosyal ve kültürel olarak yer alan öğrenciler olarak tanımlanabilir. Tanımda belirtildiği gibi uluslararası öğrenci gittikleri ülkede sadece eğitim almakla kalmıyor, aynı zamanda sosyalleşerek kültürlerarası etkileşimde bulunuyor (Kitsantas, 2004). Bu öğrenci hareketlerindeki artışın önemli sebepleri olarak küreselleşen dünya, ulaşım ve iletişim alanlarında kaydedilen teknolojik gelişmeler görülebilir. Bu artış üniversitelerin uluslararası düzeyde öğrenci ve akademik personel çekebilmesi için rekabete girmesini de beraberinde getirmektedir (Melewar & Akel, 2005). Mevcut gelişmelerle beraber öğrenciler farklı kültür keşfetme, kültürlerarası bilgi ve becerilerini geliştirme

(Andrade, 2006), yeni bakış açıları ve başka bir kültürde bağımsız deneyim kazanma (Sherry, Thomas & Chui, 2010) motivasyonu ile eğitim için farklı ülkeleri tercih etmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2023) verilerine göre Türkiye'de 2013-2023 yılları arasında uluslararası öğrenci sayısı 48.183'ten 301.694'e ulaşmıştır. On yılda sayılarda gözlemlenen bu artış Türkiye'nin yükseköğretim konusunda ağırlıklı olarak tercih edilen ülke olduğunu göstermektedir. Adaptasyon becerilerinin önem arz ettiği üniversite yıllarında eğitim amacıyla farklı ülkelere gitmiş öğrencilerin sürece uyum sağlaması kendi ülkesinde eğitim gören öğrencilere göre daha zor olabilmektedir. Genel anlamda belirsizlik, aile ve arkadaşlardan gelen sosyal destek ağlarından yoksun olmak ve hedef ülkenin dilini anlamamak dünya çapında göçmenlerin duygusal durumunu kötüleştiren faktörlerdir (World Migration Report [WMR], 2022). Uluslararası öğrenciler açısından bakıldığında ise farklı bir ülkeden Türkiye'ye eğitim almak için gelen kişiler ana dilleri olmayan bir dilde eğitim alma ve sosyal hayatta hedef ülkenin dilini kullanma, farklı kültür, sosyal norm, gelenek, eğitim standartları gibi ülkeye bağlı faktörler (Bilbow, 1989) ile mali durumu yönetme, kültürel entegrasyon, barınma sorunları, aile ve arkadaş çevresinden uzakta olma, yalnızlık gibi konularda (Ballard & Clanchy, 1984), özellikle uyum sürecinde zorlanmaktadır. Ayrıca, uluslararası öğrenciler hedef ülkede milliyetlerine, etnik kökenlerine veya kültürel geçmişlerine dayalı ayrımcılık ve önyargılarla karşılaşabilmektedir (Zhang & Goodson, 2011). Özellikle göç edilen ülkede sadece birkaç yıldır bulunanların dil engelleri veya arkadaş edinmek için daha kısa zamanları olması gibi nedenlerden dolayı sosyal olarak dışlanma riskinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Raabe, 2019). Buna bağlı olarak uluslararası öğrenciler farklı kültürel normlara sahip çevrede yaşamakla ilgili kaygı, duygusal sıkıntılar yaşamakta ve kendilerini karşılaştıkları çeşitli problemler nedeniyle dezavantajlı hissetmektedir (Earnest, Joyce, De Mori & Silvagni, 2010). Uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kalma riskinin yüksek olması ve son yıllarda öğrenci sayılarında gözlenen büyük artış dikkate alındığında Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kalma ve eğitim gördükleri kuruma aidiyet hissetmeleri önemli konu haline gelmektedir.

Ait olma ihtiyacı temel psikolojik ihtiyaçlardan biridir (Allen, Gray, Baumeister & Leary, 2022). Bireyin kendini bir guruba ait hissetmesi olarak açıklanan aidiyet, psikoloji alanında bireyin belirli bir nesneye veya topluluğa karşı yarattığı duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Veasna, Wu & Huang, 2013, s. 513). Bu araştırmada ise aidiyet, sosyal kabulün yüksek ve sosyal dışlanmanın düşük olması anlamında kullanılmıştır (Williams, 2007). *Üniversite aidiyeti* bir öğrencinin akademik ve sosyal yaşantısını kapsayan geniş bir olgudur (Kızılkaya & Doğan, 2022). Ait olma ihtiyacı, öğrencilerin hayatını önemli ölçüde etkilediğinden akademik bağlamda anahtar kabul edilmektedir (Guan, Tregonning & Keenan 2008; Krause, Hartley & McInnis, 2005; Tinto, 1975).

Üniversite aidiyeti deneyimi sosyal kabul (social acceptance/inclusion) ve sosyal dışlanma (social exclusion/ostracism) olmak üzere iki farklı boyutta incelenmektedir. *Sosyal kabul*, diğerlerinin kişiyi kendi grup ve ilişkilerine dahil etmek istediklerini belirtmeleri anlamına gelmektedir. Bu durumun birey için çeşitli olumlu etkileri bilinmekle beraber bunlardan en temel olanı kişinin temel ihtiyaçlardan biri olan aidiyet ihtiyacının karşılandığı yönündedir (Leary, 2010). *Sosyal dışlanma* ise bir sosyal gruptan reddedilmeyi ve yok sayılmayı içerir (Williams, 2007), ve temelinde dışlanan bireyin çevreden kabul görmediği ve kendisine saygı duyulmadığı algısı dayanmaktadır (Goodenow, 1993). Williams'ın İhtiyaç Tehdidi Modeli'ne (Needs Threat Model) göre sosyal dışlanma deneyimleyen birey bu durumu aidiyet, benlik saygısı, kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyaçlarına yönelik bir tehdit olarak algılamaktadır (Gerber, Chang & Reimer, 2017).

Yıllarca okul aidiyeti üzerine yoğunlaşan araştırmalardan sonra yükseköğretimde aidiyet kavramının 1970'li yıllarda incelenmeye başlandığı söylenebilir. Bu kavram üzerine ilk çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi ile başladığı bilinmektedir (Pace, 1984). Yine, ilkokul ve lise öğrencilerinin okul aidiyetine odaklanıldığı kadar üniversite aidiyetinin literatürde yaygın olmadığı görülmektedir (Arslan, 2021). Üniversite aidiyeti ile ilgili yapılan çalışmalara göre öğrencinin bağlı olduğu kuruma ait hissetmesinin birçok faktörle ilişkili olduğu bilinmektedir. Birey eğitim kurumu tarafından kendisine yönelik ilgi algıladığında ve bulunduğu ortama sosyal olarak entegre olmak

istediğinde o kurumda kayıtlı kalma olasılığı, dolayısıyla aidiyet duygusu artmaktadır (Tinto, 1975). Yine, öğrencinin maddi durumu, akademik deneyimi, ders dışı etkinliklere katılımı, ve akran ve öğretim üyeleriyle olan iletişimi gibi faktörler de aidiyet üzerinde etkili olmaktadır (Tinto, 1993). Bununla birlikte öğrencilerin eğitim kurumu ile kurdukları bağ ve eğitim beklentilerinin temelinde sahip oldukları kültürel ve bireysel farklılıkların bulunduğu bilinmektedir (Mannan, 2007). Literatürde yer alan okul aidiyeti ve akademik başarı ilişkisinin incelendiği çalışma sonuçlarına bakıldığında, sonuçların tutarsız olduğu görülmektedir. Örneğin, okul aidiyetinin akademik başarıyı arttırdığını gösteren sonuçların yanı sıra (Adelabu, 2007; Booker, 2004; Isakson & Jarvis, 1999), farklı çalışmalarda herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamış veya sadece zayıf bir ilişki saptanmıştır (Chen, Yang, Bear & Zhen, 2013; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

Üniversite yıllarında öğrencilerin temel görevi akademik başarılarını sürdürmektir. En genel tanımıyla, akademik başarı öğrencilerin gördükleri derslerde öğretmenler tarafından verilen not ve puanlar ile kazanılan beceri veya bilgilerin ifadesidir (Sarier, 2016). İlgili araştırmalar, kendilerini hoş karşılandıkları, desteklendikleri, saygı duyuldukları ve güvende hissettikleri bir ortamda bulan öğrencilerin, bu şekilde hissetmeyenlere göre daha iyi akademik sonuçlara sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Z. Jiang & Jiang, 2015; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast & Trautwein, 2018). Üniversite yıllarında elde edilen akademik başarı, öğrencinin entelektüel gelişimi ve gelecekteki kariyeri için bir gösterge olarak kabul edilir. Ayrıca, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili iletişim gibi sosyal ve iş hayatı için önem arz eden becerilerinin geliştiği bilinmektedir. Özellikle uyum sağlama, aidiyet ve başarı arasında yapılan çalışmalar bu değişkenler arasında olumlu ilişki olduğunu doğrulamaktadır (Burns, Martin & Collie, 2016; Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012). Bu olumlu ilişkinin sebebi uyum sağlama konusunda başarılı olan öğrencilerin akademik başarı için önemli olan öz düzenleme becerisinin de yüksek olması açısından yorumlanabilir (Johnson, Taasoobshirazi, Kestler & Cordova, 2015; Zimmerman, 2002). Akademik başarının yüksek olması sadece öğrenciler için değil, eğitim kurumları açısından da önem taşımaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması, bağlı oldukları kurumda olumlu kampüs kültürünün oluşmasına katkı sağlamakta ve

kurumun ulusal ve uluslararası sıralamalardaki konumunu etkileyerek bilinirliğini artırmaktadır.

Literatürde yer alan sosyal dışlanma ile başa çıkma ve olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olan faktörler arasında bilişsel esneklik ön plana çıkmaktadır. Bilişsel esneklik, bireylerin çoklu görevleri yönetme ve değişen koşullara uyum sağlama yeteneğini destekleyerek, yeni ve uyarlanabilir çözümler bulmalarına yardımcı olan (Ionescu, 2012) bir beceridir. Kavram aynı zamanda, kişinin seçenekleri fark etme, uyum sağlama isteği ve esneklik konusundaki öz yeterliliğini de kapsamaktadır (Martin & Anderson, 1998). Bireyin çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşmek için bilişsel işleme stratejilerini uyarlama becerisi olan bilişsel esneklik (Cañas, Quesada, Antoli & Fajardo, 2006) deneyimle kazanılabilmektedir (Payne, Bettman & Johnson, 1993). Literatürde yer alan çalışma bulgularına göre bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olmasının mutluluk (Asıcı & İkiz, 2015; Balta, 2020), etkili problem çözme (Buğa, Özkamalı, Wise & Çekiç, 2018), mantıklı karar verme (Bilgiç & Bilgin, 2016) ve psikolojik iyi oluş (Yousefi Afrashteh & Hasani, 2022) üzerinde olumlu etkileri vardır. Büyüdüğü ülke ve kültürden farklı bir ülkeye uyum sağlamanın yanı sıra akademik hayata uyum sağlama sürecinde bilişsel esnekliğin uluslararası öğrencilerin durumunu kolaylaştırabileceği bilinmektedir. Berry (1997) tarafından yapılan araştırma bulgularında bilişsel esneklik, yaklaşma veya kaçınma gibi başa çıkma stratejilerinin kültürleşme stresi ile uyum sonuçları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve bireylerin adaptasyon sürecini daha kolay geçirmesine yardımcı olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Grossarth-Maticek ve Eysneck (1990), esnekliği yeni bir kültüre uyum sağlamak ve bireyin sahip olduğu etnik kültürünü tanıdığı yeni kültürle bütünleştirmek için tercih edilen bir başa çıkma stratejisi olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında söylenebilir ki, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler her geçen gün artmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin akademik başarılarını etkileme potansiyeli olan konuların araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. İlgili literatüre göre okula aidiyet ile akademik başarı arasındaki ilişki olduğu bilinmektedir (Anderman, 2002; Yokuş, Ayçiçek, Yanpar-Yelken, 2017). Aynı zamanda okula aidiyet ve akademik başarının bilişsel esneklikle ilişkisi de bilinmektedir (Booker,

2004; Fong Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015). Fakat bu üç değişken arasındaki ilişki uluslararası üniversite öğrencileri için test edilmemiştir. Bu çalışma ile ana değişkenler arasındaki ilişki ve üniversiteye ait hissetmelerini engelleyen faktörlerin belirlenerek birlikte incelenmesinin öğrencilerin akademik ve psikososyal ihtiyaçlarını belirlemede ve uygun çözüm önerileri sunmakta rehber olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de öğrenim gören uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma) ve akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı/düzenleyici rolünü incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma), bilişsel esneklikleri ve akademik başarıları demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, Türkiye’de bulunulan süre, burs alma durumu, çevrelerinde bulunan kişiler vb.) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma), bilişsel esneklikleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ile (sosyal dışlanma ve sosyal kabul) akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık etkisi var mıdır? (Şekil 2).
4. Uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ile (sosyal dışlanma ve sosyal kabul) akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik düzenleyicilik etkisine sahip midir? (Şekil 3).
5. Uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyetine ilişkin düşünce ve davranışlarının akademik başarıya göre dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de son yıllarda yaşanan değişimlerden biri yaygın bir şekilde göç alan ülke konumuna gelmesidir. Mevcut göç hareketinin önemli bir kısmı ise uluslararası öğrenci hareketliliğinden oluşmaktadır. Türkiye'de üniversitelerin sayısının artması ve eğitim kalitesinin yükselmesi nedeniyle farklı ülkelerden öğrenciler eğitim almak için Türkiye'yi tercih etmektedir (Han, 2016). Farklı ülke, kültür ve eğitim sistemine uyum sağlamakla birlikte dil bariyeri, aile ve arkadaşlardan alınan sosyal ve maddi destekten yoksunluk gibi faktörler uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye alışma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumu ortaya koymak için önceki yıllarda Türkiye'nin farklı illerinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanması üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Yapılan saha çalışmalarının bazılarında belirli akademik kurumda öğrenim gören öğrencilere odaklanılmışken (Han, 2016; Usta, Sayın & Güzelipek, 2017; Yılmaz, 2022), bir kısmı da belirli uyruktan olan (Akkaya, Çilingir & Levent, 2021; Allaberdiyev, 2007; Kemal & Duran, 2019) uluslararası öğrencilere yönelik yapılmıştır.

Literatür taraması sonucunda önceki yıllarda tek bir çalışmada farklı uyruk ve üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin üniversite aidiyetinin incelendiği çalışmalara nadir rastlanmıştır. Bu bağlamda Ankara'da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ait hissetme düzeylerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Mevcut çalışma sonuçlarının güncel durumu ortaya koyarak öğrenciler, eğitim kurumları ve Türkiye açısından problem durumunun daha iyi anlaşılmasına ve gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalar bağlamında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin üniversite topluluğuna ait hissetmeleri doğrudan üniversiteden memnuniyet düzeylerini artıracığından, özellikle üniversite kampüslerinde yaşanan aidiyeti engelleyebilecek durumları ortaya koymak konu ile ilgili farkındalığın artması açısından önem arz etmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısı ve üniversiteye ait hissetmesi sadece bireysel anlamda değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının prestiji ve itibarı için önemlidir (Howie & Pieterston, 2001). Bir kurumda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması

kurumun genel izlenimini de olumlu etkilemektedir. Üniversitelerin topluma karşı üstlenmiş olduğu sosyal sorumluluk görevi dikkate alındığında bu amaç doğrultusunda öğrenci ve personellerin aidiyet duygusunu geliştirmeleri ve kuruma bağlılıklarını sağlamaları gerekmektedir (Erkmen & Çerik, 2007; Taşlıyan, Paksoy & Hırlak, 2013). Bu araştırmada, kişisel bilgi formunda yer alan anket ve açık uçlu sorular aracılığıyla çalışma grubunun mevcut durumu ve ihtiyaçları belirlenerek üniversitelerdeki ilgili birimler (dış ilişkiler ofisi veya uluslararası öğrenci birimi) tarafından uluslararası öğrencilere yönelik yapılacak kaynaştırma çalışmaları ve oryantasyon programları gibi faaliyetlerin daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği ülkeye sağladığı avantajlar açısından incelendiğinde Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısının artmasının dört temel esasa dayandığı görülmektedir. Bunlar, akademik gelişme ve etkileşim, ekonomik kalkınma, sosyal ve kültürel etkileşim ve siyasi ve diplomatik ilişkilerin geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB], 2019). Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, küreselleşme ve ulaşım alanında gerçekleşen gelişmelerle birlikte farklı ülkelerin uluslararası öğrenci çekmek için rekabet etmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Yılmaz & Güçlü, 2021). Mevcut çalışmanın amaçlarından bir diğeri uluslararası öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyebilecek eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki değişkenleri ortaya çıkararak, Türkiye'deki üniversitelerin saygınlığı ve diplomaların uluslararası geçerliliğini tehlikeye düşürebilecek faktörleri en aza indirmeye katkı sağlamaktır.

Bu araştırmanın modeli literatürdeki araştırma sonuçlarına dayalı oluşturulmuştur. Literatürde yer alan çalışmalarda genellikle yerel öğrencilerin akademik başarıları ile üniversite aidiyeti arasında bilişsel esnekliğin rolünün olduğunu gösteren çalışmalar olsa da uluslararası öğrenciler ile bu konuda yapılan çalışmalar nadirdir. Uluslararası öğrencilerin sosyal destek olmadan veya yerli öğrencilere göre daha az sosyal destek ile benzer akademik talepleri karşılaması beklentisi (Glass & Westmond-Campbell, 2014) ve karşılaştıkları daha farklı uyum sorunlarının olduğu dikkate alındığında, bu konunun uluslararası öğrenciler üzerinde incelenmesinin önemi anlaşılmaktadır. Bu sebepten mevcut çalışmanın bir diğeri

amacı uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasında bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi ve sonuçların literatürde yer alan yerel öğrencilerle yapılan çalışma bulguları ile benzer olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin belirttikleri cevapları doğru beyan ettikleri varsayılmıştır.
2. Katılımcıların soruları anlamak için Türkçe dil bilgilerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Katılımcıların son bir ay içerisinde okula aidiyeti olumsuz etkileyebilecek dışlanma deneyimi yaşamadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Veri toplama sürecinde katılımcıların dil bariyerinden kaynaklı sorunları en aza indirmek için tüm verilerin yüz yüze toplanacağı planlanmış, fakat üniversitelerin bir dönemlik süreçte uzaktan eğitime geçmesi nedeniyle verilerin bir kısmı çevrimiçi toplanmıştır.
2. Araştırmanın kesitsel tasarımı, üniversiteye aidiyet, akademik başarı ve bilişsel esneklik arasında nedensel ilişkiler kurmayı sınırlandırmakta ve kısıtlı bilgi vermektedir.

1.6. Tanımlar

Uluslararası öğrenci: Eğitim faaliyetlerine katılmak amacıyla iki ülke arasındaki uluslararası sınırı fiziksel olarak geçen ve uyruğu bulunduğu ülke dışında olan öğrencidir (UNESCO, t.y.)

Üniversite aidiyeti: Okul bağlılığı, öğretmenlerin desteği ve bireylerin aynı kurumdaki diğer kişilere uyum sağlama ve onlara ait olma algılarını içeren yapıdır (Hagborg, 1994).

Sosyal kabul: Diğer kişilerin kişiyi kendi grup ve ilişkilerine dahil etmek istediklerini belirtmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Leary, 2010).

Sosyal dışlanma: Bireyin bir sosyal gruptan reddedilmesini ve yok sayılmasını içeren olgudur (Williams, 2007).

Akademik başarı: Bir kişinin özellikle okul, kolej ve üniversite gibi öğretim ortamlarındaki etkinliklerin odak noktası olan belirli hedeflere ne ölçüde ulaştığını gösteren performans sonuçlarını temsil etmektedir (Steinmayr, Meiner, Weideinger & Wirthwein, 2014).

Bilişsel esneklik: Bireyin iletişim alternatiflerine ilişkin farkındalığı, duruma uyum sağlama istekliliği ve esnek olma konusundaki öz yeterliliği anlamına gelmektedir (Martin & Anderson, 1998)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde aidiyet, üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma), akademik başarı, bilişsel esneklik ve uluslararası öğrenci hareketliliği kavramları hakkında kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili araştırmalar birlikte verilmiştir. Üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için kavram ve kuram tanıtılmış, hipotezi destekleyen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Aidiyet

Aidiyet duygusu; sosyal gruplarla, fiziksel mekanlarla, bireysel ve kolektif deneyimlerle derin bir bağ kurma hissi, çok sayıda zihinsel, fiziksel, sosyal, ekonomik ve davranışsal sonucu öngören temel ihtiyaçtır. Kişi toplum içerisindeki varoluşunu sürdürmek için ait olmaya ve kabul görmeye ihtiyaç duyar ve bu ihtiyaçlar bireyin düşünce, davranış ve kimlik arayışını yönlendirir (Levett-Jones, Lathlean, Maguire & McMillan, 2007). Maslow (1943), aidiyet kavramını temel bir ihtiyaç olarak değerlendirerek, bu konuyu ilk kez "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi"nde ele almış ve sosyal kabul ile aidiyet duygusunun yaşam boyunca önemli olduğunu vurgulamıştır (Maslow, 1962). Teorisinde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından hemen sonra sevgi ve aidiyet ihtiyacının geldiğini savunan Maslow'a göre temel ihtiyaçların tatmin edilmesi sonucu bu ihtiyaçlar doğmakta (Anant, 1967) ve ait olma, kabul edilme, takdir edilme deneyimlenmediğinde öz saygıya ulaşma veya gerçek kendini gerçekleştirme yönündeki ilerleme engellenmektedir (Levett-Jones vd., 2007).

Kişilik teorilerinde aidiyet, bireyin sosyal bağlantılar kurma ve sürdürme motivasyonu olarak kavramsallaştırılmaktadır. Benlik algısının sosyal temelini bir sosyal gruba ait olma duygusuna dayandığını belirten Bornholt (2000) aidiyeti kişisel ve sosyal kimlik açısından anahtar bir yapı olarak değerlendirmektedir. Ayrıca aidiyetin güven duygusu sağlayan (Andersen, Chen & Carter, 2000) temel bir psikolojik ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Schlachet, 2000). Hagerty ve diğerleri (1992) İlişki Kuramı'nda (Theory of Relatedness) aidiyeti kişi ile çevre arasındaki bağlantı durumu olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde Hidalgo ve Hernandez (2001) insanların spesifik yer ve/veya alanlar ile kurduğu duygusal bağı aidiyet olarak açıklamaktadır. Sosyal bilimciler ise aidiyet kavramını bireyin kendisini bir sistem veya çevrenin ayrılmaz parçası olarak hissetmesi şeklinde ele almaktadır (Anant, 1967). Bu açıklamalardan yola çıkarak literatürde aidiyetin farklı disiplinlere göre birçok tanımı olduğu görülmektedir.

Aidiyet ile ilgili 1995 yılına kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çıkarımların aidiyet duygusunun olumlu, aidiyet duygusunun eksikliğinin ise olumsuz olduğu ile sınırlı olduğu görülmektedir (Allen vd., 2022). Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu fark eden Baumeister ve Leary (1995) Maslow'un aidiyet ile ilgili çalışmalarından yola çıkarak aidiyetin sadece iyi olmakla kalmayıp, aynı zamanda ait olma arzusunun atalarımızdan kalma kökenlerimiz tarafından desteklenen, düşüncelerimize, duygularımıza ve davranışlarımıza nüfuz eden köklü bir insan motivasyonu olduğunu öne sürerek alanda daha fazla çalışma yapılması için öncü olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde farklı disiplinlerin unsurlarını yansıtan birçok aidiyet tanımı olduğu görülse de aidiyetin tüm insanların tatmin etmeye çalıştığı temel insani ihtiyaç olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır (Anant, 1967; Baumeister, Dale & Muraven, 2000; Baumeister & Leary, 1995; Glasser, 1984 ; Leary, 2010; Maslow, 1954; Schlachet, 2000).

Literatürde aidiyet ile ilgili anektodsallık (hikâye niteliğinde) örnekler bulunmaktadır. M. Kestenberg ve Kestenberg (1988) Holokost'tan sağ kurtulan çocuklar ile yaptığı görüşmeler sonucu, katılımcıların çoğunun kendilerini ülke, sosyal grup ve yaş olarak hiçbir yere ait hissetmediklerini raporlamıştır. Aidiyetin kimlik ve nesne ilişkilerinin önemli bir bileşeni olduğunu belirten yazarlar çocuğun büyüdükçe sadece aileye değil, toplum, millet ve

kültürel gruplara ait olma duygusunu geliştirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Dasberg (1976) İsrail askerleri ile yaptığı görüşmelerde askerlerin kendini kopmuş, köklerinden koparılmış, terk edilmiş ve reddedilmiş hissettiğini raporlayarak, askerlerin yaşadığı ruhsal çöküntülerin temelinde aidiyet duygusunun eksikliğinin yattığını tespit etmiştir.

Hagerty ve diğerleri (1992) aidiyet kavramının analizini yaptıkları “Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept” isimli çalışmada depresyon, kaygı ve intihar durumlarına meyilli olan hastaların sıkça “hiçbir yere uygun değilim”, “herkes için önemsiz olduğumu hissediyorum”, “hiçbir şeyin parçası değilim” şeklindeki ifadeler kullandığını ve bunların o zamana kadar genellikle yalnızlık, umutsuzluk gibi duygularla açıklandığını belirtmiştir. Fakat detaylı incelendiğinde, bu tür ifadelerin ait olma duygusunu yansıttığı görülmüş ve aidiyet duygusunun insan psikolojisi üzerindeki etkileri sonraki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla vurgulanmıştır. Analiz sonucunda Hagerty ve diğerleri (1992) aidiyet kavramına iki ek tanımlayıcı özellik eklemiştir: değer verilme, ihtiyaç duyulma, kabul edilme deneyimlerini içeren değerli katılım (valued involvement) ve kişinin sahip olduğu özelliklerinin ait hissettiği sistem veya çevreyi tamamladığı yönündeki algısı anlamına gelen uyum (fit). Bu tanımlayıcı özellikler Anant (1967) ve M. Kestenberg ve Kestenberg (1988) tarafından yapılan aidiyet tanımlarını destekler niteliktedir. Baumeister ve Leary (1995), sık sosyal etkileşimin ve bağlanma duygusunun ait olmanın gerekli bileşenleri olduğunu, bu bakış açısından yola çıkarak Malone, Pillow ve Osman (2012) ise kabul ve dışlamanın ait olmanın iki temel boyutu olduğunu ileri sürmüştür.

