



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAĞLILIĞININ
ARAŞTIRILMASI**

Burcu BİLİR

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

2020

Bureu BİLİR

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAĞLILIĞININ ARAŞTIRILMASI

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAĞLILIĞININ
ARAŞTIRILMASI**

Burcu BİLİR

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

02/07/2020

Burcu BİLİR



Teşekkür

Doktora tez çalışmamı gerçekleştirmemde birçok kişinin emeği ve desteği oldu. Öncelikle tez çalışmam süresince görüşleriyle bana yol gösteren, değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren, öneri ve eleştirileri ile çalışmamın başarıyla sonuçlanabilmesinde büyük emeği olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez çalışmam boyunca yönlendirmeleri ve değerli fikirleri ile tezimin gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Cemil YÜCEL ve Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunup değerli görüş ve önerileriyle çalışmamı zenginleştiren Doç. Dr. Barış USLU ve Doç. Dr. Halis Adnan ARSLANTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim boyunca ders aldığım ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Birlikte mutluluklarımı çoğalttığım, üzüntülerimi azalttığım, destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, varlıklarıyla bana her zaman güç veren değerli dostum A. Sare YILMAZ ve sevgili kuzenim Feyza KÖKAY'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca beni sürekli destekleyip yüreklendiren, her türlü maddi ve manevi desteği esirgemeyen, sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim, akademik hayatımda ilerlememde sayısız yardımları ve emekleri olan kıymetli annem Semra BİLİR'e, sevgili babam Hasan BİLİR'e ve biricik kardeşim K. Metehan BİLİR'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Son olarak iniş ve çıkışları olan bu zorlu süreçte her duyguyu benimle paylaşan, her an yanımda olan, en büyük desteğim ve motivasyon kaynağım sevgili nişanlım Talha KOCA'ya minnettarım. Sevgiyle bakan gözlerin ve yüreğin için sonsuz teşekkürler...

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xiv
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Sınırlılıklar.....	13
1.5. Tanımlar	13
1.6. Kısaltmalar	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	15
2. Kavramsal Çerçeve	15
2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı.....	15
2.2. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Ölçülmesi ve NSSE.....	23
2.3. NSSE'nin Bağlılık Göstergeleri ve Yüksek Etki Uygulamaları.....	33
2.3.1. Bağlılık göstergeleri.....	35
2.3.1.1. Akademik zorluk.....	35
2.3.1.1.1. Üst seviye öğrenme	36
2.3.1.1.2. Yansıtıcı&Bütünleştirici öğrenme.....	36
2.3.1.1.3. Öğrenme stratejileri	37
2.3.1.1.4. Sayısal muhakeme	37
2.3.1.2. Akranlarla öğrenme.....	38
2.3.1.2.1. İşbirlikçi öğrenme.....	39
2.3.1.2.2. Farklı kişilerle tartışmalar.....	39
2.3.1.3. Öğretim elemanlarıyla deneyimler.....	40
2.3.1.3.1. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi	41
2.3.1.3.2. Etkili öğretim uygulamaları.....	41
2.3.1.4. Kampüs çevresi	42
2.3.1.4.1. Etkileşimlerin kalitesi	43

2.3.1.4.2. Destekleyici çevre	43
2.3.2. Yüksek etki uygulamaları	44
2.3.2.1. Öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma.....	45
2.3.2.2. Hizmet ederek öğrenme	46
2.3.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma	47
2.3.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma.....	48
2.3.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma.....	48
2.3.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
3. Yöntem.....	51
3.1. Araştırma Deseni	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Aracı.....	58
3.3.1. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu.....	58
3.3.2. Yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeği (YÖBÖ).....	59
3.3.2.1. Çeviri geçerliği.....	61
3.3.2.2. Dil ve anlam geçerliği	61
3.3.2.3. Dilsel eşdeğerlik çalışması.....	62
3.3.2.4. Madde ayırt ediciliği	65
3.3.2.5. Yapı geçerliği	66
3.3.2.6. Güvenirlik analizleri.....	78
3.4. Verilerin Toplanması.....	79
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	80
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	84
4. Bulgular.....	84
4.1. Öğrencilerin Kişisel ve Üniversite Deneyimlerine Yönelik Özelliklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	84
4.1.1. Derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler	84
4.1.2. Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı	86
4.1.3. Alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı.....	87
4.1.4. Çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler.....	88
4.1.5. Ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı	91

4.1.6. Üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi	92
4.1.7. Üniversitedeki eğitim deneyimi	95
4.1.8. Öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği	95
4.1.9. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği	96
4.1.10. Akademik başarı	96
4.1.11. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi	97
4.1.12. Ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi	98
4.1.13. İkamet edilen yer	98
4.1.14. Kütüphanede geçirilen haftalık süre	99
4.2. Öğrencilerin Yüksek Etki Uygulamalarına Katılımlarının Dağılımına İlişkin Bulgular	100
4.2.1. Öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma	101
4.2.2. Hizmet ederek öğrenme	102
4.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma	102
4.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma	103
4.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma	104
4.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma	105
4.3. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlara Yönelik Bulgular	105
4.4. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kişisel ve Üniversite Deneyimine Yönelik Özelliklere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	106
4.4.1. Üniversitedeki eğitim deneyimi	107
4.4.2. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği	110
4.4.3. Çift ana dal yapma isteği	113
4.4.4. Sınıf düzeyi	115
4.4.5. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi	119
4.4.6. Cinsiyet	123
4.4.7. İkamet edilen yer	124
4.4.8. Uluslararası öğrenci olma durumu	128
4.4.9. Engel durumu	130
4.4.10. Öğrenim görülen alan	131
4.4.11. Kütüphanede geçirilen haftalık süre	136
4.5. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	139

4.6. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Akademik Başarıyı Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular	143
4.6.1. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerinin her birine ilişkin puanların bağımsız olarak akademik başarıyı yordama düzeyine yönelik bulgular	144
4.6.2. Bağlılık göstergelerine ilişkin puanların akademik başarıyı yordama düzeyine yönelik bulgular	148
4.7. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteğini Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular	149
4.7.1. Öğrenci bağlılığına ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	150
4.7.2. Üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	151
4.7.3. Yansıtıcı&Bütünleştirici öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	152
4.7.4. Öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	153
4.7.5. Sayısal muhakeme bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	154
4.7.6. İşbirlikçi öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	155
4.7.7. Farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	156
4.7.8. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	158
4.7.9. Etkili öğretim uygulamaları bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	159
4.7.10. Etkileşimlerin kalitesi bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	160
4.7.11. Destekleyici çevre bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	161
4.7.12. Bağlılık göstergelerine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular	162
BEŞİNCİ BÖLÜM	166
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	166
5.1. Sonuç ve Tartışma	166
5.1.1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin dağılımına ilişkin sonuçlar ve tartışma	166
5.1.1.1. Derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler	167

5.1.1.2. Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı.....	169
5.1.1.3. Alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı.....	170
5.1.1.4. Çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler	171
5.1.1.5. Ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı.....	175
5.1.1.6. Üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi	175
5.1.1.7. Üniversitedeki eğitim deneyimi	179
5.1.1.8. Öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği	180
5.1.1.9. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği.....	180
5.1.1.10. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi	181
5.1.1.11. Ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi	182
5.1.1.12. İkamet edilen yer	182
5.1.1.13. Kütüphanede geçirilen haftalık süre.....	183
5.1.2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımlarının dağılımına ilişkin sonuçlar ve tartışma	183
5.1.2.1. Öğrenci/Öğrenme topluluğuna katılma.....	184
5.1.2.2. Hizmet ederek öğrenme	185
5.1.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma	185
5.1.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma.....	186
5.1.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma.....	186
5.1.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma	187
5.1.3. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanlara yönelik sonuçlar ve tartışma	187
5.1.4. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların kişisel ve üniversite deneyimine yönelik özelliklere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	199
5.1.4.1. Üniversitedeki eğitim deneyimi	199
5.1.4.2. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği.....	200
5.1.4.3. Çift ana dal yapma isteği.....	201
5.1.4.4. Sınıf düzeyi	201
5.1.4.5. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi	203
5.1.4.6. Cinsiyet	204
5.1.4.7. İkamet edilen yer	206
5.1.4.8. Uluslararası öğrenci olma durumu	208

5.1.4.9. Engel durumu	209
5.1.4.10. Öğrenim görülen alan.....	209
5.1.4.11. Kütüphanede geçirilen haftalık süre.....	212
5.1.5. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanlar ile akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma	212
5.1.6. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin sonuçlar ve tartışma	215
5.1.7. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	218
5.2. Öneriler.....	220
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	220
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	225
KAYNAKÇA.....	226
EKLER.....	247
ÖZGEÇMİŞ	269

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Yükseköğretimdeki Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri	24
2.2	NSSE'nin Eski ve Yeni Formlarında Kriterlerin Karşılaştırılması	34
2.3	Bağlılık Göstergeleri	35
2.4	Yüksek Etki Uygulamaları	44
3.1	Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	57
3.2	NSSE Ölçeğinin 2019 Yılına Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	60
3.3	YÖBÖ Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup t-testi Sonuçları	63
3.4	YÖBÖ'nün Madde-Toplam Korelasyonlarını Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	65
3.5	Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum İyiliği Standartları	67
3.6	YÖBÖ'nün Yapı Geçerliliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	68
3.7	Akademik Zorluk Temel Kriterinin Yapı Geçerliliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	70
3.8	Akranlarla Öğrenme Temel Kriterinin Yapı Geçerliliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	72
3.9	Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriterinin Yapı Geçerliliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	74
3.10	Kampüs Çevresi Temel Kriterinin Yapı Geçerliliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	76

3.11	YÖBÖ'nün ve Bağlılık Göstergelerinin Madde Sayıları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	78
4.1	Derse Hazırlık Aşamasında ve Derse Aktif Olarak Katılmada Gerçekleştirilen Çeşitli Etkinliklere İlişkin Betimsel İstatistikler	85
4.2	Öğrencilere Dönem Boyunca Verilen Yazı Görevi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	86
4.3	Alınan Derslerin Öğrencilerin Potansiyellerini En İyi Şekilde Sergilemelerine Olan Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler	87
4.4	Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler	88
4.5	Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık İçin Harcanan Süreye Oranına İlişkin Betimsel İstatistikler	92
4.6	Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	92
4.7	Üniversitedeki Eğitim Deneyimine İlişkin Betimsel İstatistikler	95
4.8	Öğrenim Görülen Üniversitenin Tekrardan Seçilme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler	95
4.9	Öğrenim Görülen Üniversiteye Devam Etme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler	96
4.10	Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler	97
4.11	Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	97
4.12	Ebeveynlerden Birinin Tamamladığı En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	98
4.13	İkamet Edilen Yerlere İlişkin Betimsel İstatistikler	99
4.14	Kütüphanede Geçirilen Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler	100
4.15	Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	101
4.16	Alınan Derslerin Ne Kadarının Topluma Hizmetle İlgili Bir Proje İçerdiğine İlişkin Betimsel İstatistikler	102

4.17	Öğretim Elemanı ile Araştırma Yapmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	103
4.18	Staj ya da Alan Deneyimine Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	103
4.19	Yurtdışında Bir Eğitim Programına Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	104
4.20	Son Sınıf Deneyimi Kazanmaya İlişkin Betimsel İstatistikler	105
4.21	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel İstatistikler	106
4.22	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	107
4.23	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	109
4.24	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	110
4.25	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	113
4.26	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Çift Ana Dal Yapma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	114
4.27	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	115
4.28	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	118
4.29	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	119

4.30	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En yüksek Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	122
4.31	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	123
4.32	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	124
4.33	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	127
4.34	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Uluslararası Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	129
4.35	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Engel Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	130
4.36	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	131
4.37	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	134
4.38	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	136
4.39	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları	138
4.40	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	140

4.41	Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	144
4.42	Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	148
4.43	Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	150
4.44	Üst Seviye Öğrenme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	151
4.45	Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	152
4.46	Öğrenme Stratejileri Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	153
4.47	Sayısal Muhakeme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	154
4.48	İşbirlikçi Öğrenme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	156
4.49	Farklı Kişilerle Tartışmalar Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	157
4.50	Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	158
4.51	Etkili Öğretim Uygulamaları Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	159

4.52	Etkileşimlerin Kalitesi Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	160
4.53	Destekleyici Çevre Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	161
4.54	Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	163



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	NSSE'nin Temel Amaçları	29
2.2	NSSE Ölçeğinden Toplanan Bilgiler	30
3.1	YÖBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	69
3.2	Akademik Zorluk Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	71
3.3	Akranlarla Öğrenme Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	73
3.4	Öğretim elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	75
3.5	Kampüs Çevresi Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	77

Özet

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması

Burcu BİLİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek ve öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı ile olan ilişkilerini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından nedensel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 129 devlet üniversitesinde öğrenim gören 1969844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu ve Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde teknikleri ile bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (anova testi), pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve çok düzeyli lojistik regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırma kapsamında, öğrenci bağlılığının akademik başarıyı ve üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Öğrenci bağlılığı akademik başarıyı ve üniversiteye devam etme isteğini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bağlılıklarının artmasıyla akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri de artmaktadır. Bu kapsamda, üniversiteler öğrencilerin bağlılık seviyelerini artırabilmek için kurumsal bazda politika-

lar oluşturmalı ve kurumlarında öğrenci bağlılığının hangi seviyede olduğunu dűzenli bir şekilde ölçerek kendilerini değerlendirmelidirler. Araştırmanın öğrenci bağlılığını anlamada üniversitelere değerli bilgiler sağlayacağı ve akademik başarı ile üniversiteye devamı arttırmak için yapılacak girişimlerin planlanmasında yararlı olacağı dűşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci bağlılığı, Akademik başarı, Üniversiteye devam etme isteği, Yükseköğretim kurumları, Üniversite öğrencisi



Abstract

Investigation of Student Engagement in Higher Education

Burcu BİLİR

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

2020

Purpose: The purpose of this study is to determine the level of student engagement in higher education and to examine the relationships of student engagement with academic achievement and retention.

Method: The research is structured according to the casual design from quantitative research approaches. The population of the research consists of 1969844 students studying in state universities in Turkey in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 3093 students studying in 11 state universities selected by stratified sampling method. Information Form of Demographic and University Experience and Higher Education Scale of Student Engagement were used as data collection tools in the study. Confirmatory factor analysis was employed to determine structural validity of the Higher Education Scale of Student Engagement. Descriptive statistics, independent samples t-test, one way analysis of variance (ANOVA), pearson product moment correlation analysis, simple linear regression analysis, multiple regression analysis and multinomial logistic regression analysis were used to analyze the data.

Results: It was determined that the scores of university students on the Higher Education Scale of Student Engagement are medium level. The scores that students get from Higher Education Scale of Student Engagement show significant differences according to their personal and university experience. Within the scope of the research, it was determined that student engagement predicted academic achievement and retention of university students in a statistically significant way.

Conclusion and Suggestions: Student engagement had a positive, statistically significant effect on academic achievement and retention. Students who are engaged are more successful and more likely to remain in their universities than students who are less engaged. In this context, universities should establish institutional policies to increase student engagement. Universities should regularly measure the level of student

engagement and evaluate themselves. It is thought that the study will provide valuable information to universities to understand student engagement and be useful in planning initiatives to increase academic achievement and retention.

Keywords: Student engagement, Academic achievement, Retention, Higher education institutions, Undergraduate.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu açıklanarak araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı ve köklü değişimler yaşamımızın her alanında kendini göstermektedir. Öğrencilere istendik açıdan davranış kazandırmaya çalışan eğitim kurumlarındaki akademik yaşantıların da bilim ve teknolojiye yaşanan bu hızlı değişme ve gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir (Uğur ve Akın, 2015, s. 53). 21. yüzyılda eğitim kurumlarının yeni bilgiler oluşturabilen, bu bilgileri değerlendirebilen, olaylara eleştirel yaklaşabilen, karşılaştığı problemleri çözebilecek yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir (Arastaman, 2006, s. 1).

Öğrencilere istendik yönde davranış kazandırmaya çalışan eğitim kurumlarının, bu hedefi ne seviyede gerçekleştirebildikleri bilim insanları, uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından sürekli araştırılan ve tartışıla gelen konulardan biri olmuştur. Nitelikli bireyler yetiştirebilmek ve nitelikli toplumlar inşa edebilmek için eğitim kurumlarının eğitsel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri önemli görülmektedir. Eğitim kurumlarının, eğitsel amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayan birçok etmen bulunmaktadır (Serttaş, 2019, s. 1) Eğitsel amaçlara ulaşılması sürecine katkı sağlayan etmenlerden bir tanesi de hiç şüphesiz öğrenci bağlılığıdır (Uğur ve Akın, 2015, s. 54). Öğrenci bağlılığı, günümüzde devam eden eğitim tartışmaları arasında yer alan önemli konulardan biri olarak göze çarpmaktadır ve öğrenci öğrenmesi için kritik bir başlangıç noktası olarak düşünülmektedir (Önen, 2014, s. 221). Temeli psikoloji bilimine dayanan öğrenci bağlılığı terimi, eğitim ve öğretim süreçlerinin ön koşullarından bir tanesi olarak görülmektedir (Günüç, 2013, s. 3).

Öğrenci bağlılığı, eğitim kurumlarına devam etme, yüksek akademik başarı, başarılı öğrenme çıktıları ve öğrencilerin olumlu davranış geliştirmeleri gibi birçok unsur üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olabilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında; düşük düzeydeki öğrenci bağlılığı, eğitim kurumlarını bırakma,

devamsızlık yapma, düşük akademik başarı ve olumsuz öğrenci davranışı gibi olumsuz çıktılara da yol açabilmektedir.

Öğrenci bağlılığı, uluslararası alanyazında “*student engagement*” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenci bağlılığı, istenen çıktılara ulaşmak için öğrencinin eğitim amaçlı etkinlikleri gerçekleştirmede harcadığı çaba olarak belirtilmektedir (Astin, 1993; Pascarella and Terenzini, 1991, Akt., Hu ve Kuh, 2002, s. 555). Skinner ve Belmont (1993, s. 572) öğrenci bağlılığını, öğrencinin öğrenme etkinliklerine olumlu duygularla katılması olarak tanımlarken, Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992, s. 12) ise öğrenci bağlılığını, öğrencinin öğrenmeye, anlamaya veya uzmanlaşmaya yönelik psikolojik yatırımı ve çabası şeklinde tanımlamışlardır. Başka bir tanıma göre ise öğrenci bağlılığı, “öğrencinin başarılı öğrenme çıktılarına ulaşmak için öğrenme sürecine, sınıf içi/dışındaki akademik ve sosyal etkinliklere psikolojik, bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyuttaki tepkilerinin ve katılma enerjilerinin niteliği ve niceliğidir” (Günüç, 2013, s. 10).

Sillins ve Mulford’a göre (2004, s. 451) öğrenci bağlılığı, eğitim kurumuna öğrencinin devam etmesi, ders dışında gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılması, eğitim kurumundaki çalışmalar için zaman harcaması ve sınıf içinde ve dışında alınan kararlara katılmasıdır. Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin kendi çalışmalarına ve eğitim amaçlı diğer faaliyetlere harcadıkları zaman ve çaba miktarıdır (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2007, s. 44). Marks (2000, s. 154-155) psikolojik bir süreç olarak ele aldığı öğrenci bağlılığını, öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları dikkat, ilgi, yatırım ve çaba olarak ifade etmektedir. Kuh ise (2009a, s. 683) öğrenci bağlılığını, üniversitenin istendik çıktılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlamaktadır.

Görüldüğü gibi tanımlarda; harcanan çaba ve zaman, öğrenmeye yönelik psikolojik yatırım, eğitim amaçlı etkinliklere katılım, öğrenmeye gösterilen ilgi ve dikkat gibi öğrenci bağlılığının farklı bileşenlerine yer verilmiştir. Öğrenci bağlılığının farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlarının yapılması sonucunda öğrenci bağlılığı kavramının kapsamı giderek genişlemiş ve zenginleşmiştir.

Öğrenci bağlılığı üzerine yapılan çalışmaların odak noktası; öğrenci bağlılığının öğrenme eylemine yaptığı katkıyı belirleme ve öğrencinin en iyi nasıl öğrenebildiğini keşfetme çabasıdır (Hıdıroğlu, 2014, s. 23-24). Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı engellere ve zorluklara rağmen çalışmalarına devam edebilmelerinde, konu üzerinde yoğunlaşabilmelerinde öğrenci bağlılığı önemli bir etken olarak karşımıza çık-

maktadır (Ergün ve Kurnaz, 2017, s. 1517). Frydenberg, Ainley ve Russell'e göre (2005, s. 1) öğrenci bağlılığı öğrenme sürecine pozitif katkı yapan ve akademik başarıyı artıran kritik bir tetikleyen olarak göze çarpmaktadır. Audas ve Willms (2001, s. 34) da aynı şekilde öğrenci bağlılığının öğrencinin akademik başarısını artıran önemli bir bileşen olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenci bağlılığı; öğrencinin eğitim kurumunu bitirme isteği, öğrencinin eğitim kurumundaki paydaşlarla olan iletişimi ve öğrencinin akademik performansı gibi değişkenler açısından önem arz etmektedir (Kurt, 2016, s. 23). Uğur ve Akın'a göre de (2015, s. 55) öğrencinin akademik başarısı, eğitim kurumunu terk etme davranışı, öğretmenin öğrenciye gösterdiği davranışlar ile öğrenci bağlılığı arasındaki kuvvetli ilişkiler, öğrenci bağlılığı kavramını akademik çıktılar açısından daha önemli hale getirmektedir.

Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e göre (2004, s. 60) öğrenci bağlılığı, öğrencinin eğitim kurumuna yabancılaşmasını engelleyen olası bir panzehiri temsil etmektedir. Öğrenci bağlılığı öğrenmenin artırılması ve eğitim kurumunu terk etme davranışının azaltılması için etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Fredricks vd., 2004, s. 61). Kuh'a göre (2009a, s. 684) bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler sadece dersi geçmek için değil, derste öğrendiklerinden daha fazlasını öğrenmek için çaba gösterirler. Yüksek düzeydeki öğrenci bağlılığı, öğrencinin eğitim kurumuyla özdeşleşmesini sağlar ve eğitim kurumundaki etkinliklere katılımını artırır (Appleton, Furlong ve Christenson, 2008, s. 374). Saeed ve Zyngier'a göre de (2012, s. 253) yüksek bağlılık düzeyine sahip olan öğrenciler başkalarıyla birlikte çalışma becerilerine sahiptirler ve problemleri yaratıcı bir şekilde çözmek için bilgiyi nasıl aktaracaklarını bilirler. Düşük düzeydeki öğrenci bağlılığı; öğrencinin benlik saygısının azalmasına, sorunlu davranışlar geliştirmesine ve olumsuz akran etkileşimleriyle birlikte daha başarısız akademik sonuçlar edinmesine neden olmaktadır (Appleton vd., 2008, s. 374).

Araştırmacılar öğrenci bağlılığının azalması sonucunda birçok öğrencinin eğitim kurumunu terk ettiğini, derslerine ilgi göstermediğini, dersleri sıkıcı bulduğunu, ödevlerini yapmadığını, kendisine verilen görevleri yerine getirmediğini ve düşük akademik başarı gösterdiğini ifade etmektedirler (Harris, 2008, s. 74; Steinberg, Brown ve Dornbusch, 1997, s. 62; Yazzie-Mintz, 2007, s. 11). Öğrenci bağlılığı öğrencinin sadece akademik ve kültürel yeterliğinde, öğrenme sürecinde, akademik başarısında değil eğitim kurumundaki diğer paydaşlarla sosyalleşmesinde, yaşam doyumunda ve verimli bir öğ-

renim yaşamı sürdürmesinde de önemli bir yere sahiptir (Lewis, 2010, s. 35; Li, Lerner ve Lerner 2010, s. 803).

Kuh'a göre (2001, s. 14) öğrenci bağlılığı, bir toplumun eğitim seviyesinin bir göstergesi olarak ele alınabileceği gibi, bir eğitim kurumunun da eğitim-öğretim niteliğinin göstergelerinden biri olarak düşünülebilmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin bağlılık seviyelerinin arttırılmasında öğrencinin yanında kurumların ve eğitimdeki diğer paydaşların da aynı derecede sorumlu olduğu ifade edilmektedir (Trowler, 2000, s. 16). Öğrencilerin öğrenim süreçlerini, bilgilerini ve yeteneklerini geliştirmek için çaba harcamaları gerekirken, eğitim kurumlarının da öğrencilerin öğrenmelerine destek olmaları ve öğrenmelerini hızlandırmak için uygun ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Öğrenci ile eğitim kurumu arasındaki etkileşiminin gerçekleştirilmesi öğrenci bağlılığının artmasına yardımcı olmaktadır (Neal, 2010, s. 166). Bu yüzden, öğrenci bağlılığının gerçekleştirilmesinde yalnızca öğrencinin kendisi sorumlu değildir, öğrencinin eğitim gördüğü kurumun da çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır (Öz, 2019, s. 14).

Yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığı diğer kademelerdeki öğrenci bağlılığından farklı olduğu için literatürde ayrı olarak ele alınmaktadır. Günüş (2013, s. 4) bu farklılıkları şu şekilde açıklamıştır: Yükseköğretimde diğer eğitim kademelerine nazaran derslere devam konusunda daha fazla esneklik vardır, öğrenciler kendi kararlarını verebilecek yaşıdadırlar, üniversitelerdeki kampüs yaşamı dolayısıyla sosyalleşmeye daha açık bir alan ve ortam vardır. Bu farklılıklara öğrencilerin üniversitelerde ders programlarını kendilerinin oluşturabilmesini, üniversitelerin öğrencilere sağladığı sosyal, kültürel ve sportif olanakların daha fazla olmasını ve öğrencilerin üniversitelerde kendilerini geliştirmelerine ve bağımsız çalışma yapabilmelerine diğer eğitim kademelerine nazaran daha fazla imkân ve şans bulabilmelerini de ekleyebiliriz.

Yükseköğretim düzeyinde yapılan öğrenci bağlılık çalışmaları, öğrenci deneyimini merkeze alarak eğitim sürecinin geliştirilmesine destek olmaktadır. Bu çalışmalar, yükseköğretimin terki, üniversitelerdeki eğitim deneyimi, öğretim elemanlarıyla ilişkiler, üniversitelerin sağladığı akademik, sosyal ve kültürel olanaklar gibi konularda oldukça kritik bilgiler sunmaktadır. Ayrıca üniversitelerin öğrencilerin araştırma yapmalarına, uluslararası staj ve değişim programlarına katılmalarına ve yabancı dil becerilerini geliştirmelerine ne kadar katkı sağladığına ilişkin önemli veriler sağlamaktadır. Ek olarak bu çalışmalar, öğrencilerin üniversitede kazandıkları akademik ve sosyal deneyimlerin, onların üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmesine, hayata ve mesleğe ilişkin değerler oluşturtmasındaki rolüne de odaklanmaktadır (Öz, 2019, s. 3-4).

Yükseköğretimde öğrencinin kendisi, arkadaşları, öğretim elemanları, idari personel, öğrencinin üniversitede eğitimsel ve sosyal kazanımlarına destek olan her türlü kişi ya da gruplar, etkinlikler öğrenci bağlılığını etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretimde öğrencinin bağlılığı deneyimlediği sosyal, kültürel ve akademik yaşantılar ile ilişkilidir (Öz, 2019, s. 13). Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve istedik kazanımları ne düzeyde edindiklerini etkilemektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005, s. 571). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığının gerçekleştirilmesi öğrencilerin geleceklerini kurgulayarak meslek sahibi olmaları ve sosyalleşebilmeleri açısından da önem arz etmektedir (Günüç, 2013, s. 4).

Öğrencilerin üniversitedeki yaşamlarına değer vermeleri, kampüslerinde vakit geçirmeleri, kendilerini üniversitelere ait hissetmeleri öğrenci bağlılığının artırılmasında önemli görülmektedir. Öğrencilerin üniversitelere ilişkin olumsuz düşünceleri, akademik başarılarını da olumsuz olarak etkilemekte ve öğrencilerle-üniversite arasındaki ilişkilerin bozulmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerde üniversiteden kopma, uzaklaşma ya da üniversiteyi terk etme durumları yaşanabilmektedir (Günüç ve Kuzu, 2014, s. 112).

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığının azalması sonucunda, öğrencilerin derslere devam etmemesi, derslerinde başarısız olması, üniversite öğrenimini sonlandırması gibi olumsuz durumlar gözlenmektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009, s. 658; Finn, 1989, s. 118; Harris, 2008, s. 74; Newmann, 1989, s. 34; Tinto, 1993, s. 103; Willms, 2003, s. 3). Öğrencilerin üniversitedeki eğitim hayatlarını başarılı bir şekilde tamamlamaları ve istedik kazanımları edinebilmeleri açısından, öğrenci bağlılıklarının yüksek seviyede olması ve bu bağlılıklarının üniversite yaşamları boyunca devam ettirilmesi önem arz etmektedir (Günüç, 2013, s. iii). Literatürde görüldüğü üzere öğrenci bağlılığı; öğrencinin akademik yeterliğinde, sosyal becerisinde, yaşam doyumunda, başarılı öğrenme çıktıları sergilemesinde, etkili ve verimli bir üniversite ve öğrenim yaşamı sürdürmesinde, akademik başarısında ve üniversiteye devam etmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu sebeple, öğrenci bağlılığının güçlendirilerek öğrencilerin üniversitelere karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve bu sayede öğrencilerin akademik başarılarının arttırılarak üniversitelere devam etmelerinin sağlanması üniversiteler açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmada yükseköğretimde öğrenci bağlılığının araştırılması ve öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı ile olan ilişkilerinin incelenmesi önemli görülmüştür.

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde yapılan öğrenci bağlılığı araştırmaları incelendiğinde, araştırmaların Batı’da gerçekleştirilen araştırmalara nazaran oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Ek olarak, bu araştırmaların öğrenci bağlılığından çok üniversitelerdeki hizmet kalitesi ya da öğrenci memnuniyeti gibi başka konularda gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir (Öz, 2019, s. 5). Yükseköğretimde gerçekleştirilen diğer öğrenci bağlılığı çalışmaları incelendiğinde ise bu çalışmaların tek bir yükseköğretim kurumunda yapıldığı ve çalışmaların sonuçlarının araştırma yapılan yükseköğretim kurumuna özgü olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple, yükseköğretim sistemimiz bağlamında öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde ne derece gerçekleştiğinin belirlendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim sistemi bağlamında öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde ne derece gerçekleştirildiğinin belirlenmesi yükseköğretimdeki öğrenci terki, öğrencilerin yükseköğretimden memnuniyeti, kurumlardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği, öğrencinin kurumlardaki paydaşlarla (öğrenciler, danışmanlar, öğretim üyeleri, öğrenci hizmetleri personeli, idari personel) ilişkileri, kurumların sunduğu akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanaklar gibi birçok konuda üniversite yönetimlerine, yükseköğretimdeki paydaşlara ve eğitim politikacılarına kritik bilgiler sağlayacaktır. Bu yüzden, bu araştırmada yükseköğretimde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde incelenmesi ve üniversitelerin öğrenci bağlılığını sağlama konusunda yaşadıkları sorunları belirleyerek bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci bağlılığı ile öğrencilerin akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkilerin incelenerek öğrenci bağlılığının akademik başarı ve üniversiteye devam üzerindeki katkılarının belirlenmesi de amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek ve öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı ile olan ilişkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımları nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar, kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar akademik başarıyı yordamakta mıdır?
7. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar üniversiteye devam etme isteğini yordamakta mıdır?

Bu araştırmada öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özellikleri aşağıdaki değişkenler bağlamında ele alınmıştır:

1. Derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilme sıklığı
2. Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı
3. Alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı
4. Çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler
5. Ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı
6. Üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi
7. Üniversitedeki eğitim deneyimi
8. Öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği
9. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği
10. Çift ana dal yapma isteği
11. Sınıf düzeyi
12. Akademik başarı
13. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi
14. Ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi
15. Cinsiyet
16. Uluslararası öğrenci olma durumu

17. İkamet edilen yer
18. Engel durumu
19. Kütüphanede geçirilen haftalık süre
20. Öğrenim görülen alan

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenci bağlılığı, günümüzde eğitim tartışmalarında yer alan ve eğitim araştırmalarında çalışılan önemli konulardan biridir (Günüç, 2013, s. 38). Öğrenci bağlılığı, eğitim kurumlarının eğitsel amaçlarına ulaşmasında ve öğrenci öğrenmesinde kilit bir role sahiptir. Eğitimle iç içe olan öğrenci bağlılığı kavramı, eğitim sürecinde birçok değişkenle ilişki içerisindedir (Uğur ve Akın, 2015, s. 55). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı, farklı yaşantılardan gelen öğrencilerin üniversite ortamında yaşadıkları deneyimler üzerinden sorgulanmaktadır (Öz, 2019, s. 9). Yükseköğretimde istendik öğrenme çıktılarına ulaşılarak öğrenci bağlılığının sağlanabilmesinde öğrencilerin edindiği deneyimler ile harcadıkları çaba ve zaman önemli görülmektedir (Ergün, 2014, s. 13). Öğrencilerin yanında üniversitelerin de öğrenci bağlılığının gerçekleştirilmesindeki sürece yapacağı katkı önem arz etmektedir. Bu sebeple üniversitelerin politikalarını öğrenci bağlılığını güçlendirecek şekilde oluşturmaları ve kurum içindeki uygulamalarda buna dikkat etmeleri gerekmektedir.

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığının gerçekleştirilemediği ya da çok az düzeyde gerçekleştirildiği durumlarda üniversitelerin olumlu eğitim çıktıları vermeleri oldukça güç görünmektedir. Öğrencilerin verimli bir öğrenme yaşantısı geçirmeleri için üniversiteye bağlılıklarının yüksek seviyede tutulması gerekmektedir (Günüç, 2013, s. 38). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ile ilgili yapılacak olan çalışmalar, üniversitelerin öğrenci bağlılığını sağlama konusunda karşılaştıkları sorunlara çözümler getirebilecektir. Bu nedenle yükseköğretimde öğrenci bağlılığını yansıtmayı hedefleyen araştırma sonuçlarının eğitim paydaşlarına ulaştırılması önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yükseköğretimde öğrenci bağlılığına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında öğrenci bağlılığına yönelik en çok kullanılan kuramsal ölçek olan National Survey of Student Engagement (NSSE) araştırma kapsamında uyarlaması yapılarak ulusal alanyazına kazandırılacaktır. Bu bağlamda ölçek, yükseköğretim kurumlarında öğrenci bağlılığını tespit etmede alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın, öğrencilerin ifadeleri üzerinden yükseköğretim sistemimizde eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiği ve verimliliğine ilişkin önemli veriler sağlayacağı açıktır. Araştırma, yükseköğretim sistemimizin nitelik ve niceliğine ilişkin sorunlarının tespit edilmesinde ve bu sorunlara yönelik gerekli önlemlerin alınması bağlamında da son derece önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin üniversitede yaşadıkları sorunların tespit edilmesinde ve bu sorunların ilgili mercilere ulaştırılması bakımından da alana katkı sağlayacaktır.

Son olarak araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yükseköğretimde öğrenci bağlılığının tespiti ve artırılması konusunda araştırmacılara, üniversitelere, öğretim elemanlarına, öğrencilere, üniversite yönetimlerine, yükseköğretimdeki diğer paydaşlara ve eğitim politikacılarına önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu nedenle araştırma bulguları ve araştırma sonucunda geliştirilecek öneriler, eğitim paydaşlarının yararlanmaları açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğrenci bağlılığının farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılacağı yeni çalışmalara çıkış noktası olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir.

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemine ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Bu araştırma, öğrenci bağlılığı için kullanılan ölçme aracındaki boyutlarla sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılacak öğrenciler üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma yükseköğretimdeki devlet üniversiteleri ile sınırlıdır.
5. Öğrencilerin akademik başarıları üniversitedeki genel not ortalamaları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu başlık altında ele alınan kavramlar araştırmada kullanılan anlamlarıyla açıklanmıştır.

Öğrenci Bağlılığı: Üniversitenin istendik çıktılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şeydir (Kuh, 2009a, s. 683).

Akademik Başarı: Öğrencilerin ölçeğin uygulandığı tarihteki 4'lük sisteme göre üniversitedeki genel not ortalamaları.

Üniversitedeki Eğitim Deneyimi: Öğrencilerin ölçeğin uygulandığı tarihe kadar, üniversitede almış oldukları eğitime yönelik kişisel değerlendirmeleri.

Üniversiteye Devam Etme İsteği: Öğrencilerin bir sonraki dönem öğrenim gördükleri üniversiteye devam edip etmeme istekleri.

Öğrenim Görülen Alan: Öğrencilerin üniversitelerinde dört temel alandan (Sosyal Bilimler Alanı, Fen Bilimleri Alanı, Sağlık Bilimleri Alanı ve Eğitim Bilimleri Alanı) hangi alanda eğitim gördüklerine yönelik cevapları.

1.6. Kısaltmalar

Araştırmada kullanılan kısaltmalara aşağıda yer verilmiştir.

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

LISREL: Linear Structural Relationship

NSSE: National Survey of Student Engagement

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TÜMA: Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması

YÖBÖ: Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde kavramsal çerçeveye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlk olarak yükseköğretimde öğrenci bağlılığı kavramından detaylı olarak bahsedilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında uyarlaması yapılarak çalışmada kullanılan NSSE ölçeğine değinilmiştir. Son olarak NSSE'nin bağlılık göstergeleri ve yüksek etki uygulamaları irdelenmiştir.

2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı

Öğrenci bağlılığı kavramı alanyazına ilk girdiği günden itibaren, öğrenci öğrenmesini ve yükseköğretimi anlama ve geliştirme çabalarının merkezi olmuştur. Bu kavrama ilk odaklanan araştırmacılardan biri olan Amerikalı psikolog Ralph Tyler, öğrenci bağlılığı araştırmalarına öncülük etmiştir (Groccia, 2018, s. 11). Eğitim psikoloğu olan Ralph Tyler, 1930'lu yıllarda sırasıyla Ohio State ve Chicago üniversitelerinde öğrencilerin çalışmalarına ne kadar zaman harcadıklarını ve bunun öğrenme üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Daha sonra, C. Robert Pace, 1960'lı yıllarda *öğrencilerin çabasının niteliğine* ilişkin araştırmalarda bulunarak, ilk uygulaması 1979 yılında yapılan College Student Experiences Questionnaire'nin (CSEQ) geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Axelson ve Flick, 2010, s. 40). Pace, CSEQ ölçeğini kullanarak; ders çalışma, arkadaşlar ve öğretmenler ile önemli konularda iletişim kurma, öğrendiklerini somut durumlara ve görevlere uygulama gibi öğrencilerin eğitsel amaçlı görevlere daha fazla zaman ve enerji harcadıklarında üniversite deneyimlerinden daha fazla kazanım elde ettiklerini belirlemiştir (Groccia, 2018, s. 11).

Bununla birlikte birçok eğitim tarihçisi öğrenci bağlılığı konusunda modern anlamda çalışmaların Alexander Astin'in 1980'li yıllarda *öğrenci katılımı (student involvement)* araştırmasıyla başladığını ifade etmektedir (Axelson ve Flick, 2010, s. 40). Astin, geliştirdiği *katılım teorisi (involvement theory)* ile *çabadaki kalite (quality of effort)* kavramını ayrıntılarıyla inceleyerek bu kavramın literatürde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Daha sonra, Ernest Pascarella, Gary Pike, Patrick Terenzini ve Vincent Tinto gibi akademisyenler, öğrencilerin çabalarının ve görevlere harcadıkları zamanın farklı boyutlarını ve bunların üniversitenin istedik çıktılarıyla ilişkilerini ele alan çok sayıda makale kaleme alarak alanın genişlemesine katkıda bulunmuşlardır (Kuh, 2009b, s. 6).

Öğrenci bağlılığı, 1980'lerin sonunda ilk kez bir kavram olarak ortaya çıktığında ise araştırmacılar öğrenci bağlılığını sadece “*aile koşulları*” ve “*akranların etkisi*” gibi bir dizi demografik ve sosyal faktörler aracılığıyla inceleme eğiliminde bulunmuşlardır. Bununla birlikte zaman içinde öğrenci bağlılığı kavramı, okul bağlamının etkisine artan ilginin bir sonucu olarak anlam değiştirmeye başlamıştır (Dunleavy ve Milton, 2009, s. 7). Özetleyecek olursak öğrenci bağlılığı kavramı, zaman içinde gelişen anlamı ile seksen yıldan fazla bir süredir literatürde yer almaktadır. Öğrenci bağlılığı sırasıyla aşağıdaki kavramların adı altında,

- görevlere harcanan zaman (Tyler, 1930'lar),
- çabanın kalitesi (Pace, 1960-1970'ler)
- öğrenci katılımı (Astin, 1984),
- sosyal ve akademik entegrasyon (Tinto, 1987, 1993),
- lisans eğitiminde iyi uygulamalar (Chickering ve Gamson, 1987),
- çıktılar (Pascarella, 1985)
- öğrenci bağlılığı (Kuh, Schuh, Whitt ve Associates, 1991; Kuh, Kinzie, Schuh ve Whitt, 2005)

günümüze kadar gelmiş ve birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Pace, 1980, Akt. Kuh, 2009b, s. 6).

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı, 1979 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde College Student Experiences Questionnaire'nin (CSEQ) kullanılmasıyla ulusal düzeyde ölçülmeye başlanmıştır. 1999 yılında ise günümüzde alanyazında yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en bilinen kuramsal ölçek olan NSSE geliştirilmiştir. NSSE, 1999 yılından günümüze kadar Amerika Birleşik Devletleri ve birçok ülkede her yıl üniversitelere uygulanarak yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçmekte ve üniversitelere birçok konuda kritik bilgiler sağlamaktadır. NSSE ayrıca alanyazında üniversitelerin kalitesinin değerlendirilmesinde genel bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır.

NSSE'nin tanıtımı ve yaygın kullanımı, yükseköğretim sözlüğünde öğrenci bağlılığı kavramının güçlenmesine yardımcı olmuştur. NSSE, öğrenci bağlılığının çok sayıda üniversite tarafından güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini ve öğrenci bağlılığı verilerinin öğrencilerin üniversite deneyimini geliştirmek için öğretim elemanları, idari personel ve üniversite yönetimi gibi üniversitedeki farklı paydaşlar tarafından kullanılabilirliğini göstermiştir (Kuh, 2009b, s. 6).

Günümüzde yükseköğretimde değerlendirme, hesap verebilirlik ve şeffaflık konularına verilen önemin artması sonucunda Amerika’da Yükseköğretimin Geleceği Komisyonu (Commission on the Future of Higher Education) ve diğer komisyonlar öğrenci bağlılığının, öğrencinin ve kurumsal performansın bir göstergesi olarak alınabileceğini ifade etmişler ve öğrenci bağlılığının, üniversitelerin öğrencileri eğitim amaçlı etkinliklere katılmaya teşvik etmedeki rolünün altını çizmişlerdir. Sonuç olarak, öğrenci bağlılığı yükseköğretim politikası tartışmalarında, bilimsel araştırma literatüründe ve popüler medyada giderek ön plana çıkmaktadır (Kuh, 2009b, s. 7). Üniversiteler için kritik öneme sahip olan öğrenci bağlılığı kavramının ne olduğu aşağıdaki paragraflarda açıklanacaktır.

Öğrenci bağlılığı, üniversitenin istendik çıktılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009a, s. 683). Bloom’a göre (1979) öğrenci bağlılığı, “öğrencinin istendik davranışı kazanması için kendine sunulan öğrenme durumlarının öğeleriyle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesi”dir (Akt. Başören, 2015, s. 18). Astin (1984, s. 518) ise öğrenci bağlılığını, öğrencinin akademik deneyimleri için fiziksel ve psikolojik olarak harcadığı enerji miktarı olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre öğrenci bağlılığı, motivasyon ve aktif öğrenme arasındaki sinerjik etkileşim sonucunda oluşan bir üründür (Barkley, 2010, s. 8).

Öğrenci bağlılığı öğrenci deneyimini iyileştirmek, öğrenme çıktılarını zenginleştirmek, üniversitelerin performansını ve itibarını artırmak amacıyla hem öğrenciler hem de üniversiteler tarafından harcanan zaman, çaba ve ilgili diğer kaynaklar arasındaki etkileşim ile ilgili bir kavramdır (Trowler, 2010, s. 3). Coates ise (2007, s. 122) öğrenci bağlılığını, aktif öğrenme, zorlayıcı eğitsel etkinliklere katılım, akademik personel ile geliştirici bir iletişim, zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılım ve üniversite toplulukları tarafından desteklenmiş hissetme gibi öğrenci deneyiminin akademik ve akademik olmayan yönlerini de kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlamıştır. Fletcher’e göre (2015, paragraf 3) öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenmenin, eğitim kurumunun veya eğitimin herhangi bir yönüyle olan her türlü sürekli ve kesintisiz bağlantılarıdır.

Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme süreciyle ne kadar ilgilendiklerini ve öğrenme sürecine ne kadar dâhil olduklarını veya sınıflarıyla, üniversiteleriyle ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson ve Flick, 2010, s. 38). Chapman’a göre (2003, s. 1) öğrenci bağlılığı, öğrencinin derse katılması, ödevlerini

yapması ve öğretmeninin sınıftaki talimatlarını takip etmesi gibi rutin okul etkinliklerine katılma istekliliğini gösteren bir kavramdır. Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff (2003, s. 159) öğrenci bağlılığını, başarı, motivasyon ve görevdeki süreklilik ile ilişkili bir kavram olarak tanımlamışlardır. Cinches, Russell, Chavez ve Ortiz (2017, s. 2) ise öğrenci bağlılığını, öğrenci niteliğinin merkezi olarak ifade etmektedirler.

Öğrenci bağlılığı, çabadaki kalite ve öğrencinin verimli öğrenme faaliyetlerine katılımıdır (Kuh, 2009b, s. 6). Akey (2006, s. 3) öğrenci bağlılığını, öğrenme sürecine katkıda bulunan sınıf içi ve dışındaki etkinliklere katılım düzeyi olarak tanımlamıştır. Harris (2008, s. 58) öğrenci bağlılığını, başarıyı ve olumlu davranışları artıran bir kavram olarak ifade etmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğretim ve öğrenimin kalitesini artırmak için bir öz fikir (core idea) olarak da tanımlanmaktadır (Willms, Friesen ve Milton, 2009, s. 41). Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin'e göre (2014, s. 1711) öğrenci bağlılığı, öğrencilerin çalışırken yüksek enerjiye sahip olmalarını, çalışmalarına yoğunlaşarak değer vermelerini ve kendilerini mutlu hissetmelerini içermektedir. Öğrenci bağlılığı ayrıca, eğitim kurumunda düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılma isteklerini ve davranışlarını da içermektedir (Arastaman, 2009, s. 103).

Literatür incelendiğinde, öğrenci bağlılığının çok boyutlu yapısından dolayı yapılan tanımlamalarda bir fikir birliğinin sağlanamadığı görülmektedir (Emrecik, 2017, s. 32). Yukarıdaki paragraflarda da görüldüğü üzere öğrenci bağlılığı üzerine yapılan çalışmaların ve tanımların artması, bu kavramın zamanla daha da zenginleşmesine ve giderek kapsamının genişlemesine katkıda bulunmuştur. Baron ve Corbin'e göre (2012, s. 761) kavramın geniş ve dinamik yapısı aynı zamanda öğrencilerin bağlılık düzeyinin ölçülmesi konusunda da ortak bir görüşe varılmasını zorlaştırmaktadır. Öğrenci bağlılığı ile ilgili tanımlar genellikle psikolojik ve davranışsal bir bileşen içermektedir (Fletcher, 2007, s. 1).

Öğrenci bağlılığı son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches vd., 2017, s. 1). Öğrenci bağlılığı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme çabalarının merkezinde yer almaktadır (Groccia, 2018, s. 12). Shulman (2005, s. 38) öğrenmenin öğrenci bağlılığı ile başladığını ifade ederek bunun da bilgi edinmeyi ve anlamayı gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenme faaliyetlerinin etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli faktörlerden biridir (Saritepeci, 2002, s. 20). Başören'e göre de (2015, s. 21) öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecinin nitelik ve niceliğini etkileme potansiyeline sahip bir etmen olarak dü-

şünülmektedir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin hayatın her alanında öğrenme becerileri kazanabilmeleri ve öğrenmeye ilgi duymaları için öğrenci bağlılığını artırmanın yollarını araştırmaktadırlar (Parsons ve Taylor, 2011, s. 14).

Krause'a göre (2005, s. 3) öğrenci bağlılığı, üniversiteye arkadaşlarından daha fazla ilgili olduklarını söyleyen öğrencilerin davranışlarının bir özetini açıklamaktadır. Öğrenci bağlılığı, üniversitede öğrenmeyi artırmak için tasarlanan etkinliklere öğrencilerin ayırdıkları zaman, enerji ve kaynaklar olarak ifade edilmektedir. Bu etkinlikler genellikle kampüste veya eğitim sürecinde geçirilen kısa bir zaman diliminden, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uzun soluklu öğrenme deneyimlerine kadar uzanmaktadır (Krause, 2005, s. 3).

Öğrencilerin sınıfta derslere aktif katılımları, ders kaynaklarını okumaları, derslerine çalışmaları, kendilerine sorulan soruları yanıtlamaları, ödevlerini tamamlamaları ve derslerde öğretmenleriyle iyi bir iletişim içinde olmaları öğrenci bağlılığıyla ilgili aktivitelerdir. Öğrencilerin sınıftaki performansı öğrenci bağlılığının doğrudan bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Finn, 1989, s. 127).

Vibert ve Shields'a göre (2003, s. 229) öğrenci bağlılığı, sadece öğrencilerin öğretmenleri eşliğinde akademik çalışmalar yapmaları veya bir spor ya da ders dışı aktiviteye katılmaları olarak düşünülmemelidir. Öğrenci bağlılığı tüm bunların ötesinde, öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında hayata sosyal, kültürel, politik ve entelektüel bağliliklerinin bir göstergesi olarak da değerlendirilmelidir (Vibert ve Shields, 2003, s. 229).

Carini, Kuh ve Klein'e göre (2006, s. 2) öğrenci bağlılığı, genellikle öğrenme ve kişisel gelişimin yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenim gördüğü kuruma yönelik olumlu duygularını artırarak akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Eliüşük-Bülbül ve Yılmaz-Özelçi, 2017, s. 864). Öğrenci bağlılığı, üniversite öğrencilerinin daha başarılı çıktılar sergilemesine katkıda bulunmaktadır (Carini vd., 2006, s. 3).

Krause ve Coates (2008, s. 493), öğrenci bağlılığının yüksek kaliteli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Birçok araştırmacı, öğrenci bağlılığı ile öğrenme çıktıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir (Connell, Spencer ve Aber, 1994, s. 498; Furlong ve Christenson, 2008, s. 366; Marks, 2000, s. 164; Park, 2005, s. 92). Araştırmalarda öğrenci bağlılığının, öğrencinin üniversiteye devamı (Astin, 1985; Cox, 2013, s. 63; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008, s. 28; Jones, 2013, s. 94; Kuh vd., 2007, s. 45; Kuh vd., 2008, s. 552; Peck, 2017, s. 42-52; Shinde, 2008, s. 57;

Shinde, 2010, s. 58) ile akademik başarı ve olumlu öğrenme davranışları (Carini vd., 2006, s. 12; Cox, 2013, s. 57; Fredricks vd., 2004, s. 70; Fuller, Wilson ve Tobin, 2011, s. 742-743; Gordon vd., 2008, s. 27; Heng, 2014, s. 184; Korobova, 2012, s. 117; Kuh vd., 2008, s. 547; Ladd ve Dinella, 2009, s. 12; LaNasa, Olson ve Alleman, 2007, s. 957; Osagie, 2016, s. 62; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat ve Li, 2012, s. 395; Pascarella ve Terenzini, 1991; Peck, 2017, s. 41-51; Phillips, 2013, s. 161; Pike, Kuh ve Massa-McKinley, 2008, s. 573; Reeve ve Tseng, 2011, s. 261; Rice, 2017, s. 69; Sarwar ve Ashrafi, 2014, s. 5; Snyder, 2008, s. 50; Wang ve Holcombe, 2010, s. 652; Ward, Yates ve Song, 2012, s. 326; Zepke, Leach ve Butler, 2010, s. 6) üzerinde olumlu bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğrenci bağlılığı, öğrenme ve başarı için bir ön koşul olarak addedilmektedir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006, s. 434; Carini vd., 2006, s. 11; Klem ve Connell, 2004, s. 265).

Öğrenci bağlılığı sağlanamadığında öğrenciler derslerinde başarısız olmakta, eğitim kurumunun kendilerinden beklediği çıktıları sergileyememekte ve eğitim kurumunu terk etme eğilimi göstermektedirler. Birçok araştırmacı öğrenci bağlılığı ile eğitim kurumunu terk arasında negatif ilişki olduğunu ifade etmektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009, s. 658; Finn, 1989, s. 118; Newmann, 1989, s. 34; Tinto, 1993, s. 103). Öğrenci bağlılığı öğrencinin suç işleme oranı ile de ters orantılıdır (İhtiyaroğlu, 2014, s. 72). Hussain, Zhu, Zhang ve Abidi (2018, s. 3), ders bırakma oranlarını en aza indirmek için öğrenci bağlılığının artırılmasının faydalı olacağını belirtmektedir. Kısacası öğrenci bağlılığı, öğrencinin eğitim kurumunda sergilediği olumsuz davranışlarının, eğitim kurumundan uzaklaşmanın ve düşük akademik başarının açıklanmasında kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Willms, 2003, s. 3; Harris, 2008, s. 74).

Dönmez (2016, s. 6) yüksek bağlılığa sahip olan öğrencilerin akademik anlamda ve ders dışı aktivitelerde daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenim gördükleri kurumun amaçlarını içselleştirerek benimsemektedirler (Özdemir, 2017, s. 270). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler; ödevlerini vaktinde yapmakta, okullarına düzenli biçimde devam etmekte, okul etkinliklerine katılmakta ve okullarıyla özdeşleşmektedirler (Erol, 2016, s. 47). Aynı zamanda bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenciler, okulu olumlu bir yer olarak algılayarak zamanlarını okulda geçirmek istemektedirler (Özdemir ve Kalaycı, 2013, s. 2126).

Skinner ve Belmont (1993, s. 572), bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine pozitif duygular ile katılım gösterdiklerini belirterek motivas-

yonla öğrenci bağlılığını ilişkilendirmişlerdir. Bu öğrenciler zorlu görevleri seçme, öğrenmede inisiyatif gösterme, öğrenme için yoğun çaba harcama, derslere konsantre olma ve öğrenme sırasında ilgi, coşku ve merak gibi olumlu duygular gösterme eğilimindedirler (Skinner ve Belmont, 1993, s. 572).

Yüksek bağlılığa sahip öğrenciler öğrenmeye yatırım yaparlar. Eğitim kurumunun kendilerine sağladığı her şeyi öğrenmek için çaba gösterirler. Bu öğrenciler sadece iyi bir not almak için uğraşmazlar aynı zamanda derste öğrendiklerini anlamaya, yaşamlarına dâhil etmeye ve içselleştirmeye çalışırlar (Newmann, 1992, s. 3). Yüksek bağlılık düzeyine sahip olan öğrenciler olumlu bir yeterlik, özerklik ve ait olma duygusuna sahiptirler. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı pozitif duygular beslerler. Öğrenmeye odaklanırlar ve eğitim kurumundaki etkinliklere diğer öğrencilere göre daha çok katılırlar (Osterman, 2000, s. 341).

Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenmeye ilgi gösterirler, karşılarına çıkan zorlukları göğüslerler ve kendilerine verilen görevleri tamamlayabilmek için çaba harcarlar (Osterman, 2000, s. 339). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler yeni bilgileri daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirmeye çalışırlar ve başarılı öğrenme çıktıları gösterirler (Fredricks vd., 2004, s. 66). Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrenciler kendilerine verilen görevleri şevkle ve özenle yaparlar. Çünkü bu görevlerin kendi hedeflerine giden yolda bir basamak olduğunu düşünürler (Schlechty, 2001, s. 68).

Bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler ise sınıflarını geçemezler ve ödevlerini tamamlayamazlar. Derslerine ilgi göstermezler ve öğrenme için çok az heyecan duyarlar (Newmann, 1992, s. 2). Devamsızlık, düşük notlar, okula ara verme gibi risk içeren davranışlardan kaçınan öğrencilerin bağlılık düzeyleri artmakta ve mezun olma olasılıkları yükselmektedir (Osterman, 2000, s. 341). Öğrenci bağlılığı, öğrenciyi riskli davranışlardan korumaktadır (Alparslan, 2016, s. 46). Öğrenci bağlılığı risk altındaki öğrenciler için bir kalkandır. Öğrenci bağlılığındaki artış dezavantajlı ve başarılı öğrenciler arasındaki başarı aralığını daraltmaktadır (Doğan, 2014, s. 401).

Öğrencilerin bağlılık düzeyleri; ödevlere harcadıkları zaman, konsantrasyonlarının yoğunluğu, derslere gösterdikleri ilgi gibi akademik görevleri tamamlama biçimlerinden anlaşılabilir (Newmann, 1989, s. 34). Fidan (2016, s.11) öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerinin, öğrenim gördükleri kurumdan beklentilerinin ve başarı hedeflerinin öğrenci bağlılığını etkilediğini belirtmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme seviyeleri de, öğrenci bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır (Şahin, 2014, s. 572).

Öğrenci bağlılığı, eğitim kurumlarının gelişimi ve etkinliği konusundaki tartışmalarla da ilgili olabilmektedir. Çünkü eğitim kurumları geliştikçe ve daha etkili hale geldikçe, öğrencilerin bağlılık düzeyleri artmakta ve daha iyi performans göstermektedirler. Öğrencilerin bağlılıklarının yüksek olması genellikle eğitim kurumunun gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Vibert ve Shields, 2003, s. 223).

Vibert ve Shields (2003, s. 232) öğrencilerin üniversitelerinde kendi ilgi alanları doğrultusunda bağımsız araştırma yapmalarının, öğrenmek istedikleri konuları araştırmalarının ve ilgilendikleri konulardaki projelerde yer almalarının öğrenci bağlılığını artıracaklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin üniversitelerindeki bu eğitim amaçlı etkinliklere katılımları aynı zamanda akademik başarılarını ve üniversiteye devam etme isteklerini de artırmaktadır (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006, s. 35).

Öğrenci bağlılığı, öğrenciler ve üniversiteler arasındaki dinamik etkileşimlerden oluşmaktadır (Krause ve Coates, 2008, s. 494). Öğrenci bağlılığının sağlanmasında öğrencinin bireysel çabası tek başına yeterli değildir. Üniversiteler de öğrencinin eğitim amaçlı etkinliklere katılımını teşvik eden politikalar oluşturmali ve kurum olarak üniversitedeki öğrenci bağlılığını düzenli bir şekilde ölçmeli ve değerlendirmelidirler (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea, 2008, s. 555). Üniversiteler iyi uygulamalar (good practices) ışığında müfredatlarını ve üniversite deneyiminin diğer yönlerini düzenleyerek öğrencileri daha fazla makale yazma, daha fazla kitap okuma, öğretim elemanlarıyla ve arkadaşlarıyla daha sık buluşma ve bilgi teknolojilerini uygun şekilde kullanma gibi konularda daha fazla çaba göstermeye teşvik etmelidirler. Bu uygulamalar, öğrencilerin bağlılığını arttırarak onlara eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve sorumlu vatandaş olma gibi konularda daha büyük kazanımlar sağlayacaktır (Kuh, 2002, s. 1).

Öğrenci bağlılığı, öğrenci davranışları ile kurumsal koşulların kesiştiği noktada bulunmaktadır. Öğrenci bağlılığı, öğrenci davranışının ve kurumsal performansın özelliklerini temsil etmektedir (Kuh vd., 2006, s. 8). Pascarella ve Terenzini'ye göre (1991, s. 610) bir üniversitenin etkililiği, öğrenci bağlılığının ölçülmesi ile yani, öğrencilerin üniversitedeki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılım düzeyleri ile çabalarındaki kalitenin tespit edilmesiyle belirlenmektedir. Axelson ve Flick de (2010, s. 38) üniversitenin kalitesinin belirlenmesinde, üniversite kütüphanesindeki Nobel ödüllü kitap sayısının tespit edilmesi gibi geleneksel ve daha kolay ölçülebilen yaklaşımların yerine, NSSE ve CSEQ gibi ölçme araçlarıyla ölçülebilen öğrenci bağlılığının kullanılmasının daha anlamlı olduğunu ifade etmektedirler.

Tüm bu sebeplerden dolayı öğrenci bağlılığı, öğrenci başarısının ve üniversitelerin etkililiğinin ve kalitesinin bir göstergesi olarak başta ABD (Amerika Birleşik Devletleri) yükseköğretim sistemi olmak üzere yükseköğretim sistemlerinde giderek daha fazla ön plana çıkmakta ve kullanılmaktadır (Groccia, 2018, s. 11). Üniversitelerdeki eğitimin kalitesini değerlendirmek için öğrenci bağlılığı hakkında doğru bilgilere ihtiyacımız vardır. Bu bilgiler, öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında eğitim amaçlı etkinliklere ayırdıkları zaman ve enerji ile üniversitelerin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için kullandıkları politika ve uygulamalardır (Kuh, 2003, s. 25). Üniversiteler öğrenci bağlılığı verilerinin yokluğunda politikalarının ve uygulamalarının etkinliği hakkında kesin bir yargıda bulunamazlar (Kuh, 2003, s. 32).

Bu nedenle üniversiteler, doğru ölçme araçlarıyla kurumsal bazda öğrenci bağlılığını tespit ederek ihtiyaç duydukları doğru bilgilere erişebilir ve bu şekilde kendilerini değerlendirip eksikliklerini tespit edebilirler. Bu noktada NSSE, öğrenci başarısı ile ilişkili öğrenci deneyiminin boyutları hakkında üniversitelere yüksek kaliteli, davranış yönelimli veriler sağlamaktadır (Kuh, 2009b, s. 14). Aynı zamanda üniversitelerin eğitim kalitesinin, politika ve uygulamalarının etkinliği hakkında da kurumlara kritik bilgiler sunmaktadır. Kuh'a göre (2003, s. 32) NSSE, öğrenci davranışının ve kurumsal uygulamaların doğru yönde olup olmadığını belirlemeye yardımcı olan bir pusuladır. Bu bağlamda, aşağıdaki başlıkta üniversitelerde öğrenci bağlılığını tespit etmede oldukça kullanışlı ve faydalı bir ölçme aracı olan NSSE ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.2. Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Ölçülmesi ve NSSE

Öğrenci bağlılığı, öğrenme deneyiminin önemli bir boyutu olarak kabul edilmekte ve yükseköğretimde uluslararası düzeyde giderek artan bir şekilde araştırılmaktadır (CCI Research Inc., 2009, s. 1). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı birçok ülkede çeşitli ölçme araçlarıyla ulusal düzeyde ya da üniversite bazında ölçülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde öğrenci bağlılığını ölçen çeşitli ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerden en tanınanlarının NSSE, AUSSE (The Australian Survey of Student Engagement - Avustralya Öğrenci Bağlılığı Ölçeği) ve NSS (National Student Survey - Ulusal Öğrenci Ölçeği) olduğu söylenebilir. Bu çalışmada uyarlaması yapılarak kullanılan NSSE, 1999 yılında Kuh ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) geliştirilmiştir. ABD ve Kanada başta olmak üzere birçok ülkede kullanılmaktadır. NSSE, Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lise Sonrası Araştırma Merkezi (Indiana University School of Education Centre for Postse-

condary Research) tarafından her yıl yüzlerce üniversiteye uygulanmakta ve sonuçları değerlendirilmektedir. 2000 yılından itibaren 1650'den fazla üniversite ölçeği öğrencilere uygulamış ve bu üniversitelerde öğrenim gören yaklaşık 6 milyon öğrenci NSSE'ye katılmıştır (NSSE, 2019a). Ölçek hakkında detaylı bilgilere sonraki paragraflarda yer verilecektir.

Alanyazındaki tanınmış diğer ölçeklerden kısaca bahsedecek olursak, AUSSE (Avustralya Öğrenci Bağlılığı Ölçeği), 2007 yılında Avustralya'da geliştirilmiştir ve Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi (ACER- Australian Council for Educational Research) tarafından yönetilmektedir. AUSSE, NSSE temel alınarak oluşturulmuştur. Yüksek kaliteli ve verimli öğrenme etkinliklerindeki öğrenci bağlılığına odaklanmaktadır (CCI Research Inc., 2009, s. 76). NSS (Ulusal Öğrenci Ölçeği) ise 2005 yılında İngiltere'de geliştirilmiştir. İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'daki kamu tarafından finanse edilen tüm üniversitelerde 2005 yılından itibaren kullanılmaktadır. NSS, öğrencilerin öğrenme ortamları hakkındaki algılarının ve öğrenme çıktılarının üzerinde önemle durmaktadır. NSS, üniversiteye gidecek olan aday öğrencileri üniversite seçimleri konusunda bilgilendirerek onlara yardımcı olmayı, kamu hesap verebilirliğine katkıda bulunmayı, geliştirme ve planlama girişimleri için üniversitelere yararlı veriler sağlamayı amaçlamaktadır (CCI Research Inc., 2009, s. 75). Yükseköğretimde kullanılan diğer öğrenci bağlılığı ölçeklerine ait özet bilgiler Tablo 2.1'de verilmektedir.

Tablo 2.1

Yükseköğretimdeki Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri (CCI Research Inc., 2009, s. 18-19)

Ölçeğin Kısa Adı	Ölçek Adı	Geliştirildiği Yıl	Geliştiren Kişi ya da Kurum
UCLA's Higher Education Research Institute (HERI) Co-operative Institutional Research Program (CIRP) Ölçekleri			
CIRP FS	CIRP Freshman Survey	1996	Astin, HERI
CIRP YFCY	CIRP Your First College Year Survey	2000	Astin, HERI
CIRP CCS	CIRP College Senior Survey	-	Astin, HERI
Indiana University Centre for Postsecondary Research - Öğrenci Deneyimleri ve Beklentileri Ölçekleri			
CSEQ	College Student Experiences Survey	1979	Pace (şimdi Kuh tarafından yönetiliyor)
CSXQ	College Student Expectations Survey	1998	Pace
CCSEQ	Community College Student Experiences Survey	1994	Pace, Friedlander

Tablo 2.1 (Devam)

Yükseköğretimdeki Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri (CCI Research Inc., 2009, s. 18-19)

Ölçeğin Kısa Adı	Ölçek Adı	Geliştirildiği Yıl	Geliştiren Kişi ya da Kurum
Indiana University Centre for Postsecondary Research - Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri			
NSSE	National Survey of Student Engagement	1999	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
BCSSE	Beginning College Student Survey of Engagement	2004	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
FSSE	Faculty Survey of Student Engagement	2003	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
HSSSE	High School Survey of Student Engagement	2004	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
LSSSE	Law School Survey of Student Engagement	2003	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
University of Texas at Austin Community College Leadership Program - Üniversite Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri			
CCSSE	Community College Student Engagement Survey	2001	Astin, Pace, Kuh ve diğerleri
SENSE	Survey of Entering Student Engagement	2007	Üniversite Liderlik Programı, Uzman danışma paneli
CCFSSE	Community College Faculty Survey of Student Engagement	2004	CCSSE danışma kurulu
Kanada Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri			
OCSSES	Ontario College Student Engagement Survey	2006	Dietsche
FITS	Freshman Integration and Tracking System	1995	Dietsche, Eğitim Politikası Enstitüsü, Polaris Araştırma Görevlileri
YITS	Youth in Transition Survey	1996	Kanada İnsan Kaynakları ve Sosyal Kalkınma
CUSC	Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC)	1994	CUSC
CEQ	CEGEP Experience Questionnaire	2004	Quebec's CEGEPs
KPI	Key Performance Indicators	1998	Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler

Tablo 2.1 (Devam)

Yükseköğretimdeki Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri (CCI Research Inc., 2009, s. 18-19)

Ölçeğin Kısa Adı	Ölçek Adı	Geliştirildiği Yıl	Geliştiren Kişi ya da Kurum
Diğer Uluslararası Öğrenci Bağlılığı Ölçekleri			
CEQ	Course Experience Questionnaire	1993	Ramsden ve diğerleri
SCEQ	Student Course Experience Survey	1999	Ramsden, Symons, Sydney Üniversitesi
NSS	National Student Survey	2005	Ramsden, Yükseköğretim Akademisi
AUSSE	Australasian Survey of Student Engagement	2007	NSSE personeli, Avusturalya Eğitim Araştırmaları Konseyi

Şimdi de kısaca NSSE'nin geliştirilme sürecine bakalım. 1970'lerden bu yana öğrenci bağlılığının bazı boyutlarını değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Hesap verebilirlik ve iyileştirme yerine araştırma amaçları için tasarlanan ve kullanılan bu ölçme araçlarının uygulanması üniversiteler için oldukça zahmetli olmuş ve uzun sürmüştür. Uygulama yapılan üniversitelerdeki öğrencilerin büyük bir kısmı da bu uzun ölçeklere yanıt vermemiştir. 1990'ların başında ABD Eğitim Bakanlığı (United States Department of Education) üniversitelerden öğrenci deneyimi hakkında geçerli, güvenilir bilgi sağlayan ölçme araçlarının geliştirilip geliştirilemeyeceğinin araştırılmasını ve bu amaçla oluşturulmuş mevcut ölçme araçlarının değerlendirilmesini istemiştir. 1998'in başlarında Pew Charitable Trusts'daki eğitim programını yönetmek için Amerikan Yükseköğretim Derneği'nden (American Association for Higher Education) ayrılan Russ Edgerton, üniversitelerin kalitesi hakkındaki görüşleri üniversite sıralamalarından öğrenci öğrenmesi ve etkili eğitimsel uygulamalara kaydırmanın yollarını tartışmak için bazı uzmanları bir araya getirmiştir. Bu tartışmadan, öğrenci davranışları ve deneyimleri hakkında geliştirilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının üniversiteler için yararlı olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Daha sonra Russ Edgerton, Ulusal Yükseköğretim Yönetim Sistemleri Merkezi'ndeki (National Center for Higher Education Management Systems) Peter Ewell'den öğrencilerin iyi eğitimsel uygulamalara (good educational practices) ne ölçüde katıldıklarını ve üniversite deneyimlerinden ne kazandıklarını değerlendirmek için bir ölçek geliştirmesini istemiştir (Kuh, 2009b, s. 7).

Peter Ewell, NSSE'nin prototipini geliştirmek için bir ekip kurmuştur. Bu ekip NSSE'nin ana içeriğini üniversitenin istendik öğrenme ve kişisel gelişim çıktılarıyla yüksek ilişki gösteren öğrenci davranışları olarak belirlemiştir. NSSE'nin ana içeriği belirlendikten sonra az sayıda kurum ve anket araştırma merkezi, Peter Ewell'in oluşturduğu ekibe katılmaları için davet edilmiştir. Indiana Üniversitesi Lise Sonrası Araştırma Merkezi (Indiana University Center for Postsecondary Research - IUCPR) diğerkurumlar ve merkezler arasından seçilerek ekipte görev almaya hak kazanmıştır. alışmalar sonucunda NSSE, 1999 yılında geliştirilerek yükseköğretime kazandırılmıştır. Indiana Üniversitesi Lise Sonrası Araştırma Merkezi personeli, Yükseköğretim Yönetim Sistemleri Ulusal Merkezi (National Center for Higher Education Management Systems - NCHEMS) ile işbirliğı içinde NSSE'yi ilk kez ulusal anlamda 2000 yılında 276 üniversitede uygulayarak hayata geçirmiştir (Kuh, 2009b, s. 8).

NSSE her yıl ülke çapında, üniversitelerin öğrenme ve kişisel gelişim için sağladığı programlara ve etkinliklere öğrencilerin katılımları hakkında üniversitelerden bilgi toplamaktadır. Ampirik olarak doğrulanmış ölçek maddeleri lisans eğitiminde iyi uygulamaları (good practices) temsil etmektedir. (Kuh vd., 2006, s. 35). NSSE, öğrencilere üniversitelerin bahar döneminde uygulanmaktadır. Bu nedenle, üniversitede en az altı aylık deneyime sahip olan öğrencilerin üniversiteleri hakkında bir yargıda bulunabilmek için yeterli deneyime sahip oldukları düşünölmektedir (Kuh, 2002, s. 4).

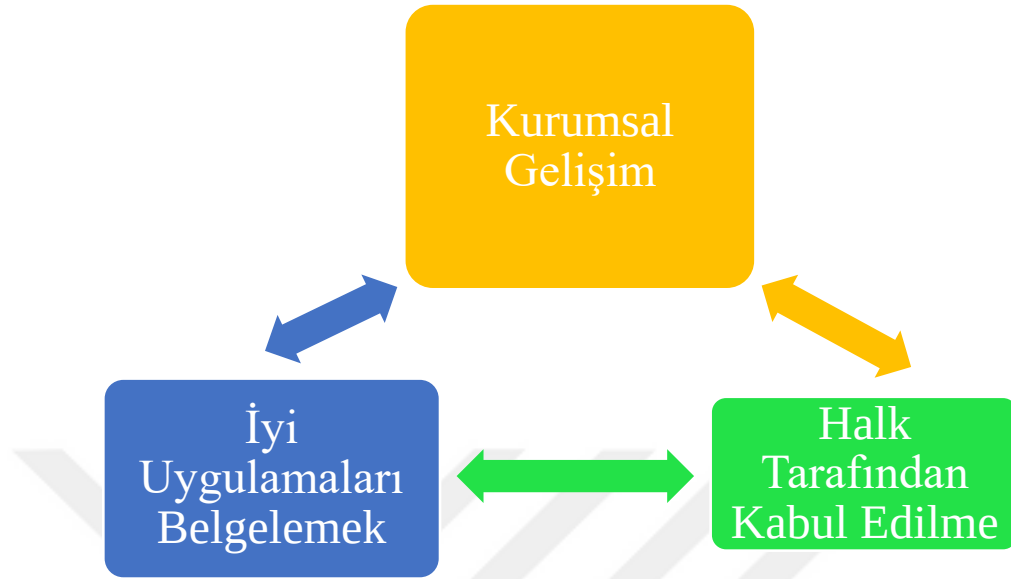
NSSE, öğrencilerin üniversitedeki iyi eğitimsel uygulamalara (good educational practices) ne ölçüde katıldıklarını ve üniversite deneyimlerinden ne kazandıklarını değerkendirmek için özel olarak tasarlanmıştır (Kuh, 2001, s. 12). NSSE ölçeğini cevaplamak, öğrencilerin üniversite deneyimlerinden ne kazandıklarını düşünmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle, ölçeğin tamamını cevaplamak etkili eğitimsel uygulamalar ile direk bağlantılıdır (Kuh, 2002, s. 2).

NSSE, üniversitelerin istendik birçok öğrenme ve kişisel gelişim çıktılarıyla büyük ölçüde ilişkili olan öğrenci davranışlarını ölçmektedir. Bu davranışlar, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi, işbirlikçi öğrenme deneyimlerine katılım ve ödevler için haftalık harcanan zaman gibi üniversite deneyimlerini içermektedir. NSSE, öğrenci davranışlarının yanı sıra *kampüs çevresi* gibi öğrenme ile ilişkili olduğu düşünölen *kurumsal özellikleri* de incelemektedir. NSSE, öğrencilerin etkili eğitimsel uygulamalara ne kadar zaman harcadıklarını, öğrencilerin bu faaliyetlere geçen yılki katılım düzeylerini tespit ederek belirlemektedir (Axelson ve Flick, 2010, s. 40).