Araştırmalar aidiyet ihtiyacının karşılanmasının, sadece sağlıklı psikolojik refah için değil, aynı zamanda sosyal refah ve fiziksel işlevsellik için de kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Begen & Turner-Cobb, 2014; Hagerty, Williams, Coyne & Early, 1996; Hill, 2006). Bu temel ihtiyacın karşılanmaması veya düşük düzeyde olmasının bireylerde umutsuzluğu artırarak depresyon, anksiyete, stres, somatik ve psikosomatik hastalıklar ve intihar riskini artırdığı bilinmektedir (Baumeister & Leary, 1995; Baumeister & Tice, 1990; Hill, 2006; Levett-Jones vd., 2007). Weiss’e (1973; akt. Goodenow, 1993) göre aidiyet ve sosyal kabulün eksikliği günlük yaşam aktivitelerine olan ilgi ve katılımın azalmasına yol açmaktadır. Aidiyet sosyal bağlılığın bir göstergesi olduğundan aynı

zamanda yalnızlık ve yabancılaşma durumlarına karşı bireylerin ruh sağlığı için koruyucu bir faktördür ve etnik kimlik gelişimini etkilemektedir (Leroy, Rees & Vera, 1998; Mellor, Stokes, Firth, Hayashi & Cummins, 2008).

2.1.1. Üniversite Aidiyeti ve Boyutları

Üniversite aidiyeti kavramı öğrencilerin yaşantılarını akademik olduğu kadar, sosyal yönlerini de kapsayan geniş bir olgudur. Literatür incelendiğinde ilk zamanlarda yapılan akademik aidiyet konusundaki çalışmaların genellikle ortaokul ve lise öğrencileri ile liseden üniversiteye geçiş döneminde olan öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Freeman & Anderman, 2007; Goodenow, 1993; Nichols, 2008; Osterman, 1998; Schlanger, 1998). Bu sebepten sonraki yıllarda üniversite aidiyeti ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla okul aidiyeti tanımlarından yola çıkılmıştır. Özellikle yükseköğretimde aidiyet ile ilgili araştırmalara ise 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerin kurumsal değerlendirme ve iyileştirme çalışmaları için aidiyet olgusunun kaynak olarak ele alınması ile başlandığı bilinmektedir (Kızılkaya & Doğan, 2022). Üniversite aidiyeti en genel tanımıyla öğrencinin üniversite topluluğuna dahil edildiğini ve kendini kurumun parçası olarak hissetmesi anlamına gelmektedir (Hurtado & Carter, 1997; Maestas, Vaquera & Zehr, 2007). Üniversite ortamı, toplumun farklı kişilik özelliklerine sahip çeşitli üyelerinin, yani öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer gelişimi için gerekli bilgileri elde edebileceği ve dönüştürebileceği bir alandır. Bu alanda, öğrenciler kendilerini eğitim gördükleri kurumun değerli üyesi olarak görmediğinde bilgi ve beceri kazanımı yavaşlayabilir, durabilir ve olumsuz yöne doğru çevrilebilir (Sotardi, 2022). Bu konuda sıkça başvurulanan kuramlardan biri Tinto'nun (1975) sosyal ve akademik entegrasyon teorisidir (Interactionalist theory). Teoriye göre, bir öğrencinin kayıtlı olduğu kurum tarafından kendisine yönelik ilgi algılaması ve kendisini o ortama sosyal olarak entegre etme isteği, o kurumda kayıtlı kalma olasılığını artırmaktadır. Yıllar sonra yaptığı düzeltmede Tinto (1993) öğrencinin kurumdaki kalıcılığını maddi durum, deneyim ve akranlarıyla etkileşim gibi faktörlerden de etkilendiğini öne sürmüştür. Revizyona göre, öğrenci ders dışı aktivitelere katılım sağlarsa ve diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle iyi ilişki kurabilirse bu durum hem okul başarısı hem

de mezuniyet şansını arttırmaktadır. Üniversite öğrencilerinin beraberlerinde getirdikleri sosyal kültürel ve bireysel farklılıklar Tinto'nun modelinde en önemli noktalardan biridir. Çünkü bu farklılıklar, öğrencilerin aldıkları eğitimle kurdukları ilişki ve okul beklentilerini belirlemenin temelini oluşturmaktadır (Mannan, 2007).

Aidiyetin doğası gereği çok yönlü olması kavramın farklı boyutlar (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel) açısından ele alınmasına yol açmıştır. Farklı kaynaklara göre öğrencinin akademik çalışmalara ve okulda düzenlenen sosyal ve sportif etkinliklere katılımı okula aidiyetin davranışsal boyutunu temsil etmekte (Finn, 1993; Finn & Voelkl, 1993) ve temelinde süreklilik, çaba ve konsantrasyon gibi belirleyicileri barındırmaktadır (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). Davranışsal aidiyet, gözle görülebilir sonuçları olan eylemleri içerdiğinden, öğrencinin derste soru sorması, dersi takip etmesi, ders ile ilgili görevlerini yerine getirmesi ve çabası gibi davranışlar da bu boyuta dahildir.

Aidiyetin bir diğer boyutu olan duyuşsal (motivasyonel) boyut en genel tanımıyla eğitim kurumu ile bağlantılı olan değerler ve okul iklimine ait hissetmektir (Finn, 1993). Eğitim kurumuna duyuşsal aidiyeti olan öğrencilerde derslere ve okula karşı hevesli, meraklı ve ilgili olmak gibi olumlu özellikler gözlemlenirken (Skinner & Belmont, 1993), tam tersi bir durumda duyuşsal kopukluk yaşayan öğrenciler yoğun bir şekilde yorgunluk, üzüntü, hayal kırıklığı gibi yabancılaşmaya işaret eden duyguları deneyimlemektedir. Bu duyguların yanı sıra öğrencinin ders ve etkinliklere istekleri dışında, yani zorunlu katılımı endişe duygusunu da beraberinde getirmektedir (Skinner vd., 2009). Goodenow ve Grady'e (1993) göre öğrencinin bağlı olduğu eğitim kurumuna duyuşsal olarak ait hissetmesi okuldaki öğretmen ve diğer kişilerden bireysel olarak gördüğü kabul, saygı ve destekle ilişkilidir. Goodenow (1993), bu durumu duyuşsal bağlılık olarak tanımlarken, Strayhorn (2019), öğrencinin diğer öğrenciler ve personelden gördüğü ilgi ve desteğin üniversite aidiyetinin bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Aidiyetin son boyutu olan bilişsel aidiyet boyutu öğrencinin belirli bir konu üzerine bilişsel becerilerini kullandığı, araştırma yaptığı ve kendi bilgi seviyesi hakkında farkındalığı olduğu durumları içermektedir. Öğrencinin sahip olduğu öğrenme tarzını bilmesi ve buna uygun öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanması bilişsel aidiyeti etkileyen faktörlerdendir

(Kızılkaya & Doğan, 2022). Bu bağlamda kişinin hedef konuyla ilgili sarfettiği çabanın niteliği bilişsel aidiyeti temsil etmektedir (Linnenbrick & Pintrich, 2003).

Aidiyet kavramı ile ilgili okullarda yapılan çalışmalara bakıldığında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutun birlikte ele alındığı görülmektedir (Günüç & Kuzu, 2014; Sun & Rueda, 2012). Fakat bazı araştırmacıların okul aidiyetini dört boyutlu modelde incelediklerini belirtmek kavramın çok yönlülüğünü anlamak açısından önem taşımaktadır. Örneğin, Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006) aidiyeti akademik (ödevleri tamamlamak ve ödevlere ayrılan süre), davranışsal (derse ve ders dışı aktivitelere katılım), bilişsel (öz düzenleme, kişisel hedefler ve özerklik) ve psikolojik (özdeşleşme ve ait olmak) açılardan incelemiştir. Benzer bir şekilde Finn ve Zimmer (2012) okul aidiyetini akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel katılım olmak üzere dört boyutlu model ile açıklamıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına bakılarak yükseköğretimde okul iklimi ve öğrencilerin yaş dönemi özellikleri dikkate alınmış ve yeni öğrenci aidiyeti modelleri geliştirilmiştir. Aidiyetin boyutlarını yükseköğretimdeki konuma göre yeniden ele alan Zhoc, Webster, King, Li ve Chung (2019), Finn ve Zimmer (2012) tarafından geliştirilen dört boyutlu okul aidiyeti modelini temel alarak akademik, duyuşsal, bilişsel, akranlarla sosyal aidiyet ve öğretmenlerle sosyal aidiyet olmak üzere beş boyutlu üniversite aidiyeti modeli geliştirmişlerdir.

Yükseköğretimde üniversitenin etkisinin büyük kısmının kişinin kampüste sosyalleşmesi, yani öğretim üyeleri ve akranlarıyla arasındaki etkileşimin içeriği ve kalitesi ile belirlenmesi (Pascarella & Terenzini 1991, s. 620) öğrencilerin üniversite ortamındaki sosyal ilişkilerinin önemini göstermektedir. Wehlage (1989) tarafından 14 okulda yapılan ve okul terki sebeplerini ortaya koymayı amaçlayan çalışma sonuçları bu durumu desteklemektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul terki riski en yüksek olan grup okula uyum sağlayamadığını düşünen ve kendini okul kültürü, öğretmenler ve akranlarından sosyal olarak izole hisseden öğrencilerden oluşmaktadır (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1990). Benzer bir şekilde eğitim ortamı öğrencilerin aidiyet ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığına, derslere ilişkin güdülenmede azalma ve eğitimi yarıda bırakma kararı gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Heisserer & Parrete, 2002; Long,

Ferrier, & Heagney, 2006). Yapılan diğer araştırmalar üniversiteye aidiyeti güçlü olan öğrencilerin akademik çalışmalara yönelik içsel motivasyonu, üniversiteye uyum düzeyleri (Ostrove & Long, 2007), akademik başarıları (Salamonson, Yenna, & Everett, 2009), psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluşlarının (Çivitci, 2014; Markwell, 2007) da yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, üniversiteye aidiyetin önemli bir parçası olan öğretim üyeleri ile ilişkilerin kalitesinin, öğrencilerin akademik motivasyonunda önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Thompson, 2001; Trolan & Jach, 2020). Araştırmalar, üniversitedeki öğretim üyelerinin ilgi ve tutumunun öğrencilerin içsel ve dışsal akademik motivasyonu ile olumlu, deneyimlenen motivasyon eksikliği ile ise negatif şekilde ilişkilendiğini göstermektedir (Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010). Literatürde akranlarla iletişimin aidiyet üzerinde etkileri ile ilgili çalışmalar da mevcuttur. Akranlarla sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerde zaman geçirmenin akademik gelişim, problem çözme becerileri ve öz saygı (Astin, 1984; Kuh, 1995) üzerinde olumlu etkileri olduğu ve akranlarıyla etkileşimi az olan ve üniversiteye sosyal olarak uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerin ise motivasyonlarının düşük olduğu bilinmektedir (Noyens, Donche, Coertjens, van Daal & van Petegem, 2019).

Eğitim kurumları ve araştırmacıların öğrenci aidiyetini öğrencilerin akademik başarıları ve kurum içi deneyimlerini geliştirmek için ön koşul olarak ele alması ve aidiyeti kurumsal başarı göstergesi olarak görmesi (Baron & Corbin, 2012), hem öğrenciler hem de kurumlar açısından öğrenci aidiyetinin önemini vurgulamaktadır.

2.1.1.1. Sosyal Kabul

Üniversite aidiyeti sosyal kabul (social acceptance/inclusion) ve sosyal dışlanma (social exclusion/ostracism) olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir. Bu alt boyutlardan sosyal kabul birçok farklı disiplinde kullanıldığından literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Örneğin, sosyolojik bağlamda sosyal kabul (social inclusion) yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken, din, ekonomik durum veya statü nedeniyle dezavantajlı durumda veya azınlık olan kişilerin herkesle aynı kaynaklara erişimi ve haklara sahip olması için yapılan iyileştirme çalışmaları anlamına gelmektedir (UNESCO, 2019). Psikolojik açıdan sosyal kabul kavramı ise, bu

çalışmada da ele alındığı gibi, diğer grup üyelerinin kişiyi kendi grup ve ilişkilerine dahil etmek istediklerini göstermeleri veya açıkça belirtmeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. İnsanlar başkalarının onları gerçek ve potansiyel bir ilişki içerisinde değerli olarak gördüklerini algıladıklarında, kabul edilmiş hissederek olumlu bir etki yaşarlar (Buckley, Winkel & Leary, 2004). İlişkide kabul görmenin birey üzerindeki en önemli etkisi ise evrimleşmiş temel aidiyet ihtiyacının karşılanmasına olan katkısıdır. Sosyal kabul görme istek ve motivasyonu evrimsel süreçte geliştirilen bazı becerilerle ilişkilendirilmektedir. Buna göre, toplumun diğer üyeleri tarafından kabul görenlerin hayatta kalma, çoğalma ve yavrularını büyütme sürecinde yardım alma olasılığının daha yüksek olması, insanları kabul aramaya ve reddedilmekten kaçınmaya yönlendiren motivasyonel eğilim geliştirmeye teşvik etmiştir (Baumesiter & Leary, 1995). Sosyal kabul, bireyin varlığının başkası tarafından kabul edilmesiyle başlayıp yakın ilişki kurmaya kadar devam eden süreçte gerçekleşmektedir (Leary, 2010). Sosyal kabul ve aidiyetin birbirlerini besleyen ve güçlendiren iki kavram olduğu söylenebilir. Bireyin kendini belirli bir grup içerisinde kabul görmüş hissetmesi, aidiyet duygusunu artırır ve bu da sosyal kabulü pekiştirir. Bunun yanı sıra, bir topluluk içinde kabul görmek, genellikle o grubun normları ve değerlerine uygun davranma gerekliliğiyle ilişkilendirilir. Bu sebeple, sosyal kabul ve aidiyet hissetmek bireylerin toplumsal normlara uyum sağlamasına ve grup içindeki rollerini benimsemesine yardımcı olmaktadır. Kavramlar arasındaki bu bağlantıdan yola çıkarak literatürde yer alan birçok çalışmada sosyal kabul kavramı aidiyet kavramıyla birlikte ele alınmıştır (Leary & Gabriel, 2022; Scorgie & Forlin, 2019).

2.1.1.2. Sosyal Dışlanma

İnsan doğası gereği bir sosyal gruba ait olma ihtiyacını evrimsel olarak geliştirmiştir (Gruter & Masters, 1986). Bu sebeple aidiyet temel ihtiyaç olarak ele alınmakta ve sosyal gruba üye olmak bireye sosyal kimlik kazandırması, psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması (Kesici, 2015) ve bireyin tek başına çözemediği sorunları daha kolay çözebilmesi (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017) konusunda avantaj sağlamaktadır. Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bir gruba üye olmanın ve o grupta kalabilmenin birey için önemi

anlaşılmaktadır. Bu sebepten üyesi olduğu veya ait hissettiği grubun dışına itilmek dışlanan kişiyi duygusal, davranışsal ve bilişsel açıdan olumsuz etkilemektedir (Kavaklı, 2019).

Literatürde dışlanma kavramı birçok alanla ilişkilendirilmektedir. Kavramın çıkış noktasının 1970’li yıllarda Fransa’da toplum ve devlet politikaları sonucu diğerleriyle eşit haklara sahip olamayan ve dışlanan bireyler için kullanılan “les exclus” (dışlananlar) ifadesi olduğu bilinmektedir (Lenoir, 1974). Dışlanmanın özellikle ekonomik temellere dayandırıldığı bu dönemde “dışlananlar” ifadesi; barınma ve istihdam konusunda dezavantajlı grubu temsil eden tek ebeveynler, engelli bireyler ve işsiz genç yetişkinler için kullanılmaktaydı (Hobcraft, 2002). Zamanla birçok alanda yapılan çalışmalar ile dışlanma kavramı sınıflandırılmış ve bireylerin yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik durum ve statü gibi özellikler sebebiyle toplumda çeşitli şekillerde dışlanma deneyimleyebilecekleri ortaya konmuştur.

Bir sosyal grupta görmezden gelinme (being ignored or ostracism) ve reddedilme (rejection) şeklinde ortaya çıkan (Williams, 2001) sosyal dışlanma olgusunun temelinde bireyin desteklenmediği, kabul görmediği ve saygı duyulmadığı algısı dayanmaktadır (Goodenow, 1993). Olguyu netleştirmek adına birçok uzmanın birlikte çalışma yapması sosyal dışlanma teriminin tanımlanması konusunda günümüze kadar gelen karışıklığa neden olmuştur. Literatürde farklı araştırmacılar tarafından sosyal dışlanma olgusuna yakın veya benzer olan reddetme (rejection), görmezden gelme (ignorance) ve zorbalık (bullying) gibi kavramlar kullanılmaktadır. Araştırmaların çoğunda kavramlar arasında farklılıklar belirtilse de (Kavaklı, 2019; Leary, 2005; Williams, 2007) alan yazında bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmada sosyal dışlanma kavramı bireyin bir sosyal gruptan reddedilmesi ve yok sayılması (Williams, 2007), anlamında kullanılmıştır. Grup üyeleri tarafından bireye kimi zaman açık bir şekilde ifade edilerek, kimi zaman açıkça bildirmeden grubun belli ya da bütün faaliyetlerinden dışlanması anlamına gelen sosyal dışlanmanın (Leary, 2005; Williams, 2001), çok sayıda olumsuz etkileri vardır. Literatürde bu etkileri açıklayan birçok kuram ve bakış açısı olmakla birlikte, Williams (2001) bu durumun insanın temel sosyal ihtiyaçlarının tatminini engelleyen koşullar yaratması sebebiyle strese neden olduğunu savunan Geçici İhtiyaç Tehdidi Modeli (The Temporal

Need Threat Model) ile açıklamaktadır. Williams'ın İhtiyaç Tehdidi Modeli'ne göre sosyal dışlanma deneyimi bireyin başkalarıyla olumlu etkileşim kurma ihtiyacı olan aidiyet (belonging), başkaları tarafından değerli görülme ihtiyacı şeklinde ifade edilen benlik saygısı (self-esteem), sosyal çevre üzerinde etki sahibi olma ihtiyacı anlamına gelen kontrol (control) ve dünyaya bir şeyler katarak ölüm korkusundan kaçınma ihtiyacı olan anlamlı varoluş (meaningful existence) ihtiyaçlarını tehdit etmektedir (Gerber vd., 2017). Modele göre dışlandığını hisseden bireyin bu ihtiyaçları tatmin edilmediğinden fiziksel ve sosyal acı deneyimlemektedir (Güzel & Şahin, 2018). Buna bakılarak ait olma ihtiyacının karşılanmasına engel teşkil eden bir faktör olarak sosyal reddedilmenin, bireylerin birçok aktivitesinin işlevsel amacını yok saydığı ve insan ruhuna zarar verdiği söylenebilir (Baumeister, Brewer, Tice & Twenge, 2007). Sosyal dışlanma, günlük yaşamda sıkça rastlanan ve farklı biçimlerde ortaya çıkan bir durumdur. Bu sebepten, dışlanmanın ruh sağlığı üzerine olan etkileri konusunda literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar sosyal katılımın olmaması sonucunda bireylerin yaşamdan zevk almama, odaklanmada güçlük, dış görünüşten ve kendinden memnun olmama, olumsuz duygulara sahip olma (Bayram & Bilgel, 2012), yalnızlık yaşama, sosyal kaygı, korku ve geleceğe yönelik dışlanma beklentisi geliştirme (Cacioppo & Patrick, 2008) gibi yaşam kalitesini azaltan durumları deneyimlediklerini göstermektedir.

Üniversite topluluğu ve kurumuna bağlılık hissetme ve algılanan kabul duygusu olarak tanımlanan üniversiteye ait olma, öğrencilerin genel üniversite deneyimini şekillendirmede çok önemli bir rol oynar. Aidiyet duygusu güçlü olan öğrencilerin akademik ve sosyal faaliyetlere aktif olarak katılma, gerektiğinde destek arama ve zorluklarla başa çıkma motivasyonları daha yüksekken, sosyal dışlanma veya izolasyon duyguları öğrencilerin ruh sağlığını, akademik motivasyonunu ve dolayısıyla akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

2.2. Akademik Başarı

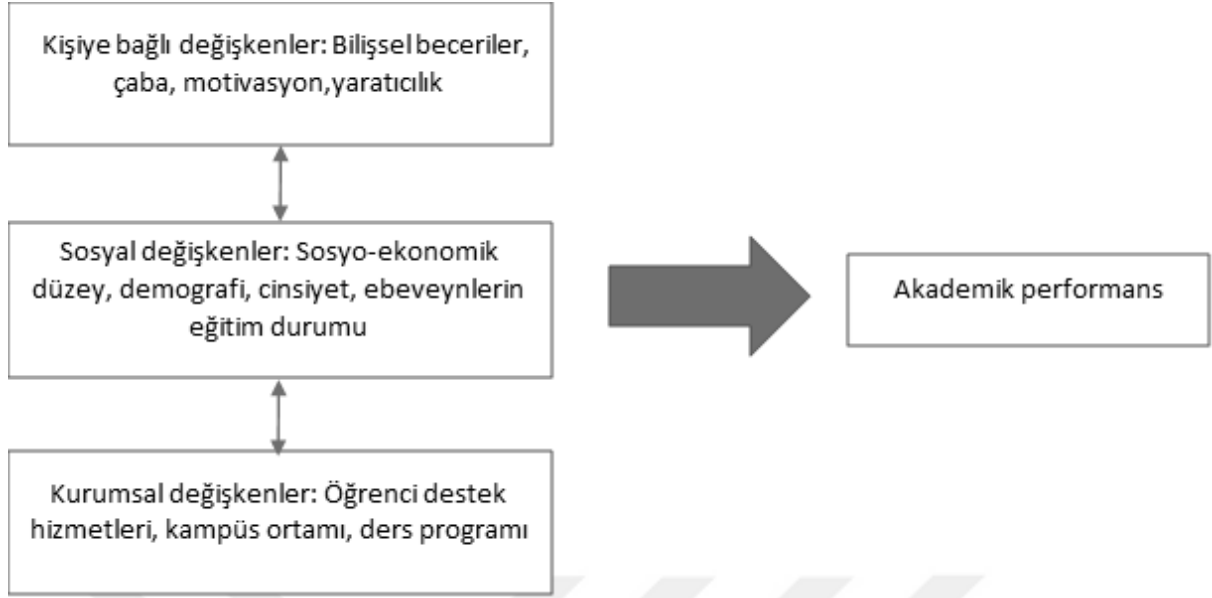
Başarı, kişinin belirlediği bir amaca ulaşması ve istediğini elde etmesi anlamına gelmektedir. Akademik açıdan ise başarı durumu, bireyin özellikle okul ve üniversite gibi eğitim

kurumlarında belirli hedeflere ne ölçüde ulaştığını yansıtan performans sonuçlarını ifade etmektedir (Steinmayr vd., 2014). Yükseköğretim kurumlarına göre değişmekle birlikte, akademik başarı genellikle not ortalaması kriteri ile ölçülmektedir. Başka bir ifadeyle, ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) öğretim kademesinde, eğitim süresince öğretilen ders veya derslerin amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı derse yönelik notlarının ortalamasıdır (Onuk, 2007).

Akademik başarının birçok farklı faktörden etkilendiği bilinmektedir. Robbins ve diğerleri (2004) üniversite başarısının yordayıcılarını inceleyen en kapsamlı meta analiz çalışmalarından birini gerçekleştirmiş ve psikoloji literatüründeki eğitime devam etme ile ilgili teorileri ile motivasyon teorilerini sentezleyerek, bu teorilerdeki başarı yordayıcılarını birlikte test etmişlerdir. Sonuçlara göre, başarı motivasyonu, akademik hedefler, kurumsal bağlılık, sosyal destek ve katılım, akademik öz yeterlik, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri, akademik beceriler ve finansal destek gibi psikososyal ve akademik faktörler ile sosyo-ekonomik düzey, lise genel not ortalaması ve üniversiteye giriş sınavı puanları gibi faktörlerin üniversitedeki akademik başarının güçlü yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Literatürdeki çalışmalarda akademik başarının etkilendiği faktörlerin eğitim kademelerine göre değiştiği görölse de, genellikle öğrenme hızı, zekâ (Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood, 2010), akademik yetenek (Magno, 2010) gibi zihinsel, öz saygı (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003), kişilik özellikleri (Sığrı & Gürbüz, 2011), benlik saygısı (Purkey, 1970), öz yeterlik (Onyeizugbo, 2010), üstbilişsel stratejiler (Sotardi, 2022) ve motivasyon (Eymur & Geban, 2011) gibi duyuşsal, aile tutumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Wang, 2004), eğitim kurumundaki yönetici ve öğretmenlerin tutumu (Howie & Pieterston, 2001) gibi çevresel faktörler olabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin çalışma davranışı ve ders çalışma stratejileri (Credé & Kuncel, 2008), zaman yönetimi (Tektaş, M., & Tektaş, 2010) ve erteleme davranışının (Balkıs & Duru, 2010) akademik başarı ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

Üniversite düzeyinde bakıldığında, elde edilen akademik başarı öğrencinin entelektüel gelişim, yeterlilik ve kariyer açısından hazırlığının bir ölçütüdür. Ayrıca, başarılı üniversite

hayatı öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili iletişim gibi birçok becerisinin göstergesi olabilmektedir (Hill, Hoffman & Rex, 2005). Sadece öğrenciler için değil, eğitim kurumları için de önemli bir faktör olan akademik başarı, kurumun genel itibarı ve saygınlığı açısından önem taşımaktadır. Çünkü, bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin başarılı ve yüksek not ortalamalarına sahip olmaları, kurumun farklı ulusal ve uluslararası sıralamalardaki konumuna etki ederek daha fazla tercih edilmesini ve bilinirliğinin artmasını sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik performansları akademik hazırlık (Camara, 2013), öğrenme becerileri, cinsiyet ve ırk (Hanson, 2000), ailenin sosyo-ekonomik durumu (Farooq, Chaundhry, Shafiq & Berhanu, 2011; Magnuson, 2007), derslere düzenli olarak katılma, hibe yardımı alma (Simmons, Musoba & Choong, 2005), öğrencinin çalışma durumu (Astin, 1993), üniversite iklimi ve çevreden alınan destek (Mersha, Bishaw & Tegegne, 2013) gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin spor, müzik, tiyatro gibi sınıf dışı aktivitelere katılımının sosyalleşmenin yanı sıra akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Jamelske, 2009; Trautwein & Bosse, 2017). Garbanzo (2007), akademik performansı etkileyen değişkenleri (i) kişiye bağlı değişkenler (idiosyncratic variables), (ii) sosyal değişkenler (social variables), ve (iii) kurumsal değişkenler (institutional variables) şeklinde gruplandırmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Akademik performansı etkileyen değişkenler. Garbanzo V., (2014). Factors Associated with Academic Performance Including Socioeconomic Level: a Multiple Regression Study of University Students. *Educare Electronic Journal*, 18(1), 119-154.

Mevcut çalışmanın örneklem grubu olan uluslararası lisans öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde birçok araştırma bulunmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalardan birinde yabancı uyruklu öğrenciler ile yerli öğrencilerin akademik başarıları incelenerek karşılaştırılmış ve başarının aile için algılanan önemi, İngilizce yazma becerileri ve yurttaşlarıyla sosyal iletişim (Li, Chen & Duanmu, 2010) gibi faktörlerin uluslararası öğrencilerin akademik başarılarının önemli belirleyicilerinden olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda vurgulanan bir diğer önemli nokta dil becerisidir. Eğitim amacıyla gittikleri ülkenin diline yeterince hâkim olmamak uluslararası öğrencilerin dersleri anlamaları, takip etmeleri, sınavlarda başarılı olmalarını engellediği gibi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme konusunda zorlanmalarına sebep olmakta ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Allaberdiyev, 2007; Can, 1996). Türk Dünyasından Türkiye'ye gelen üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kültürel anlamda Türkiye ile yakınlığı ve Türk kültürü, gelenek ve göreneklerine aşinalığı olsa da farklı bir eğitim sistemi, Türkçe dil yetersizliği ve ekonomik sorunlar gibi faktörler

uyumlarını zorlaştırarak akademik başarılarının düşmesine sebep olmaktadır (Kılıçlar vd., 2012:158). Akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktörün ise, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de kayıtlı oldukları eğitim programı ve üniversiteye uyum sürecindeki zorlukların yarattığı stres olduğu bilinmektedir (Çelik, 2008: 126).

Yükseköğretimin merkezi odağı olan akademik başarı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının ve akademik içeriğe hâkim olma düzeylerinin göstergesidir. Öğrencilerin akademik başarılarının eğitim gördükleri kurum ile doğrudan ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu başarının sadece bireysel çabanın yansımasına değil, aynı zamanda kurumun öğrenme ve gelişime olanak sağlayan ortamına işaret ettiği söylenebilir.

2.3. Yürütücü İşlevler ve Bilişsel Esneklik

Yürütücü işlevler, zihin yoluyla fikir üretme, davranışa geçmeden önce düşünmek için zaman ayırma ve süreci planlama, yeni ve beklenmedik durumlar karşısında gösterilen başa çıkma ve odaklanma becerilerini içerir (Diamond, 2013). Bu beceriler, dış uyaranları anlamlandırma, hedef ve stratejileri oluşturma, plan ve eylemleri uygun bir şekilde yerine getirme açısından önem taşımaktadır (Anderson, 2002). Kişinin zihinsel kapasitesini ifade eden yürütücü işlevler (Lezak, 1982), karmaşık bilişsel süreçleri kapsayan şemsiye bir terimdir (Elliott, 2003). Dawson ve Guare'ye (2010) göre yürütücü işlevler düşünme ve uygulama becerileri olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Düşünme becerileri; planlama, organize etme, zaman yönetimi ve üst bilişten oluşurken, uygulama becerileri; tepki kitleme, duygu düzenleme, harekete geçme ve görev başlatma, bilişsel esneklik ve hedefe yönelik devamlılığı içermektedir (Büyükkaymaz & Yıldız Bıçakçı, 2021). Yürütücü işlevler, bireyin ani ve düşünmeden verebileceği tepkileri engelleme ve zihinsel odağı esnek bir şekilde dağıtma yeteneğini kapsadığından, bu beceriler kişinin hem akademik ve iş hayatında hem de günlük yaşamındaki başarılarını etkilemektedir (Blair, 2016; Sprujit, Dekker, Ziermans & Swaab, 2017).

Bu çalışmada yürütücü işlevlerin uygulama becerilerinden biri olan bilişsel esneklik becerisi incelenecektir. Bilişsel esneklik (mental/ cognitive flexibility), insanların çoklu görev

yapma ve değişen durumlara yeni, uyarlanabilir çözümler bulma gibi karmaşık görevleri yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Ionescu, 2012). Bunun yanı sıra, bireyin başkalarıyla iletişim konusundaki alternatiflerine ilişkin farkındalığını, duruma uyum sağlama istekliliğini ve esnek olma konusundaki öz yeterliliğini ifade eden (Martin & Anderson, 1998) önemli bir özelliktir. Bilişsel esneklik diğer birçok beceri gibi yaşamın ilk yıllarından itibaren hızla gelişerek, sonraki yıllarda deneyimle kazanılabilmektedir (Payne vd., 1993). Martin ve Anderson'a (1998) göre bilişsel esneklik üç temel öğeyi içerir. Bunlar; bireyin alternatif yol ve seçeneklere karşı farkındalığı, esnek olma ve durumlara uyum sağlamaya karşı isteği ve öz yeterlik veya esnek olma yeteneğine sahip olduğuna dair inancıdır. Dennis ve Wal'a (2010) göre ise bilişsel esneklik, zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimi, yaşamda ortaya çıkan durumların ve insan davranışlarının olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumları çözebilmek için farklı çözümler üretme becerisi olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır.

Günlük yaşamda ev, okul ve sosyal etkileşimin olduğu her alanda var olan kurallar her zaman değişiklik gösterebilir. Bireylerin çevre ile sağlıklı etkileşimini sürdürmek için tepkilerini değişen koşullara uyarlayabilmesi önemlidir (Nadjowski, Persicke & Kung, 2014). Bu noktada esneklik becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bilişsel esneklik, böyle durumlarda hem değişen, hem de var olan taleplere uyum sağlamayı içerir. Aynı zamanda bireyin hatalı olduğu durumlarda bunu kabul etmesi ve beklenmedik fırsatları değerlendirmesi de bilişsel esneklikle ilişkilidir (Diamond, 2013). Esneklik bireylerin uyum sağlama kapasitesi olsa da (Payne vd., 1993), bu uyum her zaman gerçekleşmemektedir. Bir kişinin çevredeki değişikliklerle başa çıkabilmek için esnek olması gerektiği fakat bunu yapamadığı durumlarda bilişsel esnekliğin olmayışından (mental/ cognitive inflexibility) söz edilir. Önceden etkili olan eylemlerin yeni durumlarda etkisiz olmalarına rağmen ısrarla gerçekleştirilmesi bu duruma örnektir (Cañas vd., 2006). Örnekten yola çıkarak yeni duruma uyum sağlayıp farklı çözüm yolları üretmek yerine, başarısız olduğu takdirde bildiğı yöntemleri tercih etmesi durumunda kişinin bilişsel esneklik düzeyinin zayıf olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik sadece günlük hayatta değil, akademik hayatta da sıkça ihtiyaç duyulan bir beceridir. Örneğin, Spiro'nun (1988) bilişsel esneklik teorisi, öğrenmede bilişsel esnekliğin önemini vurgulamaktadır. Teoriye göre değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için

öğrencilerin bilgiyi farklı bakış açılarından yapılandırmaları gerekmektedir. Mevcut düzende öğrencilerin akademik baskı ile karmaşık ve değişen bilgi uygulama ortamıyla karşı karşıya olmasından dolayı (Blakemore & Mills, 2014; Quach, Epstein, Riley, Falconier & Fang, 2015), bu zorluklarla başa çıkmak için akademik ortamda bilişsel esnekliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ortamında esnekliği açıklayan farklı bir teoride esnekliğin akademik hayata nasıl katkı sağlayabileceği ile ilgili üç bakış açısı sunulmuştur (Barak & Levenberg, 2016). Bunlardan ilki, öğrencilerin akranlarıyla çalışma ortamında farklı bakış açılarını dinleyerek akranlarından öğrenmesinin bilişsel esnekliği, çatışma çözme becerilerini ve öğrenmeyi olumlu etkileyeceği şeklindedir. Dehaan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu önermeyi desteklemektedir. İkincisi, bilişsel esnekliğin, öğrenme sürecindeki değişikliklere sağlayacağı katkıdır. Esnek düşünebilen öğrenciler yeni kavramları daha iyi öğrenebilmekte, farklı bakış açılarını daha kısa sürede anlayarak, değişen durumlara yanıt verebilmektedir. Yine, öğrenciler yüksek bilişsel esneklik düzeyinden kaynaklanan problem çözme becerisini akademik görevlerde uygulayarak okulda daha iyi akademik performans gösterebilirler (örneğin, Orakçı, 2021). Son önerme ise, eğitim hayatındaki hızlı değişimler ile esnekliğin öğrencilerin yeni öğrenme teknolojilerine daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabileceği ile ilgilidir (örneğin, Ionescu, 2012).

Literatürde yer alan çalışma bulgularına göre bilişsel esnekliğin öznel iyi oluş (Satan, 2014), bilişsel duygu düzenleme (Demirci & Güneri, 2020) gibi faktörleri yordadığı, aynı zamanda mutluluk (Asıcı & İkiz, 2015; Balta, 2020), algılanan stres düzeyi (Altunkol, 2011), etkili problem çözme (Buğa vd., 2018), akranlar ile sosyal etkileşim (Cairano, Bonina & Miceli, 2006), mantıklı karar verme (Bilgiç & Bilgin, 2016), yaşantısal kaçış, depresyon ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) (Palm ve Follette, 2011), psikolojik iyi oluş (Yousefi Afrashteh & Hasani, 2022), değişimlere açıklık ve akademik performans (Lin, 2013) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün incelendiği bazı çalışmalarda erkeklerin bilişsel esnekliğinin kadınlara göre daha yüksek olduğu belirtilirken (Altunkol, 2011), bazı çalışmalarda cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmüştür (Diril, 2011).

Belirtildiği üzere yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireyler karşılaştıkları zor bir durumda kolay ve spontane değişimler yapabilirken, bilişsel esneklik seviyesi düşük olanlar değişim

yapma konusunda zorlanmaktadır (Cox, 1980). Dolayısıyla, bilişsel esneklik becerisi üniversite ortamı ve yeni ülkeye uyum sağlama sürecinde olan uluslararası öğrenciler açısından önemlidir. Üniversite bağlamında, öğrencilerin çeşitli akademik görevler, zorluklar, uyum sağlama ve problem çözme becerileri gerektiren durumlarla karşılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarı ve ruh sağlığı açısından bilişsel esnekliğin önemi öne çıkmaktadır. Literatürde yer alan bilgiler ışığında, bilişsel esnekliğin akademik uyum sağlamada olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Fakat bir diğer önemli nokta stres faktörünün bilişsel esneklik üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı etkisinin olduğudur (Goldfarb, Froböse, Cools ve Phelps, 2017). Seehagen, Schneider, Rudolph, Ernst ve Zmyj'e (2015) göre, akut stres bireyleri katı ve alışılmış tepkiler vermeye teşvik etmekte ve bilişsel esneklik becerilerini azaltmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları kültürel stresin, bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki rolü önem kazanmaktadır.

2.4. Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Günümüzde dünyada yaşanan uluslararasılaşmanın eğitim alanındaki en önemli yansımalarından biri uluslararası öğrenci hareketliliğidir. Yükseköğretiminin uluslararası hale gelmesini hızlandıran faktörler olarak dünya ekonomisinin küreselleşmesi, ülkelerin rekabet durumu ve farklı uluslararası organizasyonların yatırım politikalarından bahsedilebilir (Bloom, 2006, akt. Levent & Karaevli, 2013). İlgili literatürde uluslararası öğrencilerin genel olarak üniversite yerleşkesi yaşamına ve eğitime değer kattığı, bağlı oldukları eğitim kurumlarının kaliteli eğitim sağladığının göstergesi olduğu (Ramachandran, 2011; Wit, 2011), kültürlerarası etkileşimi teşvik ettiği (Özer, 2012), ekonomik ve diplomatik ilişkilerin yanı sıra eğitim programlarının uluslararası hale gelmesi için önemli bir etken olduğu (Arthur & Flynn, 2011) konusunda fikir birliği vardır. Özellikle genç nüfusu az olanlar başta olmak üzere birçok ülke, uluslararası öğrencilerin eğitim için tercih ettiği ülkelerin ekonomik kalkınma ve uluslararası rekabet gücüne sunduğu önemli fırsatlar nedeniyle daha fazla öğrenci çekmek için rekabet etmektedir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2015). Bu bilgilerden yola çıkarak, uluslararası öğrenci sayısının artırılmasının ülkenin

yükseköğretim standartlarını yükselterek, hem iç hem de dış ilişkiler açısından gelişme kaydetmesine yönelik önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Yurt dışında eğitimin etkileri üç temel başlıkta incelenmektedir: i) uluslararası öğrenciler üzerindeki etkiler; ii) ev sahibi ülkeler üzerindeki etkiler ve iii) dış ilişkiler üzerindeki etkiler. Bu başlıklardan ilki olan yurt dışında eğitimin uluslararası öğrenciler üzerinde olan etkileri akademik, kültürel ve sosyal deneyimle birlikte istihdam ve kariyer olanaklarıdır (Son & Cho, 2020). Yurt dışında eğitim almak isteyen öğrencileri motive eden faktörlere bakıldığında bunların ağırlıklı olarak yeni kültürlerle tanışmak, kişisel deneyimler edinmek, yabancı dil becerileri ve eğitim deneyimi kazanmak ve gelecekteki istihdam olanaklarını geliştirmek olduğu görülmektedir (Dwyer & Peters, 2004). İlgili literatürde akademik etkinin incelendiği çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin kazandığı dil becerileri ile ilgilidir. Bu konuda yapılan en kapsamlı çalışmalardan birinde yurt dışında eğitim alıp dönen 3.212 öğrencinin yabancı dil becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin yurt dışı eğitimi sonrası hem öz bildirim hem de araştırmacı değerlendirmesi sonucunda dil becerilerinde (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) önemli artış gözlemlenmiştir (Teichler & Maiworm, 1997). Kişisel ve sosyal deneyimlerle ilgili yapılan çalışma sonuçları ise öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarının farklı kültürleri anlamaları, kültürlerarası iletişim kurma yetenekleri, özgüven, öz yeterlik ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Cubillos & Ilvento, 2012; Chieffo & Griffiths, 2008; Cushner & Karim, 2004; Kitsantas, 2004).

Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeler üzerindeki en genel etkileri ekonomik ve kültürel avantajlardır (Alharbi & Smith, 2018; Radmard, 2017; Vickers & Bekhradnia, 2007). Bunun yanı sıra, öğrencilerin eğitim için farklı bir ülkeyi tercih etmeleri, o ülke ve eğitim kurumu açısından, doğrudan sunulan eğitimin nitelik ve biçiminin etkilenmesi ve kültürlerarası diyalogun geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Özer, 2012). Uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmı, eğitim gördükleri ülkede kalmaya devam ettiğinden, ülkede var olan kurumlarda çalışmakta veya yeni bir girişim kurmaktadır. Dolayısıyla, bu öğrenciler ev sahibi ülkenin istihdam piyasasında kalarak ülkeye ekonomik ve küresel anlamda katkı sağlamaktadır (Owens, Srivastava & Feerasta, 2011).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin dış ilişkiler üzerindeki etkilerine bakıldığında ülke ve eğitim kurumları arasındaki uluslararası öğrenci çekmek için yaşanan rekabetin ulusal yükseköğretim politikaları üzerinde önemli etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple, özellikle gelişmiş ülkeler diğer ülke, bakanlık ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde politikalarını belirlemektedir (Pusser & Turner, 2004). Ülkeler arası eğitim anlaşmaları, uluslararası öğrencilere yönelik burs ve konaklama olanakları gibi uygulamalar bunlara örnek olarak gösterilebilir.

California Community College Student Outcomes Abroad Research Project (CCC SOAR, 2013), kapsamında yapılan farklı çalışma sonuçlarına göre yurt dışından eğitim almak için gelen öğrencilerin yurt içinde eğitim alan öğrencilere kıyasla derece veya sertifika programlarını bitirme ihtimalinin daha yüksek olduğu, okulu uzatma ve mezun olamama korkularının daha az olduğu ve yurt içinde eğitim gören benzer şartlardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur (akt. Yılmaz & Güçlü, 2021). Uluslararası öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarısının yüksek olması, aynı zamanda eğitim alanı ve kültürlerarası etkileşim üzerinde etkileri göz önünde bulundurulduğunda üniversite kampüsünde uluslararası öğrenci bulunmasının kurumlar açısından önemi daha net anlaşılmaktadır.

Son birkaç yılda yükseköğretim kademesinde uluslararası öğrenci sayısının artması ile öğrencilerin sık karşılaştığı sorunlar ile ilgili araştırmaların sayısı artmıştır. Yapılan çalışmalar, uluslararası öğrencilerin i) dil yetersizliği (Townsend & Poh, 2008), ii) akademik koşullar (Joo, Chung, Lee, & Han, 2011), iii) ev sahibi toplumdaki çeşitli kişilerarası ilişki ve yaşam ortamları gibi sosyal konular (Yeh & Inose, 2003), iv) yerel kültüre adaptasyon sürecinde yaşanan farklı kültürel sorunlar (Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman, 2008), v) pahalı yaşam giderleri ve stabil olmayan gelirden kaynaklı finansal problemler (Poyrazlı & Grahame, 2007), ve vi) kendi ülkesinden uzakta olmaktan kaynaklanan sosyal izolasyon ve yalnızlık (McLachlan & Justice, 2009) gibi psikolojik sorunları sıkça deneyimlediklerini göstermektedir.

Yukarıda belirtilen tüm sorunların birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, dil yetersizliği yaşayan öğrenciler dersleri anlama, derslere aktif katılma ve ödevleri yerine

getirmede zorluk yaşamakta ve bu durum onların sosyal ve akademik hayatını da olumsuz etkilemektedir (Kagan & Cohen, 1990; Smith & Khawaja, 2011). Ayrıca, iletişim zorluğundan kaynaklanan problemlerin dolaylı olarak öğrencilerin yalnızlık ve sosyal izolasyon deneyimleri üzerinde etkisi bulunmaktadır (Zhang & Goodson, 2011).

Bir diğer önemli bulgu ev sahibi ülkenin eğitim sistemi hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğrencilerin adaptasyon sürecinde zorlanmasıyla ilgilidir. Eze ve Inegbedion (2015), ev sahibi ülkenin akademik kültürü ve sisteminin uluslararası öğrencilerin akademik performansını etkileyen önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Mclachan ve Justice'e (2009) göre özellikle burslu eğitim gören uluslararası öğrenciler için akademik başarısızlık daha ciddi sonuçlar doğurabilir. Çünkü kendi ülkesi veya ev sahibi ülkeden eğitim desteği alan öğrencilerin akademik performansları düşük olduğunda bursu kaybetme veya eğitimi uzatarak daha fazla harç ücreti ödeme ihtimalleri vardır. Akademik performansın düşük olması finansal problemleri de beraberinde getirebileceğinden, burslu eğitim gören uluslararası öğrenciler akademik başarı açısından kendilerini yerel öğrencilere göre daha fazla baskı altında hissedebilirler.

Uluslararası öğrenciler açısından önemli durumlardan biri de yerel kültüre uyum sağlama dönemidir. Bu süreçte yine dil engeli ve farklı kültürel normlar sebebiyle uluslararası öğrenciler yerel halk ve diğer öğrencilerle sosyalleşme ve arkadaşlık kurmada zorlanmakta ve bu da onların sosyokültürel ve psikolojik uyumunu olumsuz etkilemektedir (Townsend & Poh, 2008). Kegel (2009) ve Yeh ve İnose'ye (2003) göre ev sahibi ülke ile uluslararası öğrencinin ülkesi arasındaki kültürel farklılıklar arttıkça, öğrencilerin uyum sürecindeki stres düzeyi de artmaktadır. Bundan dolayı, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkelerdeki uyumunu etkileyen sorunların ele alınması, yerel ve uluslararası öğrencileri etkileyen bir topluluk duygusunun geliştirilmesine yardımcı olabilir (Brunton & Jeffrey 2014). Uyum sürecinin yanı sıra önyargı ve ayrımcılık da öğrencilerin sosyal ve psikolojik uyumunu olumsuz etkileyen potansiyel faktörler olarak görülmektedir (Brown & Jones, 2013; Poyrazlı & Grahame, 2007). Bu bağlamda, Tatar (2005) uluslararası öğrenciler için aidiyet duygusunun bu öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılımları için bir belirleyici olduğuna dikkat

çekmektedir. Yani, uluslararası öğrenciler için akademik ortamda katılım düzeyinden çok, bir grubun parçası olma arzusu ön plana çıkmaktadır (H.B. Tompson & Tompson, 1996).

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar psikolojik açıdan incelendiğinde, bu durumun da sosyal ve akademik alanlarla yakından bağlantılı olduğu görülmektedir. Sosyalleşemeyen veya akademik sorunlarla karşılaşan öğrencilerin bu zorluklarla baş etme sürecinde, kendi ülkelerinde sahip oldukları sosyal ağlardan uzak olmaktan kaynaklanan yalnızlık, sosyal izolasyon, kaybolma (disorientation) ve depresyon (Sawir, Marginson, Deumert, Nyland & Ramia, 2008) deneyimlemeleri olasıdır.

Uluslararası öğrencilerin sıkça zorlandığı bir diğer faktör maddi durumdur. Birçok çalışma uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun maddi problem veya maddi duruma bağlı anksiyete yaşadığını göstermektedir (Kılıçlar, Sarı & Seçilmiş, 2012; Li & Kaye, 1998; Sherry vd., 2010). Sıkça yaşanan finansal problemlerden bazıları, bursun kesilmesi, çalışma izni alamama ve artan eğitim ve barınma masraflarıdır. McLachlan ve Justice (2009), finansal kaygıların en belirgin olduğu yılların eğitim hayatının ilk yılları olduğunu belirtmektedir.

Türkiye'de uluslararası öğrencilerin deneyimledikleri sorunlara ilişkin yapılan çalışma sonuçları da yurt dışı literatürü destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrenciler yaygın karşılaştıkları sorunlar olarak, üniversiteye başvuru sürecinde aldıkları bilgi desteğinin yetersizliği ve ilgili üniversite personeline ulaşamama, dil bariyerinden kaynaklı akademik ve sosyal hayatta zorlanma, sağlık hizmetlerine erişememe, barınma ve maddiyat gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını bildirmiştir (Özoğlu vd., 2015; Topal & Tauscher, 2020; Taylan, 2019).

Sonuç olarak, uluslararası öğrenciler ana dilleri olmayan bir dilde eğitim alma veya sosyal hayatta hedef ülkenin dilini kullanmada zorluklar deneyimleyebilir, farklı bir kültür, sosyal norm ve geleneklere, eğitim standartları, öğretim stilleri, değerlendirme yöntemleri, geçim masrafı, mali durumu yönetme, sosyal entegrasyon, yalnızlık, barınma sorunları, yasal gereklilikler, sağlık hizmetlerine erişim sorunları ve milliyetlerine, etnik kökenlerine veya kültürel geçmişlerine dayalı önyargı, ayrımcılık veya kalıp yargılarla karşılaşabilirler.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli konulardan biri de öğrencilerin ülke tercihindeki motivasyonlarıdır. Uluslararası literatürde öğrencilerin eğitim alacakları ülkeyi seçme nedenleri incelendiğinde bu faktörlerin üç başlıkta toplanabileceği görülmektedir. Bunlar, kurumsal imaj, ün ve itibar, kurumda öğrenim gören öğrencilerin deneyimleri, eğitim programının ve öğretim üyelerinin kalitesi ve kurumdaki olanakları içeren eğitim kurumuna bağlı faktörler (I. Maniu & Maniu, 2014; Li, Mavondo & Qui, 2009; Padlee, Kamaruddin & Baharun, 2010; Phang, 2013), kendi ülkesine olan yakınlık, iklim, istihdam fırsatları, yaşam maliyeti, güvenlik, ev sahibi ülke hakkında sahip olunan bilgi gibi ev sahibi ülke ile ilgili faktörler (Bhati & Anderson, 2012; Mazzarol & Soutar, 2002; Shanka, Quintal & Medman, 2005) ve aile, arkadaş ve akademik ağlar, diğer öğrencilerle kaynaşma imkanı, sosyal, kültürel deneyim gibi sosyal faktörlerdir (Abubakar, Shanka & Muuka, 2010; Li & Bray, 2007; Mazzarol & Soutar, 2002; Phang, 2013).

Ulusal literatürde de uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri, sırasıyla eğitim kalitesi, kendi ülkeleri ve Türkiye arasındaki dini yakınlık, kendi ülkeleri ve Türkiye arasındaki kültürel yakınlık, Türkiye tarihine ve Türk halkına sempati duyma, bilimsel başarılar, Türkiye'nin coğrafi konumu, aile tavsiyesi, Türkiye'den tanıdıkları birilerinin olması, arkadaş tavsiyesi, öğrenci vizesi prosedürlerindeki kolaylık ve hız, kendi ülkeleri ve Türkiye arasındaki coğrafi yakınlık, göç, Türkiye'den alınan diplomanın yurt dışında geçerliliği olması (denklik) ve burs imkânı olarak bildirilmiştir (Gültekin, 2015; Güven & Alkar, 2022; Kavurmacı, 2021; Mete, 2020; Yardımcıoğlu, Beşel & Savaşan, 2017).