NSSE'nin geliştirilmesinde üç temel amaç bulunmaktadır. Kuh (2009b, s. 9-10-11) bu üç temel amacı şu şekilde açıklamaktadır:

1. **Birincisi ve en önemlisi, öğrencilerin üniversite deneyimini geliştirmek için üniversitelere kullanabileceği yüksek kaliteli ve işlemeye uygun veriler sağlamaktır.** Öğrenci bağlılığı verileri öğrenme çıktıları için birer gösterge görevi görmektedir. Bu göstergeler lisans eğitimindeki iyi uygulamalara (good practices) karşılık gelmektedir (Chickering ve Gamson, 1987). NSSE'nin yıllık raporları, yöneticilerin ve öğretim üyelerinin NSSE sonuçlarını öğrenci öğrenmesini geliştirmek için nasıl kullandıklarına dair çok sayıda örnek sağlamaktadır. Buna ek olarak, bazı üniversiteler performans gösterge sistemleri ve hesap verebilirlik için NSSE verilerini kullanmaktadır.
2. **Üniversitelerde etkili eğitimsel uygulamaları keşfederek bu uygulamalar hakkında daha fazla bilgi edinmek ve bu uygulamaları kayıt altına almaktır.** NSSE bu amacını yıllık NSSE sonuçlarını analiz ederek ve NSSE Etkili Eğitimsel Uygulamalar Enstitüsü (NSSE Institute for Effective Educational Practice) tarafından yürütülen araştırmalar yoluyla gerçekleştirmektedir.
3. **Ampirik olarak türetilmiş üniversite kalitesi kavramlarının kullanımını ve halk tarafından kabulünü savunmaktır.** NSSE, üniversiteler için etkili eğitimsel uygulamaları beş küme halinde ulusal kriterler (benchmarks) adı altında sunmaktadır. NSSE, bulgularının yükseköğretim muhabirleri ve genel popüler medyada ulaşılabilir olması için de büyük çaba harcamaktadır. Ayrıca NSSE, her yıl aday öğrencilere gitmeyi düşündükleri üniversiteler hakkında daha eğitici bilgiler bulabilecekleri bir cep rehberi hazırlamaktadır. Öğrenciler bu rehber sayesinde sıradan bir birinci sınıf öğrencisinin bir dönemde kaç kitap okuduğu, öğrencilerin bir fikri sınıf dışında öğretim elemanları ve arkadaşlarıyla ne sıklıkta tartıştığı, kaç öğrencinin yurtdışında bir eğitim programına katıldığı, staj yaptığı, herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olduğu veya bir öğretim elemanı ile birlikte bir araştırma yaptığı gibi daha eğitici bilgileri keşfedebilme şansına sahip olmaktadır. Bu cep rehberlerinin her yıl birkaç yüz bin kopyası ulusal düzeyde dağıtılmaktadır. Bunların haricinde NSSE, üniversiteleri ölçeğin sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmaya teşvik etmektedir. Burada amaç üniversiteler arasında bir sıralama yapmak değildir. Amaç üniversitelerin, öğrencilerin öğrenmelerini ve kişisel gelişim-

lerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için öğrenci ve kurumsal performansın boyutları hakkında bilmesi gerekenleri öğrenebilmeleridir.



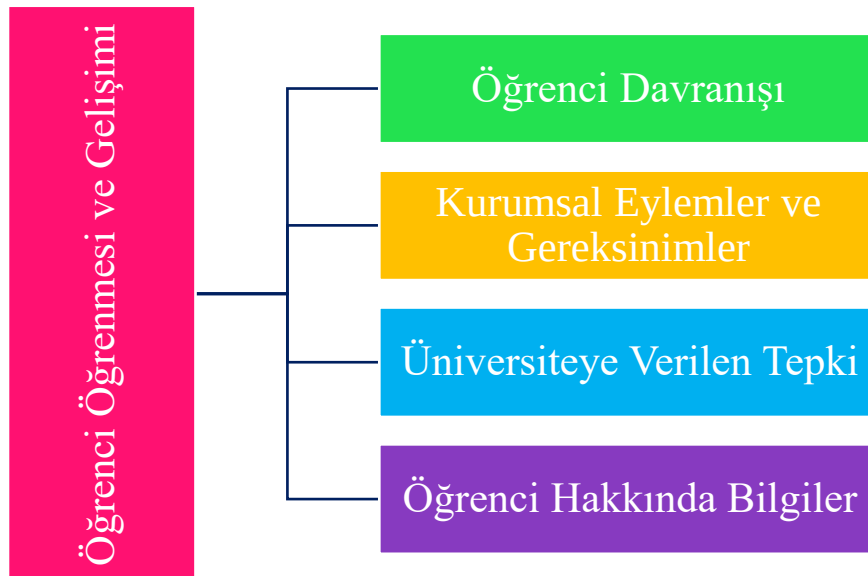
Şekil 2.1 NSSE'nin Temel Amaçları (Kuh, 2009b, s. 10)

NSSE, öğrencilerden üniversitenin kendilerine öğrenme ve gelişim için sağladığı fırsatlardan yararlanmayı da içeren *iyi eğitimsel uygulamaları* (good educational practices) temsil eden üniversitedeki birçok etkinliğe katılma sıklıklarını bildirmelerini istemektedir. Ayrıca ölçekteki ek maddeler, öğrencilerin mevcut öğretim yılında yaptığı okuma ve yazma miktarlarını, haftalık derslere, ders dışı etkinliklere, ailelerine, üniversite dışında bir işte çalışmaya harcadıkları zamanları da bildirmelerini istemekte ve üniversitedeki sınavların ve derslerin niteliğini de değerlendirmektedir. NSSE'de üniversite son sınıf öğrencileri, bir öğrenme topluluğunun parçası olmak, bir araştırma projesinde bir öğretim elemanı ile birlikte çalışmak, staj yapmak ve bir yurt dışı eğitim programına katılmak gibi öğrenme fırsatlarına katılıp katılmadıklarını da bildirmektedirler. Öğrenciler ayrıca, kendilerinin akademik olarak başarılı olmaları için üniversitelerinin ne kadar destek sağladığı da dâhil olmak üzere, başarı, memnuniyet ve devamlılıkla ilişkili üniversite çevresinin özelliklerine ilişkin görüşlerini de ifade etmektedirler. Bunun haricinde NSSE'de öğrenciler genel kültür, entelektüel beceri, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında üniversiteye başladıklarından itibaren eğitimsel ve bireysel gelişimlerini ne derece artırdıklarını da belirtmektedirler. Son olarak öğren-

ciler ölçekte yaşları, cinsiyetleri, ırkları, etnik kökenleri, eğitim durumları gibi alanlarda da bilgiler vermektedirler (Kuh, 2002, s. 2).

Özetleyecek olursak NSSE, öğrencilerden 5 kategori altında bilgi toplamaktadır (Kuh, 2009b, s. 11-12):

1. Öğretim elemanları ve arkadaşlar ile etkileşimde bulunmak, ders içi ya da ders dışı etkinliklere katılmak için harcanan zaman gibi öğrencilerin eğitim amaçlı etkinliklere katılımları hakkında bilgi toplamaktadır.
2. Öğrencilerin dönem içinde yaptıkları okuma ve yazma miktarları ile sınav ve ödevlerinin niteliği gibi üniversitelerin öğrencilerden dönem boyunca neler istediği hakkında bilgi toplamaktadır.
3. Üniversitenin öğrencilere akademik destek sağlama derecesi ve üniversite-deki çeşitli gruplar arasındaki ilişkilerin kalitesi gibi başarı, memnuniyet ve devamlılık ile ilişkili olan üniversite çevresinin özellikleri hakkında bilgi toplamaktadır.
4. Yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, eğitim durumu gibi öğrencilerin yaşantıları hakkında bilgi toplamaktadır.
5. Son olarak genel kültür, yazılı-sözlü iletişim becerileri ve kişisel gelişim alanlarında, öğrencilerin üniversiteye başladıklarından beri gelişimlerini ne derece artırdıklarını değerlendirmeleri hakkında öğrencilerden bilgi toplamaaktadır.



Şekil 2.2 NSSE Ölçeğinden Toplanan Bilgiler (Kuh, 2009b, s. 11)

Kuh ve Umbach ise (2004, s. 39) NSSE'nin öğrencilerin üniversite deneyimleri hakkında topladığı bilgileri dört madde halinde kategorize etmektedir:

1. Okuma ve yazma da dâhil olmak üzere çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere ayrılan zaman ve çaba miktarı; öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılma, sunum yapma, problem çözme konusunda diğer öğrencilerle birlikte çalışma ve öğretim üyeleriyle etkileşim kurma sıklıkları
2. Zenginleştirici eğitimsel deneyimlere katılım (yurtdışında eğitim, staj, vb.)
3. Kişisel ve eğitimsel gelişimdeki kazanımlar
4. Üniversiteden genel memnuniyet ve akademik danışmanlık kalitesi dâhil olmak üzere üniversite çevresinin algılanması

NSSE'nin temel varsayımlarından biri, öğrencilerin lisans eğitiminde iyi uygulamalara (good practices) ne ölçüde dâhil olduklarını ölçerken aynı zamanda dolaylı olarak da öğrencilerin üniversite eğitimi sırasında bilişsel ve kişisel gelişimini ölçmesidir. Öğrencilerin üniversitedeki bu etkili eğitimsel uygulamalara katılımları ne kadar çok olursa gelişimleri ve bağlılıkları da o kadar artmaktadır (Pascarella, Seifert ve Blaich, 2010, s. 18).

NSSE ölçeğini uygulayan üniversitelerin NSSE hakkında ilgi çekici buldukları şey, öğrenci deneyiminin temel yönleri hakkında yüksek kalitede bilgi almaktır. Örneğin, öğrencilerin zamanlarını nasıl harcadıklarını bilmeden öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla üniversitede katıldıkları eğitim amaçlı etkinlikleri ilişkilendirmek neredeyse imkânsızdır. Bu bilginin yokluğunda, öğrenci öğrenmesini iyileştirmek için kurumsal çaba ve kaynakların hangi alana aktarılacağını bilmek oldukça zor görünmektedir (Kuh, 2001, s. 15).

NSSE, öğrencilerin öğrenme çıktılarını doğrudan değerlendirmese de üniversitelere öğrencilerin lisans deneyimlerini geliştirebilmeleri için ihtiyaç duyacağı türde bilgiler sağlamaktadır. NSSE verileri, üniversitelerin sağladığı kaynakları öğrencilerin öğrenme amacıyla nasıl kullandıklarına odaklanmaktadır. Bu, üniversite kalitesini düşünmede üniversite sıralamalarına göre çok daha farklı ve doğru bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuh, 2001, s. 12). Bu yüzden NSSE, üniversitelerin kalitesini düşünmenin yeni bir yolu olarak görülmektedir (Kuh, 2003, s. 25).

NSSE psikometrik özellikleri, normatif veri sağlaması, üniversite yöneticileri ile öğretim elemanları arasında fark edilen görünen değeri nedeniyle öğrenci deneyiminin kalitesini ve eğitim amaçlı etkinliklere katılımı ölçmek için yararlı bir değerlendirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. NSSE kurumsal akreditasyon, hesap verebilirlik,

stratejik planlama ve program değerlendirmesi gibi birçok amaç için niversiteler tarafından kullanılmaktadır (Banta, Pike ve Hansen, 2009, s. 26).

NSSE, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yükseköğretim uygulamalarına ve politikalarına geniş ölçüde entegre olmuştur (Krause ve Coates, 2008, s. 494). NSSE, bölgesel akreditasyon kuruluşları tarafından üniversite değerlendirmelerinde bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden NSSE sonuçları, üniversitelerin akreditasyon çalışmalarında önemli veri unsurları haline gelmiştir (Banta vd., 2009, s. 26).

NSSE'deki beş kriterin (bechmarks) üç tane temel avantajı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bu kriterler öğretim elemanları ve yöneticilerle iyi uyum gösteren eğitimsel uygulamaları temsil etmektedir. Ayrıca kriterler, öğrencilerin aileleri ve akreditorler gibi üniversite dışındaki paydaşlar tarafından da anlaşılabilir. İkincisi, kriterler ulusal düzeyde etkili eğitimsel uygulamalara öğrencilerin katılım düzeyini belirlemektedir. Bu nedenle, gelecekteki performansın karşılaştırılabileceği bir temel oluşturmaktadır. Böylece üniversiteler öğrenci bağlılığının yıllara göre nasıl değiştiğini gözlemleyebilmektedirler. Üçüncüsü, kriterler öğrenci performansını farklı kurum türleri arasında karşılaştırmamıza olanak sağlamaktadır (Kuh, 2001, s. 14).

NSSE literatürdeki diğer ölçme araçlarına bir yön sağlamak ve liderlik etmektedir. Bunun nedenlerinden biri, NSSE'nin kendi içinde gelişen teorik bir yapıya sahip olmasıdır. Bu sayede NSSE, diğer ölçme araçlarına teorik bir zemin oluşturmaktadır. Diğer bir neden, NSSE'nin üniversitelerin niteliklerine ilişkin bir kıyaslama (benchmarking) yapabilmeleri için üniversitelere veri temin etmesidir. Son olarak da NSSE'nin, ABD'deki bölgesel akreditasyon kuruluşlarının değerlendirme ölçütleri ile uyumlu olmasıdır (Öz, 2019, s. 23).

NSSE, diğer ölçme/değerlendirme yaklaşımlarından üç yönden farklılık göstermektedir. İlk olarak NSSE, mevcut değerlendirme sistemlerinde öncelik verilen altyapı, eğitim harcamaları, öğretim materyalleri, nitelikli öğretim elemanı sayısı gibi öğrenim-öğretim girdileri yerine öğrencilerin üniversite deneyimlerine ve eğitim-öğretim süreçlerine yönelik görüşlerini toplamakta ve araştırmaktadır. İkinci olarak NSSE, öğrencileri üniversitede aldıkları eğitimin kalitesi hakkında görüşlerini paylaşmaya ve tartışmaya davet ederek öğrencilerin sesini ortaya çıkarmakta ve duyurmaktadır. Buna karşılık, ulusal değerlendirme veya sıralama sistemleri, yükseköğretimin merkezi olarak tanımlanan üniversite öğrencilerinin katılımına minimum düzeyde yer vermektedir. Son olarak, NSSE'den elde edilen sonuçlar, yükseköğretimde kurumsal gelişme için kullanılabilir uygulamaları belirtmektedir. Yani NSSE, sadece akreditasyon ve hesap verebilirlik

için bir değerlendirme aracı olarak hizmet etmekle kalmamakta aynı zamanda üniversitelere eğitimlerinin kalitesini artırmak için kullanabilecekleri bilgileri de sağlamaktadır (Ross, Cen ve Zhou, 2011, s. 28).

Yükseköğretimde kullanılan öğrenci bağlılığı ölçeklerinin, NSSE ölçeğinin geliştirilme sürecinin, geliştirilme amacının, özelliklerinin, yükseköğretimde öğrenci bağlılığı alanına yaptığı katkının ve diğer ölçme araçlarından farklarının anlatıldığı bu başlıktan sonra NSSE ölçeğinin beş kriteri, bağlılık göstergeleri ve yüksek etki uygulamaları aşağıdaki başlık altında ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.3. NSSE'nin Bağlılık Göstergeleri ve Yüksek Etki Uygulamaları

NSSE, üniversitelerin eğitim amaçlı etkinliklere öğrencileri dâhil etmede neler yaptıklarını göstermek, incelemek ve açıklamak için etkili eğitimsel uygulamaları 5 tema halinde bünyesinde toplamıştır. Kriterler (benchmarks) olarak bilinen NSSE temaları, üniversitenin istendik çıktılarıyla ilişkili öğrenci davranışlarını ve kurumsal faktörleri temsil eden geniş kavramsal kategorilerdir (Kuh, Kinzie, Schuh ve Whitt, 2005a, s. 173). NSSE'deki beş kriter sırasıyla *akademik zorluk*, *akranlarla öğrenme*, *öğretim elemanlarıyla deneyimler*, *kampüs çevresi* ve *yüksek etki uygulamaları*'ndan oluşmaktadır.

NSSE 2013 yılında, öğrenci bağlılığının çok boyutlu yapısını açıklayabilmek amacıyla etkili eğitimsel uygulamaları temsil eden 5 kritere ilave olarak 10 tane de bağlılık göstergesi geliştirmiştir. Toplamda 47 maddeden oluşan bu bağlılık göstergeleri *akademik zorluk*, *akranlarla öğrenme*, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* ve *kampüs çevresi* kriterleri altında gruplandırılmıştır. Akademik zorluk kriteri 4 bağlılık göstergesinden, *akranlarla öğrenme* kriteri 2 bağlılık göstergesinden, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteri 2 bağlılık göstergesinden ve *kampüs çevresi* kriteri ise 2 bağlılık göstergesinden oluşmaktadır. Öğrencilere akademik programlarını tamamlamada birçok öğrenme fırsatı sunan *yüksek etki uygulamaları* kriteri ise 6 maddeden meydana gelmektedir (NSSE, 2015, s. 1).

2013 yılından önce NSSE'de sadece beş kriter yer almakta ve ölçekte bağlılık göstergeleri bulunmamaktaydı. Bu beş kriter *akademik zorluğun düzeyi*, *aktif ve işbirlikçi öğrenme*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *destekleyici kampüs çevresi* ve *zenginleştirici eğitimsel deneyimler*'den oluşmaktaydı. 2013 yılına gelindiğinde ise NSSE ekibi ölçeği güncelleyerek ölçeğin yeni versiyonunu yayınlamıştır. Güncelleme süreci NSSE'nin onuncu yıldönümü olan 2009'da başlamıştır. NSSE'nin yeni versiyonunun

geliştirilme süreci eski versiyonuna göre daha uzun sürmüştür ve bu süreçte daha çok araştırmacı görev almıştır. Uzun yıllar süren güncelleme sürecinde üniversitedeki paydaşlara ve alan uzmanlarına danışılmış, literatürdeki son gelişmeler gözden geçirilmiş, araştırmalar yapılmış, ulusal ve teknik danışma kurullarından ve diğer ilgili ortaklardan fikir alınmış, öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve ölçekle ilgili iki yıl süren bir pilot uygulama süreci yürütülmüştür (NSSE, 2018a, s. 15).

NSSE'nin eski formunda yer alan ve toplamda 42 maddeden oluşan *akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *destekleyici kampüs çevresi* kriterleri NSSE'nin yeni formunda sırasıyla *akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanlarıyla deneyimler* ve *kampüs çevresi* isimleri altında yer almış ve toplamda 47 maddeden oluşmuştur. Ölçeğe eklenen bağlılık göstergeleri de bu 4 kriter altında gruplandırılmıştır. Ayrıca, NSSE'nin eski formunda yer alan *Zenginleştirici Eğitimsel Deneyimler* (Enriching Educational Experiences) kriterindeki altı madde yeni formda *Yüksek Etki Uygulamaları* (High Impact Practices) isimli yeni kriterde yer almıştır (NSSE, 2014, s. 1). NSSE'nin eski ve yeni formunda yer alan kriterlerin karşılaştırılması Tablo 2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.2

NSSE'nin Eski ve Yeni Formlarında Kriterlerin Karşılaştırılması (NSSE, 2014, s. 1)

NSSE 2000-2012	NSSE 2013
Akademik Zorluğun Düzeyi	Akademik Zorluk
Aktif ve İşbirlikçi Öğrenme	Akranlarla Öğrenme
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler
Destekleyici Kampüs Çevresi	Kampüs Çevresi
Zenginleştirici Eğitimsel Deneyimler	Yüksek Etki Uygulamaları

Güncellenmiş NSSE ölçeği, yükseköğretimde ortaya çıkan yeni ilgi alanlarını keşfetme olanağı sunmaktadır. Ölçeğe eklenen bağlılık göstergeleri sayısal muhakeme, etkili öğretim uygulamaları, farklı kişilerle tartışmalar ve öğrenme stratejileri gibi alanları içermektedir. Bağlılık göstergeleri öğretim üyelerine, bölüm başkanlarına, dekanlara ve rektörlere üniversitenin çıktılarını incelemek ve üniversitede etkili eğitimsel uygulamaların yaygınlığını artırmada bir plan oluşturabilmek için yeni fırsatlar sağlamaktadır (NSSE, 2018a, s. 17). Bağlılık Göstergeleri, öğrenci bağlılığının çok boyutlu doğasını

ulusal, kurumsal ve kurum içi düzeylerde temsil etmektedir (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Bağlılık göstergeleri aşağıdaki başlıkta ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.3.1. Bağlılık göstergeleri

Her bağlılık göstergesi, öğrencilerin ilgili ölçek maddelerine verdikleri yanıtları özetleyerek öğrenci bağlılığının farklı bir yönü hakkında değerli bilgiler sunmaktadır (NSSE, 2015, s. 1). Daha önce de belirttiğimiz gibi bağlılık göstergeleri 47 maddeden oluşmakta ve 4 NSSE kriteri altında gruplandırılmaktadır. Bağlılık göstergelerinin isimleri ve hangi kriter altında yer aldıkları Tablo 2.3’de gösterilmektedir.

Tablo 2.3

Bağlılık Göstergeleri (NSSE, 2015, s. 1)

Kriterler	Bağlılık Göstergeleri
Akademik Zorluk	Üst Seviye Öğrenme
	Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme
	Öğrenme Stratejileri
	Sayısal Muhakeme
Akranlarla Öğrenme	İşbirlikçi Öğrenme
	Farklı Kişilerle Tartışmalar
Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler	Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi
	Etkili Öğretim Uygulamaları
Kampüs Çevresi	Etkileşimlerin Kalitesi
	Destekleyici Çevre

2.3.1.1. Akademik zorluk

Akademik zorluk kriteri öğrencilerin ders çalışmaya harcadıkları zamandan, öğrencilerden yüksek düzeyde başarıyla gerçekleştirmeleri beklenen entelektüel ve akademik görevlerin doğasına kadar birçok etkinliği temsil etmektedir (Kuh vd., 2005a, s. 177). Akademik zorluk kriteriyle ilgili etkinlikler ve davranışlar aşağıda belirtilmektedir (Kuh vd., 2005a, s. 177):

- öğrencilerin derse hazırlanmak için harcadıkları zaman ve çaba miktarı,
- okuma ödevlerini ve diğer kitapları okuma,
- rapor ve makale yazma,

- öğrencilerin analiz etme, sentezleme, teori uygulama ve yargılama gerektiren faaliyetlere ne ölçüde katıldıkları,
- öğrencileri düşündüklerinden daha fazla çalışmaya zorlayan performans standartları,
- üniversite çevresinin akademik çalışmalara zaman ayırma derecesi.

Üniversiteler öğrencilerin çeşitli öğrenme biçimlerine katılmalarını destekleyerek öğrenci öğrenmesini teşvik etmektedirler (NSSE, 2018a, s. 18-19). Bu noktada öğrenciler akademik zorluk kriterindeki etkinliklere katılarak öğrenmelerini geliştirme şansına sahip olmaktadırlar. *Akademik zorluk kriteri, üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri ve sayısal muhakeme* bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır

2.3.1.1.1. Üst seviye öğrenme

Entelektüel ve yaratıcı çalışmalarda bulunmak, öğrenci öğrenmesinin ve üniversite kalitesinin merkezinde yer almaktadır. Üniversiteler, öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri ezberlemesinden ziyade öğrencileri karmaşık bilişsel görevlere katılmaya davet ederek yüksek düzeyde öğrenci başarısını teşvik etmektedirler. *Üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi, öğrencilerin katıldığı derslerin uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevlere ne kadar yer verdiğini araştırmaktadır (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Öğrencilerin bu tür bilişsel görevleri gerçekleştirmeleri, dersteki konuları ve bilgileri ezberlemelerinden daha fazlasını gerektirmektedir (NSSE, 2018a, s. 19).

Lewis ve Smith'e göre (1993, s. 136) üst seviye öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca kafa karıştırıcı sorunlara cevap aramak için yeni bilgilerle mevcut bilgileri entegre ettikleri, birleştirip genişlettikleri bir deseni yansıtmaktadır. Üst seviye öğrenmeye katıldıklarında öğrencilerin neye inanacakları ve ne yapacakları konusunda karar vermeleri, yeni fikirler sunmaları veya yeni amaçlar üretmeleri, tahminler yapmaları ve karşılına çıkan sorunları çözmeleri gerekmektedir (NSSE, 2018a, s. 19).

2.3.1.1.2. Yansıtıcı&Bütünleştirici öğrenme

Sınıfta yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi kullanan öğretim elemanları, öğrencileri etraflarındaki dünya ile öğrenmeleri arasında bağlantı kurmaya, kendi inançlarını yeniden gözden geçirmeye ve konuları/fikirleri başkalarının bakış açısıyla ele alabilmelerine teşvik etmektedirler (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme becerileri, öğrencilerin üniversitedeki akademik başarılarında ve üniversiteden

mezun olmalarında oldukça önemlidir. Öğrencinin yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme alışkanlığı, onun mesleğinde nitelikli bir uzman ve sorumlu bir vatandaş olarak yaşam boyu öğrenen bir birey haline gelmesine yardımcı olmaktadır (NSSE, 2018a, s. 20).

Üniversitelerin, öğrencileri yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya teşvik eden geliştirme programlarının uygulanmasına önem vermeleri gerekmektedir. Amerika’da birçok üniversite öğrencilerin farklı derslerden öğrendikleri bilgileri entegre etmelerine/bütünleştirmelerine yardımcı olmak için birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon programları, son sınıf öğrencilerine bitirme tezi hazırlama kursları düzenlemekte ve tüm öğrenciler için öğrenme toplulukları oluşturmaktadır (NSSE, 2018a, s. 21). Buradaki üniversiteler aynı zamanda öğretim elemanlarının yansıtıcı öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejileri tasarlamalarına yardımcı olmak için öğretim elemanlarına yönelik dersler de geliştirmektedir (Bourner, 2003, s. 268).

2.3.1.1.3. Öğrenme stratejileri

Üniversite öğrencileri aktif olarak derse katılarak, ders materyallerini analiz ederek ve ders dışında bireysel olarak çalışarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken kullanabileceği birçok yöntem bulunmaktadır (NSSE, 2018a, s. 20). Öğrenciler okumalardaki anahtar bilgileri belirlemek, çalışırken not almak, notlarını ve ders materyallerini ders sonrasında gözden geçirmek, öğrenilen yeni bilgileri düzenlemek ve özetlemek, yeni bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirmek ve çalışmaya elverişli bir ortam yaratmak gibi birçok öğrenme stratejisini kullanmaktadırlar (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5; Ormrod, 2011, s. 358).

Ames ve Archer’e göre (1988, s. 261) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının sınıfta performans odaklı bir anlayış benimsemeleriyle yakından bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrenme stratejileri zamanı düzenlemeye, konsantrasyonu artırmaya ve kavramayı geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (McKeachie, Pintrich ve Lin, 1985, Akt., Ames ve Archer, 1988, s. 261). Üniversitelerin etkili öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları öğrenci başarısını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5).

2.3.1.1.4. Sayısal muhakeme

Sayısal muhakeme, sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sayısal muhakeme yeteneği istatistiksel bilgi-

leri kullanarak argümanları değerlendirmede öğrencilere büyük yarar sağlamaktadır. Bu nedenle, sayısal muhakeme yeteneği giderek daha önemli bir yükseköğretim çıktısı haline gelmektedir. Üniversiteler, öğrencilerin sayısal muhakeme yeteneklerini geliştirebilmeleri için onlara geniş imkânlar ve olanaklar sunmalıdırlar (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5).

Wilkins (2000, s. 406) sayısal muhakeme yeteneğine sahip olan bir kişiyi, matematiksel içeriğin işlevsel bilgisine, matematiksel akıl yürütme yeteneğine, matematiğe karşı pozitif bir eğilime sahip olan ve matematiğin toplumsal etkisinin ve yararının farkında olan biri olarak tanımlamaktadır. Sayısal bilgilerin iyi bir şekilde anlaşılması ayrıca bugünün iş piyasasında bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. İş piyasası üniversite mezunlarının sayısal muhakeme yeteneklerinin yüksek olmasını beklemektedir (NSSE, 2018a, s. 23). Günümüz dünyasında her düzeydeki ve her alandaki çalışanlar sorunları tanımlayabilmeli, bilgileri analiz edip yorumlayabilmeli ve bu bilgilere dayanarak kararlar alabilmelidirler (Wilkins, 2000, s. 407).

2.3.1.2. Akranlarla öğrenme

Üniversiteler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlaması için çeşitli işbirlikçi öğrenme stratejilerini uygulamaktadırlar. Bu yüzden, öğrenciler üniversitelerde grupta etkili bir şekilde çalışmayı öğrenme ve öğrendiklerini pratik problemlere uygulama fırsatına sahip olmaktadır (Kuh vd., 2005a, s. 193). *Akranlarla öğrenme* kriteriyle ilgili davranışlar ve etkinlikler aşağıda belirtilmektedir (Kuh vd., 2005a, s. 193):

- derste soru sorma veya dersle ilgili tartışmalara katkıda bulunma
- derste sunum yapma
- bir sınıf projesinde sınıf içinde veya dışında diğer öğrencilerle birlikte çalışma
- diğer öğrencilere anlamadığı bir konuyu anlatma
- derste öğrendiklerini diğer öğrencilerle, aile bireyleriyle veya sınıf dışındaki diğer kişilerle tartışma

Öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri farklı geçmişlerden/yaşantılardan gelen diğer öğrencilerle sohbet etmeleri, ders materyallerini diğer öğrencilerle birlikte keşfetmeleri ya da diğer öğrencilerle bir konu/fikir üzerinde tartışmaları gibi öğrenci-öğrenci etkileşiminin birçok farklı şekliyle gerçekleşebilmektedir. *Akranlarla öğrenme* kriteri,

işbirlikçi öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır (NSSE, 2018a, s. 26).

2.3.1.2.1. İşbirlikçi öğrenme

İşbirlikçi öğrenme yükseköğretimde kabul görmüş bir pedagoji haline gelmiştir (Cabrera vd., 2002, s. 20). Pascarella ve Terenzini'ye göre (1991, s. 620) bir üniversitenin etkisi, öğrencilerin öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle etkileşimlerinin ve işbirliklerinin kapsamı ve içeriği ile belirlenmektedir. İşbirlikçi öğrenme, iki veya daha fazla öğrencinin belirli bir entelektüel etkinliğe katıldığı bir süreçtir. Öğrenciler bir başka öğrencinin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanmak için işbirlikçi öğrenme eylemini gerçekleştirmektedirler (NSSE, 2018a, s. 26).

İşbirlikçi öğrenme her yerde gerçekleşebilmektedir. Astin'e göre (1993, s. 398) akranlar, öğrencilerin gelişimini etkileyen en güçlü etki kaynaklarıdır. Bu yüzden, öğretim elemanları sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları için küçük gruplara ayırarak onları arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına yönlendirmelidirler. İşbirliği yapan öğrenciler bir konuyu/fikri arkadaşlarına açıklama ve onlardan geri bildirim alma şansına sahip olmaktadır (NSSE, 2018a, s. 27).

Öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliği yapmaları anlayışlarını derinleştirmektedir. Ayrıca diğer öğrencilerle yapılan işbirliği, öğrencilerin zor materyallerin üstesinden gelmelerine ve üniversite yaşamlarında veya sonrasında karşılaşacakları karmaşık problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Grup projeleri üzerinde çalışmak, anlamadığı konu ve ödevler hakkında arkadaşlarından yardım istemek, arkadaşlarına ödevlerinde yardımcı olmak ve ders materyalini kullanarak sınavlara hazırlanmak işbirlikçi öğrenme faaliyetlerini temsil etmektedir (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). İşbirlikçi öğrenme öğrencilerin kişisel gelişimlerinin, analitik becerilerinin, bilim ve teknolojiyi kavramalarının en iyi yordayıcısı olarak düşünülmektedir (Cabrera vd., 2002, s. 27).

2.3.1.2.2. Farklı kişilerle tartışmalar

Öğrenciler üniversitede farklı geçmişlerden gelen insanlarla etkileşimde bulunma ve onlardan bir şeyler öğrenebilme şansına sahip olmaktadır. Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında farklı yaşantılardan gelen diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmaları, öğrencilere eğitimsel faydalar sağlamakta ve onları üniversite sonrasındaki hayatlarına kişisel ve sivil katılımları için hazırlamaktadır (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5).

Üniversiteler öğrencilere evlerinde temsil edilemeyen farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer öğrencilerle etkileşime geçme fırsatları sunarak onların yaşam boyu kimliğini şekillendirmek için ortam yaratmaktadırlar. Öğrencilerin üniversitedeki bu çeşitliliği deneyimlemeleri kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilemekte ve bu deneyimleri öğrenme çıktılarını da iyileştirmektedir (NSSE, 2018a, s. 28).

Birçok çalışma, öğrencilerin üniversitedeki farklı paydaşlarla etkileşimlerinin pozitif akademik çıktılar sergilemelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Bowman, 2013, s. 886; Denson ve Chang, 2009, s. 334; Gurin, Dey, Hurtado ve Gurin, 2002, s. 26; Loes, Pascarella ve Umbach, 2012, s. 13; Nelson-Laird, 2005, s. 377). Ayrıca farklı yaşantılara sahip diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmak, öğrencileri üniversiteden sonra yaşama hazırlayan çeşitli demokratik çıktılarının oluşmasına da katkı sağlamaktadır (NSSE, 2018a, s. 28). Denson (2009, s. 823) öğrenciler arasındaki etkileşimlerin ırksal önyargıyı azalttığını ifade etmektedir. Irksal önyargının azalması öğrencilerin üniversite dışındaki hayatlarında, iş yaşamlarında ve sivil toplumda diğer bireylerle iletişimlerini geliştirmektedir (NSSE, 2018a, s. 28).

2.3.1.3. Öğretim elemanlarıyla deneyimler

Öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki anlamlı etkileşimler öğrencilerin yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri için oldukça önemlidir. Bu nedenle üniversiteler, öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki bu tür anlamlı etkileşimleri teşvik etmek ve desteklemek için politikalar ve programlar oluşturmalıdır (Kuh vd., 2005a, s. 207). NSSE ölçeğinde yer alan *öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteriyle ilgili davranışlar ve etkinlikler aşağıda belirtilmektedir (Kuh vd., 2005a, s. 207):

- bir öğretim elemanıya veya danışmanla gelecek/kariyer planları hakkında konuşma
- öğretim elemanıya sınıf dışında ders konularını, fikirlerini ya da kavramlarını tartışma
- akademik performans konusunda öğretim elemanından hızlı geri bildirim alma
- bir araştırma projesinde öğretim elemanı ile birlikte çalışma
- öğretim elemanı ile ders dışı faaliyetler üzerinde çalışmak (örneğin, komiteler, oryantasyon, öğrenci-yaşam faaliyetleri)
- ders notunu veya bir ödevi öğretim elemanıya tartışma.

Öğrenciler, öğretim ortamlarının içinde ve dışında öğretim elemanlarıyla etkileşime girerek uzmanların nasıl düşündüklerini ve problemleri nasıl çözdüklerini ilk elden öğrenme şansına sahip olmaktadırlar. Öğretim elemanları yaşam boyu öğrenmenin rol modelleri, mentörleri ve rehberleri olarak düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıfta etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerle açık bir iletişim kurarak öğrencilere geri bildirim sağlamaları gerekmektedir. *Öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteri, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır (NSSE, 2018a, s. 29).

2.3.1.3.1. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi

Öğretim elemanı ile etkileşimler, üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişimini ve üniversiteye devamlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim elemanları resmi ve gayri resmi rolleri aracılığıyla öğrencilerin entelektüel çalışmalarına önderlik etmekte, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini teşvik etmekte ve öğrencilerin çalışmaları ile gelecek planları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadırlar (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artması hem öğrenme çıktıları hem de öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki nitelikli etkileşimler, öğrencilerin akademik bir ortamda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve üniversitenin normlarını ve değerlerini daha istekli bir şekilde benimsemelerine katkı sağlamaktadır (Kuh ve Hu, 2001, s. 310).

Terenzini ve Pascarella (1980) öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki yüksek düzeydeki iletişimin öğrencilerin öğrenme çıktıları ile olumlu ilişki gösterdiğini ifade etmişlerdir (Akt., NSSE, 2018a, s. 29). Kim ve Sax ise (2009, s. 448) öğretim elemanları ile olumlu iletişime sahip olan öğrencilerin not ortalamalarının yükseldiğini, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve üniversitelerinden diğer öğrencilere göre daha fazla memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretim elemanı ile dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında iletişim kurmaları üniversiteye devamlılıkları üzerinde de pozitif bir etki göstermektedir (Pascarella ve Terenzini, 1977, s. 550).

2.3.1.3.2. Etkili öğretim uygulamaları

Öğrencilerin öğrenmesi büyük ölçüde etkili öğretim uygulamalarına bağlıdır. Öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini geliştiren etkili öğretim uygulamalarına; öğretim elemanının konu hakkındaki belirgin açıklamaları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin

verdiği etkili geri bildirimler, derste kullandığı aydınlatıcı örnekler ve organize edilmiş/düzenlenmiş bir öğretim uygulaması örnek olarak verilebilmektedir (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5).

Öğrencilerin etkili öğretim uygulamalarındaki deneyimleri eleştirel düşünme, psikolojik iyi olma, liderlik ve akademik motivasyon ile olumlu ilişki göstermektedir (Blaich ve Wise, 2008, Akt., NSSE, 2018a, s. 29). Öğretim elemanının sınıfta öğretim faaliyetini açık ve net bir şekilde gerçekleştirmesi, dersi organize ediş biçimi ve derste öğrencilere verdiği geri dönütler etkili öğretimde önemli özelliklerdir (Hativa, Barak ve Simhi, 2001, s. 701) ve bu özellikler öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

2.3.1.4. Kampüs çevresi

Üniversiteler, öğrencilerini akademik ve sosyal olarak desteklemek için çeşitli yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Üniversiteler öğrencilere gelişimlerini desteklemek için kaynaklar sağlayarak öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin öğretim üyeleri ve yöneticilerle samimi ve yararlı ilişkiler kurabileceği bir ortam hazırlamaktadırlar (Kuh vd., 2005a, s. 241). Üniversitelerin yaptığı tüm bu faaliyetler bize desteklenmiş bir kampüs çevresini göstermektedir. NSSE ölçeğinde yer alan *kampüs çevresi* kriterinde tanımlanan koşullar aşağıda belirtilmektedir (Kuh vd., 2005a, s. 241):

- öğrencilere akademik ve sosyal başarıları için ihtiyaç duydukları desteği sağlama
- farklı gruplar arasında pozitif çalışmalar yaratma ve sosyal ilişkiler oluşturma
- öğrencilere akademik olmayan sorumluluklarıyla başa çıkmada yardım etme
- öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve idari personel ile yüksek kaliteli ilişkiler kurabileceği bir ortam oluşturma

Öğrenciler; öğretim üyeleri, idari personel ve diğer öğrencilerle aralarındaki olumlu ilişkileri geliştiren destekleyici ortamlardan memnun olmakta ve üniversitenin kendilerine sağladığı bu ortamlardan daha fazla yararlanma eğiliminde bulunmaktadır. *Kampüs çevresi* kriteri, *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır (NSSE, 2018a, s. 32).