Ulusal literatür incelendiğinde uluslararası öğrenci tanımı ile ilgili kavram karışıklığı olduğu görülmektedir. Türkiye'de yasal metinlerde ilk kez 1980'lerde ortaya çıkan ve T.C. Resmi Gazetede (1985) yayınlanan Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik'te yabancı uyruklu öğrenciler “ilgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelen” ve “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda

bulunmayan kişiler” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda esas ölçütün vatandaşlık olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, ilgili ulusal literatürdeki ilk kaynaklarda bu öğrenciler “yabancı uyruklu” olarak belirtilirken, 2012 yılından itibaren “yabancı” kelimesinin taşıdığı “diğer, öteki” anlamlarına karşın öğrencilerin uluslararası kimliğini vurgulamak amacıyla (Özkan & Güvendir, 2015), “uluslararası öğrenci” kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir. “Yabancı öğrenci” kavramından farklı olarak uluslararası öğrenci “eğitim amacıyla ulusal ya da bölgesel sınırların dışına çıkan ve uyuğu, bulunduğu ÷lke dışında olan öğrenci” (UNESCO, t.y.) veya “daha önceki eğitimini bir başka ÷lkede almış olan ya da eğitim aldığı ÷lkede yerleşik olmayan öğrenci” (OECD, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar incelendiğinde uluslararası öğrenci tanımının ölçütünün vatandaşlıktan çok ikamet etme ve eğitim alma amaçlı seyahat etme olduğu görülmektedir. İki kavramı birbirinden ayıran özellikler olsa da birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalara sıkça rastlanmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'nin yükseköğretim sektöründeki dönüşümü ve uluslararasılaşma çabalarının bir yansıması olarak üniversitelerin uluslararası öğrenci sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2024) verilerine göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de farklı düzey ve birimlerde toplamda 336.366 uluslararası öğrenci eğitim görmektedir. Bu sayının %28,94'ünü (97.360 öğrenci) 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrenciler oluştururken, %70,90'ını (238.494 öğrenci) lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Türkiye’de güncel olarak eğitim gören uluslararası öğrencilerin geldikleri ÷lkelere bakıldığında en fazla öğrenciye sahip ilk on ÷lkenin sırasıyla Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Irak, Kazakistan, Mısır, Afganistan, Somali ve Yemen olduğu görülmektedir (YÖK, 2024). Bu ÷lkelerden gelen öğrencilerin sayılarıyla ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Sayıları (YÖK, 2024)

Ülke	Yeni Kayıt Yaptıran Uluslararası Öğrenci Sayısı	Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısı
Suriye	15.364	60.750
Azerbaycan	27.024	40.254
Türkmenistan	14.764	29.126
İran	9.618	28.924
Irak	2.962	13.153
Kazakistan	4.553	11.958
Mısır	3.110	10.695
Afganistan	2.307	9.149
Somali	1.259	8.872
Yemen	1.784	7.927

Son 5 yıldaki verilerle kıyaslandığında Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısının 185.047'den (YÖK, 2020) 336.366'ya yükselmesi uluslararasılaşmaya verilen önemin sonuçları olarak yorumlanabilir (Yardımcıoğlu vd., 2017). Uluslararasılaşma kapsamında öğrenciler YTB, YÖK, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), devletler arası eğitim anlaşmaları, Türk Ulusal Ajansı, Mevlâna, Erasmus gibi değişim programları, Türkiye Diyanet Vakfı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK), Emniyet Genel Müdürlüğü (EGM) ve bazı üniversitelerin başlatmış olduğu programlar aracılığıyla farklı ülkelerden Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelmektedir. Bu programlar içerisinde bazıları kısa süreliyen, bazıları tüm eğitim düzeyini kapsamaktadır. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu ise Türkiye'ye lisans eğitimi (4, 5 veya 6 yıllık programlar) görmek amacıyla gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Üniversite ortamının dinamiği, öğrencilerin deneyimlerini önemli ölçüde etkileyen çeşitli sosyal, psikolojik ve akademik boyutları kapsayan çok yönlü bir yapıdır. Bu yapı içerisinde üniversiteye ait hissetme, bilişsel esneklik ve akademik başarı kavramlarının incelenmesi yükseköğretim kurumlarında öğrenci başarısını ve refahını anlamak açısından önemlidir. Üniversiteye aidiyet, bilişsel esneklik ve akademik başarı arasındaki karşılıklı bağlantının ışığında, bunların ilişkilerini, altta yatan mekanizmalarını ve yükseköğretimdeki öğrenci başarısına etkilerini araştırmak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ampirik araştırmalar ve teorik çerçeveler aracılığıyla yapılan bu çalışmalar, yükseköğretimde öğrencileri etkileyen karmaşık faktörleri anlamaya katkıda bulunmakta ve eğitim uygulamaları ve politikaları için değerli çıkarımlar sunmaktadır. Bu bölümde uluslararası öğrencilerin akademik başarısı, bilişsel esneklik düzeyi ve üniversite aidiyet duyguları arasındaki ilişkileri inceleyen yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

3.1. Okul ve Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasındaki Çalışmalar

Literatür incelendiğinde akademik başarı ve okul/üniversite aidiyeti arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde Yokuş ve diğerleri (2017), Eğitim fakültesi lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada demografik değişkenlere göre 364 öğrencinin kuruma aidiyet duygusunu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ağırlıklı genel not ortalaması 3,00 ve üzeri olan öğrencilerin, not ortalaması 2,50'den düşük olanlara göre kurumlarına daha yüksek düzeyde aidiyet

duydıklarını, bağlı oldukları kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını ve kurumda öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve çalışanlar arasında uyum olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, 3. sınıf öğrencileri 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek aidiyet bildirmiş ve derse devam durumu %60 ve daha fazla olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik aidiyet hissettikleri bulunmuştur.

Anderson (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışma bulgularında öğrencilerin genel not ortalaması, akran aidiyeti, öğretmen desteği ve kendini okula ait hissetme arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine farklı bir çalışmada lise öğrencilerinden kendi akademik başarılarını düşük, orta ve yüksek olmak üzere değerlendirmeleri istenmiş ve başarı algılarına göre okul aidiyet puan ortalamaları sıralanmıştır. Sıralamaya göre, başarı algısı yüksek olan öğrencilerin, aynı zamanda okula karşı hissettikleri aidiyet düzeyinin en yüksek olduğu, başarı algısı düştükçe, okula aidiyet duygusu düzeyinin de düştüğü tespit edilmiştir (Gencer, 2019). Literatürde yer alan birçok çalışma sonuçları akademik aidiyetin akademik başarıyı arttırdığı bulgusunu doğrular niteliktedir (Anderman, 2002; Finn, 1989; Goodenow & Grady, 1993; Sarı & Özgök, 2014; Rientes, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Literatürde okul aidiyeti ile akademik başarı arasında ilişkinin incelendiği birçok çalışma bulunsa da, bulguların tutarlılık göstermediği görülmektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda iki değişken arasında güçlü pozitif ilişki bulunmuşken (Günüç, 2014; Lei, Cui & Zhou, 2018), bazı çalışmalarda herhangi anlamlı ilişkiye rastlanmamış (Chen, Yang, Bear & Zhen, 2013; Karaşar & Kapçı, 2016; Shernoff & Schmidt, 2008) veya zayıf ilişkiye (Mo & Singh, 2008; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) rastlanmıştır. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların bazılarında akademik başarı ve üniversite/okul aidiyeti arasında dolaylı ilişki bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Duru ve Balkıs (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre akademik başarı ve aidiyet duygusu arasında doğrudan bir ilişki bulunmamakta, ancak akademik doyum bu ilişkide tam aracılık rolü üstlenmektedir. Benzer bir biçimde, Ç. Akkuş ve Akkuş (2020) Türk dünyası öğrencilerinin aidiyet duygularının akademik başarılarına etkisinde sosyalleşmenin aracılık rolünü incelemiş ve öğrencilerin üniversite aidiyet duygusunun akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak bu ilişkide sosyalleşmenin aracılık rolü ile dolaylı bir etkisi olduğu tespit

etmiştir. Değişkenlerin arasındaki ilişkiye farklı açıdan bakılacak olursa, üniversiteye aidiyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin notlarının daha iyi ve algılanan akademik yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu da bilinmektedir (Pittman & Richmond, 2007).

Akademik aidiyet ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra, bazı araştırmalarda okula aidiyetin düşük veya eksik olmasının öğrencilerde düşük akademik başarı (Barber & Schluterman, 2008), derslere katılımın azalması ve okuldan ayrılma (Osterman, 2000; Anderman, 2002) gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir.

Üniversite aidiyeti ve akademik başarının birbiriyle yakından ilişkili olması sebebiyle, öğrencilerin bulundukları akademik ortama hissettikleri aidiyet duygusu akademik performanslarını ve genel eğitim deneyimlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Üniversite aidiyetinin yüksek olması, öğrencilerin okul ortamından doyum alma düzeylerini artıracığından (Osterman, 2000), öğrencilerin aidiyet duygularını etkileyebilecek faktörlerin araştırılması önemli hale gelmektedir. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bu konudaki farklılığını belirten Ercan'a (1988) göre, farklı ülkelerden gelen öğrenciler ile yapılan araştırmaların çoğunda bu öğrencilerin yerel öğrenciler ile benzer uyum sorunları yaşamakta olduğu görülmektedir. Ancak, bu duruma ek olarak uluslararası öğrenciler yeni bir kültürle karşılaşmadan kaynaklanan stres deneyimlediğinden, bu durum uyum sağlamalarını ve aidiyet hissetmelerini daha da zorlaştırmaktadır. Benzer bir şekilde Pervin (1968), kendini üniversitedeki diğer öğrencilerden farklı olarak algılayan kişilerin, düşük aidiyet ve akademik doyum yaşadıklarını belirtmiştir.

3.2. Bilişsel Esneklik ve Akademik Başarı Arasındaki Çalışmalar

Günlük hayattaki belirsizliklerle başa çıkma ve yeni durumlara uyum sağlamada çok önemli bir bilişsel faktör olan bilişsel esneklik, akademik performansın en kapsamlı araştırılan ve bilinen yordayıcılarından ve öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biridir (Cortés Pascual, Moyano Muñoz & Quílez Robres, 2019; Stadler, Aust, Becker, Niepel & Greiff, 2016). Literatürde bilişsel esnekliğin akademik başarıyla ilişkili olduğuna dair bulgular

bulunmaktadır (Yeniad, Malda, Mesman, Van IJzendoorn & Pieper, 2013). İki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği en kapsamlı çalışmalardan birinde, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (Programme for International Student Assessment [PISA], 2018) verileri incelenmiş ve 57 ülkeden 378.087 ergenin bilişsel esnekliğinin küresel bağlamda akademik performansla pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Zheng, Akaliyski, Ma & Xu, 2024). Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların bulguları da belirtilen bulgularla tutarlıdır. Bir devlet üniversitesinde farklı fakülte ve alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımı, bilişsel esneklik, fakülte yaşam kalitesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada bilişsel esneklik ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Toraman, Özdemir, Aytuğ Koşan & Orakçı, 2020). Başka bir araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki bulunmuş ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Yücel, O. Karahoca & Karahoca, 2011). Bu bulgulardan yola çıkarak bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir (Toraman vd., 2020). Uysal ve Toprak (2021) tarafından hemşirelik bölümü öğrencilerinde bilişsel esneklik ve stresin akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik puan ortalamalarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve akademik not ortalaması 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin bilişsel esneklik puan ortalamalarının akademik not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisans öğrencilerinin akademik başarı düzeyi arttıkça, bilişsel esneklik puanlarının da arttığı bilinmektedir (Çelikkaleli, 2014; Buğa vd., 2018; Doğan Laçın & Yalçın, 2018). Bu bulgular ışığında bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin özgüven ve problem çözme becerilerinin de yüksek olacağı, dolayısıyla akademik başarılarının da yüksek olmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir (Uysal & Toprak, 2021).

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda esnekliğin akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmışken (Kercood, Lineweaver, Frank & Fromm, 2017; Esen, Özcan & Sezgin, 2017; Ateş & Sağar, 2022), bilişsel esnekliğin öğrencilerin başarısında, tutumlarında veya

öğrenmenin kalıcılığında anlamlı bir fark yaratmadığına dair (Alper & Deryakulu, 2008) bulgular da mevcuttur.

Yukarıda yer alan çalışma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel esnekliğin, öğrencilerin yeni kavramları öğrenmesine ve uygulamasına, karmaşık problemlerin üstesinden gelmesine ve farklı öğretim stillerine ve öğrenme ortamlarına uyum sağlamasına olanak sağladığından akademik başarı ile yakından bağlantılı olan kritik bir bilişsel yetenek olduğu söylenebilir.

3.3. Diğer Değişkenlere İlişkin Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde mevcut çalışmanın temel değişkenleri olan üniversite aidiyeti, akademik başarı ve bilişsel esneklik arasında ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, literatürde çalışmanın örneklem grubu olan uluslararası lisans öğrencileri ile bu değişkenlerin ayrılıkta incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Liu ve Wei (2020) tarafından yürütülen çalışmada Çinli uluslararası öğrencilerin yeni kültüre alışma sürecindeki stres deneyimlerinin bilişsel esneklik düzeylerini azalttığı ve uyum süreçlerini zorlaştırdığı bulunmuştur. Farklı bir çalışmada, Türk dünyasından Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye uyum sürecinde deneyimledikleri sorunlar ile akademik başarılar arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre özellikle dil ile ilgili uyum sorunlarının artması, genel not ortalamasının düşmesine sebep olmakta, dil sorunları azaldıkça ise not ortalaması artış göstermektedir. İncelenen diğer faktörler olan mali, sosyo-kültürel, oryantasyonla ilgili ve kişisel sorunlar ile akademik başarı arasında ilişkiye rastlanmamıştır (Kılıçlar, Sarı & Seçilmiş, 2012). Ortadoğu-İslam coğrafyasından gelen uluslararası öğrenciler ile yürütülen nitel çalışmada, 13 öğrenci ile kapsamlı görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin dışlanma ve yabancı düşmanlığı ile karşılaştıkları, bu durumun ise ağırlıklı olarak sosyal ilişki ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği görülmüştür (Karaköse, 2019). İnönü Üniversitesi'nde eğitim gören 97 uluslararası öğrencinin sorunlarının incelendiği nitel bir çalışmada (Şahin & Demirtaş, 2014), öğrencilere akademik başarısızlıklarının sebebi sorulmuş ve katılımcıların %52,3'ü dil ile ilgili problemleri

belirtmiştir. Farklı bir çalışmada Türkiye’de eğitim gören uluslararası lisans öğrencilerinin deneyimledikleri sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlar incelenmiş, öğrencilerin yanıtlarına göre tamamına yakınının kendi ülkelerinden gelen kişilerle, ikincil olarak ise Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmayı tercih ettiği, aynı zamanda büyük çoğunluğunun dışlanma deneyimlenmediği tespit edilmiştir. Dışlanma deneyimlediğini belirten öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ise bu durumu genellikle küçümseme, ötekileştirme ve Türk öğrencilerin kendi aralarında sosyal grup oluşturmaları gibi nedenlere bağladıkları görülmektedir (Kıroğlu, Kesten & Elma, 2010).

Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için aidiyet duygusunun desteklenmesi veya engellenmesinde dil faktörünün etkisi sıkça araştırılan konulardandır (Martinez-Callaghan & Gill-Lacruz, 2017). Bunun sebebinin, dil bariyerinin, özellikle kampüs ortamlarında yaşanabilecek kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıktığı ve uluslararası ve yerli öğrenciler arasında etkileşimde bulunmalarını engelleyen faktör olarak var olduğu söylenebilir (Li, Chen & Duanmu 2010; Yao 2016).

Mevcut çalışmanın değişkenlerinden olan bilişsel esneklik ve aidiyet konusunda literatürde az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde, Ateş-Ös ve Bulut-Serin (2023) tarafından üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkide uyumun rolü incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre uyum faktörü, bilişsel esneklik ve aidiyet arasında anlamlı bir aracı mekanizmadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Coulacoglou & Saklofske, 2017; Yu, Mak & Bodycott, 2021).

Sonuç olarak, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında üniversite aidiyeti, akademik başarı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin çok yönlü ve birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Üniversiteye ait hissetme veya destekleyici bir akademik topluluğun parçası olma, akademik başarıyı artırma üzerinde etkilidir. Güçlü bir aidiyet duygusu hisseden öğrencilerin üniversitedeki çalışmalara, kampüs etkinliklerine katılma ve akademik destek arama olasılıkları daha yükselmekte ve bu da akademik performansın yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, destekleyici bir üniversite ortamı bilişsel esneklik üzerinde etkili olacağından, öğrencilerin sorunlara farklı açılardan yaklaşmasını, yenilikçi çözümler

geliştirmesini ve akademik zorluklarla daha etkili bir şekilde baş etmesini sağlayarak akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.



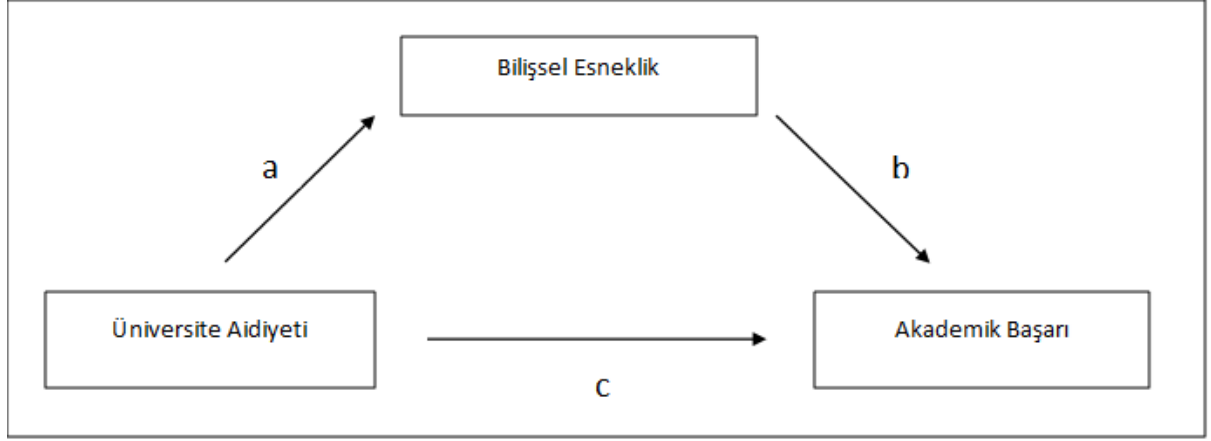
BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin elde edildiği çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

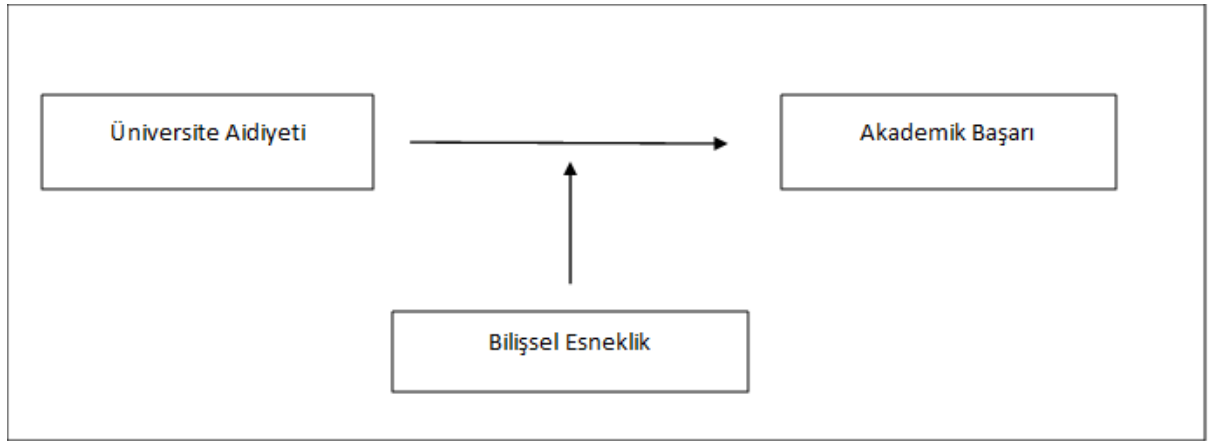
4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma) ve akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici rolünü ortaya koymak amacıyla ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişki ve değişkenler arası değişimin varlığının incelendiği araştırma desenidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012: 178). Araştırmanın bağımsız değişkeni üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma), bağımlı değişkeni ise akademik başarıdır. Bilişsel esneklik değişkeni ise üniversite aidiyeti (sosyal kabul ve sosyal dışlanma) ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracı ve düzenleyici değişken olarak dahil edilmiştir. Aracılık modelinde (mediation model) bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide başka bir değişkenin etkisinin olup olmadığının test edilmesi amaçlanmaktadır (Preacher & Hayes, 2008). Araştırma açısından ifade edilecek olursa, öğrencilerin üniversite aidiyeti, bilişsel esneklik üzerinden akademik başarıyı etkilemektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü.

Düzenleyicilik modelinde (moderation model) ise düzenleyici değişkenin, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücü veya yönü üzerindeki etkisinin test edilmesi amaçlanır (Fairchild & Mackinnon, 2009). Bir düzenleyici modelde X (üniversite aidiyeti) ve Y (akademik başarı) gibi aralarında nedensel ilişki olan iki değişken ve bunlar arasında ilişkiyi düzenleyen M (bilişsel esneklik) değişkeni bulunur. Araştırma açısından ifade edildiğinde; öğrencilerin üniversite aidiyetinin akademik başarı üzerinde etkisinde bilişsel esneklik etkili olmaktadır (Şekil 2).



Şekil 3. Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında eğitim dili Türkçe olan üç devlet (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi) ve üç vakıf (Atılım Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Ufuk Üniversitesi) olmak üzere bu üniversitelerde kayıtlı olan 423 (212 kadın, 211 erkek) uluslararası lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17-45 arasında değişmekte olup yaş ortalaması $\bar{x}=21,7$ ($Ss=2,07$) olarak hesaplanmıştır. Üniversiteler belirlenirken öğrencilerin dil bariyerlerini daha iyi ortaya çıkarabilmek adına eğitim dilinin Türkçe olması ve uluslararası öğrenci kültürünün yerleşmiş olması adına en az 10 yıldır faaliyet gösteriyor olmaları dikkate alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı (purposive) çalışma evreni oluşturulmuş ve katılımcılar bu evrenden kolay ulaşılabilirlik (convenience) ilkesine dayalı olarak seçilmiştir. Araştırmada belirli bir grup (uluslararası lisans öğrencileri) ile çalışıldığından ve sınırlandığından (Türkçe eğitim veren ve en az 10 yıldır faaliyet gösteren üniversitelerde eğitim görme) çalışma grubu belirli ve sınırlayıcı özelliklere sahip bireylerle çalışılması uygun olan amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi ile belirlenmiştir (Erkuş, 2021). Çalışma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye başladıkları ilk dönem, özellikle ilk 6 haftalık süreç (Molnar, 1993) adaptasyon ve üniversiteye bağlılık açısından önemli olduğundan, öğrencilerin bu doğal oryantasyon sürecini atlatmış olmaları, aynı zamanda not ortalaması belirtebilmeleri için birinci sınıf öğrencilerine ait veriler 2023-2024 Güz döneminde değil, Bahar döneminde toplanmıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgilendirilmiş onam formu (Ek-1) başta olmak üzere katılımcıların demografik özelliklerini ve eğitim gördükleri üniversite ile ilgili deneyimlerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, üniversite aidiyeti düzeyini belirlemek amacıyla Üniversite Aidiyet Ölçeği (College Belongingness Questionnaire, [CBQ]) ve bilişsel esneklik düzeyini belirlemek amacıyla Bilişsel Esneklik Envanteri (Cognitive Flexibility Inventory, [CFI]) kullanılmıştır. Üniversite Aidiyet Ölçeği kullanım izni bizzat ölçeği geliştiren araştırmacıdan, Bilişsel Esneklik Envanteri kullanım izni ise envanterin Türkçe'ye

uyarlamasını yapan araştırmacıdan alınmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini ve eğitim gördükleri üniversite ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir kaynağı, gelir düzeyi, burs alma durumu, Türkiye'de bulundukları ve öğrenim gördükleri süre, sosyal çevreleri gibi demografik bilgileri ve kayıtlı oldukları üniversiteye aidiyet ile ilişkili olabileceği düşünülen yaşantıları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket soruları hazırlanırken literatürde yer alan benzer konulu tezlerin kişisel bilgi formlarından esinlenilmiştir (Örneğin, Han, 2016; Baş, 2020). Sorular arasında yer alan Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına verilen cevapların sınıflandırılması, Gazi Üniversitesi Önlisans ve Lisans Eğitim-öğretim ve Sınav Yönetmeliği maddelerine göre yapılmıştır. Belirtilen yönetmeliğin 18. Maddesinin 3. fıkrasına göre öğrenciye lisans diploması verilebilmesi için eğitim-öğretim programındaki derslerden en az 2,00 ağırlıklı genel not ortalaması alma şartını sağlamış olması gerekmektedir. Bu çalışmada bu madde esas alınarak öğrenciler ağırlıklı genel not ortalaması 2,00'dan düşük ve 2,00'dan yüksek olmak üzere iki ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Formun örneği Ek 2'de yer almaktadır.

4.3.2. Üniversite Aidiyet Ölçeği

Üniversite Aidiyet Ölçeği (CBQ) Arslan (2021) tarafından öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri literatürün de desteklediği şekilde aidiyet boyutlarını “sosyal kabul veya içerme” (social acceptance or inclusion) ve “sosyal dışlanma” (social exclusion) alt boyutlarını yansıtacak şekilde üretilmiştir. Geliştirme çalışması 19-41 yaş aralığındaki 333 üniversite öğrencisi ile yapılmış ve güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,81$, sosyal kabul alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,89$ ve sosyal dışlanma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,71$ olarak bulunmuştur.

Üniversite Aidiyet Ölçeği 7'li Likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum, 7=kesinlikle katılıyorum) ölçek üzerinden derecelendirilen 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin sosyal dışlanmayı içeren maddeleri olumsuz maddeler olduğundan tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 10 iken, maksimum puan 70'tir. Toplam puanın yüksek olması bireylerin üniversite aidiyetlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Toplam puan hesaplaması sosyal kabul alt boyutu puanları ile sosyal dışlanma alt boyutu puanlarının (tersine çevirdikten sonra) toplanması ile yapılmaktadır.