2.3.1.4.1. Etkileşimlerin kalitesi

Olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilen üniversite ortamları, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını desteklemektedir. Diğer öğrencilerle, danışmanlarıyla, öğretim üleriyle ve idari personel ile destekleyici ilişkiler kurabilen öğrenciler ihtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere göre daha kolay yardım ya da destek bulmakta ve etrafındaki kişilerden daha iyi öğrenmektedirler (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 5). Öğrencilerin üniversitedeki tüm bu paydaşlarla etkileşime girmesinin birçok yolu bulunmaktadır. Bu etkileşimler resmi olarak sınıfta veya akademik ortamlarda ve gayri resmi olarak da sosyal veya akademik olmayan alanlarda gerçekleşebilmektedir (NSSE, 2018a, s. 32).

Üniversitelerde kalitenin değerlendirilmesi genellikle memnuniyet raporlarına dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerden gelen geri bildirimler bölümler ve üniversiteler için faydalı olmaktadır (NSSE, 2018a, s. 32). Araştırmalar üniversitedeki yüksek kaliteli etkileşimlerin akademik başarı, sosyal gelişim ve eleştirel düşünme ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. (Umbauch ve Wawrzynski, 2005, s. 163; Whitt, Edison, Pascarella, Nora ve Terenzini, 1999, s. 67). Kuh vd.,'e göre (2006, s. 12), üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla, idari personelle, diğer öğrencilerle, aileleriyle, arkadaşlarıyla ve mentörlerle olan etkili iletişimlerini üniversiteden memnuniyetlerine, üniversiteye devam etmelerine ve üniversiteden elde ettikleri kazanımlara katkıda bulunmaktadır.

2.3.1.4.2. Destekleyici çevre

Öğrenci başarısını önemseyen üniversiteler öğrencilere bilişsel, sosyal ve kültürel alanlarda birçok destek sağlamaktadırlar. Bu destekler öğrenci performansını ve memnuniyetini arttırmaktadır. Bu bağlılık göstergesi, öğrenci öğrenmesini ve gelişimini destekleyen hizmet ve faaliyetleri üniversitelerin ne kadar sağlayabildiği konusunda öğrencilerin görüşlerini açıklamaktadır (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 6). Astin'e göre (1968) üniversite çevresi, hem bireylerin etkileşime girdiği fiziksel alanı hem de o alanda etkileşime giren bireylerin algılarını içermektedir (Akt., NSSE, 2018a, s. 33). Destekleyici çevre iyi tasarlanmış öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, özel ders hizmetleri, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri ve bitirme tezi gibi faaliyetleri kapsamaktadır (NSSE, 2018a, s. 33-34).

Destekleyici çevre öğrencilerin üniversiteye devam etmelerine, üniversiteden memnuniyetlerine ve öğrenci bağlılığının artmasına katkıda bulunmaktadır (Kuh, 1993, s. 299). Kuh, Kinzie, Schuh ve Whitt (2005b, s. 241), destekleyici bir çevre sunan üni-

versitelerin öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları sunduğunu ve öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yarattığını belirtmektedir. Onlara göre, destekleyici çevreye sahip üniversitelerde öğrenciler daha iyi performans göstermekte ve üniversitelerinden daha memnun kalmaktadırlar.

2.3.2. Yüksek etki uygulamaları

Öğrencilerin öğrenmeleri ve üniversiteye devamlılıkları ile olan olumlu ilişkileri nedeniyle bazı üniversite fırsatları “yüksek etki” olarak belirlenmiştir (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 7-8). Yüksek etki uygulamaları, yaşamı değiştirebilecek eğitimsel deneyimleri zenginleştirmeyi temsil etmektedir. Bu uygulamalar genellikle önemli ölçüde bir zaman ve çaba istemekte, sınıf dışında öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle anlamlı etkileşimlerde bulunmayı gerektirmekte, üniversite-deki farklı kişilerle işbirliğini teşvik etmekte ve devamlı ve sabit bir geri bildirim sağlamaktadır. NSSE, öğrencilere altı tane yüksek etki uygulamasına (üç uygulama hem birinci sınıf hem de son sınıf öğrencileri için, diğer üç uygulama ise yalnızca son sınıf öğrencileri için) katılımlarını sormaktadır (NSSE, 2015, s. 1). Yüksek etki uygulamaları Tablo 2.4’de gösterilmektedir.

Tablo 2.4

Yüksek Etki Uygulamaları (NSSE, 2015, s. 1)

Yüksek Etki Uygulamaları	Birinci Sınıf Öğrencileri	Son Sınıf Öğrencileri
Öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma	✓	✓
Hizmet ederek öğrenme	✓	✓
Öğretim elemanı ile araştırma yapma	✓	✓
Staj ya da alan deneyimine katılma		✓
Yurtdışında bir eğitim programına katılma		✓
Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma		✓

Öğrenciler; *öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, öğretim elemanı ile araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma* yüksek etki uygulamalarına katılımlarını “*yaptım ya da devam ediyor*”, “*yapmayı planlıyorum*”, “*yapmayı planlamıyorum*” ve “*henüz karar vermedim*” seçeneklerinden birini seçerek belirtmektedirler. *Hizmet ederek öğrenme* yüksek etki uygulamasına katılımlarını ise dönem içinde aldıkları derslerden kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini belirterek ifade etmektedirler. Öğrenciler aldıkları derslerin kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ise “*hiçbiri*”, “*bazıları*”, “*çoğu*” ve “*hepsi*” seçeneklerinden birini seçerek belirtmektedirler. NSSE ölçeğindeki çoğu maddenin aksine, yüksek etki uygulamalarıyla ilgili maddeler mevcut öğretim yılı ile sınırlı değildir. Bu nedenle, son sınıf öğrencilerinin yanıtları zaman olarak mevcut öğretim yılının haricinde önceki yılları da kapsamaktadır (Gonyea ve Kinzie, 2015, s. 8).

Yüksek etki uygulamaları öğrencilere akademik programlarını tamamlayan bir dizi öğrenme fırsatı sunmaktadır (Kuh vd., 2005a, s. 219). Bu uygulamalar, öğrencilerin kariyer hazırlığı için gerekli görülmektedir. Öğrenciler bu uygulamalara katılmakla sadece mezuniyet sonrasında avantaj elde etmekle kalmamakta (yani daha yüksek maaşlar, daha fazla iş teklifi ve daha fazla iş memnuniyeti) aynı zamanda daha iyi iletişim ve kendini anlama becerileri kazanmaktadır (NSSE, 2011, s. 21).

Üniversitelerin, öğrenciler için yüksek etki uygulamalarına katılma fırsatları sunması oldukça önemli görülmektedir. Ancak bunun yanında öğretim elemanlarının da öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımlarına önem veren bir atmosfer yaratmaları gerekmektedir. *Yüksek etki uygulamaları* kriteri, *öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, hizmet ederek öğrenme, öğretim elemanı ile araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma* fırsatlarından oluşmaktadır (NSSE, 2018a, s. 34-35).

2.3.2.1. Öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma

Öğrenci/öğrenme toplulukları, genellikle ortak bir amaç etrafında toplanan bir grup öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Janusik ve Wolvin, 2007, s. 1). Bu topluluklarda bulunan öğrenciler; öğretim üyeleri, üniversite veya öğrenciler tarafından tasarlanan, üniversitenin istendik çıktılarıyla ilişkili olan akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılmaktadırlar (NSSE, 2018a, s. 37).

Öğrenci/öğrenme toplulukları lisans öğrencilerinin üniversiteye bağlılıklarını sağlamak için yararlı bir strateji olarak düşünülmektedir. Bu topluluklar öğrencilere bir kimlik duygusu kazandırmakta, üniversiteyle ve öğretim elemanlarıyla güçlü bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır (Janusik ve Wolvin, 2007, s. 1). Öğrenci/öğrenme topluluklarındaki öğrenciler fikirlerini paylaşmaya ve birbirlerine yardım etmeye teşvik edilmektedir. Bu topluluklar öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygusunu güçlendirmekte, öğrencileri işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmekte, öğrencilerin entelektüel bağlantılar kurmalarına yardımcı olmakta ve öğrencilere özbenliklerini geliştirecek yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Janusik ve Wolvin, 2007, s. 2).

Öğrenci/öğrenme toplulukları, üniversite öğrencilerine entelektüel ve yaratıcı gelişim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler araştırma yapma, öğretim elemanlarıyla etkileşime girme, öğretim elemanlarından rehberlik hizmeti alma ve sınıf içinde ve dışında yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine katılma gibi faaliyetleri içeren aktif öğrenme ortamları aracılığıyla üniversitelerinde eğitimlerini zenginleştirmektedirler (NSSE, 2018a, s. 37).

2.3.2.2. Hizmet ederek öğrenme

Hizmet ederek öğrenme (service learning) terimi, gönüllü çalışmalarla eğitimi birleştiren etkinlikleri ifade etmektedir. Yani, öğrencilerin eğitim amaçlı gönüllü çalışmalarını içeren her türlü etkinlik hizmet ederek öğrenme kapsamına girmektedir (Gray vd., 1999, s. 4-5). Hizmet ederek öğrenme, güçlü bir sosyal amaç ile bireylerin kişisel ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Giles, Honnet ve Migliore, 1991, s. 7).

Birçok ampirik çalışma, öğrencilerin hizmet ederek öğrenmeyle ilgili bir projeye katılımlarının bireysel ve akademik çıktılarına katkı sağladığını göstermektedir (NSSE, 2018a, s. 35). Astin, Vogelgesang, Ikeda ve Yee (2000, s. 55), öğrencilerin hizmet ederek öğrenmeyle ilgili bir projeye katılımlarının genel not ortalamalarını arttırdığını, yazma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve ırkçı anlayışı azalttığını ifade etmişlerdir. Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin kişisel ve kişilerarası gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal sorumluluklarını, vatandaşlık becerilerini ve mezuniyet sonrasında toplum hizmetlerine katılımlarını arttırmaktadır. Bunun yanında hizmet ederek öğrenmeyle ilgili bir projeye katılım öğrencilerin akademik öğrenimleriyle (örneğin, eleştirel düşünme ve problem çözme analizi), öğrencilerin bilgileri-

ni gerçek dünyaya uygulama becerileriyle ve öğrencilerin kariyer gelişimleri ile olumlu bir ilişki göstermektedir (Eyler, Giles, Stenson ve Gray, 2001, s. 1-5).

2.3.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma

Öğrencilerin üniversitede yaptığı araştırmalar “bir lisans öğrencisi tarafından yürütülen, alana özgün anlamda bir entelektüel veya yaratıcı katkı sağlayan bir gözlem veya inceleme” şeklinde tanımlanmaktadır (NSSE, 2018a, s. 37). Öğrencilerin üniversitede yaptığı araştırmalar bilimsel araştırma yöntemlerini ve yaratıcı faaliyetleri içermektedir (Kinhead, 2003, s. 6). Healy ve Jenkins’e göre (2009, s. 6) öğrencilerin bir araştırma yürütmeleri; alandaki güncel çalışmaları takip etmelerini, araştırma becerilerini ve tekniklerini geliştirmelerini ve araştırmayla ilgili tartışmalara katılmalarını içermektedir.

Bir araştırma projesi; müzikal bir kompozisyon, bir sanat eseri, fen bilimleri alanında yapılan bir deney veya tarihsel belgelerin analizi gibi bir çalışma olabilir. Burada önemli olan araştırmanın orijinal bir çalışma olmasıdır. Bu araştırmalarda öğrenci ve öğretim elemanı arasında işbirliğine dayalı bir girişim oluşturulmalıdır. Öğretim elemanı öğrencilere araştırmalarında rehberlik etmeli ve öğrencilere araştırma projesinin nasıl yapılacağı konusunda yol göstermelidir (Kinhead, 2003, s. 6). Kinhead’ a göre (2003, s. 9), öğrencilerinin gelişimi ile içtenlikle ilgilenen öğretim elemanları, öğrencilerin araştırmalarını yürütmekten de büyük ölçüde sorumlu olmaktadır.

Üniversitede araştırma veya proje yapmak öğrencilere entelektüel, akademik, profesyonel ve kişisel anlamda birçok yarar sağlamaktadır. Üniversitenin ilk yıllarında araştırma faaliyetlerine katılmaya başlayan öğrencilerin üniversiteye devam oranları diğer öğrencilere göre daha yüksek olmaktadır (NSSE, 2018a, s. 37). Üniversitede bir araştırma veya proje yürüten öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama, verileri yorumlama, araştırma projesinin sonuçlarını sözlü olarak aktarma ve bağımsız düşünme gibi belli araştırma becerilerinde artış olduğu gözlenmektedir (Kardash, 2000, s. 196). Seymour, Hunter, Laursen ve DeAntoni de yaptıkları çalışmada (2003, s. 529) bir araştırma projesine katılan öğrencilerin bireysel ve mesleki özgüvenlerinin arttığını, öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle olan mesleki işbirliklerinin geliştiğini, bilgi düzeylerinin arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ve gelecekle ilgili kariyer planlarını daha kolay netleştirdiklerini ifade etmektedirler.

2.3.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma

Stajlar ve alan/saha deneyimleri öğrencilerin üniversite dışında gerçek hayatta deneyim kazanmalarını sağlayan, öz yönetim ve kendini anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan ve gelecekte kariyerlerinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunan önemli deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Staj, sınıfta öğrenilen bilgiyi ve teoriyi profesyonel bir ortamda pratik uygulama ve beceri geliştirme ile birleştiren bir deneyimsel öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (NSSE, 2018a, s. 39).

Öğrenci stajları öğrencilere, eğitimcilere ve staj sağlayan kuruluşlara önemli avantajlar sağlamaktadır. Stajlar, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini iş/meslek yaşamlarına aktarabilmelerine olanak tanımaktadır. Bunun yanında, öğrenciler staj süresince meslekleriyle ilgili gerekli becerileri kazanma fırsatı yakalamaktadırlar. Ayrıca, stajlar öğrencilerin iş hayatlarında çalışma alışkanlığı kazanmalarına ve disiplin, sorumluluk, güven gibi bireysel niteliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler staj süresince kişilerarası ilişkilerini ve iletişim becerilerini de geliştirmektedirler. Son olarak stajlar, öğrencilerin staj yaptığı kuruluşlarda daha sonra iş bulabilme şanslarını da arttırmaktadır (Maskooki, Rama ve Raghunandan, 1998, s. 75).

Araştırmalar, öğrencilerin kariyerlerine/mesleklerine hazırlık sürecinde staj deneyiminde öğrendikleri becerilerin öz disiplinlerini ve zaman yönetimi becerilerini (Kane, Healy ve Henson, 1992, s. 141) arttırdığını, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir (Maskooki vd., 1998, s. 75; Raymond, McNabb ve Matthaei, 1993, s. 203). Staj ya da alan deneyimine katılan öğrenciler kendileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmakta aynı zamanda ileride icra etmek istedikleri meslek ve bu mesleğe nasıl uyum sağlayacakları konusunda da değerli bilgiler kazanmaktadırlar (NSSE, 2018a, s. 39).

2.3.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma

Yurtdışında eğitim görme, vatandaşı olunan ülkenin coğrafi sınırları dışında gerçekleşen tüm eğitim programları olarak tanımlanmaktadır (Kitsantas, 2004, s. 441). Yurtdışında bir eğitim programına katılan öğrencilerin memleketleri dışında başka bir ülkede farklı bir üniversitede bir dönem (veya bazen bir yıl) ders almaları gerekmektedir (NSSE, 2018a, s. 40). Yurtdışında eğitim öğrencilere akademik ilgi alanlarını geliştirme, akademik stajlara katılma, ev sahibi üniversite öğrencileriyle arkadaşlıklar kurma, yeni bir kültür keşfetme, dünya görüşlerini ve benlik duygularını genişletme ve ikinci dil becerilerini geliştirme fırsatı veren bütünsel bir eğitim deneyimi olarak karşı-

mıza çıkmaktadır (Norris ve Steinberg, 2008, s. 108). Yurtdışında eğitim almanın hem akademik açıdan zenginleştirici hem de bireysel açıdan yaşam değiştiren bir deneyim olduğuna inanılmaktadır (Gonyea, 2008, s. 3).

Yurtdışında bir eğitim programına katılan öğrenciler çeşitli alanlarda birçok önemli kazanımlar elde etmektedirler (Salisbury, Umbach, Paulsen ve Pascarella, 2009, s. 120). Başka bir ülkede eğitim görmek öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere akademik yönelimli bir olgunlaşma da sağlamaktadır (Hadis, 2005, s. 58-60). Öğrenciler gittikleri ülkelerde yerel kültürlerle etkileşime girerek eğitimsel deneyimlerini zenginleştirmektedirler (NSSE, 2018a, s. 40). Başka bir ülkede eğitim görmek, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgileri ve çalışmalarına odaklanmaları üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olmaktadır (Hadis, 2005, s. 60).

Yurtdışında eğitim programlarına katılan öğrencilerin, uluslararası ilişkiler ve kültürel konular hakkında da diğer öğrencilere göre daha fazla bilgiye sahip oldukları gözlemlenmektedir (Williams, 2009, s. 290). Araştırmacılar bu tür programlara katılımın öğrencilerin içsel/kendine dönük ve kişilerarası iletişimlerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler (NSSE, 2018a, s. 40). Ayrıca, yurtdışında eğitim programlarına katılan öğrenciler üniversitelerine daha yüksek oranlarda devam etmekte ve mezuniyet yolunda daha hızlı adımlarla ilerlemektedirler (Salisbury, Paulsen ve Pascarella, 2010, s. 616).

2.3.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma

Cuseo (1998) son sınıf deneyimini, öğrencilere üniversite deneyimlerinin anlamı üzerinde düşünme fırsatı veren ve öğrencilerin üniversite sonrasında gerçek yaşama geçişlerini kolaylaştıran bir öğrenme fırsatı olarak tanımlamaktadır (Akt. NSSE, 2018a, s. 41). Kuh'a göre (2008, s. 21), son sınıf deneyimine katılan öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliği yapmaları, öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunmaları, üniversitelerini bir öğrenme ve destek yeri olarak algılamaları ve üst düzey öğrenmeye katılma olasılıkları daha yüksek olmaktadır.

Üniversite yıllarının sonuna yaklaşan öğrenciler son sınıf deneyimi kapsamında üniversitede öğrendiği bilgileri bütünleştiren ve bu bilgileri gerçek hayatta uygulamalarını sağlayan bir tür proje hazırlamaktadırlar. Proje bir araştırma makalesi, müzikal bir performans, bir portfolyo, kapsamlı bir ödev veya bir sanat eseri olabilmektedir (Kuh, 2008, s. 11). Öğretim elemanları bu projeleri öğrenci öğrenmesini bölüm düzeyinde değerlendirmek için kapsamlı bir araç olarak kullanabilmektedirler (Bertheide, 2007, s. 29).

Bitirme tezi/projesi hazırlarken öğrenciler akademik bir tarz kullanarak alanlarındaki güncel bir konu hakkında yoğun bir şekilde yazma fırsatı edinmektedirler. Lisans öğrencileri için bitirme tezi hazırlamak bilimsel yazmayı öğrenmek için iyi bir fırsat olarak düşünülmektedir. Bitirme tezi/projesi yazan öğrenciler eleştirel ve bilimsel düşünme biçimlerini kullanmayı, bilimsel sorular sormayı, alanıyla ilgili literatürü taramayı, araştırmada kullanacakları uygun yöntemi seçmeyi, verileri analiz etmeyi ve sonuçları yorumlamayı öğrenmektedirler (Reynolds ve Thompson, 2011, s. 209). Bunun yanında, bitirme tezi/projesi yazmak öğrencilerin bir öğretim elemanından veya başka bir öğrenciden bire bir geri bildirim almalarını da sağlamaktadır (NSEE, 2018, s. 41).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri toplama aracının uyarlanma aşaması hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca verilerin toplanma sürecinden ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerden detaylı olarak bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek ve öğrenci bağlılığının öğrencilerin üniversiteye devam etme istekleri ve akademik başarıları ile olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından nedensel desen kullanılmıştır. Araştırmada nedensel desenin kullanılma nedeni araştırmacının öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı değişkenleri üzerindeki katkısını belirleme isteğidir. Nedensel desen, ortaya çıkmış ya da var olan bir durumun nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılan bir araştırma desendir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 189). Diğer bir ifadeyle, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılan bir desendir (Karakaya, 2014, s. 72). Nedensel desen, araştırma değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünüldüğünde kullanılmaktadır (Karadağ, 2009, s. 1369).

Nedensel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin tespit edilmeye çalışılması bakımından deneysel araştırmalara benzetilebilmektedir. Fakat deneysel araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin tespit edilebilmesi için araştırmacı tarafından değişkenler manipüle edilmekte ve dışarıdan müdahale ile etkilenmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 190). Nedensel araştırmalarda ise araştırmacı değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin tespit edilmesi için sürece ve sonuçlara müdahale etmemektedir. Araştırmacı deneysel modelde olduğu gibi ortama herhangi bir değişken (manipülasyon) ilave etmemektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 51). Nedensel araştırmalar aynı zamanda iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması bakımından korelasyonel araştırmalara da benzetilebilmektedir. Korelasyonel araştırmalarda iki değişkenin birlikte değişimleri tespit edilebilmekte fakat hangi

değişkenin diğerini etkilediği başka bir ifadeyle hangi değişkenin neden, hangi değişkenin sonuç olduğu tespit edilememektedir. Nedensel araştırmalarda ise hangi değişkenin diğerini etkilediği yani hangi değişkenin neden, hangi değişkenin sonuç olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 190).

Literatür incelendiğinde araştırmalarda öğrenci bağlılığının, öğrencinin üniversiteye devamı (Astin, 1985; Cox, 2013, s. 63; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008, s. 28; Jones, 2013, s. 94; Kuh vd., 2007, s. 45; Kuh vd., 2008, s. 552; Peck, 2017, s. 42-52; Shinde, 2008, s. 57; Shinde, 2010, s. 58) ve akademik başarı (Carini vd., 2006, s. 12; Cox, 2013, s. 57; Fredricks vd., 2004, s. 70; Fuller, Wilson ve Tobin, 2011, s. 742-743; Gordon vd., 2008, s. 27; Heng, 2014, s. 184; Korobova, 2012, s. 117; Kuh vd., 2008, s. 547; Ladd ve Dinella, 2009, s. 12; LaNasa, Olson ve Alleman, 2007, s. 957; Osagie, 2016, s. 62; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat ve Li, 2012, s. 395; Pascarella ve Terenzini, 1991; Peck, 2017, s. 41-51; Phillips, 2013, s. 161; Pike, Kuh ve Massa-McKinley, 2008, s. 573; Reeve ve Tseng, 2011, s. 261; Rice, 2017, s. 69; Sarwar ve Ashrafi, 2014, s. 5; Snyder, 2008, s. 50; Wang ve Holcombe, 2010, s. 652; Ward, Yates ve Song, 2012, s. 326) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da literatüre benzer şekilde öğrenci bağlılığı ile üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkisi olacağı düşüncesinden hareket edilerek araştırmada öğrenci bağlılığı bağımsız değişken, üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı değişkenleri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Öğrenci bağlılığı neden değişkeni, üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı ise sonuç değişkenleri olarak araştırmada yer almaktadır.

Araştırma değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkisinin olabilmesi için aşağıdaki üç ön koşulun sağlanması gerekmektedir (Neuman, 2013, s. 97-100):

1. *Zaman sırası*: Bu koşul, bir nedenin bir sonuçtan önce gelmesi gerektiğini ifade ederek nedenselliğin yönünü belirlemektedir. Zaman sırası nedensellik için zorunludur ama tek başına yeterli değildir. Bu araştırmada, zaman sırasını belirlemek amacıyla ilgili değişkenlere yönelik literatür incelendiğinde öğrenci bağlılığının, öğrencilerin üniversiteye devamını (Astin, 1985; Cox, 2013, s. 63; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008, s. 28; Jones, 2013, s. 94; Kuh vd., 2007, s. 45; Kuh vd., 2008, s. 552; Peck, 2017, s. 42-52; Shinde, 2008, s. 57; Shinde, 2010, s. 58) ve akademik başarılarını (Carini vd., 2006, s. 12; Cox, 2013, s. 57; Fredricks vd., 2004, s. 70; Fuller, Wilson ve Tobin, 2011, s. 742-743; Gordon vd., 2008, s. 27; Heng, 2014, s. 184; Korobova, 2012, s.

117; Kuh vd., 2008, s. 547; Ladd ve Dinella, 2009, s. 12; LaNasa, Olson ve Alleman, 2007, s. 957; Osagie, 2016, s. 62; Park, Holloway, Arendtsz, Bempchat ve Li, 2012, s. 395; Pascarella ve Terenzini, 1991; Peck, 2017, s. 41-51; Phillips, 2013, s. 161; Pike, Kuh ve Massa-McKinley, 2008, s. 573; Reeve ve Tseng, 2011, s. 261; Rice, 2017, s. 69; Sarwar ve Ashrafi, 2014, s. 5; Snyder, 2008, s. 50; Wang ve Holcombe, 2010, s. 652; Ward, Yates ve Song, 2012, s. 326) etkilediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmada öğrenci bağlılığı neden değişkeni olarak ele alınmıştır.

2. *İlintileme*: İlinti iki olayın, olaylardan biri gerçekleştiğinde diğerrinin de gerçekleşmesi şeklinde birlikte meydana gelmesidir. Bu koşul, iki olgunun bir kalıba uygun biçimde birlikte gerçekleşmesini veya birlikte hareket etmesini ifade etmektedir. Eğer araştırmacı araştırmasında ilinti bulamıyorsa o araştırmada nedensel ilişkinin varlığından söz edilememektedir. İlintileme de nedensellik için zorunludur ama tek başına yeterli koşul değildir. Değişkenler arasındaki ilintileri belirlemede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Korelasyon katsayıları da bu yöntemlerden biridir. Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilintinin tanımlanmasında korelasyon sonuçlarından faydalanılmıştır.
3. *Alternatifleri elemek*: Bu koşul, araştırma kapsamında elde edilen sonucun nedensel değişkene bağlı olduğunu ve başka bir şeye bağlı olmadığını ifade etmektedir. Alternatifleri elemek literatürde sahte olmama şeklinde de kullanılmaktadır. Çünkü fark edilemeyen gizli bir nedene bağlı olan ve görünüşte nedensel ilişki gibi gözükten bir ilişkiye sahte ilişki denilmektedir. Araştırmacılar araştırmalarda zaman sırasını ve ilintileri gözlemleyebilmektedirler. Ancak araştırmalarda araştırmacıların tüm alternatifleri gözlemlemeleri ve bütün alternatifleri elemeleri mümkün olmadığından bu durumu ancak dolaylı olarak gösterilebilmektedirler. Bu araştırmada alternatifleri elemek için regresyon analizi sonuçları kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 1969844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Evreni oluşturan devlet üniversitelerinde örgün eğitim gören lisans öğrencilerinin sayısı, devlet üniversitelerinde eğitim gören lisans öğrencilerin sayısından devlet üniversitelerinde açık öğretim ve uzaktan öğretim yoluyla eğitim gören lisans öğrencilerinin sayısı

çıkarılarak hesaplanmıştır. Türkiye’deki devlet üniversitelerinin sayısına Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) sitesinden erişilmiştir (YÖK, 2019a). Türkiye’deki devlet üniversitelerinde açık öğretim ve uzaktan öğretim yoluyla eğitim gören lisans öğrencilerinin sayıları ile devlet üniversitelerinde eğitim gören toplam lisans öğrencilerinin sayısına ise Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS) üzerinden ulaşılmıştır (YBYS, 2019). Araştırma sadece devlet üniversitelerinde eğitim gören lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sadece lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilme ve araştırmaya önlisans ve lisansüstü öğrencilerin dâhil edilmeme nedeni, araştırmada uyarlaması yapılarak kullanılan NSSE ölçeğinin lisans öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracı olmasıdır. Araştırmanın sadece devlet üniversiteleri üzerinde yürütülme nedeni ise Türkiye’de lisans eğitimi gören öğrencilerin %91,43’ünün devlet üniversitelerinde eğitim görüyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretimde eğitim gören lisans öğrencilerinin çok büyük bir bölümünü devlet üniversitelerinde eğitim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde eğitim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme, her bir evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olmasına ve hiçbir evren biriminin açıkta kalmamasına dikkat edilerek, tabaka içi değişim olabildiğince homojen, tabakalar arası değişim oldukça heterojen kalacak şekilde evrenin alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Çıngı, 1994, s. 13). Tabakalı örneklemede, evrendeki alt gruplar evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmektedirler (Büyüköztürk vd., 2014, s. 86). Tabakalı örneklemede, araştırma problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişken açısından evren, kendi içerisinde türdeş olarak alt tabakalara ayrılmaktadır. Daha sonra bu tabakalardan (evrendeki oranları nispetinde) örnekleme girecek birimler rastgele seçilmektedir. Tabakalı örneklemede türdeş gruplardan belirli oranda örnekleme alındığından tabakalı örnekleme yönteminin evreni temsil gücü yüksek olmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 136). Tabakalaştırma, örneklemin evreni temsil durumunu güvence altına almaktadır (Creswell, 2014, s. 159).

Araştırmanın örnekleme, evrende bulunan üniversitelerin Türkiye Memnuniyet Araştırması (TÜMA) 2018 notlarına göre (A+, A, B, C, D ve F notu alan üniversiteler) altılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. TÜMA’nın temel amacı, öğrencilerin üniversitelerinden tatmin olma düzeylerini belirlemek ve üniversiteleri öğrencilerin tatminkârlık düzeylerine göre sıralamaktır (TÜMA, 2020, paragraf 1). TÜ-

MA'nın ilk uygulaması 2016 yılında Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı'nın (ÜniAr) kurucuları Prof. Dr. Engin KARADAĞ ve Prof. Dr. Cemil YÜCEL tarafından 106 devlet ve 68 vakıf olmak üzere toplamda 174 üniversitede öğrenim gören 10,894 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2016, s. 4). TÜMA, üniversite öğrencilerinin deneyimlerini ve memnuniyetlerini anlama ve öğrenci deneyimini zenginleştirme açısından önem arz etmektedir. TÜMA, üniversitelerin öğrenci merkezli bir üniversite olmalarında üniversitelere yol göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2019, s. 11). TÜMA ayrıca, öğrencilerin üniversite deneyimleri hakkında üniversitelere önemli geri bildirimler de sağlamaktadır. TÜMA verileri, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması bakımından üniversitelerin ne kadar tatmin edici olduklarını göstermektedir (TÜMA, 2020, paragraf 2).

Araştırmada kullanılan tabakalı örnekleme yönteminde tabakaların belirlenmesinde TÜMA 2018 raporunun kullanılma nedeni, literatürde öğrenci bağlılığı ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasıdır (Korobova, 2012, s. 110; Korobova ve Starobin, 2015, s. 79; Öz, 2019, s. 207-210; Peck, 2017, s. 47-55). Diğer bir neden de, NSSE'nin öğrencilerden bilgi topladığı alanlar arasında öğrencilerin üniversitelerine karşı olan memnuniyetlerinin de bulunmasıdır (Kuh, 2009b, s. 12). Araştırmanın örnekleme iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada, TÜMA 2018 raporunda devlet üniversitelerinin genel memnuniyet sıralamaları ve ölçekten aldıkları başarı notları incelenmiştir. Raporda devlet üniversiteleri TÜMA ölçeğinden aldıkları A+, A, B, C, D ve F başarı notlarına göre 6 gruba ayrılarak sıralanmaktadır. A+ notu alan ilk grupta 7 üniversite, A notu alan ikinci grupta 11 üniversite, B notu alan üçüncü grupta 22 üniversite, C notu alan dördüncü grupta 16 üniversite, D notu alan beşinci grupta 20 üniversite ve F notu alan son grupta 33 üniversite bulunmaktadır (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 26-28). İkinci aşamada; gruplardan (tabakalardan) evrendeki ağırlığı oranında üniversite seçilerek (A+ grubunu oluşturan 7 üniversiteden 1 tane, A grubunu oluşturan 11 üniversiteden 1 tane, B grubunu oluşturan 22 üniversiteden 2 tane, C grubunu oluşturan 16 üniversiteden 2 tane, D grubunu oluşturan 20 üniversiteden 2 tane ve F grubunu oluşturan 33 üniversiteden 3 tane) toplamda 11 tane üniversite araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen üniversiteler A+ grubundan Akdeniz Üniversitesi, A grubundan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, B grubundan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi, C grubundan Karabük Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi, D grubundan Atatürk Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve son olarak F grubundan ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Kırşehir Ahi

Evran Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi'dir. Böylelikle araştırmanın örneklemini belirleyen 11 üniversitede öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmuştur.

Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için ise Cochran (1977, s. 78) tarafından sürekli değişkenler için önerilen aşağıdaki örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmıştır:

$$n = \frac{n_0}{1 + n_0/N} \quad n_0 = \left(\frac{tS}{d} \right)^2$$

Denklem 3.1. Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Formülü

Burada n örneklem büyüklüğünü, N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine karşılık gelen değeri, S ise standart sapmayı göstermektedir. Sapma miktarı olarak isimlendirilen d ise evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 95).

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü hesaplanırken güven aralığı 0.05, sapma miktarı 0.05, standart sapma 0.5 olarak alınmıştır. Güven aralığına karşılık gelen t değeri ise 1.96'dır. Bu değerler örneklem büyüklüğü hesaplama formülünde yerine koyulduğunda, bu araştırmada 1969844 birimden oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 385 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, 3093 birimden oluşan örneklemin 1969844 birimden oluşan evreni temsil etme gücünün yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1

Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Cevap Vermemeyi Tercih Ederim			
<i>n</i>	1749	1267	77			3093
%	56,5	41	2,5			100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Sınıflandırılmamış / Düzensiz	
<i>n</i>	857	626	539	810	261	3093
%	27,7	20,2	17,4	26,2	8,4	100
Öğrenim Görülen Alan	Sosyal Bilimler Alanı	Fen Bilimleri Alanı	Sağlık Bilimleri Alanı	Eğitim Bilimleri Alanı		
<i>n</i>	1256	826	305	706		3093
%	40,6	26,7	9,9	22,8		100
Uluslararası Öğrenci Olma Durumu	Uluslararası Öğrenciyim	Uluslararası Öğrenci Değilim				
<i>n</i>	161	2932				3093
%	5,2	94,8				100
Engel Durumu	Herhangi Bir Engelim Var	Herhangi Bir Engelim Yok				
<i>n</i>	135	2958				3093
%	4,4	95,6				100
Çift Ana Dal Yapma İsteği	Çift Ana Dal Yapmak İstiyorum	Çift Ana Dal Yapmak İstemiyorum				
<i>n</i>	645	2448				3093
%	20,9	79,1				100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin sorulduğu 48 sorudan oluşan “*Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu*” bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 47 maddeden oluşan ve yükseköğretimde öğrenci bağlılığını belirlemek için kullanılan “*Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)*” yer almaktadır.

3.3.1. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu

Bu form, üniversite öğrencilerinin kişisel özellikleri ve üniversite deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. *Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu*, uyarlaması yapılan NSSE ölçeğinde bulunan ve araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından ilave edilen sorulardan oluşmaktadır. NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bilgileri toplayabilmek amacıyla 30 tane soru bulunmaktadır. Bazı sorular alt sorular da içerdiği için alt soruları da dâhil ettiğimizde NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik olarak toplamda 67 tane soru yer almaktadır. Bu sorulardan 6 tanesi de *yüksek etki uygulamalarına* yönelik soruları içermektedir. NSSE ölçeğindeki öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bu sorulardan *yüksek etki uygulamalarına* yönelik sorular da dâhil olmak üzere toplam 45 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. 22 soru ise kültürel farklılıklardan dolayı Türkiye örneklemine uygun olmayacağı için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca, araştırmaya araştırma konusuna uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından 3 soru daha ilave edilmiştir.

Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu öğrencilerin;

- derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmalarında etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını,
- dönem boyunca yazdıkları makale, rapor vb. yazı görevi sayılarını,
- aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısını,
- çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreleri,
- ders okumalarına ayırdıkları sürelerin derse hazırlık için harcadıkları sürelere oranını,

- üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyini,
- üniversitedeki eğitim deneyimlerini,
- imkânları olsa öğrenim gördükleri üniversiteye tekrardan gitme isteklerini,
- öğrenim gördükleri üniversiteye devam etme isteklerini,
- çift ana dal yapma isteklerini,
- sınıf düzeylerini,
- akademik başarılarını,
- tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerini,
- ebeveynlerinden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyini,
- cinsiyetlerini,
- uluslararası öğrenci olma durumlarını,
- ikamet ettikleri yerleri,
- engel durumlarını,
- kütüphanede geçirdikleri haftalık süreleri
- öğrenim gördükleri alanları ve
- yüksek etki uygulamalarına katılımlarını

belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, öğrencilerin ölçeğin uygulandığı tarihteki 4'lük sisteme göre genel not ortalamaları baz alınarak belirlenmiştir. Formu doldururken üniversitedeki genel not ortalamalarını 100'lük sisteme göre ifade eden öğrencilerin genel not ortalamaları araştırmacı tarafından YÖK'ün "*4'lük Sistemdeki Notların 100'lük Sistemdeki Karşılıkları*" tablosundan (YÖK, 2019b, s. 1-2) yararlanılarak 4'lük sisteme dönüştürülmüş ve araştırmada 4'lük sistemdeki karşılıklarıyla değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3.2. Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)

Uluslararası alanyazında öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en çok tanınan kuramsal ölçek olan NSSE araştırma kapsamında yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek, *akademik zorluk*, *akranlarla öğrenme*, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* ve *kampüs çevresi* olmak üzere 4 temel kriterden meydana gelmektedir. Ölçekte ayrıca öğrenci bağlılığının çoklu yapısını açıklayabilmek amacıyla 4 kritere ilave olarak 10 tane de bağlılık göstergesi geliştirilmiştir. Toplamda 47 maddeden oluşan bu bağlılık göstergeleri temel kriterler altında gruplandırılmıştır. *Akademik*

zorluk kriteri *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri* ve *sayısal muhakeme* bağıllık göstergelerinden, *akranlarla öğrenme* kriteri *işbirlikçi öğrenme* ve *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergelerinden, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteri *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergelerinden ve son olarak *kampüs çevresi* kriteri ise *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinden oluşmaktadır. Ölçepteki her madde “Çok sık”, “Sık”, “Bazen” ve “Asla” şeklinde 4’lü likert ölçeğiyle derecelendirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına Ek-1’de yer verilmiştir (Miller, Sarraf, Dumford ve Rucconi, 2016, s. 7-8). Ölçeğin güvenirlik analizleri ise her yıl NSSE’nin *araştırma ve veri analizi birimi* tarafından yapılmakta ve analiz sonuçları yayınlanmaktadır. 2019 yılında gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarına göre bağıllık göstergelerinin sınıf düzeyinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.2’de gösterilmektedir (NSSE, 2019b, s. 1-3).

Tablo 3.2

NSSE Ölçeğinin 2019 Yılına Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Bağıllık Göstergeleri	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	
	1. Sınıf	Son Sınıf
Üst Seviye Öğrenme	.83	.85
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	.85	.86
Öğrenme Stratejileri	.76	.78
Sayısal Muhakeme	.82	.83
İşbirlikçi Öğrenme	.83	.85
Farklı Kişilerle Tartışmalar	.87	.89
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	.81	.84
Etkili Öğretim Uygulamaları	.84	.85
Etkileşimlerin Kalitesi	.83	.85
Destekleyici Çevre	.88	.88

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin araştırmacı tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle gerekli izin alınmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin uyarlanması ve uyarlanma sonrasında araştırma kapsamında belirlenen örnekleme uygulanması için Indiana Üniversitesi ile araştırmacı arasında ölçek kullanım sözleşmesi imzalanmıştır (Ek-2’de yer verilmiştir). Sözleşme imzalandıktan sonra izin alınan tarihlerde ölçeğin uyarlama ve uygulama ça-

lişmaları yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama aşamaları aşağıdaki başlıklarda detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.3.2.1. Çeviri geçerliği

Ölçek uyarlama sürecinin ilk aşamasında, YÖBÖ'nn çevirisi ve eviri geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçek maddeleri yüksek lisans ve doktora eğitimi yurt dışında geekleştiren ve doktora eğitimi sonrasında bir süre yurtdışında misafir ğretim yesi olarak görev yapan eğitim bilimleri alanındaki iki akademisyen tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra uzmanlar bir araya gelerek her bir maddenin çevirisini karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmalar sonucunda uzmanlar birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak her bir maddeyi temsil edebilecek en uygun Türkçe ifadeleri belirleyerek ölçeğin geçici Türkçe formunu oluşturmuşlardır.

Ölçeğin geçici Türkçe formu oluşturulduktan sonra eviri geçerliği çalışmasını yapmak üzere İngilizce orijinal maddelerin sol kısımda, Türkçe eviri maddelerin sağ kısımda ve eviri uygunluk derecesini belirten 10'lu skalanın ise orta kısımda yer aldığı *eviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu* hazırlanmıştır (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s. 584). Beş İngilizce dil uzmanından ölçeğin önce İngilizce orijinal maddesini daha sonra ise Türkçe eviri maddesini okumaları istenerek Türkçe eviri maddesinin İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derece karşıladığını 0 ile 10 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. İngilizce dil uzmanlarının değerlendirmelerine göre, Türkçe evirisi yapılan maddelerin İngilizce orijinal maddelerle olan uygunluk derecesi puanlarının 8.2 ile 10.0 arasında değiştiği saptanmıştır. Tespit edilen uygunluk derecesi puanları sonucunda ölçeğin çevirisinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2.2. Dil ve anlam geçerliği

Bu aşamada Türkçe formun dil ve anlam çalışması yapılmıştır. Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan iki akademisyenden Türkçe formdaki maddelerin dil bilgisi ve anlam açısından Türk diline uygunluklarını incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geri-eviri işlemine geçilmeden önce araştırmacı ve danışmanı tarafından ölçeğin Türkçe formunun bir de araştırmanın hedef kitlesi olan öğrencilerin gözünden değerlendirilmesinin yararlı olacağı dşnlmştir. Bu kapsamda 2 tanesi Türkçe eğitimi bölümünde olmak üzere farklı alanlarda eğitim gören 6 tane lisans öğrencisiyle birebir

görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan her öğrenciye Türkçe formdaki maddeler teker teker okunmuş ve öğrenciden kendisine okunan ilgili maddeden ne anladığını ifade etmesi istenmiştir. Ayrıca görüşme yapılan her bir öğrenciye maddelerin anlam ve anlaşılabilirlik bakımından uygun olup olmadığı eğer değilse madde üzerinde hangi değişiklik yapılırsa maddenin kendisi için daha anlamlı ve daha kolay anlaşılır olabileceği de sorulmuştur. Öğrencilerden alınan geri dönütler sonucunda bazı maddelerde maddenin vermek istediği anlamı güçlendirmek ve maddenin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılır olması için küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu işlem sonucunda ölçeğin Türkçe formu son halini almıştır.

Türkçe form son halini aldıktan sonra geri-çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, İngilizce bir dil uzmanı tarafından Türkçe formun İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri işleminden sonra ölçeğin orijinal İngilizce maddeleri ile geri çevirisi yapılan maddeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda geri-çeviri maddeleri ile İngilizce orijinal maddelerin uyduğu gözlenmiştir. Bu işlem sonucunda ölçeğin dil geçerliğinin son aşaması olan dilsel eşdeğerlik çalışmasına geçilmiştir.

3.3.2.3. Dilsel eşdeğerlik çalışması

Dil geçerliğinin son aşamasında YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formlarındaki maddelerin aynı anlamı ifade edip etmediklerini test etmek amacıyla dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. İngilizce ve Türkçe formların dilsel eşdeğerliklerinin ölçümü için uygulama yapılacak olan örneklem, kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen İngiliz dili eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 36 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Öğretmen adaylarına sırasıyla YÖBÖ'nün İngilizce ve Türkçe formları birer hafta aryla uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen ve normal dağılım gösteren veriler üzerinde 47 maddenin her biri için ayrı ayrı *eşleştirilmiş grup t testi* yapılmıştır.

Eşleştirilmiş grup t testi sonuçlarına göre, ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İngilizce ve Türkçe formlarındaki tüm maddelerin ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmaması her iki formun denk olduğu ve İngilizce orijinal form ile Türkçe çeviri formunun aynı anlamı ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca iki dildeki formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmaması, öğrenci bağlılığının kültürel bağlamdan bağımsız ve kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerine ait eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları Tablo 3.3'de verilmektedir.

Tablo 3.3

YÖBÖ Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup t-testi Sonuçları

Maddeler	İngilizce Form		Türkçe Form		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>			
1	2.69	.78	2.71	.88	-.15	35	.88
2	2.86	.87	2.72	.97	.64	35	.53
3	3.09	.84	2.95	.92	.61	35	.54
4	2.72	.94	2.80	1.09	-.40	35	.69
5	2.83	.94	2.83	.74	.03	35	.98
6	2.83	.85	2.77	.76	.35	35	.73
7	2.36	1.05	2.30	.94	.29	35	.78
8	2.81	.71	2.81	.86	-.00	35	.99
9	2.94	.83	2.97	.84	-.14	35	.89
10	2.86	.83	2.88	.78	-.11	35	.92
11	2.81	.86	2.86	.80	-.28	35	.78
12	2.31	1.14	2.19	.98	.43	35	.67
13	1.92	.99	1.83	1.03	.36	35	.72
14	2.25	.94	1.89	.98	1.62	35	.11
15	2.08	.97	1.91	.99	.75	35	.46
16	2.61	.87	2.54	.77	.33	35	.74
17	2.46	.87	2.47	.91	-.05	35	.96
18	2.81	.92	2.80	.86	.04	35	.97
19	2.77	.90	2.75	.91	.09	35	.93
20	2.61	.99	2.61	.96	.00	35	1.0
21	2.69	.92	2.67	.92	.11	35	.91
22	2.75	.94	2.33	.89	1.69	35	.10
23	2.58	.97	2.22	1.10	1.35	35	.18
24	2.47	1.06	2.28	1.03	.73	35	.47
25	2.44	.94	2.39	.93	.26	35	.80
26	2.37	.96	2.22	.90	.69	35	.50
27	2.28	1.09	2.25	.97	.10	35	.92
28	1.72	.88	1.83	.91	-.48	35	.64
29	2.19	1.06	2.26	.97	-.29	35	.78
30	1.92	.97	1.97	1.03	-.26	35	.80
31	2.50	1.18	2.71	1.03	-.84	35	.40

Tablo 3.3 (Devam)

YÖBÖ Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup t-testi Sonuçları

Maddeler	İngilizce Form		Türkçe Form		t	df	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
32	2.86	.83	2.49	.84	1.79	35	.08
33	2.61	.93	2.49	.81	.58	35	.57
34	2.64	.90	2.52	.94	.72	35	.48
35	4.61	1.84	3.76	1.92	1.85	35	.07
36	3.56	1.84	3.41	1.87	.31	35	.76
37	3.61	1.69	3.63	1.85	-.05	35	.96
38	3.39	2.06	3.46	2.37	-.15	35	.88
39	3.94	2.23	3.41	2.19	1.03	35	.31
40	2.36	.93	2.14	.93	1.19	35	.24
41	2.00	.86	1.89	.82	.70	35	.49
42	2.22	.87	2.42	1.02	-.85	35	.40
43	2.11	1.06	2.14	.93	-.15	35	.88
44	2.20	.95	2.20	1.06	.00	35	1.00
45	2.06	.92	1.20	1.04	.29	35	.77
46	1.98	.85	2.26	.99	-1.43	35	.16
47	2.03	.97	2.03	.99	-.00	35	1.00
$p^* \leq .05$							

Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan sonra Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında öncelikle içerik geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu eğitim bilimleri uzmanı üç akademisyen tarafından içerik geçerliği kapsamında kontrol edilmiştir. Uzmanlardan Türkçe formdaki maddeleri okumaları ve her bir maddenin öğrenci bağlılığını ölçebilme derecesini incelemeleri istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

İçerik geçerliği sağlandıktan sonra ölçek uyarlama sürecine sırasıyla ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizi çalışmalarıyla devam edilmiştir. Analizlerin gerçekleştirileceği örneklem, kasıtlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 450 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinden kapsam geçerliği tamamlanmış olan Türkçe formu *asla - 1 (bir)*, *bazen - 2 (iki)*, *sık - 3 (üç)* ve *çok sık - 4 (dört)* olmak üzere 4'lü likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir.

3.3.2.4. Madde ayırt ediciliği

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun tespit edilebilmesi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon değerlerini belirlemek amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır. Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçlarına göre, korelasyon katsayıları .269 ile .607 arasında değişmektedir. Tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 3.4’de verilmektedir.

Tablo 3.4

YÖBÖ’nün Madde-Toplam Korelasyonlarını Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde	<i>r</i>	Madde	<i>r</i>
1	0.273*	25	0.429*
2	0.343*	26	0.487*
3	0.400*	27	0.460*
4	0.435*	28	0.299*
5	0.516*	29	0.319*
6	0.540*	30	0.290*
7	0.435*	31	0.218*
8	0.517*	32	0.559*
9	0.416*	33	0.483*
10	0.477*	34	0.464*
11	0.539*	35	0.269*
12	0.473*	36	0.420*
13	0.492*	37	0.399*
14	0.510*	38	0.390*
15	0.453*	39	0.367*
16	0.607*	40	0.580*
17	0.567*	41	0.589*
18	0.585*	42	0.565*
19	0.552*	43	0.525*
20	0.547*	44	0.567*
21	0.450*	45	0.566*
22	0.530*	46	0.526*
23	0.569*	47	0.570*
24	0.605*		

n=450, *p**≤.01

3.3.2.5. Yapı geçerliği

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi için örneklemden elde edilen veriler üzerinde *Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)* uygulanmıştır. DFA, ölçek uyarlama sürecinde ölçeğin yapısını incelemek ve ölçekteki temel boyutların sayısını (faktörler) ve madde-faktör ilişkilerinin örüntüsünü (faktör yükleri) doğrulamak için kullanılmaktadır (Brown, 2006, s. 1-2). Bu kapsamda araştırmada, orijinal ölçeğin 10 faktörden oluşan yapısının Türkçe formdan elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinin uygulanmasında ise LISREL 8.51 programından yararlanılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizinin uygulanmasında sırasıyla şu aşamalar gerçekleştirilmiştir: (i) Türkçe formun öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen 462 geçerli ölçekten işlerliği olmadığı düşünülen 12 tane ölçek atılmıştır. (ii) Kalan 450 verinin normalliği kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Böylelikle normallik için gereken koşulun sağlandığı tespit edilmiştir. (iii) Daha sonra her bir madde için z-puanı hesaplanmış ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür. (iv) Bu işlemlerden sonra 450 veri için kayıp verilere orta değer ataması yapılmıştır. (v) Elde edilen eksiksiz veri seti için normallik tekrar kontrol edilmiş, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. (vi) Son olarak her madde için tekrar z-puanı hesaplanmış ve uç değerlerin olmadığı gözlemlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 61-91).

Analiz için hazır hale gelen 450 veri üzerinde *maksimum olabilirlik yöntemi* kullanılarak doğrulamalı faktör analizi uygulanmış ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında doğrulamalı faktör analizlerinde kullanılan uyum iyiliği indeksleri şunlardır: (i) Ki-Kare İstatistiği (χ^2), (ii) Serbestlik Derecesi (df), (iii) Ki-Kare İstatistiği (χ^2) / Serbestlik Derecesi (df) Oranı, (iv) Ortalama Hataların Karekök Ortalaması (RMSEA), (v) Uyum İyiliği İndeksi (GFI), (vi) Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), (vii) Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), (viii) Artırımlı Uyum İndeksi (IFI), (ix) Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve (x) Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI). Araştırma kapsamında kullanılan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları Tablo 3.5'de verilmektedir.

Tablo 3.5

Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum İyiliği Standartları

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Standartları
χ^2/df	≤ 5 iyi uyum
	≤ 3 mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .08$ iyi uyum
	$\leq .05$ mükemmel uyum
GFI	$\geq .80$ kabul edilebilir uyum
	$\geq .90$ iyi uyum
AGFI	$\geq .80$ kabul edilebilir uyum
	$\geq .90$ iyi uyum
CFI	$\geq .90$ iyi uyum
	$\geq .95$ mükemmel uyum
IFI	$\geq .90$ iyi uyum
	$\geq .95$ mükemmel uyum
NFI	$\geq .90$ iyi uyum
	$\geq .95$ mükemmel uyum
NNFI	$\geq .90$ iyi uyum
	$\geq .95$ mükemmel uyum

Kaynaklar: (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522).

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin tespit edilmesi için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır [$\chi^2=2427.67$, $df=1024$, $p<.01$]. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı [$\chi^2/df=2.37$, $p<.01$] incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de ölçek için önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [RMSEA=.05, GFI=.81, AGFI=.80, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.97]. Ayrıca, 47 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında ölçeğin orijinal

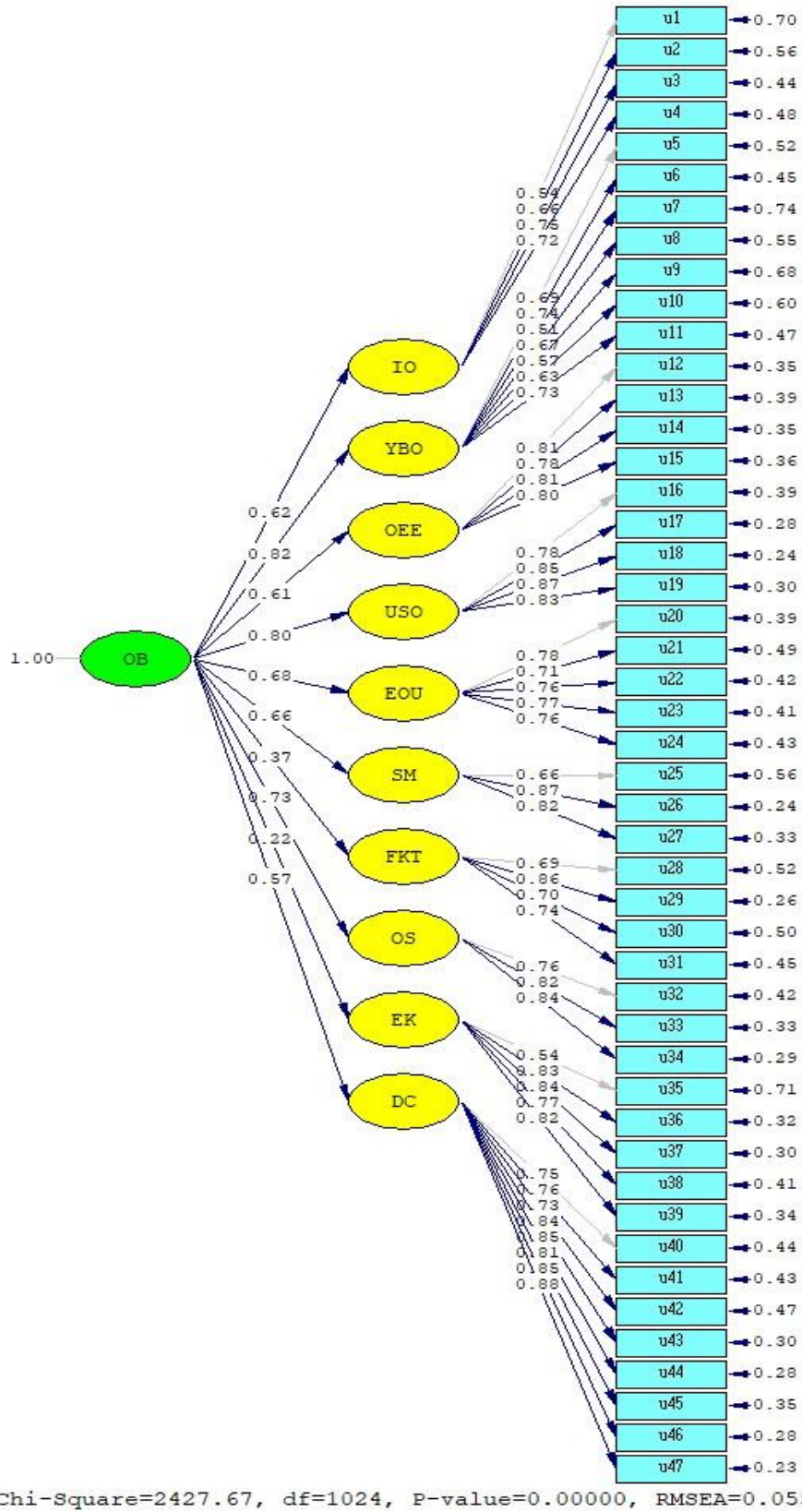
faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522). YÖBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6

YÖBÖ'nün Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	2427.67
df	1024
χ^2 / df	2.37
RMSEA	.05
GFI	.81
AGFI	.80
CFI	.97
IFI	.97
NFI	.94
NNFI	.97

YÖBÖ için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3.1'de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .51 ile .88 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca diyagramdan, YÖBÖ'nün on boyutlu yapısının, *yükseköğretimde öğrenci bağlılığı* olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak YÖBÖ'nün, yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını on boyutlu bir yapı olarak ölçebildiği doğrulanmaktadır.



Şekil 3.1 YÖBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: OB=Öğrenci Bağlılığı, IO=İşbirlikçi Öğrenme, YBO=Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme, OEE=Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi, USO=Üst Seviye Öğrenme, EOU=Etkili Öğretim Uygulamaları, SM= Sayısal Muhakeme, FKT= Farklı Kişilerle Tarımlar, OS=Öğrenme Stratejileri, EK=Etkileşimlerin Kalitesi, DC=Destekleyici Çevre.

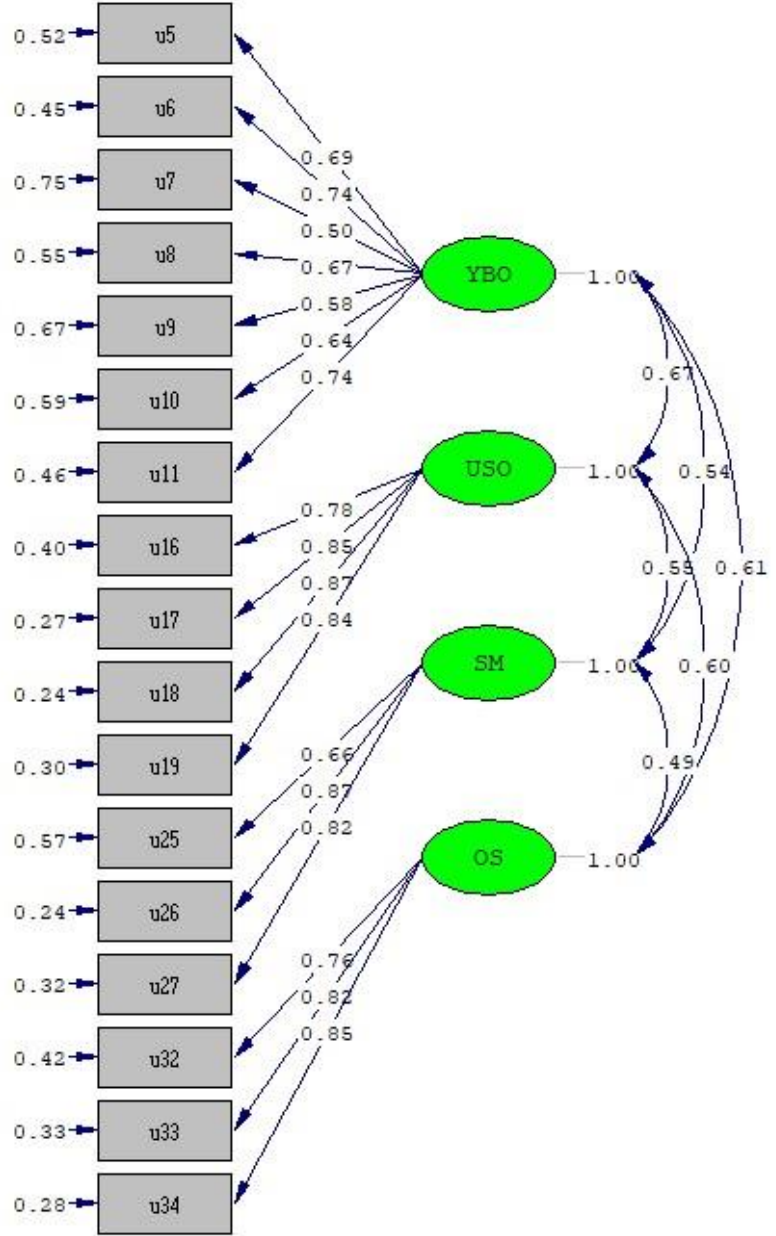
YÖBÖ'nün yapı geçerliği sağlandıktan sonra YÖBÖ'yü oluşturan temel kriterlerin yapı geçerlikleri de araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak *akademik zorluk* temel kriterinin yapı geçerliğini tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır [$\chi^2= 370.13$, $df=113$, $p<.01$]. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı [$\chi^2/ df=3.27$, $p<.01$] incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [RMSEA=.07, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.98, IFI=.98, NFI=.97, NNFI=.97]. Ayrıca, 17 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında *akademik zorluk* temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522). *Akademik zorluk* temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7

Akademik Zorluk Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	370.13
df	113
χ^2/ df	3.27
RMSEA	.07
GFI	.91
AGFI	.88
CFI	.98
IFI	.98
NFI	.97
NNFI	.97

Akademik zorluk temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3.2’de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .50 ile .87 arasında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=370.13, df=113, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 3.2 Akademik Zorluk Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: YBO=Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme, USO=Üst Seviye Öğrenme, SM= Sayısal Muhakeme, OS=Öğrenme Stratejileri.

İkinci olarak *akranlarla öğrenme* temel kriterinin yapı geçerliğini tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2)

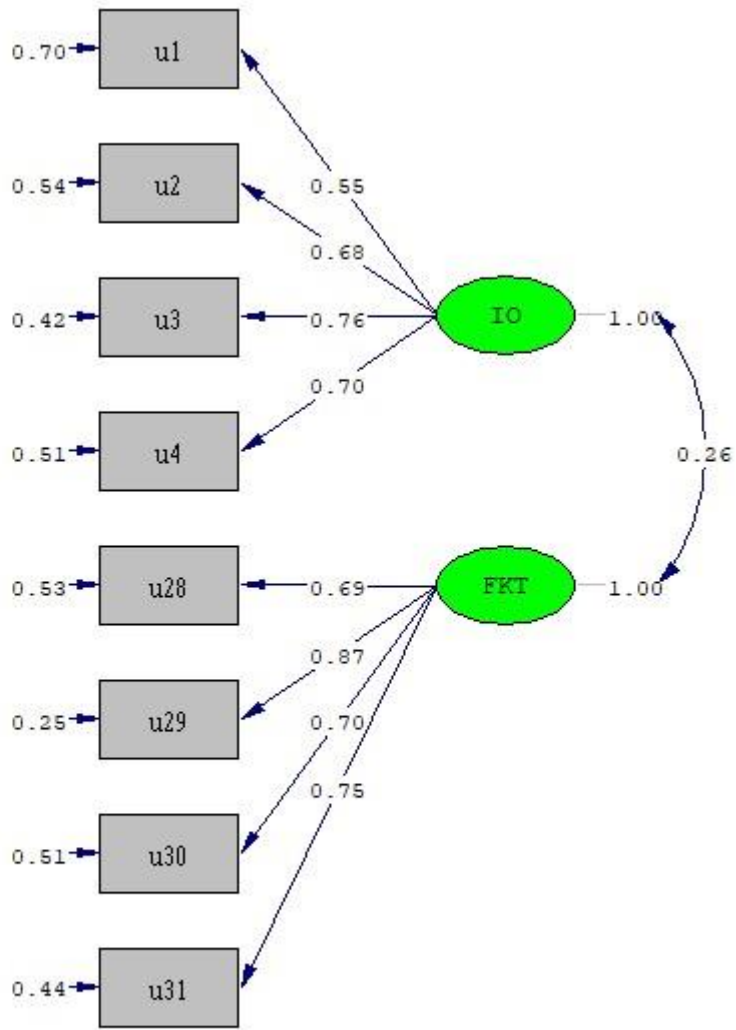
değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır [$\chi^2=40.13$, $df=19$, $p<.01$]. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı [$\chi^2/df=2.11$, $p<.01$] incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [RMSEA=.05, GFI=.98, AGFI=.96, CFI=.99, IFI=.99, NFI=.97, NNFI=.98]. Ayrıca, 8 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında *akranlarla öğrenme* temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522). *Akranlarla öğrenme* temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3.8

Akranlarla Öğrenme Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	40.13
df	19
χ^2/df	2.11
RMSEA	.05
GFI	.98
AGFI	.96
CFI	.99
IFI	.99
NFI	.97
NNFI	.98

Akranlarla öğrenme temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3.3’de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .55 ile .87 arasında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=40.13, df=19, P-value=0.00314, RMSEA=0.050

Şekil 3.3 Akranlarla Öğrenme Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: IO=İşbirlikçi Öğrenme, FKT=Farklı Kişilerle Tartışmalar

Üçüncü olarak öğretim elemanlarıyla deneyimler temel kriterinin yapı geçerliğini tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=5,08$) incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde [RMSEA=.09, GFI=.94, AGFI=.89, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.96, NNFI=.96] olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için modifikasyon yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Aynı bağıllık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonların uygulanması sonucunda ki-kare değerinin önemli

ölçüde azaldığı görülmüştür. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır [$\chi^2= 68.87$, $df=24$, $p<.01$]. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı [$\chi^2/ df=2.86$, $p<.01$] incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [RMSEA=.06, GFI=.97, AGFI=.94, CFI=.99, IFI=.99, NFI=.98, NNFI=.98]. Ayrıca, 9 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında *öğretim elemanlarıyla deneyimler* temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522). *Öğretim elemanlarıyla deneyimler* temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.9’da yer almaktadır.

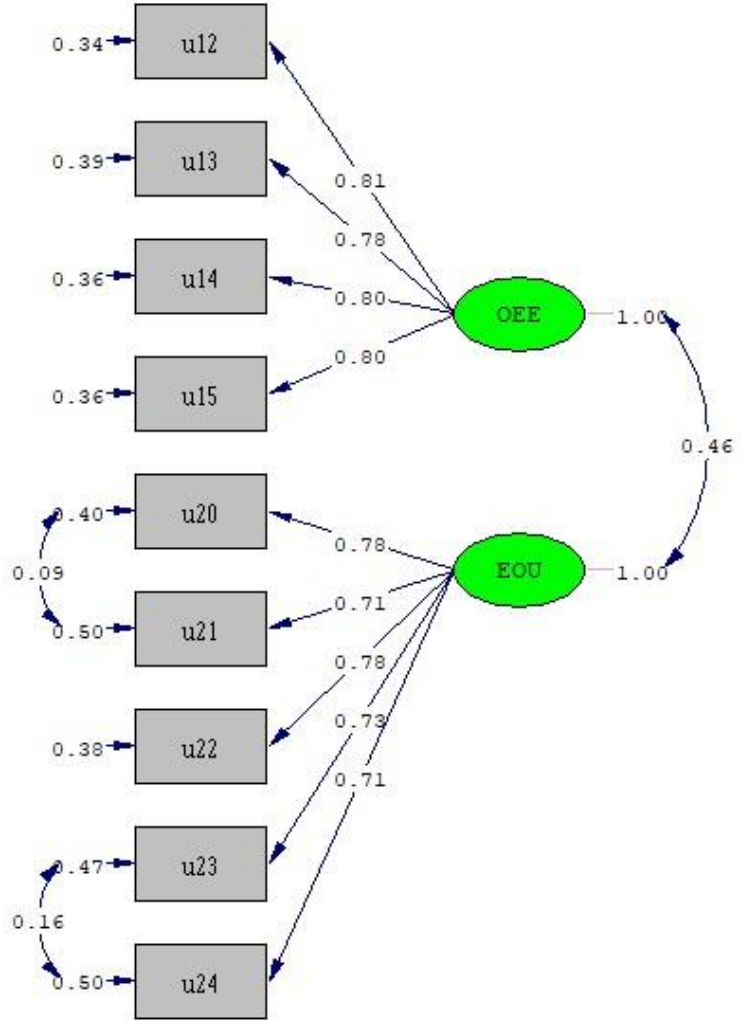
Tablo 3.9

Öğretim Elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	68.87
df	24
χ^2/ df	2.86
RMSEA	.06
GFI	.97
AGFI	.94
CFI	.99
IFI	.99
NFI	.98
NNFI	.98

Öğretim elemanlarıyla deneyimler temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3.4’de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin madde-

lerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .71 ile .81 arasında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=68.87, df=24, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 3.4 Öğretim elemanlarıyla Deneyimler Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: OEE=Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi, EOU=Etkili Öğretim Uygulamaları

Son olarak *kampüs çevresi* temel kriterinin yapı geçerliğini tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df=8.09$) incelendiğinde modelin uyum göstermediği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde [RMSEA=.10, GFI=.85, AGFI=.79, CFI=.94, IFI=.94, NFI=.94, NNFI=.93] olmasına rağmen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını düşürmek için modifikasyon

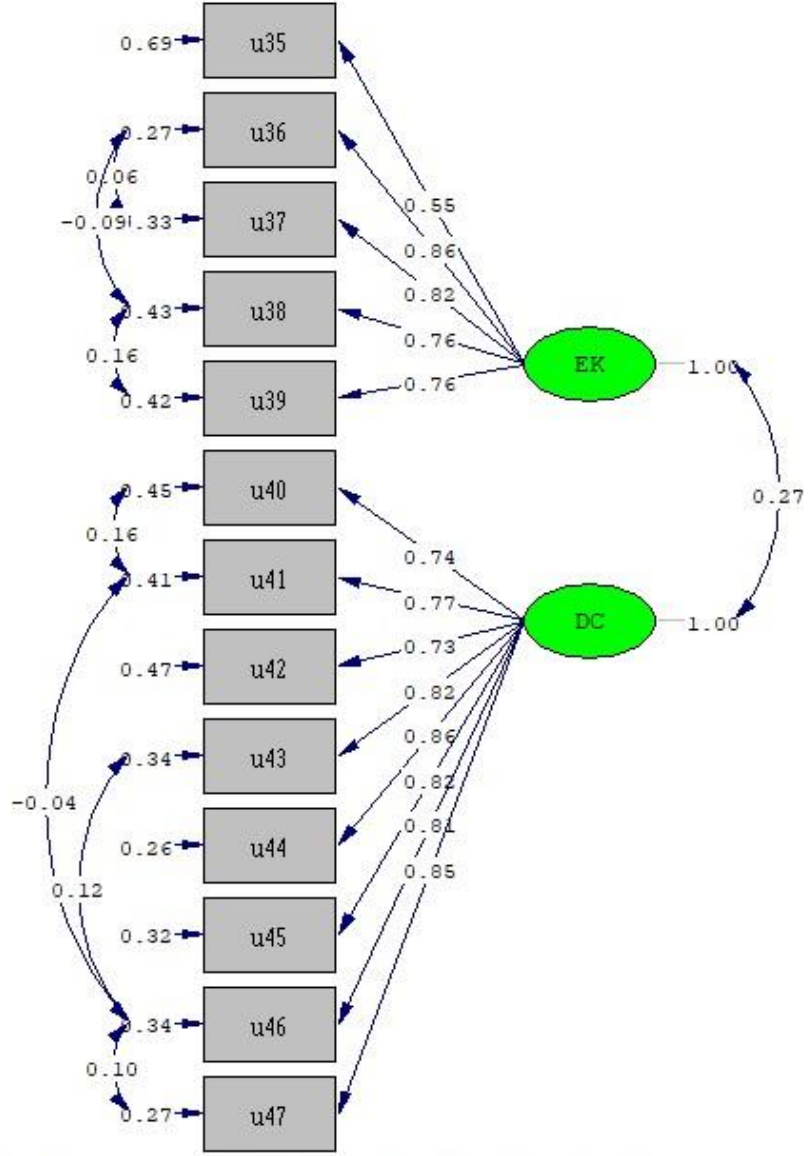
yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Aynı bağıllık göstergesinde olan ve benzer yapıları ölçtüğü tespit edilen maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonların uygulanması sonucunda ki-kare değerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır [$\chi^2= 175.55$, $df=57$, $p<.01$]. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı [$\chi^2/ df=3.07$, $p<.01$] incelendiğinde modelin araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği değerleri de önerilen modelin uygun ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir [RMSEA=.06, GFI=.94, AGFI=.91, CFI=.98, IFI=.98, NFI=.98, NNFI=.98]. Ayrıca, 13 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında *kampüs çevresi* temel kriterinin faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 162-170; Cole, 1987, s. 590; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994, s. 456; Jöreskog, Sörbom, Du Toit ve Du Toit, 2001, s. 180; Kline, 2011, s. 204-209; Marsh ve Balla, 1994, s. 193-198; Schumacker ve Lomax, 2004, s. 82; Segars ve Grover, 1993, s. 522). *Kampüs çevresi* temel kriterinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 3.10

Kampüs Çevresi Temel Kriterinin Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Uyum İyiliği Değerleri
χ^2	175.55
df	57
χ^2/ df	3.07
RMSEA	.06
GFI	.94
AGFI	.91
CFI	.98
IFI	.98
NFI	.98
NNFI	.98

Kampüs Çevresi temel kriteri için doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı Şekil 3.5’de verilmektedir. Diyagram incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların .55 ile .86 arasında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=175.55, df=57, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

Şekil 3.5 *Kampüs Çevresi* Temel Kriteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Not: EK=Etkileşimlerin Kalitesi, DC=Destekleyici Çevre

Orijinal ölçekteki temel kriterlerin doğrulayıcı faktör analizi path diyagramlarına Ek-3’te yer verilmiştir (Miller vd., 2016, s. 10-12).

3.3.2.6. Güvenirlik analizleri

YÖBÖ'nün geçerliği sağlandıktan sonra uyarlama çalışmasına güvenirlilik analizleri ile devam edilmiştir. Güvenirlilik, ölçme aracının ölçtüğü yapıyı tutarlı bir şekilde yansıtması olarak tanımlanmaktadır (Field, 2009, s. 673). Araştırmada YÖBÖ'nün güvenirliliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Bir ölçme aracının iç tutarlılığı, soruların birbirleriyle veya aynı şeyi ölçmeye çalışan tüm soruların kendi aralarında ne ölçüde tutarlı olduklarıyla ilgilidir. *Cronbach Alfa* katsayısı, ölçme aracının iç tutarlılığını hesaplamada kullanılan en bilinen yöntemlerden biridir (Punch, 2014, s. 96). Cronbach alfa katsayısı 0.70 ve üzerinde ise ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, s. 89).

YÖBÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bağlılık göstergelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise *üst seviye öğrenme* için .90, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* için .84, *öğrenme stratejileri* için .84, *sayısal muhakeme* için .82, *işbirlikçi öğrenme* için .77, *farklı kişilerle tartışmalar* için .84, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* için .88, *etkili öğretim uygulamaları* için .87, *etkileşimlerin kalitesi* için .88 ve *destekleyici çevre* için .94 olarak hesaplanmıştır. YÖBÖ ve bağlılık göstergeleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.11'de verilmektedir.

Tablo 3.11

YÖBÖ'nün ve Bağlılık Göstergelerinin Madde Sayıları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Bağlılık Göstergeleri	Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları
Üst Seviye Öğrenme	4	.90
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	7	.84
Öğrenme Stratejileri	3	.84
Sayısal Muhakeme	3	.82
İşbirlikçi Öğrenme	4	.77
Farklı Kişilerle Tartışmalar	4	.84
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	4	.88
Etkili Öğretim Uygulamaları	5	.87
Etkileşimlerin Kalitesi	5	.88
Destekleyici Çevre	8	.94
YÖBÖ	47	.92

Ölçek için elde edilen geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formunun orijinali gibi kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergelerinin bulunduğu ve yeterli güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak uyarlaması yapılan ölçek, yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce, araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek olan bilimsel çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna yönelik araştırmacının görev yaptığı kurum olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (Ek-4'te yer verilmiştir). Daha sonra araştırmada kullanılan veri toplama aracının örnekleme yer alan üniversitelerdeki öğrencilere uygulanabilmesi için araştırmacının doktora yaptığı kurum olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden araştırma izni alınmıştır (Ek-5'te verilmiştir). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin araştırma izni yazısına binaen örneklemedeki ilgili üniversitelerden veri toplama aracının uygulanmasına yönelik izin yazıları (Ek-6'da yer verilmiştir) geldikten sonra ölçeğin çevrimiçi formu hazırlanmıştır. Daha sonra veri toplama aracının uygulanacağı üniversitelerin öğrenci işleri daire başkanlıkları ile görüşülerek ölçeğin Google Formda oluşturulan çevrimiçi bağlantısını üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerine elektronik posta yoluyla ulaştırmaları istenmiştir.