Yapılan analiz sonuçları, Üniversite Aidiyet Ölçeğinin Türk öğrencilerin üniversite aidiyetini değerlendirmek için psikometrik olarak güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir (Arslan, 2021). Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının ,81 olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin örnek maddeleri Ek 3'de sunulmuştur.

4.3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri (CFI), bireylerin olay ve durumlara karşı bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Envanter 13 maddeden oluşan alternatifler (alternatives) ve 7 maddeden oluşan kontrol (control) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, olaylar ve insan davranışları için çok sayıda alternatif açıklamalar; algılama becerisi ve zor durumda çoklu alternatif çözümler üretme becerisi olmak üzere bilişsel esnekliğin üç yönünü ölçmek için tasarlanmıştır (Dennis & Wal, 2010). 7'li Likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum, 7=kesinlikle katılıyorum) ölçeği üzerinden derecelendirilen ve toplamda 20 maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puan hesaplaması ile değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınan puanların toplanması sonucu elde edilen toplam puanın yüksek olması stresli durumlarla karşılaştığında bireylerin daha fazla bilişsel uyum sağlaması ile ilişkilendirilmekte ve bilişsel esnekliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durumun tersi olarak, ölçekten alınan düşük puan bireyin stresli durumlar karşısında daha az bilişsel uyum sağladığı ve daha fazla bilişsel katılık gösterdiği anlamına gelmektedir.

Türkçe'ye uyarlama çalışması Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılan envanter 551 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Orijinali 7'li Likert tipinde olan envanterin Türkçe uyarlamasında anlam ve anlaşılabilirlik açısından güçlüğe neden olabileceği düşünülerek Türkçe formu 5'li Likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerliği ölçüt bağıntılı geçerlik, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle incelenmiş ve faktör analizi sonuçları envanterin iki faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre envanterin toplamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = ,90$, “alternatifler” alt boyutu için $\alpha = ,90$ ve “kontrol” alt boyutu için $\alpha = ,84$ olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra envanterin test-tekrar test güvenirlik katsayısı tamamı için $\alpha = ,75$, alternatifler ve kontrol alt boyutu için ise sırasıyla $\alpha = ,78$ ve $\alpha = ,73$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20 iken, maksimum puan 100'dür.

Elde edilen bulgular Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türk üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmede yeterli geçerlilik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının ,93 olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatürde bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla kullanılan farklı ölçme araçları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan envanter maddeleri daha yalın ve anlaşılır olduğundan bu örnekleme çalışması için daha uygun olabileceği düşünülerek araştırma için tercih edilmiştir. Envanterin örnek maddeleri Ek 4'te sunulmuştur.

4.4. İşlem

4.4.1. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecine Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik kurul onayı belgesi ve veri toplanan üniversitelerden uygulama izni belgesi alınarak başlanmıştır. İlgili etik kurul onayı belgesi Ek 5'te sunulmuştur. Veriler uluslararası öğrencilerin soruları daha iyi anlaması açısından ağırlıklı olarak yüz yüze toplanmış, anketlerin bir kısmı ise üniversitelerin ilgili birimleri tarafından öğrencilere e-posta yoluyla iletilmiştir. Çalışma ile ilgili formda yazan bilgiler katılımcılara sözel olarak anlatılmış, verilerin gizli tutulacağı ve araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacağı hatırlatılmıştır. Uygulama sırasında

katılımcıların formlara isim gibi tanıtıcı bilgi yazmamaları ve soruları eksiksiz yanıtlamaları söylenmiştir. Formlar kişisel bilgi formu, Üniversite Aidiyeti Ölçeği ve Bilişsel Esneklik ölçeği şeklinde sıralanmıştır.

4.4.2. Verilerin Analizi

Bu başlık altında, kişisel bilgi formunda yer alan soru ve anketlerden elde edilen tanımlayıcı istatistikler ve demografik özellikleri yansıtan bilgiler yer almaktadır. Ardından modele ait hipotez testleri ve istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Söz konusu analiz sonuçlarını elde etmek için SPSS 27 programından yararlanılmıştır.

Veri toplama sonucunda toplamda 451 öğrenciye ulaşılmış, fakat 28 katılımcının Almanya ve Hollanda’da büyüyen Türk asıllı kişiler olduklarını belirttiklerinden büyüdükleri çevre dolayısıyla Türk kültürüne ve diline hakim oldukları düşünüldüğünden bu katılımcılardan toplanan veriler analize dahil edilmemiştir. Verilerin analizi yapılmadan 423 katılımcıdan oluşan veri setinin uygulanması planlanan analizler için ön koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Veri toplama araçlarının puanları için uç değer kontrolü yapılmıştır. Ölçek puanlarından dönüştürülen standart z değerleri ± 3.30 aralığı dışında olduğunda uç değer olarak değerlendirildiği bilinmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bilgiye dayanarak veri setinin z puanları incelendiğinde uç değer saptanmamıştır. Bununla birlikte normallik testleri yapılarak, veri sayısının 50’den fazla olduğu göz önünde bulundurularak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. İncelenen değerler ± 2 arasında olduğundan dağılımın normal olduğu (George & Mallery, 2010) varsayılmıştır.

Ön analizlerden sonra araştırma problemlerinin incelenmesine yönelik analizler yapılmıştır. İlk önce araştırmanın ilk alt problemine ilişkin katılımcıların üniversite aidiyeti, akademik başarısı ve bilişsel esneklik puanları ile cinsiyet ve burs alma durumu arasında ilişkinin incelenmesi adına bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Ayrıca, kişisel bilgi formunda yer alan katılımcıların çevresinde bulunan kişilere ilişkin soru 3 boyutlu olduğundan temel değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların üniversite aidiyeti, akademik not ortalaması ve bilişsel esneklik düzeyleri ve bu değişkenler ile öğrencilerin yaşı ve Türkiye’de bulundukları süre arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Son olarak üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemek için SPSS Process (Model 4), düzenleyici rolünü incelemek için ise SPSS Process (Model 1) kullanılmıştır.

4.4.2.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Uluslararası öğrencilere ilişkin yapılan mevcut çalışmada 423 katılımcıya ait demografik bilgiler ve kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2

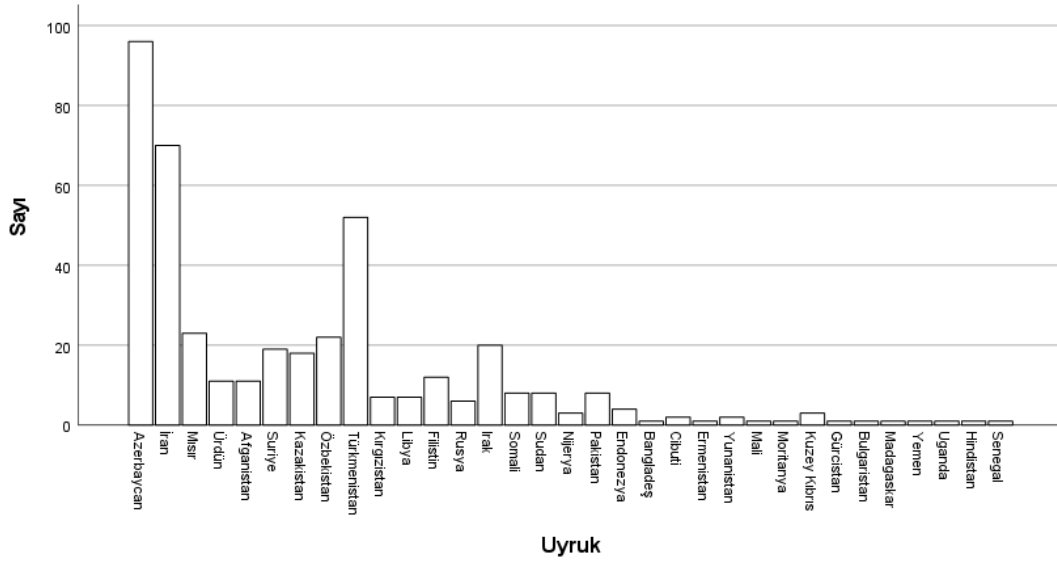
Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	212	50,1
	Erkek	211	49,9
Yaş	17-21	226	53,4
	22-25	163	38,5
	26-30	28	6,6
	31 ve üzeri	6	1,4
Medeni Durum	Bekar	369	87,2
	Evli	54	12,8
Burs alma durumu	Evet	108	25,5
	Hayır	315	74,5

Gelir kaynağı	Aile desteği	230	54,4
	Çalışıyorum	100	23,6
	Burs	81	19,1
	Diğer	12	2,8
Aylık gelir düzeyi	0-2500 TL	27	6,4
	2501-5000 TL	78	18,4
	5001-7500 TL	134	31,7
	7501-10000 TL	107	25,3
	10001 TL ve üzeri	77	18,2
Üniversite türü	Devlet	274	64,8
	Vakıf	149	35,2
Yaşadığınız yer	Öğrenci evi	143	33,8
	Özel yurt	100	23,6
	Aile/akraba evi	65	25,4
	Apart/pansiyon	57	13,5
	KYK yurdu	50	11,8
	Diğer	8	1,9

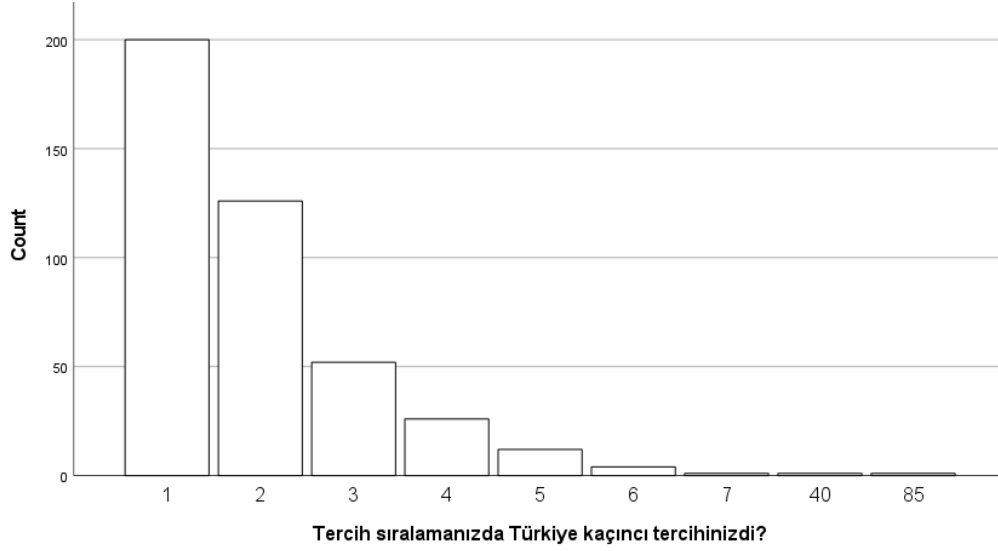
Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımının benzer olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde ise ulaşılan kişiler içerisinde yaş aralığı en çok olan 17-21 yaş arasındadır ve bu sayı 226'dır. Oran olarak ise %53,4'e karşılık gelmektedir. Medeni durum açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun bekar (%87,2) olduğu görülmektedir. Ulaşılan katılımcılardan 108 kişi (%20,5) burs alırken, 315 kişi (%74,5) burs almadığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin yarısından fazlası, yani 230 kişi (%54,4) aile desteği ile Türkiye'de kalmaktadır. Katılımcılar diğer gelir kaynakları olarak sırasıyla, çalışma (%23,6), burs (%19,1) ve diğer (%2,8) seçeneklerini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini seçen katılımcılar çoğunlukla "hem burs hem çalışma", "hem aile desteği hem çalışma" gibi açıklamalar eklemiştir. Yanıtlara bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun (n=134, %31,7) aylık gelir düzeyinin 5001-7500 TL aralığında olduğu görülmektedir. En düşük yanıt olan 0-2500 TL seçeneğini ise katılımcıların %6,4'ü (n=27) işaretlemiştir. Eğitim alınan üniversite türü açısından incelendiğinde devlet üniversitelerinde eğitim gören öğrencilerin oranı %64,8 iken, vakıf

üniversiteleri için bu oran %35,2'dir. Öğrencilerin barınma durumlarının sorulduğu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, 143 katılımcının (%33,8) öğrenci evinde yaşadığı görülmektedir. Diğer yanıtlar ise sırasıyla, özel yurt (n=100, %23,6), akraba veya aile evi (n=65, %15,4), apart veya pansiyon (n=57, %13,5), KYK yurdu (n=50, %11,8) ve diğer (n=8, %1,9) şeklindedir. Bununla birlikte katılımcıların Türkiye'de bulunulan süre ortalamaları $\bar{x}=32.81$ aydır ($Ss=20.9$).



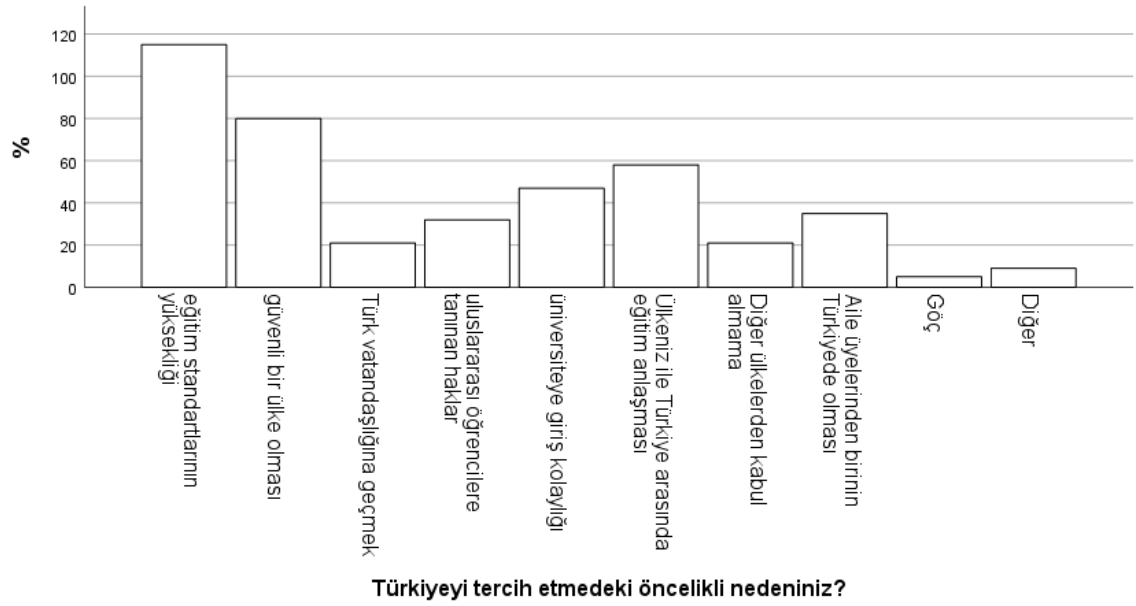
Şekil 4. Katılımcıların uyruğa göre dağılımı.

Uluslararası öğrencilerden elde edilen en önemli demografik özelliklerden biri olan öğrencilerin geldiği ülkeler incelendiğinde, en çok verilen 5 yanıtın, Azerbaycan, İran, Türkmenistan, Mısır ve Özbekistan olduğu görülmektedir. Oranlara bakıldığında Azerbaycanlı öğrenciler örneklem %22,7 (n=96), İranlı öğrenciler %16,5 (n=70), Türkmenistanlı öğrenciler %12,3 (n=52), Mısırlı öğrenciler %5,4 (n=23), Özbekistanlı öğrenciler ise %5,2'ni (n=22) oluşturmaktadır.



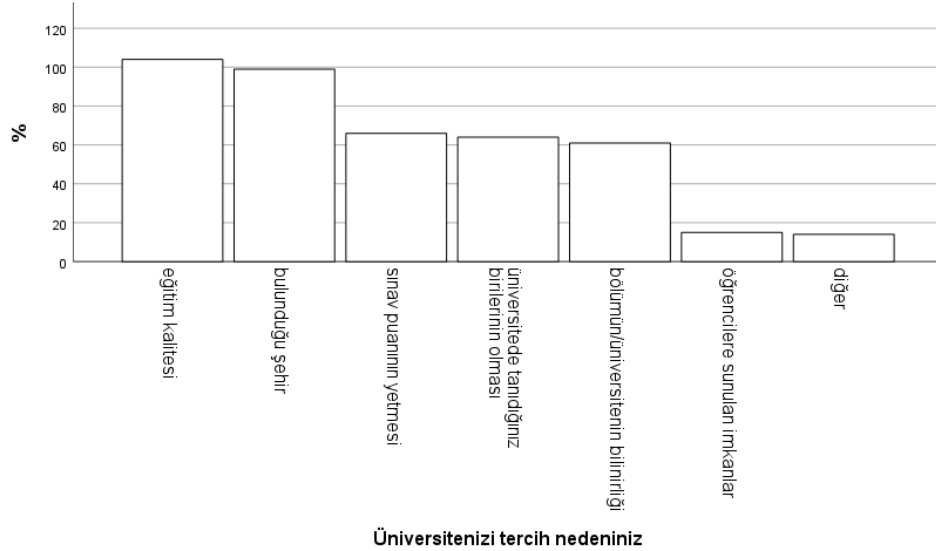
Şekil 5. Katılımcıların üniversite tercihi sıralamasında Türkiye.

Araştırmaya katılan 423 öğrenciden çoğunluğun (n=200, %47,3) tercih sıralamasında Türkiye'yi ilk sırada yazdığı görülmektedir.



Şekil 6. Katılımcıların Türkiye'yi tercih nedeni.

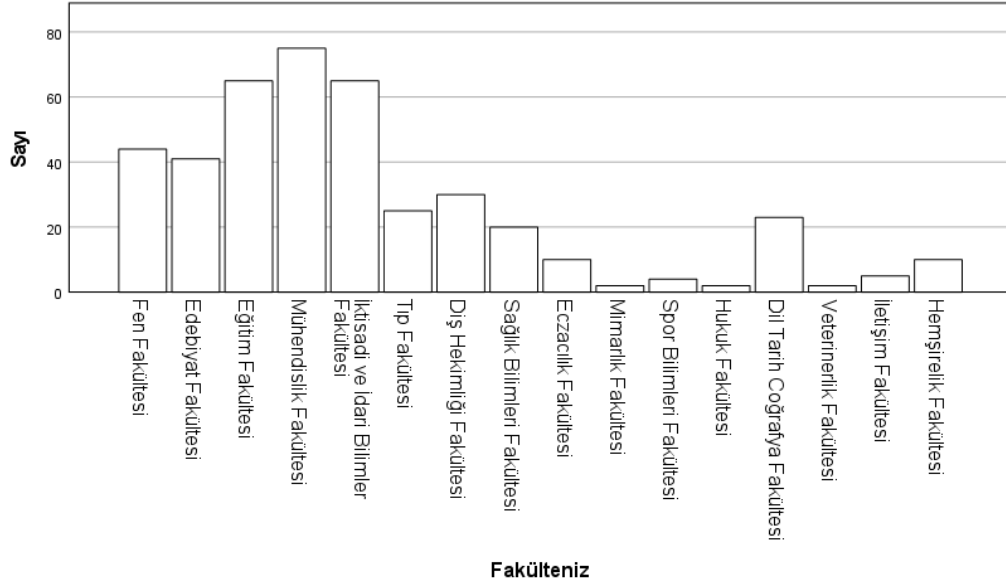
Eğitim için Türkiye'yi tercih etmedeki öncelikli nedenin sorulduğu soruda katılımcılara 10 seçenek sunulmuştur. Elde edilen yanıtlara göre uluslararası öğrencilerden 115 kişi (%27,2) eğitim standartlarının yüksekliği nedeniyle Türkiye'yi tercih etmiştir. Diğer seçeneklere verilen yanıtlar ise sırasıyla, Türkiye'nin güvenli bir ülke olması (n=80, %18,9), kendi ülkeleri ile Türkiye arasında bir eğitim anlaşmasının bulunması (n=58, %13,7), Türkiye'deki üniversitelere giriş kolaylığı (n=47, %11,1), aile üyelerinden birinin Türkiye'de olması (n=35, %8,3), uluslararası öğrencilere tanınan haklar (n=32, %7,6), Türk vatandaşlığına geçmek (n=21, %18,9), diğer ülkelerden kabul almama (n=21, %18,9), diğer (n=9, %2,1) ve göç (n=5, %1,2) şeklindedir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılardan bazıları, “kendi ülkeme yakın olduğu için”, “eğitim harcı düşük olduğu için” şeklinde açıklama eklemiştir.



Şekil 7. Katılımcıların kayıtlı oldukları üniversiteyi tercih nedenleri.

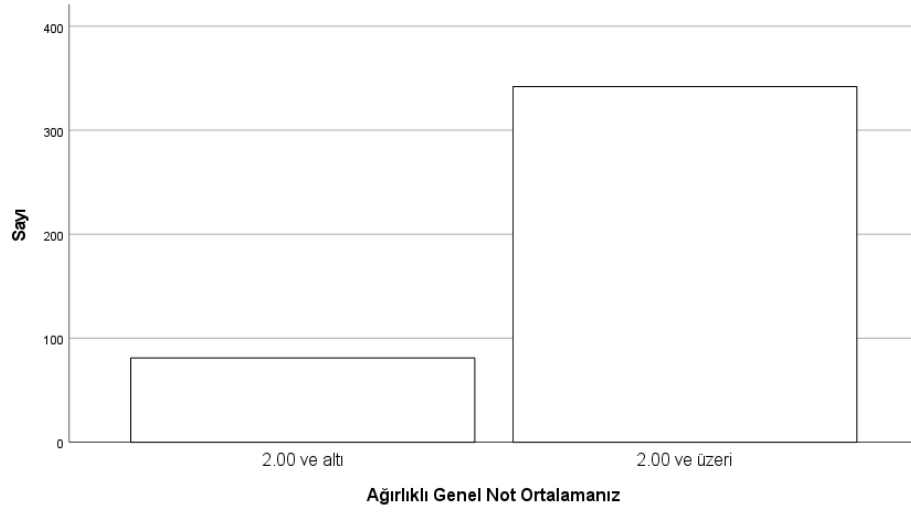
Yanıtlara bakıldığında uluslararası öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversiteyi seçme nedenlerinin sırasıyla, eğitim kalitesi (n=104, %24,6), üniversitenin Ankara'da bulunması (n=99, %23,4), sınavdan alınan puanın yetmesi (n=66, %15,6), üniversitede daha önceden tanıdıkları birinin olması (n=64, %15,1), eğitim gördükleri bölümün veya üniversitenin bilinirliği (n=61, %14,4), uluslararası öğrencilere sunulan imkanlar (n=15, %3,5), ve diğer

(n=14, %3,3) şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılardan bazıları, “hem bulunduğu şehir, hem de üniversitenin bilinirliği”, “YTB bursu imkanı” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.



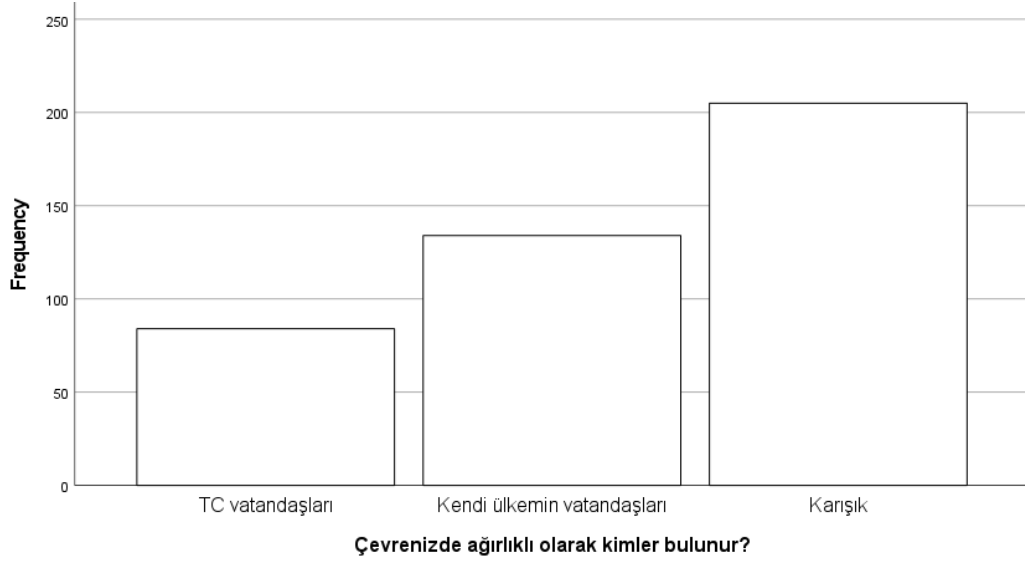
Şekil 8. Katılımcıların eğitim görülen fakülteye göre dağılımı.

Katılımcıların “Eğitim gördüğünüz fakülte” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok tercih edilen 5 fakültenin sırasıyla Mühendislik Fakültesi (n=75, %17,1), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=65, %15,4), Eğitim Fakültesi (n=65, %15,4), Fen Fakültesi (n=44, %10,4) ve Edebiyat Fakültesi (n=41, %9,7) olduğu görülmektedir.



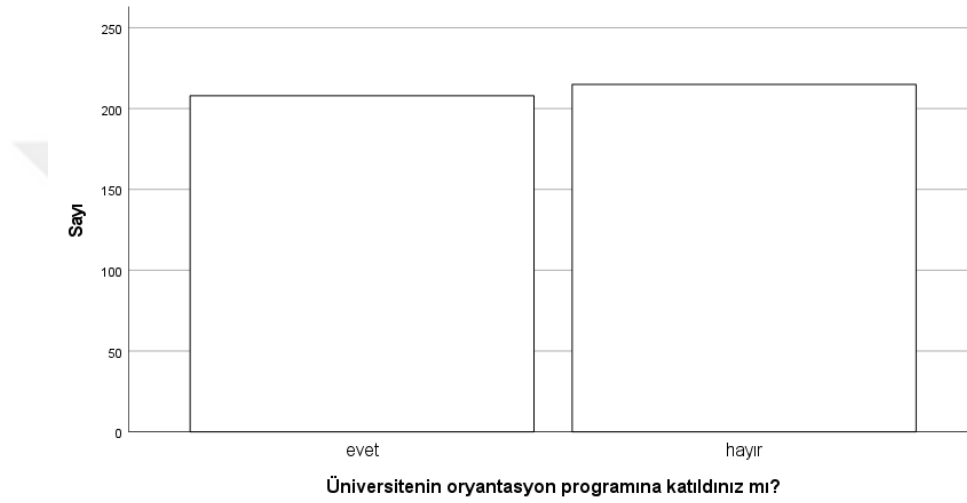
Şekil 9. Katılımcıların ağırlıklı genel not ortalaması.

Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için not ortalamaları sorulmuş ve sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun ağırlıklı genel not ortalamasının 2 ve üzeri olduğu görülmüştür. Not ortalaması 2 ve üzeri olan katılımcıların oranı %80,9 iken, 2 ve altı olan katılımcılar için bu oran %19,1'dir.



Şekil 10. Katılımcıların çevresindeki kişilere ilişkin dağılımı.

Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin “çevrenizde ağırlıklı olarak kimler bulunur?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 205 kişinin (%48,5) çevresinde hem Türk hem kendi ülkesinin vatandaşlarının bulunduğu görülmektedir. Kendi ülke vatandaşlarının bulunduğunu belirten katılımcı sayısı 134 (%31,7) iken, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları şikkını işaretleyen kişi sayısı 84’tür (%19,1).



Şekil 11. Katılımcıların oryantasyon programına katılım durumu.

Son olarak üniversitenin düzenlediği oryantasyon (kaynaştırma) programına katılım oranları incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Yanıtlara göre katılımcılardan 208 kişi (%49.2) oryantasyon programına katılmışken, 215 kişi (%50.8) katılmadığını belirtmiştir. Oryantasyon programına katılan katılımcılardan oryantasyon programını değerlendirmeleri, katılmayanlardan ise nedenini açıklamaları istenmiş, elde edilen veriler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Oryantasyon Programına İlişkin**Değerlendirmeleri*

	n	%
Faydalı/Bilgilendirici	32	7.6
Yetersiz	4	0.9
Kaotik	1	0.2
Toplam	37	

Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların 37'sinin (%8.3) katıldıkları oryantasyon programı ile ilgili değerlendirme yaptığı görülmektedir. Yanıtlara göre öğrencilerin çoğunun (n=32, %7.6) programı faydalı ve bilgilendirici bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte programı yetersiz ve kaotik bulan katılımcı sayısı 5'tir (%1.1).

Oryantasyon programına katılmadığını belirten katılımcılardan 24 kişi (%5.3) programa katılmama nedenlerini açıklamış ve elde edilen yanıtlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Oryantasyon Programına Katılmama Nedenleri

	n	%
Haberim yoktu	7	1.7
Geç kayıt oldum	5	1.2
Sisteme girişte sorun yaşadım	5	1.2
İlgi duymadım	2	0.5
Müsait değildim/Vaktim olmadı	2	0.5
Sınavla aynı gündü	2	0.5
Ders yükü çoktu	1	0.2
Toplam	24	

Katılımcılardan 7 kişi (%1.7) oryantasyon programı hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtirken, 5 kişi (%1) oryantasyon programının online olduğunu, bundan dolayı bağlantı ve sisteme giriş konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca, 5 kişi (%1) Türkiye'ye geç geldiğinden ve üniversiteye geç kayıt yaptırdığından oryantasyon programına katılmamıştır. 4 kişi (%0.9) kişisel sebeplerden ve ilgi duymadıklarından oryantasyon programına

katılmadıklarını bildirmiştir. Ders yükü ve dil yeterlilik sınavları ile aynı güne denk geldiği için katılım göstermeyen kişi sayısı ise 3'tür (%0.6).

Kişisel bilgi formunda yer alan son soruda katılımcıların belirtilen sorular dışında eğitim gördükleri üniversiteye aidiyetini etkileyen en büyük sorun sorulmuş ve 37 katılımcı (%8.6) soruyu yanıtlamıştır. Yanıtlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Üniversiteye Aidiyetini Etkileyen Diğer Faktörler

	n	%
Kampüs konumu	6	1.4
Dil bariyeri	6	1.4
Harç bedelinin yüksek olması	5	1.2
Hocaların yabancı uyruklu öğrencilere karşı yaklaşımı	5	1.2
Ön yargılar	4	0.9
Eğitim beklentisinin karşılanmaması	2	0.5
Öğrenci topluluklarının aktif olmaması	2	0.5
Uyum sağlayamama	2	0.5
Devam zorunluluğunun katı olması	1	0.2
Öğrenci İşleri personelinin yetersiz bilgilendirmesi	1	0.2
Oryantasyon programının geç yapılması	1	0.2
Sınavların zor olması	1	0.2
Uzaktan eğitim	1	0.2
Toplam	37	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların üniversiteye ait hissetmelerini etkileyen problemlerde hocalar ve sınıf arkadaşları tarafından ön yargı ile karşılaştığını belirten kişi sayısı 9 (%2) iken, 6 (%1.2) kişi devam zorunluluğu, sınavların zor olması, eğitimin beklentilerini karşılamaması gibi akademik sebepler belirtmiştir. Bununla birlikte, üniversite kampüsüne ulaşımın zor olduğunu ve kampüsün merkeze uzak olduğunu belirten katılımcı sayısı 6'dır (%1.2). Katılımcılardan 5 kişi (%1) üniversite harç bedelinin yüksek olmasının üniversiteye aidiyetlerini olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Dil bariyerinden dolayı sosyalleşmede

zorlanan katılımcı sayısının ise 5 (%1) olduğu gör÷lmektedir. Üniversitedeki öğrenci işleri personellerinin yeterli bilgilendirme yapmaması, oryantasyon programının geç yapılması ve öğrenci topluluklarının aktif olmamasının üniversiteye ait hissetmelerini etkilediğini belirten kişi sayısı 5'tir (%1).



BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerin bulguları yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

5.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında kullanılan Üniversite Aidiyet Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 6

Üniversite Aidiyet Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Veri Toplama Aracı	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	Ss	ÇK	BK
Üniversite Aidiyet Ölçeği	423	18	70	46,63	9,88	-,318	,267
Bilişsel Esneklik Envanteri	423	32	100	71,53	13,54	-,461	-,490

Not: $\bar{x}$ =Aritmetik Ortalama; Ss=Standart Sapma; ÇK=Çarpıklık Katsayısı; BK=Basıklık Katsayısı

Tablo 6'da görüldüğü üzere Üniversite Aidiyet Ölçeği puan ortalaması $\bar{x}$ =46,63, standart sapma değeri Ss=9,88 ve Bilişsel Esneklik Envanteri puan ortalaması $\bar{x}$ =71,53, standart

sapma değeri $Ss=13,54$ olarak bulunmuştur. Ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 arasındadır ve normal dağılmaktadır.

5.2. Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti, akademik not ortalaması ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete ve burs alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 7

Temel Değişkenlerin Cinsiyete İlişkin Farklılıklarının İncelenmesi

Değişkenler	Kadın (n=212)		Erkek (n=211)		t
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
Üniversite Aidiyeti	46.43	9.95	46.83	9.82	-1.28
Bilişsel Esneklik	70.68	13.67	72.37	13.39	.67
Not Ortalaması	2.64	.64	2.60	.63	-.41

Tablo 7’de öğrencilerin üniversite aidiyeti düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t= -.41$; $p > .05$). Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri de cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= .67$; $p>.05$). Tablo verileri incelendiğinde, erkek öğrencilerin üniversite aidiyeti düzeylerinin ($\bar{x}=46,83$) kadın öğrencilere göre ($\bar{x}=46,43$) yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ($\bar{x}=72,37$) de kadın öğrencilere göre ($\bar{x} =70,68$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 8

Temel Değişkenlerin Katılımcıların Burs Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Değişkenler	Burs alan katılımcılar (n=108)		Burs almayan katılımcılar (n=315)		
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	t
Üniversite Aidiyeti	45.92	9.90	46.88	9.87	-.87
Bilişsel Esneklik	69.05	13.22	72.38	13.56	-2.25
Not Ortalaması	2.68	.63	2.60	.64	-1.09

Tablo 8’de yer alan analizde araştırmanın temel değişkenleri olan üniversite aidiyeti, bilişsel esneklik ve akademik not ortalaması katılımcıların burs alma durumlarına göre incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin üniversite aidiyeti ($t = -.87$; $p > .05$) ve bilişsel esneklik düzeylerinin ($t = -2.25$; $p > .05$) burs alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, bununla birlikte burs almayan öğrencilerin üniversite aidiyeti ortalamasının ($\bar{x} = 46.88$), burs alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 45.92$). Benzer bir şekilde, burs alan öğrencilerin bilişsel esneklik puan ortalamaları ($\bar{x} = 69.05$), burs almayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur ($\bar{x} = 72.38$).

Kişisel bilgi formunda katılımcılara çevrelerinde ağırlıklı olarak kimlerin bulunduğu sorulmuş ve “T.C. vatandaşları, kendi ülke vatandaşları ve karışık” şeklinde üç yanıtta birini seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin üniversite aidiyeti, bilişsel esneklik ve akademik not ortalamasında çevrelerinde bulunan kişilere göre istatistiksel bir değişimin olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizine yönelik betimsel istatistikler tablo 9’da, varyans analizi sonuçları ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Tek Yönlü Varyans Analizine İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	$\bar{x}$	Ss
Üniversite Aidiyeti	T.C. vatandaşları	84	47.06	9.72
	Kendi ülke vatandaşları	134	44.88	9.71
	Karışık	205	47.60	9.95
	Toplam	423	46.63	9.88
Bilişsel Esneklik	T.C. vatandaşları	84	72.90	13.90
	Kendi ülke vatandaşları	134	68.32	13.38
	Karışık	205	73.06	13.19
	Toplam	423	71.53	13.54
Not ortalaması	T.C. vatandaşları	84	2.58	.64
	Kendi ülke vatandaşları	134	2.57	.62
	Karışık	205	2.67	.65
	Toplam	423	2.62	.64

Tablo 9 incelendiğinde çevresinde ağırlıklı olarak Türkiye vatandaşlarının ($\bar{x}=47.06$) ve hem kendi ülkesi hem de Türkiye vatandaşlarının ($\bar{x}=47.60$) bulunduğunu belirten katılımcıların üniversite aidiyet ortalamalarının sadece kendi ülke vatandaşları ($\bar{x}=44.88$) şikkını işaretleyen katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde “T.C. vatandaşları” ($\bar{x}=72.90$) ve “karışık” ($\bar{x}=73.06$) şıklarını işaretleyenlerin bilişsel esneklik puan ortalamalarının da çevresinde sadece kendi ülke vatandaşları ($\bar{x}=68.32$) olduğunu belirten katılımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 10

Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Fark
Üniversite	Gruplararası	618.476	2	309.24	3.20	.042	.01	3>2
Aidiyeti	Gruplar İçi	40547.992	420	96.54				
	Toplam	41166.468	422					
Bilişsel	Gruplararası	2017.700	2	1008.85	5.62	.004	.02	1>2
Esneklik								3>2
	Gruplar İçi	75345.737	420	179.40				3>1
	Toplam	77363.437	422					
Not ortalaması	Gruplararası	1.046	2	.523	1.28	.278	.00	-----
	Gruplar İçi	171.277	420	.408				
	Toplam	172.323	422					

Not: KT= Kareler Toplamı, Sd= Serbestlik Derecesi, KO= Kareler Ortalaması, η^2 = Etki Büyüklüğü

Varyans analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde çalışmaya katılan uluslararası lisans öğrencilerinin çevresinde bulunan kişiler açısından üniversite aidiyeti ($t_{(2,420)}=3.20$, $p>.05$) ve akademik not ortalamasının ($t_{(2,420)}=1.28$, $p>.05$) ortalamalar açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların bilişsel esneklik puan ortalamasının çevrede bulunan kişiler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t_{(2,420)}=5.62$, $p<.05$). Farkın kaynağına göre yapılan LSD post hoc karşılaştırması sonucuna göre çevresinde hem kendi ülke hem de Türkiye vatandaşları bulunan katılımcıların üniversite aidiyeti puanları daha yüksek, etki büyüklüğü ise düşük düzeyde bulunmuştur ($\eta^2=.01$). Diğer gruplar arasında üniversite aidiyeti puanları arasında farklılık yoktur. Bununla birlikte çevresinde hem kendi ülke hem de Türkiye vatandaşları bulunan katılımcıların puanları diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur ($\bar{x}=47.60$, $p<.05$). Etki büyüklüğü ise düşüktür ($\eta^2=.02$). Not ortalamasına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

5.3. Üniversite aidiyeti, Akademik Başarı ve Bilişsel Esneklik Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversite aidiyeti, akademik not ortalaması ve bilişsel esneklik düzeyleri ve bu değişkenler ile katılımcıların yaşı ve Türkiye’de bulundukları süre arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 11

Temel Değişkenler ile Yaş Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4
1. Üniversite Aidiyeti	1	.36**	.05	-.41
2. Bilişsel Esneklik	.36**	1	.05	.05
3. Not Ortalaması	.05	.05	1	.12*
4. Yaş	-.04	.05	.12*	1

Not: **p<,001, *p<,05.

Tablo 11 incelendiğinde çalışmanın temel değişkenleri olan üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki ($r=.36$; $p<,001$) bulunmuştur. Katılımcıların yaşı ile not ortalamaları arasında ise zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiye ($r=.121$; $p<,05$) rastlanmıştır. Bununla birlikte üniversite aidiyeti ve not ortalaması değişkenleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır ($r=.05$; $p<,001$). Tablo 4'te mevcut çalışmanın temel değişkenleri ile katılımcıların Türkiye’de bulundukları süre arasındaki ilişki ile ilgili analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Temel Değişkenler ile Türkiye’de Bulunulan Süre Değişkenine İlişkin Korelasyon Analizi

	1	2	3	4
<i>Değişkenler</i>				
1. Üniversite Aidiyeti	1	.36**	.04	-.03
2. Bilişsel Esneklik	.36**	1	.05	.07
3. Not Ortalaması	.05	.05	1	.08
4. Türkiye’de bulunulan süre	-.31	.07	.08	1

Not:**p<.001

Tablo 12’de görüldüğü gibi üniversite aidiyeti, bilişsel esneklik, not ortalamaları ve Türkiye’de bulunulan süre arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

5.4. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık etkisi incelenmiştir. Aracılık, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini gösteren yol olarak açıklanabilir (MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007). Bu dolaylı etki bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerinde nedensel etkisinin aracı değişken (M) tarafından aktarıldığında ortaya çıkmaktadır (Preacher, Rucker & Hayes, 2007). Bu çalışmada aracılık etkisini test etmek için SPSS Process (Model 4) kullanılmış ve üniversite aidiyetinin akademik başarı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolünü belirlemek üzere yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

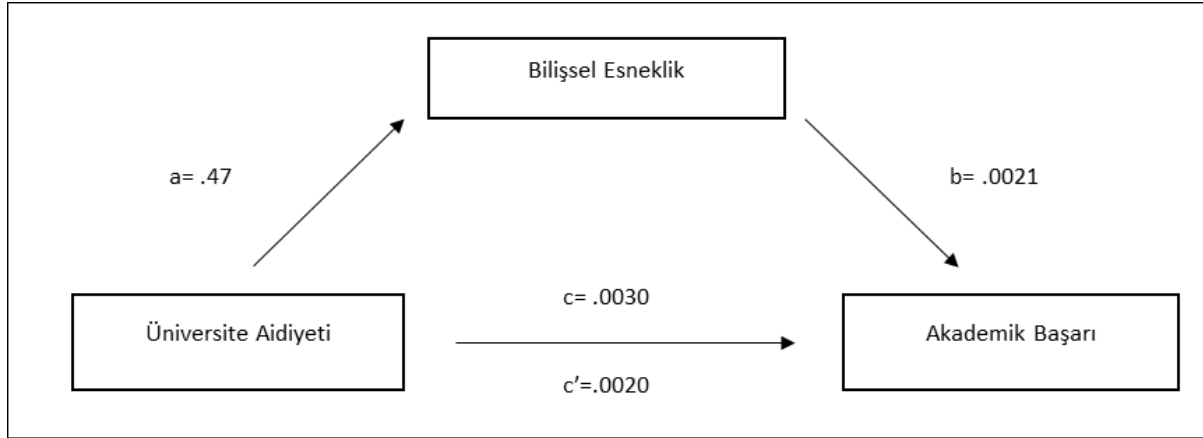
Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Etkisi

	R ²	F	β	SH	p	Bootstrap Indirect Effect %95 CI LL	UL
ÜA->AB	.00	.91	.00	.00	.341	-.00	.01
X->Y (c yolu)							
ÜA->BE	.13	64.17	.47	.06	.000	.35	.58
X->M (a yolu)							
ÜA-> BE->AB	.00	.74	.00	.00	.541	-.00	.01
X->M->Y							
(b yolu)							
(c' yolu)			.00	.00	.452	-.00	.007

Not. CI = Güven aralığı. LL = Alt limit. UL = Üst limit. ÜA = Üniversite aidiyeti. BE = Bilişsel esneklik. AB= Akademik başarı.

Bulgular incelendiğinde üniversite aidiyetinin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (c yolu: $\beta=,0030$; $SE=,0031$; $t=,95$; $p > ,05$; % 95 CI [-.00; .01]). Bu ilişkiye aracılık edeceği düşünülen bilişsel esneklik değişkeni analize eklendiğinde ise üniversite aidiyetinin akademik başarı üzerindeki etkisinin azaldığı görülmüştür (c' yolu: $\beta = ,0020$; $SE = ,0026$; $t = ,75$; $p > ,05$; % 95 CI [-.0032; ,0071]). Bununla birlikte, üniversite aidiyetinin bilişsel esneklik üzerindeki varyansın %13'nü açıkladığı ve esneklik üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur ($R^2=0,1323$; $p < ,05$). Ayrıca güven aralığı değerlerine bakıldığında a yolunun (üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki) anlamlı olduğu görülmektedir (% 95 CI [,35; ,58]). Sonuç olarak, üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolüne rastlanmamıştır.

Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolüne ilişkin yol haritası Şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü.

5.5. Düzenleyicilik Analizine İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü incelenmiştir. Bu amaçla SPSS paket programında Hayes (2017) tarafından geliştirilen Process Makro eklentisi (Model 1) kullanılmıştır. Düzenleyicilik analizine ilişkin bulgular Tablo 14’ de yer almaktadır.

Tablo 14

Üniversite Aidiyeti ve Akademik Başarı Arasında Bilişsel Esnekliğin Düzenleyicilik Etkisi

Bağımlı değişken: Akademik başarı (Y)	β	SH	t	p	Bootstrap Indirect Effect 95% CI	
					LL	UL
Sabit	1.94	.68	2.87	.004	.61	3.27
Üniversite Aidiyeti (X)	.01	.02	.81	.416	-.02	.04
Bilişsel esneklik (W)	.009	.01	.87	.387	-.01	.03
$R^2 = .0046$						
$\Delta R^2 = .0011$						

Not. CI = Güven aralığı. LL = Alt limit. UL = Üst limit. ΔR^2 = Düzeltilmiş R^2 . W= Düzenleyici değişken

Tablo 14’de yer alan düzenleyicilik analizi sonuçlarına göre analize dahil edilen değişkenlerin bağımlı değişken olan akademik başarı üzerindeki değişimin %,0046’nı açıkladığı ve üniversite aidiyetinin akademik başarı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür ($\beta=.012$, % 95 CI [-,017; ,041], $t=.813$, $p>.05$).

Bu ilişkiye düzenleyicilik edeceği düşünülen bilişsel esneklik değişkeni analize eklendiğinde R^2 ’deki değişimin anlamlılığı kontrol edilmiş ($R^2=.0046$, $F=.65$, $p>.05$) ve sonuçlar incelendiğinde etkileşim değişkeni R^2 ’deki değişimin ($\Delta R^2=.0011$, $F=.48$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, üniversite aidiyeti (X) ve bilişsel esneklik (W) değişkenlerinin etkileşiminden elde edilen sonuçlar (X.W) anlamsız olarak bulgulanmıştır ($F=.001$, $p>.05$). Sonuç olarak, uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasında bilişsel esnekliğin düzenleyici rolüne rastlanmamıştır.

5.6. Katılımcıların Üniversite Aidiyetine İlişkin Düşünce ve Davranışlarının Akademik Başarıya Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcılardan 81 kişi (%19,14) akademik not ortalamasının 2 ve altı, 342 kişi (%80,85) ise akademik not ortalamasının 2 ve üzeri olduğunu belirtmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan ve uluslararası lisans öğrencilerinin üniversiteye aidiyetlerini etkileyebileceği düşünülen sorulara verdikleri yanıtlar akademik başarılarına göre sınıflandırılmış ve sorular ile birlikte tablolar şeklinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 15

“Sınıf/Okul Arkadaşlarım ile Akademik Alışveriş (Not Paylaşımı, Ödev Paylaşımı, Beraber Ödev/Projelerde Yer Alma) Yaparım” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	hiçbir zaman	3	3.7
	nadiren	18	22.2
	ara sıra	25	30.9
	sıklıkla	20	24.7
	her zaman	15	18.5
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	9	2.6
	nadiren	61	17.8
	ara sıra	104	30.4
	sıklıkla	123	36.0
	her zaman	45	13.2
Toplam		342	

Tablo 15 incelendiğinde akademik not ortalaması 2 ve üzeri olan katılımcıların not ortalamaları düşük olan katılımcılara göre sınıf veya okul arkadaşları ile daha fazla akademik alışverişte bulunduğu görülmektedir. Oranlara bakıldığında ağırlıklı genel not ortalaması 2 ve altı olan katılımcıların en fazla seçtiği seçenek “ara sıra” iken (%30,9), diğer grupta en sık seçilen yanıt “sıklıkla” olmuştur (%36).

Tablo 16

“Sınıf/Okul Arkadaşlarım ile Üniversite Ortamı Dışında Görüşürüm” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	hiçbir zaman	2	2.5
	nadiren	14	17.3
	ara sıra	23	28.4
	sıklıkla	34	42.0
	her zaman	8	9.9
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	5	1.5
	nadiren	66	19.3
	ara sıra	120	35.1
	sıklıkla	110	32.2
	her zaman	41	12.0
Toplam		342	

Öğrencilerin sosyalleşmelerine ilişkin olan sınıf veya okul arkadaşları ile okul dışında görüşme ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde not ortalaması 2 ve daha düşük olan katılımcıların %42'sinin “sıklıkla” yanıtını verdiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer grubun çoğunluğunun (%35.1) verdiği yanıt “ara sıra” şeklindedir.

Tablo 17

“Okulda Düzenlenen Sosyal Etkinliklere (Konser, Söyleşi, Konferans) Katılım” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	hiçbir zaman	14	17.3
	nadiren	27	33.3
	ara sıra	29	35.8
	sıklıkla	7	8.6
	her zaman	4	4.9
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	41	12.0
	nadiren	109	31.9
	ara sıra	113	33.0
	sıklıkla	59	17.3
	her zaman	20	5.8
Toplam		342	

Eğitim gördükleri üniversitede düzenlenen sosyal etkinliklere katılım durumu incelendiğinde her iki grubun ağırlıklı olarak “nadiren” veya “ara sıra” yanıtını verdiği görülmektedir. En az verilen yanıtlara bakıldığında not ortalaması 2 ve daha düşük olan katılımcılardan 4 kişi (%4,9) okulda düzenlenen sosyal etkinliklere her zaman katıldığını belirtirken, diğer grup için bu sayı 20 kişidir (%5,8).

Tablo 18

“Derslere Sözel Olarak Katılımım” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	hiçbir zaman	4	4.9
	nadiren	18	22.2
	ara sıra	32	39.5
	sıklıkla	21	25.9
	her zaman	6	7.4
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	16	4.7
	nadiren	65	19.0
	ara sıra	111	32.5
	sıklıkla	109	31.9
	her zaman	41	12.0
Toplam		342	

Öğrencilerin derslere sözel olarak katılımıyla ilgili yanıtlara bakıldığında akademik başarısı yüksek olan grubun akademik başarısı düşük olan gruba göre derslere sözel katılımının daha yüksek olduğu görülmektedir. Oran olarak, not ortalaması 2 ve daha düşük olan grubun %33.3ü (n=27) derslere sıklıkla ve her zaman sözel olarak katıldığını belirtmiştir. Not ortalaması yüksek olan grup için ise bu oran %43,9’dur (n=150).

Tablo 19

“Üniversitedeki Öğrenci İşleri Personeline İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	nadiren	7	8.6
	ara sıra	28	34.6
	sıklıkla	32	39.5
	her zaman	14	17.3
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	5	1.5
	nadiren	54	15.8
	ara sıra	104	30.4
	sıklıkla	129	37.7
	her zaman	50	14.6
Toplam		342	

Tablo 20

“Üniversitedeki Öğretim Üyelerine İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	nadiren	5	6.2
	ara sıra	27	33.3
	sıklıkla	33	40.7
	her zaman	16	19.8
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	1	0.3
	nadiren	28	8.2
	ara sıra	90	26.3
	sıklıkla	153	44.7
	her zaman	70	20.5
Toplam		342	

Öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerini etkileyebilecek bir diğer etmen olan personele erişim sorusuna verilen yanıtlara göre not ortalaması yüksek olan grubun diğer gruba göre daha yüksek oranda ihtiyacı olduğu zaman öğrenci işleri personeline erişebildiği görülmektedir (%52,3). Ayrıca, ilk gruba dahil olan katılımcılardan kimse bu soruya “hiçbir zaman” yanıtını vermemiştir.

Öğretim üyelerine erişim sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde her iki grubun benzer oranda ihtiyacı olduğu zaman üniversitedeki öğretim üyelerine ulaşabildiği görülmektedir. Akademik not ortalaması 2 ve altı olan grup için bu oran %60.5 iken (n=49), diğer grup için %65.2’dir (n=223). Bir önceki soru ile benzer bir şekilde akademik başarısı daha düşük olan katılımcılardan bu soruya “hiçbir zaman” yanıtını veren olmamıştır.

Tablo 21

“Üniversitedeki Akranlarıma İhtiyacım Olduğu Zaman Erişebiliyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması		n	%
2 ve altı	nadiren	5	6.2
	ara sıra	28	34.6
	sıklıkla	31	38.3
	her zaman	17	21.0
Toplam		81	
2 ve üzeri	hiçbir zaman	3	0.9
	nadiren	26	7.6
	ara sıra	89	26.0
	sıklıkla	156	45.6
	her zaman	68	19.9
Toplam		342	

Sosyalleşme durumu ile ilgili olan bir diğer soruda akademik başarısı daha düşük olan grubun, diğer gruba göre daha fazla ihtiyaç duydukları zaman akranlarına erişebildiği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ilk grup için bu oran %59.3 iken (n=48), ikinci grup için %47.5'tir (n=224).

Katılımcıların derse devam durumu, algıladıkları sosyallik ve dil yeterliliklerini 10 üzerinden değerlendirmeleri istenen sorulara verilen cevaplara ilişkin tablolar sorular ile birlikte aşağıda yer almaktadır.

Tablo 22

“Kendimi Sınıfta/Okulda Sosyal Biri Olarak Değerlendiririm” İfadesine İlişkin Yanıtlar

	Not ortalaması	n	%
2 ve altı	1.00	1	1.2
	2.00	9	11.1
	3.00	8	9.9
	4.00	11	13.6
	5.00	11	13.6
	6.00	11	13.6
	7.00	10	12.3
	8.00	10	12.3
	9.00	10	12.3
Toplam		81	
2 ve üzeri	1.00	7	2.0
	2.00	13	3.8
	3.00	18	5.3
	4.00	36	10.5
	5.00	43	12.6
	6.00	61	17.8
	7.00	46	13.5
	8.00	46	13.5
	9.00	40	11.7
	10.00	32	9.4
Toplam		342	

Öğrencilerin kendilerini sosyalleşme açısından değerlendirdiği yanıtlara bakıldığında akademik başarısı yüksek olan grup kendini diğer gruba göre daha sosyal değerlendirmiştir. Oran olarak bakıldığında, ilk gruptan 52 kişi (%64.1) bu soruda 5 ve üzeri yanıtları işaretlemişken, diğer grupta bu oran %78.5’dir (n=268).

Tablo 23

“Derslere Düzenli Olarak Devam Ederim” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması	n	%
2 ve altı	3	3.7
1.00	2	2.5
2.00	7	8.6
3.00	10	12.3
4.00	10	12.3
5.00	12	14.8
6.00	11	13.6
7.00	10	12.3
8.00	7	8.6
9.00	9	11.1
10.00	81	
Toplam		
2 ve üzeri	8	2.3
1.00	7	2.0
2.00	16	4.7
3.00	20	5.8
4.00	32	9.4
5.00	41	12.0
6.00	68	19.9
7.00	56	16.4
8.00	56	16.4
9.00	38	11.1
10.00	342	
Toplam		

Tablo 23 incelendiğinde ağırlıklı genel not ortalaması 2 ve daha düşük olan katılımcıların %72.7’sinin (n=59) derse devam durumlarını 5 ve üzeri değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte not ortalaması yüksek olan grubun oranı %85.2’dir (n=291).

Tablo 24

“Akademik Eğitim için Türkçe Dil Bilgimin Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Yanıtlar

Not ortalaması	n	%
2 ve altı		
1.00	1	1.2
2.00	1	1.2
3.00	6	7.4
4.00	7	8.6
5.00	14	17.3
6.00	12	14.8
7.00	10	12.3
8.00	15	18.5
9.00	7	8.6
10.00	8	9.9
Toplam	81	
2 ve üzeri		
1.00	1	0.3
2.00	14	4.1
3.00	26	7.6
4.00	31	9.1
5.00	36	10.5
6.00	41	12.0
7.00	46	13.5
8.00	53	15.5
9.00	41	12.0
10.00	53	15.5
Toplam	342	

Akademik başarı için önemli faktörlerden biri olan dil yeterliliği sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde akademik not ortalaması 2 ve altı olan katılımcıların dil yeterliliği anlamında kendilerini daha yüksek değerlendirdiği görülmektedir (n=66, %81.4). Yüksek akademik başarıya sahip grup için bu oran %79’dur (n=270).

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici rolünü incelemektir. Bu amaç kapsamında elde edilen sonuçlar literatürde yer alan bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti, akademik başarıları ve bilişsel esneklik düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşması incelendiğinde sadece akademik not ortalamasının yaş değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasının akademik ortalamaları üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bu durumun olası sebepleri ise, öğrencilerin yaşı arttıkça, daha iyi duygusal düzenleme ve odaklanmaya sahip olmalarının akademik performansları üzerinde olumlu etki yaratması, akademik materyallerde teorik bilgiler ile uygulama arasında daha fazla ilişki kurabilmeleri, zaman yönetiminin gelişmesi ve daha net hedefler ile daha yüksek motivasyona sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir (Sadler-Smith, 1996; Santos vd., 2016; Richardson, 2006). Bir diğer istatistiksel analizde temel değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve erkek öğrencilerin üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkeklerin bilişsel esneklik ortalamalarının daha yüksek olmasının olası sebepleri bireylerin sahip oldukları farklı kişilik özelliklerinin yanı sıra, sosyal ve kültürel faktörler ve toplumsal beklentiler şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, erkeklerin üniversite aidiyeti ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olmasının sahip olunan bireysel farklılıklarla birlikte geleneksel sosyalleşme kalıplarının erkekleri sosyal durumlarda daha özgüvenli ve

iddialı olmaya teşvik etmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalarda sonuçların tutarsız olduğu görülmüştür. Örneğin, literatürde bulunan bazı çalışmalarda bu çalışma sonuçlarından farklı sonuçlar elde edilmişken (Diril, 2011; Kaur & Sharma, 2024; Rajinder & Seema, 2024; Wang, Zhang, Wiley, Fu & Yan, 2022), bu çalışmada olduğu gibi erkeklerin bilişsel esneklik ve üniversite aidiyeti düzeylerinin daha yüksek olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Altunkol, 2011; Algharaibeh, 2020; Ghosh & Halder, 2021; Hamtiaux & Houssemand, 2012; Mooney & Becker, 2020; Pearson, Godwin, & Kim, 2018).

Cinsiyetin yanı sıra, katılımcıların üniversite aidiyeti, bilişsel esneklik ve akademik not ortalamaları burs alıp almamaları ve çevrelerinde bulunan kişilere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin burs alma durumuna göre temel değişkenler açısından farklılık bulunmamıştır. Üniversite öğrencileri için burs alma akademik başarıyı yükseltmek için motivasyon kaynağı olmakla birlikte maddi sorunları azaltarak ders dışı aktivitelere ve akademik başarıya daha fazla odaklanabilme, dolayısıyla üniversite kampüsüne daha fazla aidiyet hissetme açısından avantaj sağlayabilmektedir (Probert, 2014). Bu çalışmada burs alma durumu ile üniversite aidiyeti, akademik başarı ve bilişsel esneklik değişkenleri arasında ilişki olmaması bu durumun bireysel deneyim ve kişisel özelliklere göre değişebileceğinden kaynaklanabilir. Ek olarak, sonuçlardan yola çıkarak, bursun tek başına araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin sorunları ele alamayabileceği ve kampüs kültürü, üniversitede bulunan destek hizmetleri ve sosyal bağlantılar gibi faktörlerin daha ön planda tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, çalışmadan elde edilen sonuçların birinde çevresinde ağırlıklı olarak Türkiye ve hem Türkiye hem de kendi ülke vatandaşlarının birlikte bulunduğunu belirten uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite aidiyeti ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının, çevresinde sadece kendi ülke vatandaşları bulunan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilindiği üzere, yerel öğrencilerle etkileşim halinde olmak, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin kültürüne, geleneklerine ve sosyal normlarına uyum sağlamasına, doğal ortamda Türkçe konuşarak dil sorununu çözmesine, sosyal ağ ve destek edimesine ve daha geniş topluluğa entegre olarak genel aidiyet duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Chuah & Singh, 2016;

Hendrickson, Rosen & Aune, 2011; Holmes & O'Neill, 2012). Araştırmadan elde edilen sonuçtan yola çıkarak, uluslararası öğrencilerin yeni kültüre ve üniversite ortamına adaptasyon sürecinde ev sahibi ülke vatandaşları ile etkileşiminin ait hissetmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik ve üniversite aidiyetinin demografik faktörlere göre değişebilmesinin örneklem farklılığı, örneklem boyutu, zamansal veya bölgesel farklılıklar (çalışmaların farklı kültür ve ülkelerde yapılması), metodolojik farklılıklar gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Analizler sonucunda öğrencilerin üniversite aidiyeti ve akademik başarıları arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer şekilde, temel değişkenler ile katılımcıların yaşı ve Türkiye'de bulundukları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Anderman (2002), Rientes vd. (2012) ve Sarı ve Özgök (2014) tarafından yapılan çalışmalardan farklı olmakla birlikte, Mo ve Singh, (2008) ve Roorda, Koomen, Spilt ve Oort (2011) tarafından yapılan çalışmalarla tutarlıdır. Sonuçların literatürden farklı olmasının nedenleri olarak, örneklem farklılığı ve büyüklüğü, kültürel farklılıklar ve metodoloji olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak, elde edilen bulgulara dayanarak, uluslararası öğrencilerin akademik başarısını sosyal kabul ve sosyal dışlanma durumları veya bilişsel esneklik gibi önemli bir başa çıkma becerisi ile açıklamaktan ziyade, daha çözüm odaklı bakılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan uluslararası lisans öğrencilerinin bildirdikleri üniversiteye aidiyetlerini olumsuz etkileyen faktörlere bakıldığında, ağırlıklı olarak üniversite kampüslerinin konumu, maddi problemler, sosyal ve akademik anlamda dil yetersizliğine ilişkin problemler (sosyalleşme, dersleri anlama vs.), üniversite ortamında öğretim üyeleri veya okul arkadaşları tarafından karşılaştıkları önyargılar, adaptasyon sürecinde ilgili birimler tarafından yetersiz bilgilendirme ve sosyal aktivitelerin (öğrenci toplulukları gibi) kısıtlı olması şeklinde yanıtlar verildiği görülmüştür (Tablo 5). Verilen cevaplar dikkate alındığında, uluslararası öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversiteye ilişkin aidiyet düzeylerini artırmak adına, dış ilişkiler ofisi ve üniversitelerdeki ilgili birimlerin, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ihtiyaçlarına yönelik çeşitli strateji ve programlar uygulamasının ve bu sayede öğrencilerin günlük hayatta deneyimledikleri sorunlara yönelik çözüm

üretilmesinin öncelikli olduğu görülmektedir. Bu sorunları çözmek, öğrencilerin üniversiteye ait hissetmelerini desteklemek ve destekleyici üniversite deneyimi sunmak adına daha kapsamlı oryantasyon programları ve bilgilendirme oturumları gibi öğrencilerin hem yerel kültürle hem de kampüs ortamı ile tanışabileceği etkinlikler düzenlemek, kampüs kaynakları ve üniversitenin akademik stratejileri (ders programları, sınav ve değerlendirme sistemi gibi) ile ilgili detaylı bilgilendirme yapmak, uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne ve üniversite ortamına adapte olmalarını kolaylaştıracak çeşitli kültürel ve sosyal etkinlikler düzenlemek, öğrencilerin güncel durumunu takip edebilmek adına özellikle ilk yıllarda geri bildirimde bulunabilecekleri ve deneyimledikleri problem ve endişelerini dile getirebilecekleri geri bildirim kanalları oluşturmak, akademik Türkçe için desteğe ihtiyacı olan uluslararası öğrencilere yönelik dil sınıfları ve atölyeleri oluşturarak ders programına ek dil destek hizmetleri sunmakla öğrencilerin sosyalleşmesine ve dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olarak öğrenci kulüpleri ve toplulukları kurmalarını teşvik etmek ve desteklemek gibi uygulamaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu bilişsel esnekliğin üniversite aidiyeti ve akademik başarı arasında aracı ve düzenleyici rolünün bulunmamasıdır. Bununla birlikte analiz sonuçlarına göre üniversite aidiyetinin bilişsel esneklik üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, literatürde bulunan çalışmaları destekler niteliktedir (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023; Coulacoglou & Saklofske, 2017). Öte yandan, temel değişkenler üzerinde bilişsel esnekliğin aracı ve düzenleyici etkisinin bulunmamasına ilişkin bulgular akademik başarının karmaşık doğası ve başarıyı etkileyen birçok faktörün olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, akademik başarı açısından önemli bir beceri olan bilişsel esnekliğin (Uysal & Toprak, 2021), uluslararası öğrenciler açısından daha geniş bağlamda değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok faktör olduğu bilinmektedir. Bunlar, literatürde sıkça vurgulanan dil yetersizliği (Kılıçlar vd., 2012:158), kültürel uyum (Ballard & Clanchy, 1984), akademik kaynaklara erişim ve uyum süreci (Eze & Inegbedion, 2015) ve sosyal ağlar (Sawir vd., 2008) şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olsa bile, eğitim gördükleri dile yeterli düzeyde hakim olmamaları ders konularını anlama ve akademik

görevlerini etkili biçimde yerine getirmede engel yaratabilmektedir (Allaberdiyev, 2007; Can, 1996). Ayrıca, yeni eğitim normları ve öğretme davranışlarına uyum sağlama da uluslararası öğrenciler için önemli stres faktörlerindendir (Çelik, 2008:126). Bu durumda bilişsel esneklikten ziyade, öğrencilerin uyum sağlama ve yeni kültüre adapte olma süreci göz önünde bulundurulmalıdır. Bir diğer etken olan akademik kaynaklara erişim, öğrencilerin farklı eğitim ve değerlendirme sistemi ile karşılaştıklarında yaşayabilecekleri zorlukları içermektedir (Cura & Işık, 2016). Öğrencilerin bu konularda yaşayabilecekleri zorluklar, bilişsel esneklikten ziyade kurumsal destek ve kaynak kullanılabilirliği ile ilgili olabilmektedir. Son olarak sosyal destek ağlarının zayıflığı veya yoksunluğu uluslararası öğrenciler için çok önemlidir. Alışkın oldukları çevreden uzak ve farklı kültüre uyum sağlama sürecinde olan öğrenciler, sosyal ve duygusal destek konusunda zorlanabilir ve bu durum öğrencilerin refah seviyesini, dolayısıyla da akademik performanslarını önemli ölçüde etkileyebilir (Misra, Crist & Buranr, 2003). Sosyal desteğin bilişsel yetenekleri destekleyen ve öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen dış faktör olduğu bilinmektedir.

Çalışma grubundan elde edilen diğer verilere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80.9) ağırlıklı genel not ortalamasının 2 ve üzeri olduğu görülmüştür. Bu durum uluslararası öğrenciler için akademik başarısızlığın daha ciddi sonuçlar doğurabileceğinden kaynaklanabilir. Uluslararası öğrenciler akademik başarısızlık durumunda aldıkları eğitim desteğini kaybetme veya eğitimi uzatarak fazla harç ödeme ihtimalinden dolayı not ortalaması ile ilgili yerel öğrencilere göre daha fazla kaygıya sahip olduğu bilinmektedir (Mclachan ve Justice, 2009). Son araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında, akademik not ortalaması 2 ve üzeri olan katılımcıların not ortalaması 2 ve altı olanlara göre sınıf arkadaşlarıyla daha fazla oranda akademik alışveriş (not paylaşımı, ödev paylaşımı, beraber ödev veya projelerde yer alma) yaptığı görülmüştür (Tablo 15). Benzer bir şekilde, akademik başarı yüksek öğrencilerin kendilerini okulda ve sınıf ortamında sosyal olarak değerlendirme oranları daha yüksektir (Tablo 10).

Mevcut araştırma modeli ulusal ve uluslararası literatürde dayalı oluşturulmuştur. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların örneklem grubunun ağırlıklı olarak yerel öğrenciler

olduğu görülmekle birlikte, uluslararası öğrenciler ile bu değişkenlerin incelendiği çalışmalara nadir rastlanmıştır. Çalışmanın amaçlarından biri mevcut çalışma sonuçlarının literatürde yer alan yerel öğrenciler ile ilgili çalışma sonuçları ile tutarlı olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır.

Elde edilen sonuçların literatürde yer alan sonuçlar ile tutarlı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geliş amaçları olan akademik başarıdan ziyade sosyal yaşam ile ilgili faktörlerin daha önemli olabileceği söylenebilir. Uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilere kıyasla daha az destek veya sosyal destekten yoksun olarak aynı akademik gereksinimleri karşılamaları beklentisi (Glass & Westmond-Campbell, 2014), sosyal destek ihtiyaçlarını daha önemli hale getirmektedir. Yerel öğrencilerin akademik başarıları bilişsel faktörler ile ilişkili olabilirken (Day vd., 2010; Eymur & Geban, 2011; Magno, 2010; Sıgır & Gürbüz, 2011), uluslararası öğrencilerde bu durum bilişsel faktörlerden ziyade sosyal faktörler ile ilgili olabilir. Literatürde uluslararası öğrencilerin aidiyet duyguları ile akademik başarıları arasında sosyalleşmenin aracı rolünün olduğunu destekleyen bulgular bulunmaktadır (Akkuş & Akkuş, 2020). Literatürde uluslararası öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak uyruk, fakülte, bölüm veya üniversiteye dayalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, 6 farklı üniversitede eğitim gören uluslararası öğrencilerin aidiyet, başarı ve bilişsel esnekliğinin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın uluslararası öğrencilerin temel psikolojik ihtiyacı olan aidiyet, akademik başarı ve bilişsel esneklik becerilerinin incelenmesinin gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde uluslararası öğrencilerin üniversite aidiyetine ilişkin yapılmış kapsamlı çalışmalara nadir rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun yerel öğrenciler üzerinde yapılmış olması göz önünde bulundurulduğunda uluslararası öğrencilerin üniversite aidiyetini etkileyen faktörler ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Gelecek araştırmalarda farklı illerde ve üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin kayıtlı oldukları eğitim kurumuna aidiyetini etkileyen faktörler ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir ve ihtiyaçları daha net bir şekilde ortaya

çıkarılabilir. Bununla birlikte, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadıkları zorluklar dikkate alınarak Türkiye’de eğitim gördükleri süre boyunca boylamsal araştırma yürütülmesi ilk yıllardan itibaren aidiyet ve akademik başarılarındaki değişimler incelenmesine yardımcı olabilir. Ek olarak, uluslararası öğrencilerin üniversite aidiyetini etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenler ile araştırma tekrarlanabilir.

Sonuç olarak, bilişsel esneklik değerli bir bilişsel beceri olmakla birlikte, uluslararası öğrenciler bağlamında üniversite aidiyeti ile akademik başarı arasındaki etkileşimdeki rolünün sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, eğitim kurumlarının, hem aidiyet duygusunu hem de akademik başarıyı desteklemek adına uluslararası öğrenci deneyiminin birçok yönünü ele alan kapsamlı stratejiler geliştirmesinin önem taşıdığı söylenebilir. Bu çalışmanın, temel değişkenler arasındaki bağlantıları anlamak ve öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygusunun önündeki engelleri belirlemek için bir yol haritası olacağı ve uluslararası öğrencilerin inceleyerek hem akademik hem de psikososyal ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayan çözümlerin geliştirilmesine rehber olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abubakar, B., Shanka, T. & Muuka, G.N. (2010). Tertiary education: An investigation of location selection criteria and preferences by international students – the case of two Australian universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 49-68. <https://doi.org/10.1080/08841241003788052>
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Akkuş, Ç., & Akkuş, G. (2020). Türk dünyası öğrencilerinin aidiyet duygularının akademik başarılarına etkisinde sosyalleşmenin aracılık rolü. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(2), 355-382. <https://doi.org/10.32449/egetdid.825731>
- Algharaibeh, S. A. S. (2020). Cognitive flexibility as a predictor of subjective vitality among university students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 923-936. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5122>
- Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2018). Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. *International Education Studies*, 11(6), 22. 10.5539/ies.v11n6p22

- Allaberdiyev, P. (2007). *Türk cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yüksek öğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2), 1133-1156. 10.1007/s10648-021-09633-6
- Alper, A., & Deryakulu, D. (2008). The effect of cognitive flexibility on students' achievement and attitudes in web mediated problem based learning. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anant, S. S. (1967). Belongingness, anxiety and self-sufficiency: Pilot study. *Psychological Reports*, 20(3), 1137-1138. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3c.1137>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795. 10.1037/0022-0663.94.4.795
- Andersen, S., Chen, S., & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 1(4), 269 – 318.
- Anderson, C. M. (2010). *Linking perceptions of school belonging to academic motivation and academic achievement amongst student athletes: A comparative study between high-revenue student athletes and non-revenue student athletes* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED526513>

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82. 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International education*, 5(2), 131-154.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31.
- Arthur, N., & Flynn, S. (2011). Career development influences of international students who pursue permanent immigration to Canada. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 221-237. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9212-5>
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A.W. (1993). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9.
- Ateş-Ös, A., & Bulut-Serin, N. (2024). Cognitive flexibility and belonging among university students: Mediating role of adaptation. *Current Psychology*, 43(4), 3234-3242. 10.1007/s12144-023-04577-2

- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170
- . Ballard, B. (1987). Academic adjustment: The other side of the export dollar. *Higher Education Research and Development*, 6(2), 109-119.
- Balta, Ş. N. (2020). *Genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin, ölüm kaygısı düzeyleri ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). A model of flexible thinking in contemporary education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.003>
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>
- Baron, P. & Corbin, L. (2012). Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31 (6), 759-772, 10.1080/07294360.2012.655711.
- Baş, H. (2020). *Uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanması: İstanbul örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baumeister R.F., & Leary M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1990). Point-Counterpoints: Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.165>

- Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 506–520.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high selfesteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. 10.1111/1529-1006.01431
- Baumeister, R., Dale, K., & Muraven, M. (2000). Volition and belongingness: Social movements, volition, self-esteem, and the need to belong. In S. Stryker, & T. Owens (Eds.), *Self, identity, and social movements: Social movements, protest, and contention* (pp. 230 – 242). Minneapolis, MN: University of Minnesota
- Bayram, N., Bilgel, F., & Bilgel, N. G. (2012). Social exclusion and quality of life: An empirical study from Turkey. *Social Indicators Research*, 105(1), 109-120. 10.1007/s11205-010-9767-4
- Begen, F. M., & Turner-Cobb, J. M. (2014). Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters. *Psychology & Health*, 30(5), 568–582. 10.1080/08870446.2014.991734
- Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46 (1), 5–68. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Bhati, A., & Anderson, R. (2012). Factors influencing Indian student’s choice of overseas study destination. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1706–1713.
- Bilbow, G. T. (1989). Towards an understanding of overseas students’ difficulties in lectures: A phenomenographic approach. *Journal of Further and Higher Education*, 13(3), 85–99. <https://doi.org/10.1080/0309877890130308>

- Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current directions in psychological science*, 25(1), 3-7. 10.1177/0963721415622634
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual review of psychology*, 65, 187-207. 10.1146/annurev-psych-010213-115202
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Bornholt, L. (2000). Social and personal aspects of self knowledge a balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, 10(5), 415 – 429.10.1016/S0959-4752(00)00006-2
- Brown, L., & Jones, I. (2013) Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education* 38(7), 1004–1019.
- Brunton, M., & L. Jeffrey. (2014). Identifying factors that influence the learner empowerment of international students. *International Journal of Intercultural Relations* 43, 321–334. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.10.003>
- Buckley, K. E., Winkel, R. E., & Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of experimental social psychology*, 40(1), 14-28. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00064-7)
- Buelow, M. T., Okdie, B. M., Brunell, A. B., & Trost, Z. (2015). Stuck in a moment and you cannot get out of it: The lingering effects of ostracism on cognition and satisfaction of basic needs. *Personality and Individual Differences*, 76, 39-43.

- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Understanding the role of adaptability and personal best (PB) goals in students' academic outcomes: A social cognitive perspective. *British Journal of Educational Psychology Monographs*, 109–129. 10.53841/bpsmono.2017.cat2023.8
- Büyükkaymaz, M., & Yıldız Bıçakçı, M., (2021). *Yürütücü İşlevler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: WW Norton & Company.
- Camara, W. (2013). Defining and measuring college and career readiness: A validation framework. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32(4), 16-27. <https://doi.org/10.1111/emip.12016>
- Can, N. (1996). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 503-512.
- Cañas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301.
- Cañas, J.J., Quesada, J.F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482. 10.1080/0014013031000061640

- Chen, D., Yang, C., Bear, G. & Zhen, S. (2013, February). *School engagement as mediator between school climate and achievement*. Paper presented at the annual convention of the National Association of School Psychologists, Seattle, WA, USA.
- Chuah, J. S., & Singh, M. K. M. (2016). International Students' Perspectives on the Importance of Obtaining Social Support from Host National Students. *International Education Studies*, 9(4), 132-140.
- Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004). Large-scale assessment of student attitudes after a shortterm study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 165-177.
- Ciairano, S., Bonina, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition Brain Behavior*, 10, 343- 366.
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 449759.
- Coulacoglou, C., & Saklofske, D. H. (2017). Executive function, theory of mind, and adaptive behavior. *Psychometrics and psychological assessment*, 91-130.
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com>
- Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425-454
- Cubillos, J. H., & Ilvento, T. (2012). The impact of study abroad on students' self-efficacy perceptions. *Foreign Language Annals*, 45(4), 494-511.

- Cura, Ü., & Işık, A. N. (2016). Impact of Acculturative Stress and Social Support on Academic Adjustment of International Students. *Education & Science*, 41(184).
- Cushner, K., & Karim, A. (2004). Study Abroad At. *Handbook of intercultural training*, 289.
- Çelik, S., (2008), Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden Gelen Öğrenciler İle Türkiye Cumhuriyeti Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 125-132.
- Çivitci, A. (2014). Positive affection and self-esteem in college students: The moderating role of college satisfaction and college belonging. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 102–109.
- Dasberg, H. (1976). Belonging and loneliness in relation to mental breakdown in battle. *Israeli Annals of Psychiatry*. 14(4), 307-321.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. M. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8,(2), 241.
- DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 172-181.
- Demirci, O. O., & Güneri, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684.

- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 547-562.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-53.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Donlan, A. E. (2013). *Supports from friends as predictors of stress and school outcomes during the transition to college: A longitudinal study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://drum.lib.umd.edu/items/665c30cd-2923-4550-8b6c-13098ca700ff>
- Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1), 122-141.
- Dwyer, M. M., & Peters, C. K. (2004). The benefits of study abroad. *Transitions abroad*, 37(5), 56-58.
- Earnest, J., Joyce, A., De Mori, G., & Silvagni, G. (2010). Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds?. *Australian Journal of Education*, 54(2), 155-174.

- Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience. *British medical bulletin*, 65(1), 49-59.
- Ercan, L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://genclikbirikimi.org/kunye-2479-yabanci-uyruklu-turk-universite-ogrencilerine-ait-sorunlarin-bazi-degiskenler-acisindan-incelenmesi-tez> adresinden erişilmiştir.
- Erkmen, T., & Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Öneri Dergisi*, 7(28), 107-119.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Esen, B. K., Özcan, H. D., & Sezgin, M., (2017). High school students' cognitive flexibility is predicted by self-efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 143-151.
- Eymur, G., & Geban, O. (2011). Kimya öğretmen adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Eze, S. C., & Inegbedion, H. (2015). Key factors influencing academic performance of international students in UK universities: A preliminary investigation. *British Journal of Education*, 3(5), 55-68.
- Fairchild, A. J., & MacKinnon, D. P. (2009). A general model for testing mediation and moderation effects. *Prevention science*, 10, 87-99.
- Farooq, M., Chaudhry, A., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance. *Journal of Quality and Technology Management*, 5(2), 1-14.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Malone, G.P., Pillow, D.R., & Osman A., (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52 (3), 311-316.
- Garbanzo, V., (2014). Factors Associated with Academic Performance Including Socioeconomic Level: a Multiple Regression Study of University Students. *Educare Electronic Journal*, 18(1), 119-154.
- Gazi Üniversitesi Önlisans ve Lisans Eğitim-öğretim ve Sınav Yönetmeliği (2017). 30.05.2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Gencer, N. (2019). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Okul Aidiyet Duygusu (Çorum Örneği). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(39), 149- 172.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, (10a ed.) Boston: Pearson
- Gerber, J. P., Chang, S.-H., & Reimel, H. (2017). Construct validity of Williams' ostracism needs threat scale. *Personality and Individual Differences*, 115, 50–53.
- Ghosh, D., & Halder, S. (2021). Gender differences in happiness in association to cognitive flexibility among adults: An exploratory Study. *Psychreg Journal of Psychology*, 5(1).
- Glass, C. R., & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International journal of intercultural relations*, 38, 106-119.
- Glasser, W. (1984). Reality Therapy. In R. Corsini (Ed.). *Current psychotherapies* (pp. 320-353), Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Goldfarb, E. V., Froböse, M. I., Cools, R., & Phelps, E. A. (2017). Stress and cognitive flexibility: cortisol increases are associated with enhanced updating but impaired switching. *Journal of cognitive neuroscience*, 29(1), 14-24.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71.

- Grossarth-Maticek R., Eysnck H. J. (1990). Personality, stress and disease: Description and validity of a new inventory. *Psychological Reports*, 66, 355–373.
- Gruter, M., & Masters, R. D. (1986). Ostracism as a social and biological phenomenon: An introduction. *Ethology and Sociobiology*, 7, 149-158.
- Guan, J., Tregonning, S., & Keenan, L. (2008). Social interaction and participation: Formative evaluation of online CME modules. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(3), 172–179.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
- Günüç, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class- technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5 (4), 86-113.
- Güven, S., & Alkar, E. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerine ilişkin bir araştırma: Tıp ve diş hekimliği fakülteleri lisansüstü öğrenciler örneği. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 5(1), 31-42.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle-and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172-177. Hagerty, B., Williams, R., Coyne, J., & Early, M. (1996). Sense of

- belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235 – 244.
- Hamtaux, A., & Houssemand, C. (2012). Adaptability, cognitive flexibility, personal need for structure, and rigidity. *Psychology Research*, 2(10), 563.
- Han, O. (2016). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de sosyal dışlanma düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir alan araştırması: Sakarya Üniversitesi örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hanson, J.B. (2000, April). *Student performance and student growth as measure of success: A evaluator’s perspective*. Paper presented at annual meeting of the American educational research association, New Orleans, Louisiana.
- Hart Ruthenbeck, R. (2015). College students' use of Facebook during their transition to college: Mediated belonging at a small, private, liberal arts college. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Heisserer, D., & Parrete, P. (2002). Advising at-risk students at college and university settings. *College Student Journal*, 36(1), 69-83.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 281-295.
- Holmes, P., & O’Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence. *Ethnographies of intercultural encounters*. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>

- Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273–281.
- Hill, K., Hoffman, D., & Rex, T. R. (2005). The value of higher education: Individual and societal benefits. *Arizona State University, Tempe, AZ, USA*.
- Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20 (5), 210–216.
- Hobcraft, J. (2002). Social exclusion and the generations. In: Hills, John, Piachaud, David and Le Grand, Julian, (eds.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford University Press.
- Howie, S. J., & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of education*, 324-345.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, 30(2), 190-200.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.
- Jiang, Z., & Jiang, X. (2015). “Core Self-Evaluation and Life Satisfaction: The Person-Environment Fit Perspective. *Personality and Individual Differences*, 75, 68–73

- Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Kestler, J. L., & Cordova, J. R. (2015). Models and messengers of resilience: A theoretical model of college students' resilience, regulatory strategy use, and academic achievement. *Educational Psychology*, 35, 869–885.
- Joo, Y. J., Chung, A. K., Lee, S. C., & Han, A. R. (2011). Prediction of academic satisfaction and academic achievement variables in computer education of engineering college class. *The Transactions of the Korean Institute of Electrical Engineers*, 60 (2), 56-62.
- Kagan, H. & Cohen, J. (1990). Cultural adjustment of international students. *Psychological Science* 1(2), 133–137.
- Kaur, R., & Sharma, S. (2024). Gender differences in academic adjustment and interpersonal support Among University Students.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Karaköse, S. (2019). *Uluslararası öğrencilerin öğrencilik deneyimleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, Ö., & Tarım, B. (2018). Investigation of the correlation between belonging needs of students attending university and well-being. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 781-788.
- Karaşar, B. & Kapçı, G. (2016). Examining school attachment and academic success in terms of different variables. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 49 (1) , 21-42.

- Kavaklı, M. (2019). Psikolojik dışlanma ve sosyal dışlanma arasındaki farklılık: benlik değeri, yalnızlık ve genel aidiyet duygusu üzerindeki etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 45-55.
- Kavurmacı, A. (2021). Uluslararası öğrencilerin çalışma deneyimleri: Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 19(4), 312-334.
- Kemal, N., & Duran, N. O. (2019). Türkiye’de yükseköğretimdeki Ahıskalı öğrencilerin mutluluk ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344.
- Kesici, S. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *The Anthropologist*, 19(2), 499-506.
- Kestenberg, M., & Kestenberg, J.S. (1988). The sense of belonging and altruism in children who survived the Holocaust. *Psychoanalytic Review*, 75(4), 533-560.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kızılkaya, H., & Doğan, İ. (2022). Üniversite öğrencilerine yönelik akademik aidiyet ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 60-68.

- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38, 441–452.
- Kok, P. (1999). The definition of migration and its application: Making sense of recent South African census and survey data. *Southern African Journal of Demography*, 7(1), 19–30.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Krause, K., Hartley, R.J., & McInnis, C. (2005). The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies final report. Canberra: Australian Department of Education, Science and Training.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Leary, M. R. (2005). Varieties of Interpersonal Rejection. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. Von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp.35–51). Psychology Press.
- Leary, M. R. (2010). Affiliation, acceptance, and belonging: The pursuit of interpersonal connection. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp.864–897).
- Leary, M. R., & Gabriel, S. (2022). The relentless pursuit of acceptance and belonging. In J. E. Andrew (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 135-178). Amsterdam: Elsevier.

- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528.
- Lenoir R. (1974). *Les exclus: Un Français sur dix* [The excluded: One Frenchman out of ten]. Paris, France: Le Seuil.
- Leroy, E., Rees, E., & Vera, R. (1998). Ethnic identity assessment among inner-city African American children: Evaluating the applicability of the Multigroup Ethnic Identity Measure.
- Levent, F., & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 97-118.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., & McMillan, M. (2007). Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse education today*, 27(3), 210-218.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- Li, G., Chen, W., & Duanmu, J. L. (2010). Determinants of international students' academic performance: A comparison between Chinese and other international students. *Journal of studies in international education*, 14(4), 389-405.
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818.

- Lu, Y., Mavondo, F. T., & Qiu, L. L. (2009, July). *Factors influencing the choice of overseas study by undergraduate and postgraduate Chinese students*. Paper presented at the Sustainable Management and Marketing Conference, Melbourne.
- Li, Y.R., & Kaye, M. (1998). Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management* 20(1), 41–50.
- Lin, Y, W. (2013). The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance. (Doctorate thesis). Retrieved from <https://www.eric.ed.gov>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Liu, S., & Wei, M. (2020). Cognitive flexibility, relativistic appreciation, and ethnocultural empathy among Chinese international students. *The Counseling Psychologist*, 48(4), 583-607.
- Long, M., Ferrier, F., & Heagney, M. (2006). Stay, Play Or Give It Away? Students Continuing, Changing or Leaving University Study in First Year. *Centre for the Economics of Education and Training, Monash University*.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J. & Fritz, M. S. (2007). Mediation Analysis. *Journal of Annual Review of Psychology*, 58(1), 593-615.
- Maestas, R., Vaquera, G. S., & Zehr, L. M. (2007). Factors impacting sense of belonging at a Hispanic-serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(3), 237-256.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Learning, Memory, and Cognition*, 36(1), 255–262.

- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497–1512.
- Maniu, I., & Maniu, G. C. (2014). Educational Marketing: Factors Influencing the Selection of a University. *SEA: Practical Application of Science*, 2(3).
- Mannan, M. A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher education*, 53, 147-165.
- Markwell, D. (2007, January). *The challenge of student engagement*. Paper presented at the Teaching and Learning Forum, Perth.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 58–81. 10.1017/jgc.2012.8
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martinez-Callaghan, J. & Gill-Lacruz, M. (2017). Developing identity, sense of belonging and social networks among Japanese immigrants in Scotland and Spain. *Asian and Pacific Migration Journal*, 26(2), 241–261.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harpers.
- Maslow, A. H. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic medicine*, 5(1), 85-92.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.

- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Eds.). (2021). *World migration report 2022*. Geneva, Switzerland: International Organization for Migration (IOM).
- McLachlan, D. A., & Justice, J. (2009) A grounded theory of international student well-being. *The Journal of Theory Construction and Testing*, 13(1), 27–32.
- McLachlan, D. A., & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *Journal of theory construction & testing*, 13(1).
- Melewar, T.C., & Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector. *Corporate Communications: An International Journal*, 10 (1), 41-57 .
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218.
- Mersha, Y., Bishaw, A., & Tegegne, F. (2013). Factors affecting female students’ academic achievement at Bahir Dar University. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 135-148.
- Mete, M. (2020). *Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye'yi tercih nedenleri ile beklentilerinin karşılanma düzeyinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among the life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10,137-157.
- Molnar, D. (1993). *The impact of mission effectiveness on student retention*. Annual Forum of the Association for Institutional Research, Chicago.
- Mooney, C., & Becker, B. A. (2020, September). *Sense of belonging: The intersectionality of self-identified minority status and gender in undergraduate computer science*

students. Paper presented at the United Kingdom & Ireland Computing Education Research conference.

Mortezazadeh, M., Rafezi, Z., & Eskandari, H. (2021). Comparison of the effect of experimental induction of social exclusion with social acceptance on cognitive Flexibility. *Social Cognition*, 10(1), 9-25.

Najdowski, A. C., Persicke, A., & Kung, E. (2014). Executive functions. *Evidence-Based Intervention for Children with Autism: The CARD Model*. Cambridge: Academic.

Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The journal of experimental education*, 76(2), 145-169.

Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>

OECD (n.d.). International student mobility. <https://data.oecd.org/students/international-studentmobility.htm#:~:text=International%20students%20are%20those%20who,b,e%20used%20as%20a%20proxy> sayfasından erişilmiştir.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-Efficacy and test anxiety as correlates of academic performance. *Journal of Educational Research*, 1(10), 477-48.

Orakcı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100838. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>

- Osterman, K. F. (1998, April). Student Community within the School Context: A Research Synthesis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Ostrove J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363-389.
- Owens, D. L., Srivastava, P., & Feerasta, A. (2011). Viewing international students as state stimulus potential: Current perceptions and future possibilities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(2), 157-179
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1).
- Özkan, G., & Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237.
- Pace, C. R. (1984). Measuring the Quality of College Student Experiences: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- Padlee, S.F., Kamaruddin, A. R., & Baharun, R. (2010). International students' choice behaviour for higher education at Malaysian private universities. *International Journal of Marketing Studies*, 2(2), 202-211.

- Palm, K. M. & Follette, V. M. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 79-86. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9201-x>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Payne, J.W., Bettman, J.R., & Johnson, E.J.(1993), *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge: Cambridge University.
- Pearson, N., Godwin, A., & Kirn, A. (2018, October). The effect of diversity on feelings of belongingness for new engineering students. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-7.
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological bulletin*, 69(1), 56.
- Phang, S. L. (2013). Factors influencing international students' study destination decision abroad. (Master's thesis). <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32136> sayfasından erişilmiştir.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.
- Poyrazlı, S.P., & Grahame, K.M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semiurban campus community. *Journal of Instructional Psychology* 34(1), 28-45.

- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.
- Probert, B. (2014). *Why scholarship matters in higher education*. Australian Government-Department of Education.
- Purkey, W. (1970). Self – Concept and school Achievement, *Sociology of Education*, 37 (3), 271-278.
- Pusser, B. & Turner, J. K. (2004). Changing patterns challenging policymakers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 36-43.
- Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K., & Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 106-116.
- Eysnck H. J. (1990). Personality, stress and disease: Description and validity of a new inventory. *Psychological Reports*, 66, 355–373.
- Raabe, I. J. (2019). Social exclusion and school achievement: Children of immigrants and children of natives in three European countries. *Child Indicators Research*, 12(3), 1003-1022.
- Radmard, S. (2017). Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1).
- Ramachandran, T. N. (2011). Enhancing international students' experiences: An imperative agenda for universities in the UK. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 201-220.

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832
- Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309-325.
- Rientes, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6): 685–700.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, 88(3), 408.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379.
- Salamonson, Y., Andrew, S., & Everett, B. (2009). Academic engagement and disengagement as predictors of performance in pathophysiology among nursing students. *Contemporary Nurse*, 32(1 – 2), 123 –132.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H. M., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: A Portuguese case study. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 57-73.

- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162.
- Sarı, M., & Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148-180.
- Schlachet, P. (2000). The once and future group: Vicissitudes of belonging. *Group*, 24, 123 – 440.
- Schlanger, D. J. (1998). *An exploration of school belongingness: Ethnicity, mediating factors, and fostering activities in a multicultural, middle-class, suburban middle school*. Teachers College, Columbia University.
- Scorgie, K., & Forlin, C. (2019). Social inclusion and belonging: Affirming validation, agency and voice. In *Promoting social inclusion* (pp. 3-15). Leeds: Emerald Publishing Limited.

- Seçilmiş, C., Kılıçlar, A., & Sarı, Y. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin memnuniyet algılarıyla akademik başarı ilişkisi: turizm öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 118-130.
- Seehagen, S., Schneider, S., Rudolph, J., Ernst, S., & Zmyj, N. (2015). Stress impairs cognitive flexibility in infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(41), 12882-12886.
- Shanka, T., Quintal, V. & Medman, R. T. (2005). Factors influencing international students' choice of an education destination- A correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2) , 31-46.
- Shernoff, D. J. & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement–achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564–580. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9241-z>
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education* 60(1), 33–46.
- Sığrı, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Simmons, A.B., Musoba, G.D. & Choong, C.G. (2005). *Persistence among first generation college students in Indiana: The impact of precollege preparation, college experiences, and financial aid*. Indian Project on Academic Success (IPAS) Research Report #05-01.
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York: Springer.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection, conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (3), 493-525. 10.1177/0013164408323233
- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 287-305.
- Smith, R.A., & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations* 35(6), 699–713
- Son, B., & Cho, Y. (2020). An analysis on factors that affect academic achievement in globalized environment. *The Journal of Industrial Distribution & Business*, 11(6), 7-17.
- Sotardi, V. A. (2022). On institutional belongingness and academic performance: Mediating effects of social self-efficacy and metacognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2444-2459.
- Spiro, R. J. (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced knowledge acquisition in Ill-structured domains*. Technical Report No. 441. Champaign: Illionis.

- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2018). Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 340-359.
- Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Greiff, S. (2016). Choosing between what you want now and what you want most: Self-control explains academic achievement beyond cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 94, 168-172.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weideinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students (2. Ed.)*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. 10.1027/1864-9335/a000325
- Sun, J.C., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. 10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik. (1985). *T. C. Resmi Gazete*, 18740, 30 Nisan 1985.
- Taşlıyan, M., Paksoy, H. M., & Hırlak, B. (2013). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin

belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4).

Tatar, S. (2005). Why keep silent? The classroom participation experiences of non-native-English-speaking students. *Language and intercultural communication*, 5(3-4), 284-293.

Taylan, Ş. (2019). *Sakarya Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Teichler, U., & Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS Experience. Major findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. CEC: Brussels

Tektaş, M., & Tektaş, N., (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 221-229.

Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, 29(1), 35-58. <https://doi.org/10.1177/009155210102900103>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Heaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Tompson, H. B., & Tompson, G.H. (1996). Confronting diversity issues in the classroom with strategiesto improve satisfaction and retention of international students. *Journal of Education for Business*, 72(1), 53–57.

- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-344.
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Aytuğ Koşan, A. M., & Orakçı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100.
- Townsend, P., & Jun Poh, H. (2008). An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 240-263.
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
- Trolan, T. L., & Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335. <https://doi.org/10.1177/1053825920925100>
- UNESCO (n.d.). *Internationally mobile students*. Retrieved from <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/internationally-mobile-students>
- Urban, Ewa L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18 (4), 305-324.
- Usta, S., Sayın, Y., & Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (3), 565-577.

- Uysal, N., & Toprak, F. Ü. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarısı ile stres ve bilişsel esneklik ilişkisinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 248-254.
- Veasna, S., Wu, W.Y., & Huang, C-H. (2013), The Impact of Destination Source Credibility on Destination Satisfaction: The Mediating Effects of Destination Attachment and Destination Image. *Tourism Management*, 36, 511 - 526.
- Vickers, P., & Bekhradnia, B. (2007). *The economic costs and benefits of international students*. Oxford: Higher Education Policy Institute.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.
- Wang, C., Zhang, Z., Wiley, J. A., Fu, T., & Yan, J. (2022). Gender differences in pleasure: the mediating roles of cognitive flexibility and emotional expressivity. *BMC psychiatry*, 22(1), 320.
- UNESCO World Water Assessment Programme. (2019). Leaving No One Behind. *The United Nations World Water Development Report*, 507. United Nations.
- Wehlage, G. (1989). Dropping out: Can schools be expected to prevent it?. In L. Weis, E. Farrar, & H. Petrie (Eds.), *Dropouts from school*. Albany, NY: State University of New York.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R.(1990). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer.
- Weiss, R. S. (1974). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Massachusetts: MIT.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. New York, NY: Guilford.

- Williams, K.D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of experimental education*, 89(1), 112-124.
- Yao, C. W. (2016). Unfulfilled expectations: Influence of Chinese international students' roommate relationships on sense of belonging. *Journal of International Students* 6(3), 762 778.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yavuz Güzel, H., & Şahin, D. N. (2018). Belirsizlikle ilişkili düşüncelerin ulaşılabilirliği üzerinde psikolojik dışlanmanın etkisi. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2).
- Yeh, C.J., & Inose, M., (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1): 15–28.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., Van IJendoorn, M. H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts mathand reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1-9.
- Yılmaz G., & Güçlü N. (2021). Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 245- 256.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Yanpar-Yelken, T. (2017). An investigation about the perceptions of undergraduate students related to higher education service quality and their sense

of institutional belongingness: Education faculty sample. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-18.

Yousefi Afrashteh, M., & Hasani, F. (2022). Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 9(1), 1-11.

Yükseköğretim Kurulu (2023). *Uluslararası Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları, 2013 – 2023*. <https://istatistik.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2019). *Uluslararası öğrenci hareketliliği*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/sayfasından> erişilmiştir.

Yu, B., Mak, A. S., & Bodycott, P. (2021). Psychological and academic adaptation of mainland Chinese students in Hong Kong universities. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1552–1564. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1693991>

Yücel, O., Karahoca, D., & Karahoca, A. (2011). The effects of problem-based learning on cognitive flexibility, self-regulation skills and students' achievements. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Zhang, J. & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: a systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 139–162.

Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. *Personality and Individual Differences*, 217, 112455.

Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher education student engagement scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219-244.

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in higher education*, 33(1), 63-75.

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–27). Greenwich, CT: Information Age Publishing.



EKLER



EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Doç. Dr. Elif Behire Kuyumcu danışmanlığında Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bahar Tukanova tarafından üniversite aidiyeti, akademik başarı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çalışmada kimlik bilgilerinize yönelik herhangi bir soru yer almamaktadır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutularak sadece bilimsel amaç doğrultusunda araştırmaya yönelik kullanılacaktır. Lütfen tüm soruları yanıtladığınızdan emin olunuz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Bahar Tukanova (.....) ile iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya sağladığınız değerli katkılar için teşekkürler.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda keserek katılımı sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum."

Evet () Hayır ()

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ Kadın ☐ Erkek

2. **Yaşınız:**

3. **Uyruğunuz:**

4. **Medeni Durumunuz:** ☐ Bekar ☐ Evli

5. **Burs alıyor musunuz? :** ☐ Evet ☐ Hayır

6. **Gelir kaynağınız:**

☐ Çalışıyorum ☐ Aile desteği ☐ Burs ☐ Diğer (lütfen belirtiniz) : _____

7. **Aylık gelir düzeyiniz:**

☐ 0-2500 TL ☐ 2501-5000 TL ☐ 5001-7500 TL ☐ 7501- 10.000 ☐ 10.000 TL ve üzeri

8. **Türkiye’de bulunduğunuz süre:** ____ ay

9. **Üniversite tercihi sıralamasında Türkiye kaçınıcı tercihinizdi? :** ____

10. **Türkiye’yi tercih etmedeki öncelikli nedeniniz: (Lütfen sadece 1 seçeneği işaretleyiniz)**

- ☐ Eğitim standartlarının yüksekliği
- ☐ Güvenli bir ülke olması
- ☐ Türk vatandaşlığına geçmek
- ☐ Uluslararası öğrencilere tanınan haklar
- ☐ Üniversiteye giriş kolaylığı
- ☐ Kendi ülkeniz ile Türkiye arasında eğitim anlaşması
- ☐ Diğer ülkelerden kabul almama
- ☐ Aile üyelerinden birinin Türkiye’de olması
- ☐ Göç
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz): _____

11. **Eğitim gördüğünüz üniversite:**

12. Eğitim gördüğünüz üniversiteyi tercih etmedeki öncelikli nedeniniz: (Lütfen sadece 1 seçeneği işaretleyiniz)

- ☐ Eğitim kalitesi
- ☐ Bulunduğu şehir
- ☐ Sınav puanının yetmesi
- ☐ Üniversitede önceden tanıdığınız birilerinin olması
- ☐ Bölümün/üniversitenin bilinirliği
- ☐ Uluslararası öğrencilere sunulan imkanlar (lütfen belirtiniz) : _____
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz): _____

13. Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız (AGNO):

14. Yaşadığınız yer:

- ☐ Öğrenci evi
- ☐ Akraba/ aile evi
- ☐ Kyk yurdu
- ☐ Diğer: _____ (lütfen belirtiniz)
- ☐ Özel yurt
- ☐ Apart/ pansiyon

15. Yakın arkadaş çevrenizde ağırlıklı olarak hangi ülkeden kişiler bulunur?

- ☐ Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları
- ☐ Kendi ülkemizin vatandaşları
- ☐ Karışık

16. Aşağıda yer alan üniversite yaşantınızla ilgili ifadelerden size en yakın olanı işaretleyiniz. (Lütfen sadece 1 seçeneği işaretleyiniz)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Sınıf/okul arkadaşlarım ile akademik alışveriş (not paylaşımı, ödev paylaşımı, beraber ödev/projelerde yer alma) yaparım.					
Okulda düzenlenen sosyal etkinliklere (konser, söyleşi, konferans) katılırım.					
Derslere sözel olarak katılırım.					
Üniversitedeki öğretim üyelerine ihtiyacım olduğu zaman erişebiliyorum.					
Üniversitedeki akranlarıma ihtiyacım olduğu zaman erişebiliyorum.					

17. Aşağıda yer alan ifadeleri 10 üzerinden size en uygun olacak şekilde değerlendirin. (10- en yüksek, 1- en düşük) (Lütfen sadece 1 seçeneği işaretleyiniz)

Derslere düzenli olarak devam ederim.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Kendimi sınıf\okulda sosyal biri olarak değerlendiririm.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Akademik eğitim için Türkçe dil bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Üniversitenin oryantasyon/kaynaştırma programına katıldınız mı?

() Evet (lütfen değerlendiriniz) _____

() Hayır (lütfen nedenini açıklayınız) _____

Yukarıda belirtilenler dışında üniversiteye ait hissetmenizi etkileyen en büyük problem size göre nedir?: _____ (yoksa boş bırakınız)

Ek 3. Üniversite Aidiyeti Ölçeği

Bu ölçek, üniversitenizde insanların sosyal ilişkilerde kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Genel olarak bu üniversitede olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Kendimi üniversitede dışlanmış hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Üniversitede insanlar bana değer verir.	1	2	3	4	5	6	7
6. Üniversitede arkadaşlarım beni planlarına dahil etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
7. Kendimi bu üniversitenin bir parçası olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Üniversitede arkadaşlarım beni görmezden gelirler.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bu envanter, olay ve durumlara karşı bilişsel esneklik düzeyinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterde bulunan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
4. Zor durumla karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
5. Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
10. Kendimi diğer insanların yerine koyarak onları anlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
19. Bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu çözebilmek için birden fazla yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

Ek 5. Etik Kurul Onayı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-618564
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23.03.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar TUKANOVA'nın, Doç.Dr.Behire Elif KUYUMCU'nun** danışmanlığında yürüttüğü *"Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Üniversite Aidiyeti (Sosyal Kabul ve Sosyal Dışlanma) ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı ve Düzenleyici Rolü "* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **09.03.2023** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 343

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Behire Elif KUYUMCU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..