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde örnekleme yer alan üniversitelerde öğrenim gören 3208 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması Nisan ve Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin cevaplanması yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Ölçek üzerine araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl doldurulacağı ile ilgili açıklamalar eklenmiştir. Ayrıca ölçeğin giriş kısmına öğrencilerin verdikleri cevapların bilimsel araştırma ahlakına uygun bir şekilde gizli tutulacağı, kimseyle paylaşılmayacağı ve yalnızca istatistiksel amaçla kullanılacağı hakkında bilgilendirme de ilave edilmiştir. Araştırmada yer alan her bir öğrenci istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olarak gönüllülük esasına dayalı bir şekilde araştırmaya katılmıştır. 3208 lisans öğrencisinden toplanan ölçeklerden 115 tanesi öğrencilerin ölçeği eksik veya hatalı doldurması sebebiyle işlerliği olmadığı düşünülmüş ve veri analizi

aşamasına geçilmeden önce araştırmadan çıkarılmıştır. Böylelikle toplamda 3093 ölçme aracı araştırma kapsamına dâhil edilerek verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracından elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 programına aktararak çözümlenmiştir. Verilerin analizi ve çözümlenmesi aşamasında öncelikle SPSS programına veri girişi yapılmıştır. Veri girişi esnasında, eksik veya hatalı bir şekilde doldurulduğu düşünülen 115 ölçekteki verinin girişi yapılmamış ve veri setine dâhil edilmemiştir. Verilerin girişi tamamlandıktan sonra veriler kayıp değerler, uç değerler, normal dağılım, homojenlik, doğrusallık ve çoklu doğrusal bağlantı açılarından incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 61-91):

- *Kayıp veri analizi:* Öncelikle 3093 veriden oluşan veri seti için kayıp veri analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda, 3093 veri için kayıp olan değerlere orta değer ataması yapılmıştır.
- *Uç değerlerin belirlenmesi:* Veri setindeki her bir madde için z-puanı hesaplanarak uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplanan z-puanlarına göre veri setinde uç değer bulunmamaktadır.
- *Normal dağılım:* Veri setindeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.21).
- *Homojenlik:* Verilerin homojenliğinin test edilmesinde Levene Statistic test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçlarına göre madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edilmiştir.
- *Doğrusallık:* Doğrusallık varsayımı, değişkenler arasında doğrusal ya da doğrusala yakın bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu varsayıma göre değişkenler arasında düz çizgi şeklinde bir ilişki vardır. Doğrusallık, saçılım grafiklerindeki ilişkilere bakılarak belirlenebilmektedir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafikleri incelendiğinde doğrusal olmayan bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu şekilde araştırmada doğrusallık varsayımı da karşılanmıştır.

- *Çoklu doğrusal bağlantı*: Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenler arasında yüksek korelasyonlu ilişkileri temsil etmek için kullanılmaktadır. Çoklu doğrusallık sorunu değişkenler arasındaki ilişki .90 ve üzerinde olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Araştırmada değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek için uygulanan pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçlarına göre, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90'ın altında olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.40). Ayrıca çoklu doğrusallık kontrol edilirken, VIF ve tolerans değerlerinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Hair, Black, Babin ve Anderson (2014, s. 200) VIF değerlerinin 10'dan küçük tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olması durumunda çoklu doğrusallık probleminin olmayacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmadaki VIF ve tolerans değerleri incelendiğinde VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.41). Bu nedenle, araştırmada çoklu doğrusallık probleminin olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği ve madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edildiği için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin analizinde *bağımsız gruplar t-testi*, *tek yönlü varyans analizi (anova testi)*, *pearson momentler çarpımı korelasyon analizi*, *basit doğrusal regresyon analizi*, *çoklu doğrusal regresyon analizi* ve *çok düzeyli lojistik regresyon analizi* kullanılmıştır. Ayrıca verileri çözümlemede betimsel istatistik yöntemlerinden olan *standart sapma*, *aritmetik ortalama*, *frekans* ve *yüzde tekniklerinden* de yararlanılmıştır. Öğrencilerin YÖBÖ'den aldıkları puanların düzeyinin belirlenmesinde “1.00-2.00=Düşük”, “2.01-3.00=Orta” ve “3.01-4.00=Yüksek” aralıkları kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır. Her bir araştırma sorusu kapsamında verilerin çözümleme aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin dağılımını ve bu özelliklere ilişkin düzeylerini belirlemede betimsel istatistik yöntemlerinden olan *aritmetik ortalama*, *standart sapma*, *frekans* ve *yüzde tekniklerinden* yararlanılmıştır.
2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımlarının dağılımını tespit etmek için betimsel istatistik yöntemlerinden *frekans* ve *yüzde teknikleri* kullanılmıştır.

3. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden *aritmetik ortalama* ve *standart sapma* kullanılmıştır.
4. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için 2 kategorili değişkenlerde *bağımsız gruplar t-testi* uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi, iki grubun belirli bir sürekli değişkene yönelik aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Seçer, 2015, s. 59).

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için +2 kategorili değişkenlerde ise *tek yönlü varyans analizi (anova testi)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi, bir bağımsız değişkenin ikiden fazla olan kategorilerinin bağımlı değişken puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığını inceleyen istatistiksel bir tekniktir (Bursal, 2017, s. 72).

Tek yönlü varyans analizi uygulanan +2 kategorili değişkenlerde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu durumlarda Scheffe ve homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır.

5. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü tespit etmek için *pearson momentler çarpımı korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Baykul ve Güzeller, 2016, s. 573). Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkiyi yansıtan ve -1 ile +1 arasında değer alan sayısal bir indekstir (Salkind, 2015, s. 77). Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında ise yüksek, .30 ile .70 arasında ise orta ve .00 ile .30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 32).

6. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden aldıkları puanların bağımsız olarak akademik başarıyı yordama düzeyini belirlemek için *basit doğrusal regresyon analizi* uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, bir yordayıcı değişkenle bir yordanan değişken arasındaki ilişkinin incelendiği istatistiksel bir tekniktir (Can, 2013, s. 238).

Öğrencilerin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte akademik başarıyı yordama düzeyini tespit etmek için ise *çoklu doğrusal regresyon analizi* kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bir bağımlı değişken ile bir dizi yordayıcı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Can, 2013, s. 247).

7. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden aldıkları puanların bağımsız olarak üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyini belirlemek için *çok düzeyli lojistik regresyon analizi* uygulanmıştır. Öğrencilerin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyini tespit etmek için de *çok düzeyli lojistik regresyon analizi* kullanılmıştır. Çok düzeyli lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin sürekli ya da nicel bir değişken olmadığı ve ikiden fazla kategoriye sahip olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 49; Gamgam ve Altunkaynak, 2017, s. 269).

Bu alt problemde yordanan değişken olan üniversiteye devam etme isteği “evet”, “hayır” ve “emin değilim” şeklinde 3 kategoriden oluşmaktadır. Çok düzeyli lojistik regresyon analizi uygulanırken yordanan değişkenin “hayır” kategorisi referans kategori olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, verilerin istatistiksel çözümlemeleriyle elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Kişisel ve Üniversite Deneyimlerine Yönelik Özelliklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin kişisel ve üniversite deneyimine yönelik özellikleri; *derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler, öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı, alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı, çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler, ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı, üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi, üniversitedeki eğitim deneyimi, öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği, öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği, çift ana dal yapma isteği, sınıf düzeyi, akademik başarı, tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi, ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi, cinsiyet, uluslararası öğrenci olma durumu, ikamet edilen yer, engel durumu, kütüphanede geçirilen haftalık süre ve öğrenim görülen alan değişkenlerinden oluşmaktadır. Çift ana dal yapma isteği, sınıf düzeyi, cinsiyet, uluslararası öğrenci olma durumu, engel durumu ve öğrenim görülen alan değişkenleri yöntem bölümünde evren ve örneklem başlığı altında verildiği için bu değişkenlere bu başlık altında yer verilmemiştir.*

4.1.1. Derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler

Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları ve düzeyleri Tablo 4.1’de

verilmektedir. Bu etkinlikler, orijinal ölçekte olduğu gibi 4'lü likert tipinde derecelendirilmiş ve bağlılık göstergelerine dâhil edilmeyen ölçekteki 4 maddeyi içermektedir.

Tablo 4.1

Derse Hazırlık Aşamasında ve Derse Aktif Olarak Katılmada Gerçekleştirilen Çeşitli Etkinliklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Etkinlikler	Düzeyler	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Derslerde sorular sordum ya da başka yollarla ders tartışmalarına katkıda bulundum.	Asla	273	8.8	2.47	.84
	Bazen	1529	49.4		
	Sık	864	27.9		
	Çok Sık	427	13.8		
	Toplam	3093	100		
Bir ödevi ya da raporu teslim etmeden önce ödevin ya da raporun iki veya daha fazla taslağını hazırladım.	Asla	502	16.2	2.46	.95
	Bazen	1153	37.3		
	Sık	941	30.4		
	Çok Sık	497	16.1		
	Toplam	3093	100		
Ödevlerimi ya da okumalarımı tamamlamadan derse gelmedim.	Çok Sık	487	15.7	2.47	.87
	Sık	963	31.1		
	Bazen	1349	43.6		
	Asla	294	9.5		
	Toplam	3093	100		
Derste sunum yaptım.	Asla	444	14.4	2.76	1.05
	Bazen	828	26.8		
	Sık	849	27.4		
	Çok Sık	972	31.4		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.1'deki verilere göre, üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x}=2.46$ ile $\bar{x}=2.76$ arasında değişmektedir. Tablo 4.1'deki veriler incelendiğinde, “*derste sunum yaptım*” ($\bar{x}=2.76$) etkinliğine yönelik aritmetik ortalamanın en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı

Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayılarına ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de verilmektedir. Öğrencilere verilen yazı görevi sayılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için orijinal ölçekte olduğu gibi cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak yazı görevi değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “hiç yazı görevi verilmedi” seçeneği için “0”, “1-2 yazı görevi verildi” seçeneği için “1.5”, “3-5 yazı görevi verildi” seçeneği için “4”, “6-10 yazı görevi verildi” seçeneği için “8”, “11-15 yazı görevi verildi” seçeneği için “13”, “16-20 yazı görevi verildi” seçeneği için “18” ve “20’den fazla yazı görevi verildi” seçeneği için ise “23” değerleri kullanılmıştır (NSSE, 2018b, s. 4).

Tablo 4.2

Öğrencilere Dönem Boyunca Verilen Yazı Görevi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yazı Görevinin Sayfa Sayısı	Yazı Görevi Sayısı	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
5 sayfaya kadar	Hiç verilmedi	929	30.0	3.12	4.73
	1-2 tane verildi	1164	37.6		
	3-5 tane verildi	549	17.7		
	6-10 tane verildi	232	7.5		
	11-15 tane verildi	119	3.8		
	20’den fazla verildi	100	3.2		
	Toplam	3093	100		
6 ile 10 sayfa arasında	Hiç verilmedi	1297	41.9	2.62	4.36
	1-2 tane verildi	941	30.4		
	3-5 tane verildi	442	14.3		
	6-10 tane verildi	230	7.4		
	11-15 tane verildi	113	3.7		
	20’den fazla verildi	70	2.3		
	Toplam	3093	100		
11 sayfa ya da daha fazla	Hiç verilmedi	1486	48.0	2.58	4.88
	1-2 tane verildi	845	27.3		
	3-5 tane verildi	390	12.6		
	6-10 tane verildi	157	5.1		
	11-15 tane verildi	105	3.4		
	20’den fazla verildi	110	3.6		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.2’deki verilere göre, öğrencilere dönem boyunca öğretim elemanları tarafından verilen çeşitli uzunluklardaki yazı görevi sayılarının aritmetik ortalamaları $\bar{x}=2.58$ ile $\bar{x}=3.12$ arasında değişmektedir. Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde, öğrencilere “5 sayfaya kadar” verilen yazı görevi sayılarına ($\bar{x}=3.12$) ilişkin aritmetik ortalamanın en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2’deki veriler doğrultusunda 5 sayfaya kadar olan ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%37.6) kendilerine 1-2 tane yazı görevi verildiğini belirtmişlerdir. 6 ile 10 sayfa arasındaki ödevlerin dağılımına bakıldığında, kendilerine hiç yazı görevi verilmediğini ifade eden öğrencilerin 1297 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%41.9) sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48.0) kendilerine hiç yazı görevi verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm uzunluklardaki ödevlerde kendisine 16-20 tane yazı görevi verilen öğrenci bulunmadığı için tabloda gösterilmemiştir.

4.1.3. Alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı

Öğrencilerin aldığı derslerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına olan katkısına ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te verilmektedir. Öğrenciler aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısını 1-Hiç ile 7-Çok fazla puanları arasında değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.3

Alınan Derslerin Öğrencilerin Potansiyellerini En İyi Şekilde Sergilemelerine Olan Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Katkı Derecesi	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
1-Hiç	205	6.6	4.18	1.49
2	207	6.7		
3	455	14.7		
4	878	28.4		
5	835	27.0		
6	333	10.8		
7-Çok Fazla	180	5.8		
Toplam	3093	100		

Tablo 4.3'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısına ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4.18$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.3'deki veriler doğrultusunda katkı puanlarının dağılımına bakıldığında, 4 puan veren öğrencilerin 878 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%28.4) sahip olduğu görülmektedir.

4.1.4. Çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık sürelerle ilişkin dağılımı tespit edebilmek için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin çeşitli etkinliklere haftalık ayırdıkları sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ise orijinal ölçekte olduğu gibi ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “0 saat” seçeneği için “0”, “1-5 saat” seçeneği için “3”, “6-10 saat” seçeneği için “8”, “11-15 saat” seçeneği için “13”, “16-20 saat” seçeneği için “18”, “21-25 saat” seçeneği için “23”, “26-30 saat” seçeneği için “28” ve “30’dan fazla saat” seçeneği için ise “33” değerleri kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (NSSE, 2018b, s. 7).

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık sürelerle ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4’te verilmektedir.

Tablo 4.4

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelerle İlişkin Betimsel İstatistikler

Etkinlikler	Harcanan süre	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Derse hazırlanmak (Ders çalışmak, okumak, yazmak, ödev veya laboratuvar çalışması yapmak, veri analiz etmek ve diğer akademik aktiviteler)	0 saat	268	8.7	7.06	7.42
	1-5 saat	1617	52.3		
	6-10 saat	577	18.7		
	11-15 saat	243	7.9		
	16-20 saat	152	4.9		
	21-25 saat	105	3.4		
	26-30 saat	50	1.6		
	30’dan fazla saat	81	2.6		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.4 (Devam)

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Etkinlikler	Harcanan süre	f	%	$\bar{x}$	ss
Ortak etkinliklere katılmak (Organizasyonlar, öğrenci kulüpleri, dernekler veya sosyal kulüpler, üniversite içi veya üniversiteler arası spor etkinlikleri)	0 saat	1138	36.8	3.66	5.02
	1-5 saat	1323	42.8		
	6-10 saat	388	12.5		
	11-15 saat	126	4.1		
	16-20 saat	62	2.0		
	21-25 saat	30	1.0		
	26-30 saat	10	0.3		
	30'dan fazla saat	16	0.5		
	Toplam	3093	100		
Kampüste ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2712	87.7	1.11	3.98
	1-5 saat	173	5.6		
	6-10 saat	85	2.7		
	11-15 saat	60	1.9		
	16-20 saat	28	0.9		
	21-25 saat	18	0.6		
	26-30 saat	5	0.2		
	30'dan fazla saat	12	0.4		
	Toplam	3093	100		
Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2167	70.1	4.15	8.70
	1-5 saat	251	8.1		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	122	3.9		
	16-20 saat	72	2.3		
	21-25 saat	43	1.4		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	163	5.3		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.4 (Devam)

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Etkinlikler	Harcanan süre	f	%	$\bar{x}$	ss
Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak	0 saat	1875	60.6	2.50	4.86
	1-5 saat	785	25.4		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	95	3.1		
	16-20 saat	42	1.4		
	21-25 saat	28	0.9		
	26-30 saat	7	0.2		
	30'dan fazla saat	18	0.6		
	Toplam	3093	100		
Rahatlamak ve sosyalleşmek (arkadaşlarla, bilgisayar oyunları, sosyal medyayla, TV veya videolarla vakit geçirme)	0 saat	176	5.7	10.57	9.24
	1-5 saat	1003	32.4		
	6-10 saat	793	25.6		
	11-15 saat	384	12.4		
	16-20 saat	250	8.1		
	21-25 saat	175	5.7		
	26-30 saat	94	3.0		
	30'dan fazla saat	218	7.0		
	Toplam	3093	100		
Bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak (çocuklar, ebeveynler vb.)	0 saat	2317	74.9	2.48	6.35
	1-5 saat	372	12.0		
	6-10 saat	161	5.2		
	11-15 saat	89	2.9		
	16-20 saat	39	1.3		
	21-25 saat	33	1.1		
	26-30 saat	15	0.5		
	30'dan fazla saat	67	2.2		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.4 (Devam)

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Etkinlikler	Harcanan süre	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Kampüse gidip-gelmek (araba sürmek, otobüse binmek, bisiklet sürmek, yürümek vb.)	0 saat	359	11.6	6.27	6.70
	1-5 saat	1611	52.1		
	6-10 saat	603	19.5		
	11-15 saat	240	7.8		
	16-20 saat	122	3.9		
	21-25 saat	62	2.0		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	64	2.1		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.4'deki verilere göre, üniversite öğrencilerinin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık sürelerin aritmetik ortalamaları $\bar{x}=1.11$ ile $\bar{x}=10.57$ arasında değişmektedir. Tablo 4.4'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin “*kampüste ücretli bir işte çalışmak*” ($\bar{x}=1.11$) etkinliğine haftalık olarak en az süreyi ayırdıkları görülmektedir. Öğrenciler “*rahatlamak ve sosyalleşmek*” ($\bar{x}=10.57$) etkinliğine ise haftalık olarak en fazla süreyi ayırmışlardır.

4.1.5. Ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı

Öğrencilerin derse hazırlık için harcadıkları zamanın ne kadarını ders okumalarına ayırdıklarına yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5'te verilmektedir. Öğrencilerin ders okumalarına harcadıkları süreleri hesaplayabilmek için orijinal ölçekte olduğu gibi derse hazırlık için harcanan süre ile okuma oranları çarpılarak tahmini okuma süreleri oluşturulmuştur. Burada kullanılan okuma oranları “*çok az*” seçeneği için .10, “*biraz*” seçeneği için .25, “*yaklaşık yarısı*” seçeneği için .50, “*çoğu*” seçeneği için .75 ve “*neredeyse hepsi*” seçeneği için ise .90 olarak alınmıştır (NSSE, 2018b, s. 8).

Tablo 4.5

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık İçin Harcanan Süreye Oranına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık İçin Harcanan Süreye Oranı	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Çok az	770	24.9	2.48	3.51
Biraz	1155	37.3		
Yaklaşık yarısı	729	23.6		
Çoğu	363	11.7		
Neredeyse hepsi	76	2.5		
Toplam	3093	100		

Tablo 4.5'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin ders okumalarına ayırdıkları haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=2.48$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.5'deki verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu (%37.3) derse hazırlık için harcadıkları zamanın *birazını* ders okumalarına ayırmaktadır.

4.1.6. Üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.6'da verilmektedir. Öğrenciler üniversitede edindikleri deneyimlerin kişisel gelişimlerine olan katkısını *çok az*, *biraz*, *epeyce* ve *çok fazla* düzeyleri arasında değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.6

Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alanlar	Düzy	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Etkili ve anlaşılır biçimde yazma	Çok az	529	17.1	2.47	.94
	Biraz	1024	33.1		
	Epeyce	1092	35.3		
	Çok Faz- la	448	14.5		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.6 (Devam)

Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alanlar	Düzey	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Etkili ve anlaşılır biçimde konuşma	Çok az	418	13.5	2.62	.93
	Biraz	882	28.5		
	Epeyce	1248	40.3		
	Çok Faz- la	545	17.6		
	Toplam	3093	100		
Analitik ve eleştirel biçimde düşünme	Çok az	327	10.6	2.72	.90
	Biraz	831	26.9		
	Epeyce	1309	42.3		
	Çok Faz- la	626	20.2		
	Toplam	3093	100		
Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etme	Çok az	654	21.1	2.36	.96
	Biraz	1071	34.6		
	Epeyce	969	31.3		
	Çok Faz- la	399	12.9		
	Toplam	3093	100		
Meslek veya işle ilgili bilgi ve becerileri kazanma	Çok az	364	11.8	2.70	.93
	Biraz	838	27.1		
	Epeyce	1245	40.3		
	Çok Faz- la	646	20.9		
	Toplam	3093	100		
Farklı kişilerle etkili biçimde çalışma	Çok az	414	13.4	2.64	.94
	Biraz	865	28.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Faz- la	588	19.0		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.6 (Devam)

Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alanlar	Düzey	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirme	Çok az	399	12.9	2.72	.96
	Biraz	773	25.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Faz- la	695	22.5		
	Toplam	3093	100		
Farklı hayat standartlarına (ekonomik, ırksal/etnik, siyasi, dini, milliyet vb.) sahip insanları anlama	Çok az	330	10.7	2.86	.96
	Biraz	667	21.6		
	Epeyce	1191	38.5		
	Çok Faz- la	905	29.3		
	Toplam	3093	100		
Günlük hayatta karşılaşılabileceğiniz bir problemi çözme	Çok az	354	11.4	2.72	.93
	Biraz	830	26.8		
	Epeyce	1250	40.4		
	Çok Faz- la	659	21.3		
	Toplam	3093	100		
Bilgili ve aktif bir vatandaş olma	Çok az	348	11.3	2.80	.95
	Biraz	715	23.1		
	Epeyce	1251	40.4		
	Çok Faz- la	779	25.2		
	Toplam	3093	100		

Tablo 4.6'daki verilere göre, öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x}=2.36$ ile $\bar{x}=2.86$ arasında değişmektedir. Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin en çok “*farklı hayat standartlarına sahip insanları anlama*” ($\bar{x}=2.86$) alanına katkıda bulunduğu görülmektedir.

4.1.7. Üniversitedeki eğitim deneyimi

Öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de verilmektedir. Öğrenciler üniversitelerindeki eğitim deneyimlerini *yetersiz*, *makul*, *iyi* ve *çok iyi* düzeyleri arasında değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.7

Üniversitedeki Eğitim Deneyimine İlişkin Betimsel İstatistikler

Düzey	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Yetersiz	666	21.5	2.30	.89
Makul	1069	34.6		
İyi	1125	36.4		
Çok iyi	233	7.5		
Toplam	3093	100		

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.30$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.7’deki verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu (%36.4) üniversitedeki eğitim deneyimlerini *iyi* olarak değerlendirmektedir.

4.1.8. Öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği

Öğrencilerin eğer zamanı geri alabilseler öğrenim gördükleri üniversiteyi tekrardan seçip seçmeyeceklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8

Öğrenim Görülen Üniversitenin Tekrardan Seçilme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Düzey	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Kesinlikle hayır	571	18.5	2.47	.97
Muhtemelen hayır	971	31.4		
Muhtemelen evet	1068	34.5		
Kesinlikle evet	483	15.6		
Toplam	3093	100		

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerine tekrardan gitme isteklerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.47$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.8’deki verilere göre, eğer baştan başlayabilseler üniversitelerini tekrardan tercih edeceklerini *muhtemelen evet* olarak ifade eden öğrenciler 1068 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%34.5) sahiptir.

4.1.9. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye bir sonraki dönem devam edip etmeyeceklerine yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.9’da verilmektedir.

Tablo 4.9

Öğrenim Görülen Üniversiteye Devam Etme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversiteye Devam Etme İsteği	<i>f</i>	%
Evet	1917	62.0
Hayır	631	20.4
Emin Değilim	545	17.6
Toplam	3093	100

Tablo 4.9’daki veriler incelendiğinde, 545 öğrencinin (%17.6) bir sonraki dönem üniversitelerine devam edip etmeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 631 öğrencinin (%20.4) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istemedikleri ve 1917 öğrencinin ise (%62.0) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istedikleri görülmektedir.

4.1.10. Akademik başarı

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, öğrencilerin ölçeğin uygulandığı tarihteki 4’lük sisteme göre genel not ortalamaları baz alınarak belirlenmiştir. Akademik başarı değişkeni sürekli bir değişken olduğundan bu değişkenin dağılımını bulgularda daha rahat sunabilmek için genel not ortalamaları “0-2.00”, “2.01-2.50”, “2.51-3.00”, “3.01-3.50” ve “3.51-4.00” aralıklarında gruplandırılarak verilmiştir. Öğrencilerin üniversitelerindeki genel not ortalamalarının dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.10’da verilmektedir.

Tablo 4.10

Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler

Genel Not Ortalamaları	<i>f</i>	%
0-2.00 aralığındaki notlar	501	16.2
2.01-2.50 aralığındaki notlar	673	21.8
2.51-3.00 aralığındaki notlar	906	29.3
3.01-3.50 aralığındaki notlar	588	19.0
3.51-4.00 aralığındaki notlar	184	5.9
Toplam	2852	92.2

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 501'inin (%16.2) genel not ortalamalarının 0.0-2.0 arasında, 673'ünün (%21.8) 2.01-2.50 arasında, 906'sının (%29.3) 2.51-3.00 arasında, 588'inin (%19.0) 3.01-3.50 arasında ve 184'ünün ise (%5.9) 3.51-4.00 arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4.10'daki verilere göre, öğrencilerin çoğunluğunun (%29.3) genel not ortalamaları 2.51-3.00 aralığındadır.

4.1.11. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi

Öğrencilerin tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.11'de verilmektedir.

Tablo 4.11

Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	961	31.1
Yüksek Lisans	1120	36.2
Doktora	1012	32.7
Toplam	3093	100

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 961'i (%31.1) *lisans*, 1120'si (%36.2) *yüksek lisans* ve 1012'si (%32.7) *doktora* mezunu olmayı istemektedir. Tablo 4.11'deki verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%68.9) lisansüstü eğitim almayı planlamaktadır.

4.1.12. Ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi

Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden (veya onları büyütenlerden) birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeylerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.12’de verilmektedir.

Tablo 4.12

Ebeveynlerden Birinin Tamamladığı En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Okuryazar	62	2.0
İlkokul mezunu	638	20.6
Ortaokul mezunu	515	16.7
Lise mezunu	794	25.7
Üniversiteye başladı ama mezun olamadı	145	4.7
Önlisans mezunu	164	5.3
Lisans mezunu	561	18.1
Yüksek lisans mezunu	138	4.5
Doktora mezunu	76	2.5
Toplam	3093	100

Tablo 4.12’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin 62’sinin (%2.0) okuryazar, 638’inin (%20.6) ilkokul mezunu, 515’inin (%16.7) ortaokul mezunu, 794’ünün (%25.7) lise mezunu, 145’inin (%4.7) üniversiteye başlamış ama mezun olmamış, 164’ünün (%5.3) önlisans mezunu, 561’inin (%18.1) lisans mezunu, 138’inin (%4.5) yüksek lisans mezunu ve 76’sının (%2.5) doktora mezunu olduğu görülmektedir.

4.1.13. İkamet edilen yer

Öğrencilerin ikamet ettikleri yerler üniversiteye olan uzaklıklarına göre “üniversite konutları/yurtları”, “üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar”, “üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar” ve “herhangi bir yerde ikamet etmiyorum: Evsizim ya da geçiş aşamasındayım” olarak sınıflandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin ikamet ettikleri yerlerin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.13’de verilmektedir.

Tablo 4.13

İkamet Edilen Yerlere İlişkin Betimsel İstatistikler

İkamet Edilen Yer	<i>f</i>	%
Üniversite konutları/yurtları	570	18.4
Üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	997	32.2
Üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	1445	46.7
Herhangi bir yerde ikamet etmiyorum: Evsizim ya da geçiş aşamasındayım	81	2.6
Toplam	3093	100

Tablo 4.13'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 570'inin (%18.4) üniversite konutları/yurtlarında, 997'sinin (%32.2) üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda, 1445'inin (%46.7) üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda oturduğu görülmektedir. Tablo 4.13'deki verilere göre, öğrencilerin 81'i (%2.6) herhangi bir yerde ikamet etmemektedir.

4.1.14. Kütüphanede geçirilen haftalık süre

Öğrencilerin, üniversitelerinin kütüphanelerinde geçirdikleri haftalık sürelerle ilişkin dağılımı tespit edebilmek için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ise ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak kütüphanede geçirilen süre değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, "0 saat" seçeneği için "0", "1-5 saat" seçeneği için "3", "6-10 saat" seçeneği için "8", "11-15 saat" seçeneği için "13", "16-20 saat" seçeneği için "18", "21-25 saat" seçeneği için "23", "26-30 saat" seçeneği için "28" ve "30'dan fazla saat" seçeneği için ise "33" değerleri kullanılarak kütüphanede geçirilen haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğrencilerin, üniversitelerinin kütüphanelerinde geçirdikleri haftalık sürelerle ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.14'de verilmektedir.

Tablo 4.14

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre	<i>f</i>	%	$\bar{x}$	<i>ss</i>
0 saat	1383	44.7	3.39	5.77
1-5 saat	1202	38.9		
6-10 saat	283	9.1		
11-15 saat	91	2.9		
16-20 saat	49	1.6		
20-25 saat	17	0.5		
26-30 saat	15	0.5		
30'dan fazla saat	53	1.7		
Total	3093	100		

Tablo 4.14'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde geçirdikleri haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=3.39$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.14'deki verilere göre, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44.7) üniversitelerinin kütüphanelerinde hiç vakit geçirmemektedir.

4.2. Öğrencilerin Yüksek Etki Uygulamalarına Katılımlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki yüksek etki uygulamalarına katılımlarının nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Yüksek etki uygulamaları literatürde de bahsedildiği üzere *öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, hizmet ederek öğrenme, öğretim elemanı ile araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma* fırsatlarından oluşmaktadır. *Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma* yüksek etki uygulamasına sadece son sınıf öğrencileri katılabilirken, diğer yüksek etki uygulamalarına ise tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler katılabilmektedir. (*Staj ya da alan deneyimine katılma ve yurtdışında bir eğitim programına katılma* yüksek etki uygulamalarına birinci sınıf öğrencileri katılamamaktadır.)

Öğrenciler; *öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, öğretim elemanı ile araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma* yüksek etki uygulamalarına

katılımlarını “yaptım ya da devam ediyor”, “yapmayı planlıyorum”, “yapmayı planlamıyorum” ve “henüz karar vermedim” seçeneklerinden birini seçerek belirtmektedirler. Hizmet ederek öğrenme yüksek etki uygulamasına katılımlarını ise dönem içinde aldıkları derslerden kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini belirterek ifade etmektedirler. Öğrenciler aldıkları derslerin kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini “hiçbiri”, “bazıları”, “çoğu” ve “hepsi” seçeneklerinden birini seçerek belirtmektedirler.

4.2.1. Öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma

Üniversite öğrencilerinin öğrenci/öğrenme topluluklarına katılımlarının dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.15’de verilmektedir.

Tablo 4.15

Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Henüz karar vermedim	386	22.1	283	22.3	687	22.2
Katılmayı planlamıyorum	713	40.8	510	40.3	1262	40.8
Katılmayı planlıyorum	446	25.5	326	25.7	788	25.5
Katıldım ya da devam ediyor	204	11.7	148	11.7	356	11.5
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Tablo 4.15’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 687’sinin (%22.2) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 1262’sinin (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmak istemediği, 788’inin (%25.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı düşündüğü, 356’sının ise (%11.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katıldığı görülmektedir.

Tablo 4.15’deki verilere göre, kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı düşünmemektedir. Benzer şekilde erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (%40.3) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı düşünmedikleri görülmektedir.

4.2.2. Hizmet ederek öğrenme

Üniversite öğrencilerinin aldıkları derslerin ne kadarının topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğine yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.16’da verilmektedir.

Tablo 4.16

Alınan Derslerin Ne Kadarının Topluma Hizmetle İlgili Bir Proje İçerdiğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hiçbiri	233	13.3	199	15.7	432	14.6
Bazıları	33	1.9	21	1.7	54	1.8
Çoğu	405	23.2	330	26.0	735	24.2
Hepsi	112	6.4	58	4.6	170	5.6
Toplam	783	44.8	608	48.0	1391	46.3

Tablo 4.16’deki veriler incelendiğinde, 432 öğrenci (%14.6) aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini, 54 öğrenci (%1.8) aldıkları derslerden *bazılarının* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini, 735 öğrenci (%24.2) aldıkları derslerden *çoğunun* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ve 170 öğrenci (%5.6) ise aldıkları derslerden *hepsinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%53.7) ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 4.16’deki verilere göre, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin (%23.2) ve erkek öğrencilerin (26.0) çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan erkek (%52.0) ve kadın öğrencilerin (%55.2) yarıdan fazlası ise bu soruya cevap vermemiştir.

4.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla araştırma yapmalarına yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.17’de verilmektedir.

Tablo 4.17

Öğretim Elemanıyla Araştırma Yapmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Henüz karar vermedim	341	19.5	251	19.8	608	19.7
Yapmayı planlamıyorum	302	17.3	297	23.4	621	20.1
Yapmayı planlıyorum	926	52.9	595	47.0	1554	50.2
Yaptım ya da devam ediyor	180	10.3	124	9.8	310	10.0
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Tablo 4.17'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 608'inin (%19.7) bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacağına henüz karar vermediği, 621'inin (%20.1) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planlamadığı, 1554'ünün (%50.2) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planladığı, 310'unun ise (%10.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.17'deki verilere göre, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%52.9) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısının da (%47.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planladıkları görülmektedir.

4.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma

Üniversite öğrencilerinin bir staja, girişimcilik programına, alan deneyimine ya da öğrenci eğitimine katılmalarına yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.18'de verilmektedir.

Tablo 4.18

Staj ya da Alan Deneyimine Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Henüz karar vermedim	183	10.5	182	14.4	375	12.1
Katılmayı planlamıyorum	138	7.9	164	12.9	317	10.2
Katılmayı planlıyorum	935	53.5	626	49.4	1600	51.7
Katıldım ya da devam ediyor	493	28.2	295	23.3	801	25.9
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Tablo 4.18'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 375'inin (%12.1) bir staj ya da alan deneyimine katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 317'sinin (%10.2) bir staj ya da alan deneyimine katılmak istemediği, 1600'ünün (%51.7) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşündüğü, 801'inin ise (%25.9) bir staj ya da alan deneyimine katıldığı görülmektedir.

Tablo 4.18'deki verilere göre, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%53.5) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısının da (%49.4) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı planladıkları görülmektedir.

4.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma

Üniversite öğrencilerinin yurtdışında bir eğitim programına katılmalarına yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.19'da verilmektedir.

Tablo 4.19

Yurtdışında Bir Eğitim Programına Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Henüz karar vermedim	348	19.9	203	16.0	569	18.4
Katılmayı planlamıyorum	325	18.6	250	19.7	590	19.1
Katılmayı planlıyorum	970	55.5	725	57.2	1735	56.1
Katıldım ya da devam ediyor	106	6.1	89	7.0	199	6.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Tablo 4.19'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 569'unun (%18.4) yurtdışında bir eğitim programına katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 590'ının (%19.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmak istemediği, 1735'inin (%56.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşündüğü, 199'unun ise (%6.4) yurtdışında bir eğitim programına katıldığı görülmektedir.

Tablo 4.19'daki verilere göre, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%55.5) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yarıdan fazlasının da (%57.2) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı planladıkları görülmektedir.

4.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma

Üniversite öğrencilerinin bitirme projesi/tezi, portfolyo, yeterlilik sınavı gibi bir son sınıf deneyimi kazanmalarına yönelik görüşlerinin dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.20’de verilmektedir.

Tablo 4.20

Son Sınıf Deneyimi Kazanmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Henüz karar vermedim	316	18.1	214	16.9	542	17.5
Yapmayı planlamıyorum	279	16.0	222	17.5	523	16.9
Yapmayı planlıyorum	870	49.7	623	49.2	1522	49.2
Yaptım ya da devam ediyor	284	16.2	208	16.4	506	16.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Tablo 4.20’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 542’sinin (%17.5) bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına henüz karar vermediği, 523’ünün (%16.9) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planlamadığı, 1522’sinin (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planladığı, 506’sının ise (%16.4) bir son sınıf deneyimi kazandığı görülmektedir.

Tablo 4.20’deki verilere göre, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%49.7) bir son sınıf deneyimi kazanmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planladıkları görülmektedir.

4.3. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlara Yönelik Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları minimum ve maximum puanlar ile bu puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.21’de verilmektedir. Ayrıca tabloda öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergeleri için skewness ve kurtosis değerlerine de yer verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bağlılık Göstergeleri	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Üst Seviye Öğrenme	3093	2.62	.77	1.00	4.00	-.14	-.44
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	3093	2.83	.59	1.00	4.00	-.11	-.10
Öğrenme Stratejileri	3093	2.59	.79	1.00	4.00	.06	-.67
Sayısal Muhakeme	3093	2.28	.80	1.00	4.00	.30	-.54
İşbirlikçi Öğrenme	3093	2.89	.67	1.00	4.00	-.33	-.27
Farklı Kişilerle Tartışmalar	3093	2.18	.84	1.00	4.00	.31	-.75
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	3093	2.05	.82	1.00	4.00	.57	-.51
Etkili Öğretim Uygulamaları	3093	2.55	.75	1.00	4.00	.02	-.56
Etkileşimlerin Kalitesi	3093	2.51	.77	1.00	4.00	.12	-.74
Destekleyici Çevre	3093	2.10	.75	1.00	4.00	.44	-.45
Öğrenci Bağlılığı	3093	2.46	.46	1.00	3.97	.04	.24

Tablo 4.21'deki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\bar{x}=2.46$ (4'lü likert türünde) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise $\bar{x}=2.05$ ile $\bar{x}=2.89$ (4'lü likert türünde) arasında değişmektedir. Tablo 4.21'deki verilere göre, öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ($\bar{x}=2.05$) ilişkin puanlarının ortalaması en düşük, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesine ($\bar{x}=2.89$) yönelik puanlarının ortalaması ise en yüksektir.

4.4. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kişisel ve Üniversite Deneyimine Yönelik Özelliklere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.4.1. Üniversitedeki eğitim deneyimi

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların üniversitedeki eğitim deneyimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Eğitim	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
	Deneyimi									
Üst Seviye Öğrenme	Yetersiz	666	2.25	.86	G.Arası	188.80	3	62.93	117.88	.00*
	Makul	1069	2.58	.71	G. İçi	1649.09	3089	.53		
	İyi	1125	2.77	.67	Toplam	1837.89	3092			
	Çok iyi	233	3.18	.68						
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Yetersiz	666	2.62	.65	G.Arası	66.48	3	22.16	68.49	.00*
	Makul	1069	2.80	.54	G. İçi	999.39	3089	.32		
	İyi	1125	2.93	.54	Toplam	1065.87	3092			
	Çok iyi	233	3.16	.56						
	Toplam	3093	2.83	.59						
Öğrenme Stratejileri	Yetersiz	666	2.27	.82	G.Arası	179.18	3	59.73	105.27	.00*
	Makul	1069	2.50	.74	G. İçi	1752.55	3089	.57		
	İyi	1125	2.72	.73	Toplam	1931.73	3092			
	Çok iyi	233	3.19	.74						
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	Yetersiz	666	2.07	.80	G.Arası	78.34	3	26.11	42.39	.00*
	Makul	1069	2.26	.77	G. İçi	1902.71	3089	.62		
	İyi	1125	2.33	.77	Toplam	1981.05	3092			
	Çok iyi	233	2.72	.85						
	Toplam	3093	2.28	.80						
İşbirlikçi Öğrenme	Yetersiz	666	2.66	.77	G.Arası	52.28	3	17.43	40.75	.00*
	Makul	1069	2.89	.64	G. İçi	1321.18	3089	.43		
	İyi	1125	2.98	.59	Toplam	1373.46	3092			
	Çok iyi	233	3.09	.66						
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Yetersiz	666	2.16	.85	G.Arası	2.44	3	.81	1.14	.33
	Makul	1069	2.17	.82	G. İçi	2200.24	3089	.71		
	İyi	1125	2.18	.84	Toplam	2202.68	3092			
	Çok iyi	233	2.27	.94						
	Toplam	3093	2.18	.84						

Tablo 4.22 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Eğitim Deneyimi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Yetersiz	666	1.72	.75	G.Arası	184.11	3	61.37	9.57	.00*
	Makul	1069	1.97	.76	G. İçi	1903.88	3089	.62		
	İyi	1125	2.20	.80	Toplam	2087.99	3092			
	Çok iyi	233	2.64	.86						
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	Yetersiz	666	2.05	.73	G.Arası	345.83	3	115.28	256.85	.00*
	Makul	1069	2.46	.64	G. İçi	1386.38	3089	.45		
	İyi	1125	2.79	.67	Toplam	1732.22	3092			
	Çok iyi	233	3.22	.65						
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	Yetersiz	666	2.06	.72	G.Arası	230.20	3	76.73	147.14	.00*
	Makul	1069	2.46	.69	G. İçi	1610.84	3089	.52		
	İyi	1125	2.74	.73	Toplam	1841.04	3092			
	Çok iyi	233	2.90	.82						
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	Yetersiz	666	1.54	.59	G.Arası	462.47	3	154.16	367.48	.00*
	Makul	1069	2.00	.63	G. İçi	1295.82	3089	.42		
	İyi	1125	2.35	.67	Toplam	1758.29	3092			
	Çok iyi	233	2.96	.75						
	Toplam	3093	2.10	.75						
Öğrenci Bağlılığı	Yetersiz	666	2.12	.45	G.Arası	164.36	3	54.79	352.75	.00*
	Makul	1069	2.40	.36	G. İçi	479.75	3089	.16		
	İyi	1125	2.61	.39	Toplam	644.11	3092			
	Çok iyi	233	2.95	.42						
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$

Tablo 4.22'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar üniversitedeki eğitim deneyimine göre *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=9.57-367.48$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin

kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.23'de verilmektedir.

Tablo 4.23

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Öğrenme Stratejileri	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Sayısal Muhakeme	*4-3, *4-2, *4-1, *3-1, *2-1
İşbirlikçi Öğrenme	*4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Etkili Öğretim Uygulamaları	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Etkileşimlerin Kalitesi	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Destekleyici Çevre	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
Öğrenci Bağlılığı	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
<i>*lehine; Gruplar: 1-Yetersiz, 2-Makul, 3-İyi, 4-Çok İyi</i>	

Tablo 4.23'deki verilere göre, *öğrenci bağlılığı* ve *üst seviye öğrenme*, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi*, *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Sayısal muhakeme bağlılık göstergesinde üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğren-

ciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İşbirlikçi öğrenme bağıllık göstergesinde ise üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

4.4.2. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.24’de yer almaktadır.

Tablo 4.24

Öğrenci Bağıllığı ve Bağıllık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağıllık Göstergeleri	Üniversiteye Devam İsteği	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	K.T.	<i>df</i>	K.O.	F	<i>p</i>
Üst Seviye Öğrenme	Evet	1917	2.67	.75	G.Arası	10.75	2	5.38	9.09	.00*
	Hayır	631	2.52	.81	G. İçi	1827.13	3090	.59		
	Emin Değilim	545	2.58	.80	Toplam	1837.89	3092			
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı & Bütünleştirici Öğrenme	Evet	1917	2.86	.57	G.Arası	4.42	2	2.21	6.43	.00*
	Hayır	631	2.79	.62	G. İçi	1061.45	3090	.34		
	Emin Değilim	545	2.78	.61	Toplam	1065.87	3092			
	Toplam	3093	2.83	.59						

Tablo 4.24 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Üniversiteye Devam İsteği	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	K.T.	<i>df</i>	K.O.	F	<i>p</i>
Öğrenme Stratejileri	Evet	1917	2.63	.79	G.Arası	12.09	2	6.05	9.73	.00*
	Hayır	631	2.47	.80	G. İçi	1919.64	3090	.62		
	Emin Değilim	545	2.56	.79	Toplam	1931.73	3092			
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	Evet	1917	2.28	.80	G.Arası	.12	2	.06	.10	.91
	Hayır	631	2.27	.80	G. İçi	1980.93	3090	.64		
	Emin Değilim	545	2.27	.79	Toplam	1981.05	3092			
	Toplam	3093	2.28	.80						
İşbirlikçi Öğrenme	Evet	1917	2.92	.64	G.Arası	5.16	2	2.58	5.83	.00*
	Hayır	631	2.84	.69	G. İçi	1368.30	3090	.44		
	Emin Değilim	545	2.83	.72	Toplam	1373.46	3092			
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Evet	1917	2.19	.85	G.Arası	.99	2	.50	.70	.50
	Hayır	631	2.15	.84	G. İçi	2201.69	3090	.71		
	Emin Değilim	545	2.17	.83	Toplam	2202.68	3092			
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci Öğretim Elemanı Etkileşimi	Evet	1917	2.06	.84	G.Arası	2,50	2	1.25	1.85	.16
	Hayır	631	2.05	.80	G. İçi	2085.49	3090	.68		
	Emin Değilim	545	1.99	.79	Toplam	2087.99	3092			
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	1917	2.62	.72	G.Arası	30.06	2	15.03	27.28	.00*
	Hayır	631	2.40	.77	G. İçi	1702.16	3090	.55		
	Emin Değilim	545	2.46	.78	Toplam	1732.22	3092			
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	Evet	1917	2.59	.76	G.Arası	30.16	2	15.08	25.73	.00*
	Hayır	631	2.41	.78	G. İçi	1810.88	3090	.59		
	Emin Değilim	545	2.36	.78	Toplam	1841.04	3092			
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	Evet	1917	2.18	.75	G.Arası	30.73	2	15.36	27.48	.00*
	Hayır	631	1.95	.74	G. İçi	1727.56	3090	.56		
	Emin Değilim	545	2.01	.75	Toplam	1758.29	3092			
	Toplam	3093	2.10	.75						

Tablo 4.24 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Üniversiteye Devam İsteği	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	1917	2.50	.45	G.Arası	10.54	2	5.27	25.70	.00*
	Hayır	631	2.38	.46	G. İçi	633.57	3090	.21		
	Emin Değilim	545	2.39	.46	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$

Tablo 4.24'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar üniversiteye devam etme isteğine göre *sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 5.83 - 27.48$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme* ve *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olmadığı ($p < .05$), *öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olduğu ($p > .05$) tespit edilmiştir. Bunun üzerine *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği, *öğrenci bağlılığı ve öğrenme stratejileri, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde ise varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.25'de verilmektedir.

Tablo 4.25

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*1-2
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*1-2, *1-3, *3-2
Öğrenme Stratejileri	*1-2
İşbirlikçi Öğrenme	*1-2, *1-3
Etkili Öğretim Uygulamaları	*1-2, *1-3
Etkileşimlerin Kalitesi	*1-2, *1-3
Destekleyici Çevre	*1-2, *1-3
Öğrenci Bağlılığı	*1-2, *1-3
*lehin; Gruplar: 1-Evet, 2-Hayır, 3-Emin Değilim	

Tablo 4.25'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* ve *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergelerinde üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağlılık göstergesinde, üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine ve üniversiteye devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler ile devam etmek istemeyen öğrenciler arasında devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrenci Bağlılığı ve işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre bağlılık göstergelerinde ise üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4.4.3. Çift ana dal yapma isteği

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların çift ana dal yapma isteklerine göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Çift Ana Dal Yapma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Çift Ana Dal Yapma İsteği	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Üst Seviye Öğrenme	Evet	645	2.77	.73	5.31	.00*
	Hayır	2448	2.59	.78		
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Evet	645	2.92	.58	4.42	.00*
	Hayır	2448	2.81	.59		
Öğrenme Stratejileri	Evet	645	2.79	.76	7.47	.00*
	Hayır	2448	2.53	.79		
Sayısal Muhakeme	Evet	645	2.38	.80	3.72	.00*
	Hayır	2448	2.25	.80		
İşbirlikçi Öğrenme	Evet	645	2.91	.66	1.16	.25
	Hayır	2448	2.88	.67		
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Evet	645	2.22	.87	1.21	.23
	Hayır	2448	2.17	.84		
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Evet	645	2.22	.86	5.95	.00*
	Hayır	2448	2.00	.81		
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	645	2.65	.74	3.93	.00*
	Hayır	2448	2.52	.75		
Etkileşimlerin Kalitesi	Evet	645	2.51	.79	.14	.89
	Hayır	2448	2.51	.77		
Destekleyici Çevre	Evet	645	2.23	.76	4.73	.00*
	Hayır	2448	2.07	.74		
Öğrenci Bağlılığı	Evet	645	2.56	.44	6.15	.00*
	Hayır	2448	2.43	.46		
df=3091, *p<.01						

Tablo 4.26’daki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar çift ana dal yapma isteğine göre *işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar ve etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); *öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farklılıklar *öğrenci bağlılığı ve üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri,*

sayısal muhakeme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre bağıllık göstergelerinin hepsinde çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

4.4.4. Sınıf düzeyi

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27

Öğrenci Bağıllığı ve Bağıllık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağıllık Göstergeleri	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Üst Seviye Öğrenme	1. Sınıf	857	2.65	.76	G.Arası	15.79	4	3.95	6.69	.00*
	2. Sınıf	626	2.57	.76	G. İçi	1822.10	3088	.59		
	3. Sınıf	539	2.59	.78	Toplam	1837.89	3092			
	4. Sınıf	810	2.59	.78						
	Düzensiz	261	2.83	.76						
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	1. Sınıf	857	2.82	.58	G.Arası	11.02	4	2.76	8.07	.00*
	2. Sınıf	626	2.75	.60	G. İçi	1054.85	3088	.34		
	3. Sınıf	539	2.88	.59	Toplam	1065.87	3092			
	4. Sınıf	810	2.84	.58						
	Düzensiz	261	2.97	.58						
	Toplam	3093	2.83	.59						
Öğrenme Stratejileri	1. Sınıf	857	2.65	.77	G.Arası	22.59	4	5.65	9.13	.00*
	2. Sınıf	626	2.51	.79	G. İçi	1909.15	3088	.62		
	3. Sınıf	539	2.59	.81	Toplam	1931.73	3092			
	4. Sınıf	810	2.51	.79						
	Düzensiz	261	2.79	.77						
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	1. Sınıf	857	2.26	.79	G.Arası	29.95	4	7.49	11.85	.00*
	2. Sınıf	626	2.17	.78	G. İçi	1951.09	3088	.63		
	3. Sınıf	539	2.19	.78	Toplam	1981.05	3092			
	4. Sınıf	810	2.37	.81						
	Düzensiz	261	2.48	.83						
	Toplam	3093	2.28	.80						

Tablo 4.27 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
İşbirlikçi Öğrenme	1. Sınıf	857	2.85	.68	G.Arası	7.01	4	1.75	3.96	.00*
	2. Sınıf	626	2.84	.70	G. İçi	1366.45	3088	.44		
	3. Sınıf	539	2.93	.66	Toplam	1373.46	3092			
	4. Sınıf	810	2.95	.63						
	Düzensiz	261	2.85	.62						
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	1. Sınıf	857	2.16	.84	G.Arası	2.74	4	.68	.96	.43
	2. Sınıf	626	2.15	.82	G. İçi	2199.95	3088	.71		
	3. Sınıf	539	2.24	.86	Toplam	2202.68	3092			
	4. Sınıf	810	2.19	.85						
	Düzensiz	261	2.19	.87						
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	1. Sınıf	857	2.05	.81	G.Arası	24.91	4	6.23	9.32	.00*
	2. Sınıf	626	1.94	.80	G. İçi	2063.08	3088	.67		
	3. Sınıf	539	1.99	.83	Toplam	2087.99	3092			
	4. Sınıf	810	2.09	.82						
	Düzensiz	261	2.28	.86						
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	1. Sınıf	857	2.68	.73	G.Arası	42.62	4	10.65	19.47	.00*
	2. Sınıf	626	2.50	.73	G. İçi	1689.60	3088	.55		
	3. Sınıf	539	2.46	.73	Toplam	1732.22	3092			
	4. Sınıf	810	2.44	.75						
	Düzensiz	261	2.77	.80						
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	1. Sınıf	857	2.43	.77	G.Arası	33.74	4	8.43	14.41	.00*
	2. Sınıf	626	2.48	.75	G. İçi	1807.30	3088	.59		
	3. Sınıf	539	2.55	.76	Toplam	1841.04	3092			
	4. Sınıf	810	2.49	.77						
	Düzensiz	261	2.83	.77						
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	1. Sınıf	857	2.32	.79	G.Arası	63.66	4	15.92	29.00	.00*
	2. Sınıf	626	2.04	.72	G. İçi	1694.63	3088	.55		
	3. Sınıf	539	1.96	.70	Toplam	1758.29	3092			
	4. Sınıf	810	2.00	.72						
	Düzensiz	261	2.19	.77						
	Toplam	3093	2.10	.75						

Tablo 4.27 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	1. Sınıf	857	2.50	.46	G.Arası	11.01	4	2.75	13.42	.00*
	2. Sınıf	626	2.39	.45	G. İçi	633.10	3088	.21		
	3. Sınıf	539	2.43	.45	Toplam	644.11	3092			
	4. Sınıf	810	2.43	.45						
	Düzensiz	261	2.61	.45						
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$

Tablo 4.27'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.96-29.00$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve *işbirlikçi öğrenme* ile *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olmadığı ($p < .05$), *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olduğu ($p > .05$) tespit edilmiştir. Bunun üzerine *işbirlikçi öğrenme* ile *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.28'de verilmektedir.

Tablo 4.28

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*5-4, *5-2, *5-1, *3-2
Öğrenme Stratejileri	*5-4, *5-3, *5-2, *1-4, *1-2
Sayısal Muhakeme	*5-3, *5-2, *5-1, *4-3, *4-2
İşbirlikçi Öğrenme	*4-2, *4-1
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1, *4-2
Etkili Öğretim Uygulamaları	*5-4, *5-3, *5-2, *1-4, *1-3, *1-2
Etkileşimlerin Kalitesi	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1
Destekleyici Çevre	*5-4, *5-3, *1-4, *1-3, *1-2
Öğrenci Bağlılığı	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1, *1-2
<i>*lehine; Gruplar: 1) 1. Sınıf, 2) 2. Sınıf, 3) 3. Sınıf, 4) 4. Sınıf, 5) Sınıflandırılmamış/Düzensiz</i>	

Tablo 4.28'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergelerinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejileri bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Sayısal muhakeme bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 4. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İşbirlikçi öğrenme bağıllık göstergesinde 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Destekleyici çevre bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenci bağlılığında ise sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

4.4.5. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağıllık Göstergeleri	İstenilen Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Üst Seviye Öğrenme	Lisans	961	2.52	.77	G.Arası	25.07	2	12.54	21.37	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.60	.74	G. İçi	1812.81	3090	.59		
	Doktora	1012	2.74	.79	Toplam	1837.89	3092			
	Toplam	3093	2.62	.77						

Tablo 4.29 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	İstenilen Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Lisans	961	2.71	.58	G.Arası	31.76	2	15.88	47.45	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.82	.56	G. İçi	1034.11	3090	.34		
	Doktora	1012	2.96	.60	Toplam	1065.87	3092			
	Toplam	3093	2.83	.59						
Öğrenme Stratejileri	Lisans	961	2.44	.78	G.Arası	38.47	2	19.23	31.39	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.60	.76	G. İçi	1893.27	3090	.61		
	Doktora	1012	2.72	.81	Toplam	1931.73	3092			
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	Lisans	961	2.18	.77	G.Arası	32.81	2	16.40	26.02	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.23	.78	G. İçi	1948.24	3090	.63		
	Doktora	1012	2.42	.84	Toplam	1981.05	3092			
	Toplam	3093	2.28	.80						
İşbirlikçi Öğrenme	Lisans	961	2.83	.69	G.Arası	4.43	2	2.21	4.99	.01**
	Yüksek Lisans	1120	2.90	.62	G. İçi	1369.04	3090	.44		
	Doktora	1012	2.92	.68	Toplam	1373.46	3092			
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Lisans	961	2.10	.83	G.Arası	10.78	2	5.39	7.60	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.18	.82	G. İçi	2191.90	3090	.71		
	Doktora	1012	2.25	.88	Toplam	2202.68	3092			
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Lisans	961	1.88	.77	G.Arası	75.02	2	37.51	57.58	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.00	.78	G. İçi	2012.97	3090	.65		
	Doktora	1012	2.26	.87	Toplam	2087.99	3092			
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	Lisans	961	2.50	.73	G.Arası	3.76	2	1.88	3.36	.04**
	Yüksek Lisans	1120	2.56	.71	G. İçi	1728.45	3090	.56		
	Doktora	1012	2.59	.80	Toplam	1732.22	3092			
	Toplam	3093	2.55	.75						

Tablo 4.29 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	İstenilen Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Etkileşimlerin Kalitesi	Lisans	961	2.35	.74	G.Arası	49.79	2	24.89	42.94	.00*
	Yüksek	1120	2.51	.75	G. İçi	1791.25	3090	.58		
	Lisans									
	Doktora	1012	2.67	.80	Toplam	1841.04	3092			
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	Lisans	961	2.09	.74	G.Arası	1.46	2	.73	1.29	.28
	Yüksek	1120	2.13	.74	G. İçi	1756.83	3090	.57		
	Lisans									
	Doktora	1012	2.09	.78	Toplam	1758.29	3092			
	Toplam	3093	2.10	.75						
Öğrenci Bağlılığı	Lisans	961	2.36	.45	G.Arası	16.98	2	8.49	41.82	.00*
	Yüksek	1120	2.45	.43	G. İçi	627.13	3090	.20		
	Lisans									
	Doktora	1012	2.55	.48	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

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

Tablo 4.29'daki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine göre *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.36-57.58$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve *üst seviye öğrenme* ile *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olduğu ($p > .05$), *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olmadığı ($p < .05$) tespit edilmiştir. Bunun üzerine *üst seviye öğrenme* ve *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olduğu du-

rumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.30'da verilmektedir.

Tablo 4.30

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En yüksek Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*3-2, *3-1
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*3-2, *3-1, *2-1
Öğrenme Stratejileri	*3-2, *3-1, *2-1
Sayısal Muhakeme	*3-2, *3-1
İşbirlikçi Öğrenme	*3-1, *2-1
Farklı Kişilerle Tartışmalar	*3-1
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	*3-2, *3-1, *2-1
Etkili Öğretim Uygulamaları	*3-1
Etkileşimlerin Kalitesi	*3-2, *3-1, *2-1
Öğrenci Bağlılığı	*3-2, *3-1, *2-1
<i>*lehine; Gruplar: 1-Lisans, 2-Yüksek Lisans, 3-Doktora</i>	

Tablo 4.30'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme*, *sayısal muhakeme* ve *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergelerinde doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrenci bağlılığı ve *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Farklı kişilerle tartışmalar ve etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergelerinde doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

4.4.6. Cinsiyet

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.31’de yer almaktadır.

Tablo 4.31

Öğrenci Bağıllığı ve Bağıllık Göstergelerine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağıllık Göstergeleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Üst Seviye Öğrenme	Erkek	1267	2.55	.79	-4.91	.00*
	Kadın	1749	2.69	.75		
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Erkek	1267	2.78	.60	-4.70	.00*
	Kadın	1749	2.88	.57		
Öğrenme Stratejileri	Erkek	1267	2.46	.81	-7.91	.00*
	Kadın	1749	2.68	.77		
Sayısal Muhakeme	Erkek	1267	2.37	.76	5.35	.00*
	Kadın	1749	2.22	.82		
İşbirlikçi Öğrenme	Erkek	1267	2.83	.70	-4.43	.00*
	Kadın	1749	2.93	.63		
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Erkek	1267	2.34	.82	8.91	.00*
	Kadın	1749	2.07	.84		
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Erkek	1267	2.05	.81	-.01	.99
	Kadın	1749	2.05	.83		
Etkili Öğretim Uygulamaları	Erkek	1267	2.49	.77	-3.91	.00*
	Kadın	1749	2.60	.73		
Etkileşimlerin Kalitesi	Erkek	1267	2.48	.78	-2.14	.03**
	Kadın	1749	2.54	.76		
Destekleyici Çevre	Erkek	1267	2.06	.77	-2.73	.01**
	Kadın	1749	2.14	.74		
Öğrenci Bağıllığı	Erkek	1267	2.43	.47	-2.87	.00*
	Kadın	1749	2.48	.44		

df=3014, * $p < .01$, ** $p < .05$

Tablo 4.31'daki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Öğrenci bağlılığı ve *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *Sayısal muhakeme* ve *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergelerinde ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.4.7. İkamet edilen yer

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların ikamet edilen yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.32'de yer almaktadır.

Tablo 4.32

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	İkamet Edilen Yer	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Üst Seviye Öğrenme	Ünide Yurt	570	2.63	.73	G.Arası	.81	3	.27	.46	.71
	Üniye Yakın Yerler	997	2.61	.74	G. İçi	1837.07	3089	.60		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.63	.79	Toplam	1837.89	3092			
	Evsizim	81	2.54	.94						
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Ünide Yurt	570	2.86	.56	G.Arası	4.04	3	1.35	3.92	.01**
	Üniye Yakın Yerler	997	2.83	.56	G. İçi	1061.83	3089	.34		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.84	.60	Toplam	1065.87	3092			
	Evsizim	81	2.63	.80						
	Toplam	3093	2.83	.59						
Öğrenme Stratejileri	Ünide Yurt	570	2.66	.76	G.Arası	6.98	3	2.33	3.74	.01**
	Üniye Yakın Yerler	997	2.58	.77	G. İçi	1924.75	3089	.62		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.57	.80	Toplam	1931.73	3092			
	Evsizim	81	2.38	.91						
	Toplam	3093	2.59	.79						

Tablo 4.32 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	İkamet Edilen Yer	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Sayısal Muhakeme	Ünide Yurt	570	2.27	.80	G.Arası	.87	3	.29	.45	.72
	Üniye Yakın Yerler	997	2.26	.80	G. İçi	1980.18	3089	.64		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.29	.80	Toplam	1981.05	3092			
	Evsizim	81	2.23	.86						
	Toplam	3093	2.28	.80						
İşbirlikçi Öğrenme	Ünide Yurt	570	2.91	.68	G.Arası	6.20	3	2.07	4.67	.00*
	Üniye Yakın Yerler	997	2.92	.66	G. İçi	1367.27	3089	.44		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.87	.65	Toplam	1373.46	3092			
	Evsizim	81	2.66	.88						
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Ünide Yurt	570	2.16	.85	G.Arası	1.87	3	.62	.88	.45
	Üniye Yakın Yerler	997	2.15	.83	G. İçi	2200.81	3089	.71		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.20	.86	Toplam	2202.68	3092			
	Evsizim	81	2.23	.74						
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Ünide Yurt	570	2.04	.78	G.Arası	2.25	3	.75	1.11	.34
	Üniye Yakın Yerler	997	2.03	.82	G. İçi	2085.73	3089	.68		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.07	.83	Toplam	2087.99	3092			
	Evsizim	81	1.93	.92						
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	Ünide Yurt	570	2.61	.72	G.Arası	8.04	3	2.68	4.80	.00*
	Üniye Yakın Yerler	997	2.54	.71	G. İçi	1724.18	3089	.56		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.55	.77	Toplam	1732.22	3092			
	Evsizim	81	2.28	.95						
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	Ünide Yurt	570	2.42	.74	G.Arası	22.31	3	7.44	12.63	.00*
	Üniye Yakın Yerler	997	2.51	.75	G. İçi	1818.72	3089	.59		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.56	.79	Toplam	1841.04	3092			
	Evsizim	81	2.10	.77						
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	Ünide Yurt	570	2.26	.77	G.Arası	21.26	3	7.09	12.60	.00*
	Üniye Yakın Yerler	997	2.08	.76	G. İçi	1737.03	3089	.56		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.07	.73	Toplam	1758.29	3092			
	Evsizim	81	1.86	.87						
	Toplam	3093	2.10	.75						

Tablo 4.32 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	İkamet Edilen Yer	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Ünide Yurt	570	2.49	.44	G.Arası	3.74	3	1.25	6.01	.00*
	Üniye Yakın Yerler	997	2.45	.44	G. İçi	640.37	3089	.21		
	Üniye Uzak Yerler	1445	2.46	.46	Toplam	644.11	3092			
	Evsizim	81	2.26	.60						
	Toplam	3093	2.46	.46						

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

Tablo 4.32'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ikamet edilen yere göre *üst seviye öğrenme, sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.74-12.63$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.33'de verilmektedir.

Tablo 4.33

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*1-4, *2-4, *3-4
Öğrenme Stratejileri	*1-4
İşbirlikçi Öğrenme	*1-4, *2-4
Etkili Öğretim Uygulamaları	*1-4, *2-4, *3-4
Etkileşimlerin Kalitesi	*1-4, *2-4, *3-4, *3-1,
Destekleyici Çevre	*1-2, *1-3, *1-4,
Öğrenci Bağlılığı	*1-4, *2-4, *3-4
*lehine; Gruplar: 1-Üniversitede Yurt, 2-Üniversiteye Yürüme Mesafesinde Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 3- Üniversiteye Yürüme Mesafesinden Daha Uzak Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 4-Herhangi Bir Yerde İkamet Etmiyorum: Evsizim ya da Geçiş Aşamasındayım	

Tablo 4.33'deki verilere göre, *öğrenci bağlılığı ve yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerinde üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrenme stratejileri bağlılık göstergesinde üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İşbirlikçi öğrenme bağlılık göstergesinde üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Etkileşimlerin kalitesi bağıllık göstergesinde üniversitede yurttta ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttta ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile üniversitede yurttta ikamet eden öğrenciler ve herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Destekleyici çevre bağıllık göstergesinde ise üniversitede yurttta ikamet eden öğrenciler ile üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler, üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ve herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttta ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

4.4.8. Uluslararası öğrenci olma durumu

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların uluslararası öğrenci olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.34’de yer almaktadır.

Tablo 4.34

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Uluslararası Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Uluslararası Öğrenci	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Üst Seviye Öğrenme	Evet	161	2.74	.71	1.90	.06
	Hayır	2932	2.62	.77		
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Evet	161	2.76	.54	-1.60	.11
	Hayır	2932	2.84	.59		
Öğrenme Stratejileri	Evet	161	2.79	.72	3.41	.00*
	Hayır	2932	2.57	.79		
Sayısal Muhakeme	Evet	161	2.45	.78	2.87	.00*
	Hayır	2932	2.27	.80		
İşbirlikçi Öğrenme	Evet	161	2.79	.68	-1.84	.06
	Hayır	2932	2.89	.67		
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Evet	161	2.19	.81	.21	.83
	Hayır	2932	2.18	.85		
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Evet	161	2.15	.78	1.56	.12
	Hayır	2932	2.04	.82		
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	161	2.69	.69	2.40	.02**
	Hayır	2932	2.54	.75		
Etkileşimlerin Kalitesi	Evet	161	2.42	.76	-1.53	.13
	Hayır	2932	2.51	.77		
Destekleyici Çevre	Evet	161	2.51	.76	7.03	.00*
	Hayır	2932	2.08	.75		
Öğrenci Bağlılığı	Evet	161	2.56	.39	2.81	.01**
	Hayır	2932	2.45	.46		
df=3091, *p<.01, **p<.05						

Tablo 4.34'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar uluslararası öğrenci olma durumuna göre *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Öğrenci bağlılığı ve öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre bağlılık göstergelerinin hepsinde uluslararası öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.4.9. Engel durumu

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların engel durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.35’de yer almaktadır.

Tablo 4.35

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Engel Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Engel Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Üst Seviye Öğrenme	Evet	135	2.67	.83	.67	.50
	Hayır	2958	2.62	.77		
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Evet	135	2.89	.67	1.06	.29
	Hayır	2958	2.83	.58		
Öğrenme Stratejileri	Evet	135	2.60	.88	.15	.88
	Hayır	2958	2.58	.79		
Sayısal Muhakeme	Evet	135	2.34	.86	.97	.34
	Hayır	2958	2.27	.80		
İşbirlikçi Öğrenme	Evet	135	2.83	.78	-.90	.37
	Hayır	2958	2.89	.66		
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Evet	135	2.55	.91	5.20	.00*
	Hayır	2958	2.16	.84		
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	Evet	135	2.15	.84	1.52	.13
	Hayır	2958	2.04	.82		
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	135	2.47	.76	-1.27	.20
	Hayır	2958	2.55	.75		
Etkileşimlerin Kalitesi	Evet	135	2.27	.84	-3.64	.00*
	Hayır	2958	2.52	.77		
Destekleyici Çevre	Evet	135	2.03	.82	-1.21	.22
	Hayır	2958	2.11	.75		
Öğrenci Bağlılığı	Evet	135	2.46	.52	.14	.89
	Hayır	2958	2.46	.45		
df=3091, * <i>p</i> <.01						

Tablo 4.35'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar engel durumuna göre *öğrenci bağlılığı* ve *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, işbirlikçi öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); *farklı kişilerle tartışmalar* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergesinde herhangi bir engeli olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *Etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinde ise herhangi bir engeli olmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4.4.10. Öğrenim görülen alan

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların öğrenim görülen alana göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.36'da yer almaktadır.

Tablo 4.36

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Alan	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Üst Seviye Öğrenme	Sosyal Bilimler	1256	2.63	.78	G.Arası	7.92	3	2.64	4.46	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.55	.83	G. İçi	1829.97	3089	.59		
	Sağlık Bilimleri	305	2.64	.72	Toplam	1837.89	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.69	.69						
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	Sosyal Bilimler	1256	2.88	.61	G.Arası	17.27	3	5.76	16.96	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.72	.61	G. İçi	1048.59	3089	.34		
	Sağlık Bilimleri	305	2.81	.56	Toplam	1065.87	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.91	.52						
	Toplam	3093	2.83	.59						

Tablo 4.36 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Alan	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenme Stratejileri	Sosyal Bilimler	1256	2.61	.82	G.Arası	7.33	3	2.44	3.92	.01**
	Fen Bilimleri	826	2.51	.81	G. İçi	1924.40	3089	.62		
	Sağlık Bilimleri	305	2.60	.72	Toplam	1931.73	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.62	.73						
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	Sosyal Bilimler	1256	2.19	.81	G.Arası	32.33	3	10.78	17.08	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.41	.78	G. İçi	1948.72	3089	.63		
	Sağlık Bilimleri	305	2.42	.81	Toplam	1981.05	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.23	.79						
	Toplam	3093	2.28	.80						
İşbirlikçi Öğrenme	Sosyal Bilimler	1256	2.85	.69	G.Arası	3.15	3	1.05	2.37	.07
	Fen Bilimleri	826	2.89	.69	G. İçi	1370.31	3089	.44		
	Sağlık Bilimleri	305	2.90	.65	Toplam	1373.46	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.93	.60						
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	Sosyal Bilimler	1256	2.21	.86	G.Arası	4.75	3	1.58	2.23	.08
	Fen Bilimleri	826	2.18	.84	G. İçi	2197.93	3089	.71		
	Sağlık Bilimleri	305	2.21	.82	Toplam	2202.68	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.11	.83						
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci Öğretim Elemanı Etkileşimi	Sosyal Bilimler	1256	2.02	.81	G.Arası	8.40	3	2.80	4.16	.01**
	Fen Bilimleri	826	2.00	.84	G. İçi	2079.58	3089	.67		
	Sağlık Bilimleri	305	2.16	.78	Toplam	2087.99	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.10	.83						
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	Sosyal Bilimler	1256	2.58	.76	G.Arası	14.92	3	4.97	8.94	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.44	.79	G. İçi	1717.30	3089	.56		
	Sağlık Bilimleri	305	2.54	.72	Toplam	1732.22	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.63	.67						
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	Sosyal Bilimler	1256	2.47	.77	G.Arası	6.13	3	2.04	3.44	.02**
	Fen Bilimleri	826	2.50	.80	G. İçi	1834.91	3089	.59		
	Sağlık Bilimleri	305	2.60	.75	Toplam	1841.04	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.55	.75						
	Toplam	3093	2.51	.77						

Tablo 4.36 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Alan	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Destekleyici	Sosyal Bilimler	1256	2.13	.76	G.Arası	28.72	3	9.57	17.10	.00*
Çevre	Fen Bilimleri	826	1.97	.77	G. İçi	1729.57	3089	.56		
	Sağlık Bilimleri	305	2.31	.77	Toplam	1758.29	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.12	.69						
	Toplam	3093	2.10	.75						
Öğrenci Bağlılığı	Sosyal Bilimler	1256	2.46	.47	G.Arası	5.02	3	1.67	8.08	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.40	.48	G. İçi	639.10	3089	.21		
	Sağlık Bilimleri	305	2.52	.43	Toplam	644.11	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.49	.40						
	Toplam	3093	2.46	.46						

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

Tablo 4.36'daki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar öğrenim gördükleri alanlara göre *işbirlikçi öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.44-17.10$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve *sayısal muhakeme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ile *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olduğu ($p > .05$), *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olmadığı ($p < .05$) tespit edilmiştir. Bunun üzerine *sayısal muhakeme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.37'de verilmektedir.

Tablo 4.37

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*4-2
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*4-3, *4-2, *1-2
Öğrenme Stratejileri	*4-2, *1-2
Sayısal Muhakeme	*3-4, *3-1, *2-4, *2-1
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	*3-2
Etkili Öğretim Uygulamaları	*4-2, *1-2
Etkileşimlerin Kalitesi	*3-1
Destekleyici Çevre	*4-2, *3-4, *3-2, *3-1, *1-2
Öğrenci Bağlılığı	*4-2, *3-2, *1-2
<i>*lehine; Gruplar: 1-Sosyal Bilimler, 2-Fen Bilimleri, 3-Sağlık Bilimleri, 4-Eğitim Bilimleri</i>	

Tablo 4.37'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejileri bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Sayısal muhakeme bağlılık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve fen bilimleri

alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağıllık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Etkileşimlerin kalitesi bağıllık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Destekleyici çevre bağıllık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenci bağıllığında ise eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

4.4.11. Kütüphanede geçirilen haftalık süre

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kütüphanede geçirilen haftalık süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek tek yönlü varyans analizine geçmeden önce 8 kategoriden oluşan kütüphanede geçirilen haftalık süre değişkenindeki 11-15 saat, 16-20 saat, 21-25 saat, 25-30 saat ve 30'dan daha fazla saat kategorilerinin yüzdelikleri (%2.9, %1.6, %0.5, %0.5 ve %1.7) az olduğu için bu kategoriler 6-10 saat kategorisine dâhil edilerek 6-10 saat kategorisinin ismi 6'dan fazla saat şeklinde değiştirilmiştir. Bu durumda, kütüphanede geçirilen haftalık süre değişkeni “0 saat”, “1-5 saat” ve “6'dan fazla saat” olmak üzere 3 kategoriden oluşmuştur.

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kütüphanede geçirilen haftalık süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4.38'de yer almaktadır.

Tablo 4.38

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Süre	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Üst Seviye Öğrenme	0 saat	1383	2.53	.80	G.Arası	25.00	2	12.50	21.31	.00*
	1-5 saat	1202	2.67	.74	G. İçi	1812.89	3090	.59		
	6+ saat	508	2.76	.75	Toplam	1837.89	3092			
	Toplam	3093	2.62	.77						
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	0 saat	1383	2.77	.61	G.Arası	11.06	2	5.53	16.19	.00*
	1-5 saat	1202	2.87	.56	G. İçi	1054.81	3090	.34		
	6+ saat	508	2.93	.57	Toplam	1065.87	3092			
	Toplam	3093	2.83	.59						
Öğrenme Stratejileri	0 saat	1383	2.42	.81	G.Arası	86.47	2	43.24	72.40	.00*
	1-5 saat	1202	2.66	.73	G. İçi	1845.26	3090	.60		
	6+ saat	508	2.86	.78	Toplam	1931.73	3092			
	Toplam	3093	2.59	.79						
Sayısal Muhakeme	0 saat	1383	2.17	.79	G.Arası	39.40	2	19.70	31.35	.00*
	1-5 saat	1202	2.33	.78	G. İçi	1941.65	3090	.63		
	6+ saat	508	2.47	.82	Toplam	1981.05	3092			
	Toplam	3093	2.28	.80						

Tablo 4.38 (Devam)

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Süre	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
İşbirlikçi Öğrenme	0 saat	1383	2.84	.69	G.Arası	5.87	2	2.93	6.63	.00*
	1-5 saat	1202	2.92	.63	G. İçi	1367.59	3090	.44		
	6+ saat	508	2.94	.68	Toplam	1373.46	3092			
	Toplam	3093	2.89	.67						
Farklı Kişilerle Tartışmalar	0 saat	1383	2.11	.84	G.Arası	17.28	2	8.64	12.22	.00*
	1-5 saat	1202	2.20	.85	G. İçi	2185.40	3090	.71		
	6+ saat	508	2.32	.84	Toplam	2202.68	3092			
	Toplam	3093	2.18	.84						
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	0 saat	1383	1.92	.81	G.Arası	49.96	2	24.98	37.87	.00*
	1-5 saat	1202	2.11	.80	G. İçi	2038.03	3090	.66		
	6+ saat	508	2.25	.84	Toplam	2087.99	3092			
	Toplam	3093	2.05	.82						
Etkili Öğretim Uygulamaları	0 saat	1383	2.48	.77	G.Arası	12.10	2	6.05	10.87	.00*
	1-5 saat	1202	2.59	.71	G. İçi	1720.12	3090	.56		
	6+ saat	508	2.63	.74	Toplam	1732.22	3092			
	Toplam	3093	2.55	.75						
Etkileşimlerin Kalitesi	0 saat	1383	2.43	.79	G.Arası	16.29	2	8.14	13.79	.00*
	1-5 saat	1202	2.56	.74	G. İçi	1824.75	3090	.59		
	6+ saat	508	2.60	.76	Toplam	1841.04	3092			
	Toplam	3093	2.51	.77						
Destekleyici Çevre	0 saat	1383	1.96	.73	G.Arası	51.07	2	25.54	46.22	.00*
	1-5 saat	1202	2.20	.74	G. İçi	1707.22	3090	.55		
	6+ saat	508	2.27	.80	Toplam	1758.29	3092			
	Toplam	3093	2.10	.75						
Öğrenci Bağlılığı	0 saat	1383	2.36	.47	G.Arası	25.56	2	12.78	63.85	.00*
	1-5 saat	1202	2.51	.42	G. İçi	618.54	3090	.20		
	6+ saat	508	2.59	.45	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$

Tablo 4.38'deki verilere göre, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerle göre *öğrenci bağlılığı* ve *bağlılık göstergelerinin* hepsinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6.63-72.40$, $p < .05$).

Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tek-

niklerine başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve *öğrenci bağlılığı* ile *sayısal muhakeme, işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinde varyansların homojen olduğu ($p>.05$), *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde ise varyansların homojen olmadığı ($p<.05$) tespit edilmiştir.

Bunun üzerine *öğrenci bağlılığı* ile *sayısal muhakeme, işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinde varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği, *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde ise varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.39'da verilmektedir.

Tablo 4.39

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Scheffe ve Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Bağıllık Göstergeleri	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Üst Seviye Öğrenme	*3-1, *2-1
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	*3-1, *2-1
Öğrenme Stratejileri	*3-2, *3-1, *2-1
Sayısal Muhakeme	*3-2, *3-1, *2-1
İşbirlikçi Öğrenme	*3-1, *2-1
Farklı Kişilerle Tartışmalar	*3-2, *3-1, *2-1
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	*3-2, *3-1, *2-1
Etkili Öğretim Uygulamaları	*3-2, *3-1, *2-1
Etkileşimlerin Kalitesi	*3-1, *2-1
Destekleyici Çevre	*3-1, *2-1
Öğrenci Bağlılığı	*3-2, *3-1, *2-1

*lehin; Gruplar: 1) 0 saat, 2) 1-5 saat 3) 6'dan fazla saat

Tablo 4.39'daki verilere göre, *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme, etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrenci bağlılığı ve öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları bağlılık göstergelerinde ise kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4.5. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü tespit etmek için kullanılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.40'da verilmektedir.

Tablo 4.40

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Üst Seviye Öğrenme	1	.57**	.51**	.44**	.40**	.18**	.43**	.42**	.22**	.35**	.71**	.18**
2. Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme		1	.49**	.41**	.49**	.30**	.41**	.34**	.20**	.23**	.70**	.19**
3. Öğrenme Stratejileri			1	.40**	.34**	.15**	.39**	.37**	.17**	.32**	.63**	.18**
4. Sayısal Muhakeme				1	.30**	.28**	.40**	.29**	.13**	.26**	.59**	.20**
5. İşbirlikçi Öğrenme					1	.21**	.30**	.25**	.16**	.19**	.55**	.14**
6. Farklı Kişilerle Tartışmalar						1	.23**	.09**	.03	.09**	.40**	.14**
7. Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi							1	.39**	.28**	.32**	.67**	.23**
8. Etkili Öğretim Uygulamaları								1	.31**	.50**	.68**	.20**
9. Etkileşimlerin Kalitesi									1	.31**	.49**	.07**
10. Destekleyici Çevre										1	.67**	.22**
11. Öğrenci Bağlılığı											1	.29**
12. Akademik Başarı												1

*n=3093, *p<.01*

Tablo 4.40’da verilere göre, üniversite öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.71^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* [$r=.57^{**}$], *öğrenme stratejileri* [$r=.51^{**}$], *sayısal muhakeme* [$r=.44^{**}$], *işbirlikçi öğrenme* [$r=.40^{**}$], *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.43^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.42^{**}$] ve *destekleyici çevre* [$r=.35^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *farklı kişilerle tartışmalar* [$r=.18^{**}$], *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.22^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.18^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.70^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *öğrenme stratejileri* [$r=.49^{**}$], *sayısal muhakeme* [$r=.41^{**}$], *işbirlikçi öğrenme* [$r=.49^{**}$], *farklı kişilerle tartışmalar* [$r=.30^{**}$], *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.41^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.34^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.20^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.23^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.19^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *sayısal muhakeme* [$r=.40^{**}$], *işbirlikçi öğrenme* [$r=.34^{**}$], *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.39^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.37^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.32^{**}$] bağıllık göstergelerinden ve *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.63^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *farklı kişilerle tartışmalar* [$r=.15^{**}$], *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.17^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.18^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *işbirlikçi öğrenme* [$r=.30^{**}$], *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.40^{**}$] bağıllık göstergelerinden ve *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.59^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *farklı kişilerle tartışmalar* [$r=.28^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.29^{**}$], *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.13^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.26^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.20^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.30^{**}$] bağıllık göstergesinden ve *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.55^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *farklı kişilerle tartışmalar* [$r=.21^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.25^{**}$], *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.16^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.19^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.14^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.40^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* [$r=.23^{**}$], *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.09^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.09^{**}$] bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.14^{**}$] arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.03$] bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkili öğretim uygulamaları* [$r=.39^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.32^{**}$] bağıllık göstergelerinden ve *yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden* [$r=.67^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.28^{**}$] bağıllık göstergesinden

aldıkları puanlar ve *akademik başarıları* [$r=.23^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkileşimlerin kalitesi* [$r=.31^{**}$], *destekleyici çevre* [$r=.50^{**}$] bağlılık göstergelerinden ve *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* [$r=.68^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* [$r=.20^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *destekleyici çevre* [$r=.31^{**}$] bağlılık göstergesinden ve *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* [$r=.49^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* [$r=.07^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* [$r=.67^{**}$] aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* [$r=.22^{**}$] arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* [$r=.29^{**}$] arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.6. Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanların Akademik Başarıyı Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemeye ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden aldıkları puanların bağımsız olarak akademik başarılarını yordama düzeyi ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte akademik başarılarını yordama düzeyi iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.6.1. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerinin her birine ilişkin puanların bağımsız olarak akademik başarıyı yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden ayrı ayrı aldıkları puanların bağımsız olarak akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.41’de verilmektedir.

Tablo 4.41

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik Başarı	B	SHB	β	t	R	R ²	F	p
Sabit	2.25	.04		57.61				.00*
Üst Seviye Öğrenme	.15	.01	.18	10.00	.18	.03	100.00	.00*
Sabit	2.08	.05		38.27				.00*
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	.19	.02	.19	10.22	.19	.04	104.50	.00*
Sabit	2.27	.04		60.00				.00*
Öğrenme Stratejileri	.14	.01	.18	9.83	.18	.03	96.52	.00*
Sabit	2.28	.03		68.86				.00*
Sayısal Muhakeme	.15	.01	.20	10.91	.20	.04	119.09	.00*
Sabit	2.26	.05		45.90				.00*
İşbirlikçi Öğrenme	.13	.02	.14	7.59	.14	.02	57.67	.00*
Sabit	2.41	.03		77.52				.00*
Farklı Kişilerle Tartışmalar	.10	.01	.14	7.26	.14	.02	52.63	.00*
Sabit	2.28	.03		77.61				.00*
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	.17	.01	.23	12.82	.23	.06	164.31	.00*
Sabit	2.22	.04		56.80				.00*
Etkili Öğretim Uygulamaları	.16	.02	.20	10.81	.20	.04	116.86	.00*
Sabit	2.49	.04		64.97				.00*
Etkileşimlerin Kalitesi	.05	.02	.07	3.53	.07	.004	12.47	.00*
Sabit	2.26	.03		69.34				.00*
Destekleyici Çevre	.18	.02	.22	12.04	.22	.05	145.05	.00*
Sabit	1.71	.06		29.31				.00*
Öğrenci Bağlılığı	.38	.02	.29	15.87	.29	.08	251.69	.00*
n=3093, p<.001, *p<.001								

Akademik başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerinin her birinin akademik başarıyı ne düzeyde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan basit doğrusal regresyon analizleri sonucunda, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %3'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=100.00$, $p<.001$, $R=.18$, $R^2=.03$), akademik başarıdaki değişimin %97'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.15 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.15 \times \text{Üst Seviye Öğrenme}) + 2.25$$

Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağlılık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %4'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=104.50$, $p<.001$, $R=.19$, $R^2=.04$), akademik başarıdaki değişimin %96'lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.19 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.19 \times \text{Yansıtıcı\&Bütünleştirici Öğrenme}) + 2.08$$

Öğrenme stratejileri bağlılık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %3'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=96.52$, $p<.001$, $R=.18$, $R^2=.03$), akademik başarıdaki değişimin %97'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.14 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.14 \times \text{Öğrenme stratejileri}) + 2.27$$

Sayısal muhakeme bağlılık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Sayısal muhakeme* bağlılık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %4'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=119.09$, $p<.001$, $R=.20$, $R^2=.04$), akademik başarıdaki değişimin %96'lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabile-

ceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.15 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.15 \times \text{Sayısal Muhakeme}) + 2.28$$

İşbirlikçi öğrenme bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *İşbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %2'sini açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=57.67$, $p<.001$, $R=.14$, $R^2=.02$), akademik başarıdaki değişimin %98'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.13 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.13 \times \text{İşbirlikçi Öğrenme}) + 2.26$$

Farklı kişilerle tartışmalar bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %2'sini açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=52.63$, $p<.001$, $R=.14$, $R^2=.02$), akademik başarıdaki değişimin %98'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.10 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.10 \times \text{Farklı Kişilerle Tartışmalar}) + 2.41$$

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %6'sını açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=164.31$, $p<.001$, $R=.23$, $R^2=.06$), akademik başarıdaki değişimin %94'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.17 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.17 \times \text{Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi}) + 2.28$$

Etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Etkili öğretim uygulamaları* bağıllık gösterge-

si akademik başarıdaki değişimin %4'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=116.86$, $p<.001$, $R=.20$, $R^2=.04$), akademik başarıdaki değişimin %96'lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.16 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.16 \times \text{Etkili Öğretim Uygulamaları}) + 2.22$$

Etkileşimlerin kalitesi bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %0.4'ünü açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=12.47$, $p<.001$, $R=.07$, $R^2=.004$), akademik başarıdaki değişimin %99.6'lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.05 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.05 \times \text{Etkileşimlerin Kalitesi}) + 2.49$$

Destekleyici çevre bağıllık göstergesi akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Destekleyici çevre* bağıllık göstergesi akademik başarıdaki değişimin %5'ini açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=145.05$, $p<.001$, $R=.22$, $R^2=.05$), akademik başarıdaki değişimin %95'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *destekleyici çevre* bağıllık göstergesindeki 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.18 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.18 \times \text{Destekleyici Çevre}) + 2.26$$

Öğrenci bağıllığı akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenci bağıllığı* akademik başarıdaki değişimin %8'ini açıklayabilmektedir ($F_{(1, 2850)}=251.69$, $p<.001$, $R=.29$, $R^2=.08$), akademik başarıdaki değişimin %92'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tablo 4.41'deki verilere göre, *öğrenci bağıllığındaki* 1 birimlik artış, akademik başarıda 0.38 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik Başarı} = (0.38 \times \text{Öğrenci Bağıllığı}) + 1.71$$

4.6.2. Bağıllık göstergelerine ilişkin puanların akademik başarıyı yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.42’de verilmektedir.

Tablo 4.42

Bağıllık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik Başarı	B	SHB	β	t	p	VIF	Tolerans
Sabit	1.84	.07		28.10	.00*		
Üst Seviye Öğrenme	-.004	.02	-.01	-.22	.82	1.88	.53
Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	.04	.03	.04	1.65	.10	1.92	.52
Öğrenme Stratejileri	.02	.02	.02	.93	.35	1.62	.62
Sayısal Muhakeme	.05	.02	.06	2.99	.00**	1.46	.69
İşbirlikçi Öğrenme	.02	.02	.02	.91	.36	1.40	.72
Farklı Kişilerle Tartışmalar	.04	.01	.05	2.78	.01***	1.16	.86
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	.09	.02	.12	5.28	.00*	1.53	.66
Etkili Öğretim Uygulamaları	.05	.02	.06	2.48	.01***	1.59	.63
Etkileşimlerin Kalitesi	-.04	.02	-.05	-2.75	.01***	1.21	.83
Destekleyici Çevre	.10	.02	.13	5.94	.00*	1.48	.68

$n=3093$, $R=.31$, $R^2=.10$, $F_{(10, 2841)}=30.301$, $p<.001$, * $p<.001$, ** $p<.01$, *** $p<.05$

Akademik başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağıllık göstergelerinin hep birlikte akademik başarıyı ne düzeyde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, bağıllık göstergelerinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Tablo 4.42’deki verilere göre, bağıllık göstergeleri akademik başarıdaki değişimin %10’unu açıklayabilmektedir ($F_{(10, 2841)}=30.301$, $p<.001$, $R=.31$, $R^2=.10$), akademik başarıdaki değişimin %90’lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.42’deki verilere göre, standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki önem sırası *destekleyici çevre* ($\beta=.13$), *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ($\beta=.12$), *sayısal muhakeme* ($\beta=.06$), *etkili öğretim uygulamaları* ($\beta=.06$), *etkileşimlerin kalitesi* ($\beta=-.05$), *farklı kişilerle tar-*

tışmalar ($\beta=.05$), *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* ($\beta=.04$), *öğrenme stratejileri* ($\beta=.02$), *işbirlikçi öğrenme* ($\beta=.02$) ve *üst seviye öğrenme* ($\beta=-.01$) şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden *sayısal muhakeme*, *farklı kişilerle tartışmalar*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<.001$, $p<.01$, $p<.05$). *Üst seviye öğrenme*, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri* ve *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergelerinin ise akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Sayısal muhakeme bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış akademik başarıda 0.06 standart sapma artışa, *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış akademik başarıda 0.05 standart sapma artışa, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış akademik başarıda 0.12 standart sapma artışa, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış akademik başarıda 0.06 standart sapma artışa, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış akademik başarıda 0.05 standart sapma azalışa ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergesindeki 1 standart sapma artış ise akademik başarıda 0.13 standart sapma artışa yol açmaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, akademik başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Akademik Başarı = $(-0.004 \times \text{Üst Seviye Öğrenme}) + (0.04 \times \text{Yansıtıcı\&Bütünleştirici Öğrenme}) + (0.02 \times \text{Öğrenme Stratejileri}) + (0.05 \times \text{Sayısal Muhakeme}) + (0.02 \times \text{İşbirlikçi Öğrenme}) + (0.04 \times \text{Farklı Kişilerle Tartışmalar}) + (0.09 \times \text{Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi}) + (0.05 \times \text{Etkili Öğretim Uygulamaları}) + (-0.04 \times \text{Etkileşimlerin Kalitesi}) + (0.10 \times \text{Destekleyici Çevre}) + 1.84$

4.7. Öğrenci Bağıllığı ve Bağıllık Göstergelerine İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteğini Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemeye ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinin her birinden aldıkları puanların bağımsız olarak üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyleri ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte

üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyi ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Uygulanan tüm çok düzeyli lojistik regresyon analizlerinde yordanan değişkenin “*hayır*” kategorisi referans kategori olarak alınmıştır.

4.7.1. Öğrenci bağlılığına ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.43’de verilmektedir.

Tablo 4.43

Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-4.27	.29	1	.00*	
	Öğrenci Bağlılığı	2.26	.13	1	.00*	9.62
Emin Değilim	Sabit	-2.20	.33	1	.00*	
	Öğrenci Bağlılığı	.91	.14	1	.00*	2.40
$X^2(2)=441.05, p<.001, R^2=.16$ (Nagelkerke), * $p<.001$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.43’deki verilere göre, *öğrenci bağlılığı* üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenci bağlılığı* üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %16’sını açıklayabilmektedir ($R^2=.16$ (Nagelkerke), $X^2(2)=441.05, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %84’lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.43’deki veriler incelendiğinde, *öğrenci bağlılığının* üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.43’deki verilere göre, *öğrenci bağlılığı* üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlamalarını 9.62 kat (OR=9.62) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.43’deki veriler incelendiğinde, *öğrenci bağlılığının* üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını

hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.43’deki verilere göre, *öğrenci bağlılığı* üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 2.40 kat (OR=2.40) artırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.2. Üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.44’de verilmektedir.

Tablo 4.44

Üst Seviye Öğrenme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-1.10	.16	1	.00*	
	Üst Seviye Öğrenme	.88	.06	1	.00*	2.41
Emin Değilim	Sabit	-1.13	.20	1	.00*	
	Üst Seviye Öğrenme	.42	.08	1	.00*	1.52

$X^2(2)=215.27, p<.001, R^2=.08$ (Nagelkerke), * $p<.001$
Referans Kategorisi: Hayır

Tablo 4.44’deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %8’ini açıklayabilmektedir ($R^2=.08$ (Nagelkerke), $X^2(2)=215.27, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %92’lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.44’deki veriler incelendiğinde, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.44’deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.41 kat (OR=2.41) artırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.44'deki veriler incelendiğinde, *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.44'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.52 kat (OR=1.52) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.3. Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.45'te verilmektedir.

Tablo 4.45

Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-2.14	.24	1	.00*	
	Yansıtıcı&Bütünleştirici	1.18	.09	1	.00*	3.26
	Öğrenme					
Emin Değilim	Sabit	-1.90	.28	1	.00*	
	Yansıtıcı&Bütünleştirici	.66	.10	1	.00*	1.94
	Öğrenme					
$X^2(2)=215.29, p<.001, R^2=.08$ (Nagelkerke), * $p<.001$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.45'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %8'ini açıklayabilmektedir ($R^2=.08$ (Nagelkerke), $X^2(2)=215.29, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %92'lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.45'deki veriler incelendiğinde, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.45'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 3.26 kat (OR=3.26) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.45'deki veriler incelendiğinde, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.45'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.94 kat (OR=1.94) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.4. Öğrenme stratejileri bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.46'da verilmektedir.

Tablo 4.46

Öğrenme Stratejileri Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.68	.16	1	.00*	
	Öğrenme Stratejileri	.72	.06	1	.00*	2.06
Emin Değilim	Sabit	-.78	.19	1	.00*	
	Öğrenme Stratejileri	.28	.08	1	.00*	1.32
$X^2(2)=161.83, p<.001, R^2=.06$ (Nagelkerke), $*p<.001$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.46'daki verilere göre, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin

%6'sını açıklayabilmektedir ($R^2=.06$ (Nagelkerke), $X^2(2)=161.83$, $p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %94'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.46'daki veriler incelendiğinde, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.46'daki verilere göre, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.06 kat ($OR=2.06$) artırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.46'daki veriler incelendiğinde, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.46'daki verilere göre, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.32 kat ($OR=1.32$) artırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.5. Sayısal muhakeme bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin sayısal muhakeme bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.47'de verilmektedir.

Tablo 4.47

Sayısal Muhakeme Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.41	.14	1	.00**	
	Sayısal Muhakeme	.70	.06	1	.00*	2.02
Emin Değilim	Sabit	-.70	.17	1	.00*	
	Sayısal Muhakeme	.28	.08	1	.00*	1.32
$X^2(2)=152.01$, $p<.001$, $R^2=.06$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.47'deki verilere göre, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Sayısal muhakeme* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %6'sını açıklayabilmektedir ($R^2=.06$ (Nagelkerke), $X^2(2)=152.01$, $p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %94'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.47'deki veriler incelendiğinde, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.47'deki verilere göre, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.02 kat ($OR=2.02$) artırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.47'deki veriler incelendiğinde, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.47'deki verilere göre, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.32 kat ($OR=1.32$) artırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.6. İşbirlikçi öğrenme bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.48'de verilmektedir.

Tablo 4.48

İşbirlikçi Öğrenme Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.84	.20	1	.00*	
	İşbirlikçi Öğrenme	.69	.07	1	.00*	2.00
Emin Değilim	Sabit	-.88	.25	1	.00*	
	İşbirlikçi Öğrenme	.27	.09	1	.00**	1.31

$X^2(2)=110.12, p<.001, R^2=.04$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$
Referans Kategorisi: Hayır

Tablo 4.48'deki verilere göre, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *İşbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %4'ünü açıklayabilmektedir ($R^2=.04$ (Nagelkerke), $X^2(2)=110.12, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %96'lık kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.48'deki veriler incelendiğinde, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.48'deki verilere göre, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlamalarını 2.00 kat (OR=2.00) artırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.48'deki veriler incelendiğinde, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.48'deki verilere göre, *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.31 kat (OR=1.31) artırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.7. Farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.49’da verilmektedir.

Tablo 4.49

Farklı Kişilerle Tartışmalar Bağlılık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	.14	.13	1	.00*	
	Farklı Kişilerle	.46	.06	1	.00*	1.58
	Tartışmalar					
Emin Değilim	Sabit	-.55	.16	1	.00*	
	Farklı Kişilerle	.21	.07	1	.00**	1.24
	Tartışmalar					
$X^2(2)=72.91, p<.001, R^2=.03$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.49’daki verilere göre, *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %3’ünü açıklayabilmektedir ($R^2=.03$ (Nagelkerke), $X^2(2)=72.91, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %97’lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.49’daki veriler incelendiğinde, *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.49’daki verilere göre, *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlamalarını 1.58 kat (OR=1.58) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.49’daki veriler incelendiğinde, *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.49’daki verilere göre, *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.24 kat (OR=1.24) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.8. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.50’de verilmektedir.

Tablo 4.50

Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.23	.13	1	.00**	
	Öğrenci-Öğretim Elemanı	.69	.06	1	.00*	2.00
	Etkileşimi					
Emin Değilim	Sabit	-.65	.16	1	.00*	
	Öğrenci-Öğretim Elemanı	.28	.08	1	.00*	1.32
	Etkileşimi					
$X^2(2)=147.55, p<.001, R^2=.06$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.50’deki verilere göre, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %6’sını açıklayabilmektedir ($R^2=.06$ (Nagelkerke), $X^2(2)=147.55, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %94’lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.50’deki veriler incelendiğinde, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.50’deki verilere göre, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlamalarını 2.00 kat (OR=2.00) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.50’deki veriler incelendiğinde, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini emin de-

ğilim olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.50'deki verilere göre, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.32 kat (OR=1.32) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.9. Etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin etkili öğretim uygulamaları bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.51'de verilmektedir.

Tablo 4.51

Etkili Öğretim Uygulamaları Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.87	.16	1	.00*	
	Etkili Öğretim Uygulamaları	.81	.07	1	.00*	2.23
Emin Değilim	Sabit	-.85	.20	1	.00*	
	Etkili Öğretim Uygulamaları	.30	.08	1	.00*	1.36
$X^2(2)=179.71, p<.001, R^2=.07$ (Nagelkerke), * $p<.001$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.51'deki verilere göre, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %7'sini açıklayabilmektedir ($R^2=.07$ (Nagelkerke), $X^2(2)=179.71, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %93'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.51'deki veriler incelendiğinde, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.51'deki verilere göre, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesi üniversite

öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.23 kat (OR=2.23) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.51’deki veriler incelendiğinde, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.51’deki verilere göre, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.36 kat (OR=1.36) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.10. Etkileşimlerin kalitesi bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin etkileşimlerin kalitesi bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.52’de verilmektedir.

Tablo 4.52

Etkileşimlerin Kalitesi Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.52	.16	1	.00**	
	Etkileşimlerin Kalitesi	.67	.06	1	.00*	2.00
Emin Değilim	Sabit	-.68	.19	1	.00*	
	Etkileşimlerin Kalitesi	.23	.08	1	.00**	1.26
$X^2(2)=137.56, p<.001, R^2=.05$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.52’deki verilere göre, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %5’ini açıklayabilmektedir ($R^2=.05$ (Nagelkerke), $X^2(2)=137.56, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %95’lik kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.52'deki veriler incelendiğinde, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.52'deki verilere göre, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.00 kat (OR=2.00) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.52'deki veriler incelendiğinde, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.52'deki verilere göre, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.26 kat (OR=1.26) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.11. Destekleyici çevre bağıllık göstergesine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin destekleyici çevre bağıllık göstergesinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.53'de verilmektedir.

Tablo 4.53

Destekleyici Çevre Bağıllık Göstergesine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-.55	.14	1	.00*	
	Destekleyici Çevre	.83	.07	1	.00*	2.30
Emin Değilim	Sabit	-.65	.17	1	.00*	
	Destekleyici Çevre	.27	.09	1	.00**	1.31

$X^2(2)=191.74, p<.001, R^2=.07$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$
Referans Kategorisi: Hayır

Tablo 4.53'deki verilere göre, *destekleyici çevre* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. *Destekleyici çevre* bağıllık göstergesi üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %7'sini açıkla-

yabilmektedir ($R^2=.07$ (Nagelkerke), $X^2(2)=191.74$, $p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %93'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.53'deki veriler incelendiğinde, *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.53'deki verilere göre, *destekleyici çevre* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 2.30 kat ($OR=2.30$) artırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.53'deki veriler incelendiğinde, *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.53'deki verilere göre, *destekleyici çevre* bağlılık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.31 kat ($OR=1.31$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

4.7.12. Bağlılık göstergelerine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik bulgular

Üniversite öğrencilerinin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çok düzeyli lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.54'de verilmektedir.

Tablo 4.54

Bağlılık Göstergelerine İlişkin Puanlar ile Üniversiteye Devam Etme İsteği Arasındaki Çok Düzeyli Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Kategoriler		B	SHB	df	p	Exp(β)
Evet	Sabit	-4,40	.32	1	.00*	
	Üst Seviye Öğrenme	,22	.09	1	.01***	1.25
	Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	,45	.12	1	.00*	1.56
	Öğrenme Stratejileri	,13	.08	1	.11	1.14
	Sayısal Muhakeme	,20	.08	1	.01***	1.22
	İşbirlikçi Öğrenme	,09	.08	1	.27	1.10
	Farklı Kişilerle Tartışmalar	,24	.07	1	.00*	1.27
	Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	,04	.08	1	.58	1.04
	Etkili Öğretim Uygulamaları	,19	.08	1	.03**	1.21
	Etkileşimlerin Kalitesi	,36	.07	1	.00*	1.43
	Destekleyici Çevre	,38	.08	1	.00*	1.46
Emin Değilim	Sabit	-2,30	.36	1	.00*	
	Üst Seviye Öğrenme	,17	.10	1	.10	1.18
	Yansıtıcı&Bütünleştirici Öğrenme	,44	.14	1	.00**	1.56
	Öğrenme Stratejileri	-,02	.09	1	.83	.98
	Sayısal Muhakeme	,04	.09	1	.64	1.04
	İşbirlikçi Öğrenme	-,04	.10	1	.65	.96
	Farklı Kişilerle Tartışmalar	1,0	.08	1	.23	1.10
	Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	-,00	.09	1	.99	1.00
	Etkili Öğretim Uygulamaları	,06	.10	1	.54	1.06
	Etkileşimlerin Kalitesi	,08	.09	1	.35	1.09
	Destekleyici Çevre	,08	.10	1	.44	1.08
$X^2(20)=459.68, p<.001, R^2=.17$ (Nagelkerke), * $p<.001$, ** $p<.01$, *** $p<.05$						
Referans Kategorisi: Hayır						

Tablo 4.54'deki verilere göre, bağlılık göstergeleri üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bağlılık göstergeleri üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %17'sini açıklayabilmektedir ($R^2=.17$ (Nagelkerke), $X^2(20)=459.68, p<.001$), üniversiteye devam etme isteğindeki değişimin %83'lük kısmının ise başka değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *üst seviye öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.25 kat ($OR=1.25$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.56 kat ($OR=1.56$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.22 kat ($OR=1.22$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.27 kat ($OR=1.27$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.21 kat ($OR=1.21$) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı

görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.43 kat (OR=1.43) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *destekleyici çevre* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *destekleyici çevre* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *evet* olarak yanıtlamalarını 1.46 kat (OR=1.46) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *evet* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *öğrenme stratejileri*, *işbirlikçi öğrenme* ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 4.54'deki *emin değilim* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmektedir. Tablo 4.54'deki verilere göre, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesi üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlamalarını 1.56 kat (OR=1.56) arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.54'deki *emin değilim* kategorisine ait veriler incelendiğinde, *üst seviye öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *sayısal muhakeme*, *işbirlikçi öğrenme*, *farklı kişilerle tartışmalar*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara değinilmiştir. Daha sonra, sonuçlar alanyazındaki araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Son olarak, araştırmanın sonuçları çerçevesinde uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek ve öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteği ve akademik başarı ile olan ilişkilerini incelemektir. Bu başlıkta, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yorumlanarak ve alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır. Sonuçlar araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin dağılımına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlara ve tartışmaya geçmeden önce, bu alt problemde araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılacağı NSSE ABD ve NSSE Kanada sonuçları hakkında birkaç önemli bilgiye değinilecektir. NSSE ABD sonuçları her yıl yayınlanırken, NSSE Kanada sonuçları ABD sonuçlarından farklı olarak kapsamı güçlendirmek için iki yılın verileri birleştirilmiş şekilde yayınlanmaktadır (NSSE, 2020a). Dolayısıyla NSSE 2019-2020 Kanada sonuçları henüz yayınlanmadığı için araştırmada NSSE 2017-2018 Kanada sonuçlarına yer verilmiştir. NSSE'nin 2019 yılında gerçekleştirdiği uygulamaya ABD'deki 491 üniversitede öğrenim gören 281.136 birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2019e, s. 1). NSSE'nin 2017 ve 2018 yıllarında gerçekleştirdiği uygulamalara ise Kanada'daki 87 üniversitede öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2017a, s. 1; NSSE, 2018c,

s. 1). Bu alt problemde yapılacak olan karşılaştırmalarda birinci sınıf öğrencilerinin cevapları baz alınmıştır.

5.1.1.1. Derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler

Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dönem içinde derslerinde çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derslerini geleneksel tarzda işlemeleri ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmemeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin derslerini ilgi çekici bulmamaları ve derslerine ilgi duymamaları da sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada sonuçları (NSSE, 2019d, s. 1) bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun ödevlerini yaparken taslak hazırlama yoluna pek gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin ödevlerini teslim tarihine yakın bir zamanda hazırlamaya başlamaları ve bu yüzden ödevlerini daha kapsamlı şekilde hazırlayacak bir zamana sahip olamamaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çer-

çevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derse gitmeden önce öğretim elemanı tarafından kendilerine verilen ödev ve okumaları çoğunlukla tamamlamadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki etkinlikte de bahsedildiği üzere öğrencilerin ödevlerine teslim tarihine yakın bir zamanda başlamaları ve bu yüzden ödevlerini yetiştirememeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri de sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme* etkinliğine üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Derste sunum yapma etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun *çok sık* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dersleri kapsamında sınıflarında sunum gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni, (iyimser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının öğrencileri araştırma yapmaya ve derse katılmaya teşvik etmek istemeleri olabilir. Diğer bir nedenle, (kötümser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının ders anlatma konusunda isteksiz olmaları ve ders konularını öğrenciler arasında paylaştırıp derste sunum yapmalarını isteyerek ders anlatmaktan kaçmak istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 1) sonuçları incelendiğinde ise, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *asla(hiç)* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Üç ülkenin farklı sonuçlara sahip olmasının nedeni, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin birbirlerinden farklı olması olabilir. Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin diğer ülkelerde öğrenim gören öğrencilere göre derslerinde daha fazla sunum yapmalarının nedeni ise Türkiye'deki öğretim elemanlarının ders anlatma istekliliklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha düşük olması olabilir.

5.1.1.2. Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayısı

Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayıları incelendiğinde, 5 sayfaya kadar verilen ödevlerin ortalamasının 3.12 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 0-5 sayfa uzunluğunda ortalama 3 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilere az ödev vermelerinin nedeni, ödevleri daha etkili şekilde değerlendirebilmek için kendilerine zaman yaratmak istemeleri olabilir. Bir başka neden de, öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemeleri, vakit kaybı olarak değerlendirmeleri ya da ödev okumayı bilimsel araştırma yapmanın önünde bir engel olarak görmeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları incelendiğinde, 5 sayfaya kadar verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 6.46 ve 6.23 olduğu görülmektedir. Bu sayılar, araştırmada tespit edilen ödev ortalamasının yaklaşık iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması ya da buradaki öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından daha fazla olması olabilir. Bir başka neden de Türkiye'deki öğretim elemanlarının ödev okumayı diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha az sevmeleri olabilir.

6 ile 10 sayfa arasında verilen ödevler incelendiğinde, ödevlerin ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 6-10 sayfa uzunluğunda ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 6 ile 10 sayfa uzunluğundaki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 6 ile 10 sayfa arasında *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, bir önceki sonuçta da bahsedildiği üzere öğretim elemanlarının ödevleri daha etkili bir şekilde değerlendirmek ve kendilerine zaman yaratmak istedikleri için öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödev vermek istememeleri olabilir. Yine bir önceki sonuçla benzer şekilde öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemelerinden dolayı öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödevler vermek istememeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları ince-

lendiğinde, *6 ile 10 sayfa arasında* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 2.28 ve 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

11 sayfa ve üzerinde verilen ödevler incelendiğinde ise, ödevlerin ortalamasının 2.58 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 11 sayfa ve üzerinde ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 11 sayfa ve üzerinde *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, önceki iki sonucun nedenine benzer şekilde fazla ders yüküne ve fazla öğrencilere sahip öğretim elemanlarının uzun sayfa sayılarına sahip ödevleri okuyacak vakitlerinin olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 2) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 2) sonuçları incelendiğinde, *11 sayfa ve üzerinde* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla .94 ve 1.52 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması olabilir.

5.1.1.3. Alınan derslerin öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı

Öğrencilerin aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına olan katkısına ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 4.18 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin aldıkları derslerin içeriğinin zengin olması ya da niteliklerinin yüksek düzeyde olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 3) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 3) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 3) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 3) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 5.44 ve 5.30 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin okudukları programların müfredatlarının, ders içeriklerinin, derslerin işleniş biçiminin diğer ülkelerden farklılık göstermesi olabilir. Diğer bir neden de, buradaki öğrencilerin derslerine gereken özeni göstermemeleri veya derslerde öğrendikleri bilgileri içselleştirme ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanabilme konusunda daha az istekli olmaları olabilir.

5.1.1.4. Çeşitli etkinliklere ayrılan haftalık süreler

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreler incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 7.06 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derse hazırlanmak için haftada 7 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük 1 saat harcayarak derslerine hazırlandıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 14.44 ve 16.04 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları, derslerine gereken ilgi ve özeni göstermemeleri ya da zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri olabilir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005, s. 103) ile Tümkiye ve Bal (2006, s. 323) da gerçekleştirdikleri araştırmalarda üniversite öğrencilerinin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir alışkanlığa sahip olmadıklarını ve zaman yönetimi konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ortak etkinliklere katılmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.66 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 30 dakika harcayarak ortak etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin kendilerine sağladığı sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri ilgi çekici bulmamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri tatmin edici bulmadıklarını göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17). NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.89 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemek-

tedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 5.65 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin ortak etkinliklere katılmaya daha çok istekli olmaları ya da ABD'deki üniversitelerde sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısının ve çeşitliğinin daha fazla olması olabilir.

Kampüste ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.11 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüste ücretli bir işte çalışmak için haftada 1 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 10 dakika harcayarak kampüste ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.53 olduğu görülmektedir ve bu sürenin diğer ülkelerdeki haftalık sürelerin ortalamasının iki katı olduğu göze çarpmaktadır. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, ABD'deki üniversitelerde öğrencilerin ücretle çalışabilecekleri iş seçeneklerinin daha fazla olması ya da oradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha fazla ihtiyaç hissetmeleri olabilir. Diğer bir neden olarak da Amerika'daki üniversitelerin öğrenim ücretlerinin yüksek olması olabilir.

Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.15 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak için haftada 4 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 35 dakika harcayarak kampüs dışında ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 6.30 ve 6.19 olduğu görülmektedir. Bu süreler,

araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının bir buçuk katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim ücretinin devlet tarafından karşılanıyor olması ve kültürel farklılıklar neticesinde ailelerin çocuklarını ekonomik açıdan daha fazla destekliyor olmasından dolayı buradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha az ihtiyaç hissetmeleri olabilir.

Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.50 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak için haftada 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak toplum hizmeti ya da gönüllü bir çalışma gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 2.62 ve 2.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapma konusunda çok fazla istekli olmadıkları söylenebilir.

Rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 10.57 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin arkadaşla buluşma, bilgisayarda oyun oynama, telefonda sosyal medya uygulamalarına bakma, televizyon izleme gibi rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10.5 saat harcadıkları görülmüştür. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 1.5 saat harcayarak rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *rahatlama ve sosyalleşmeye* yönelik etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 12.49 ve 12.89 olduğu görülmektedir ve bu süreler 10 saatin üzerindedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10 saatin üzerinde bir

zaman harcadıkları görülmektedir ve bu sürenin diğer tüm etkinliklere haftalık ayrılan sürelerden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Bakım sağlama etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak için haftada 2 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağladıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.27 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin daha genç yaşta çocuk sahibi olmaları ya da aile büyüklerinden bakıma ihtiyacı olan fert sayılarının daha fazla olması olabilir. Diğer bir neden de ABD'deki öğrencilerin para kazanabilmek için ücretli olarak bebek bakıcılığı yapıyor olmaları olabilir.

Kampüse gidip-gelme etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 6.27 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin yürüyerek ya da bisiklet, otobüs ve araba vasıtasıyla üniversitelere ulaşmak ve sonra tekrar evlerine dönebilmek için haftada 6 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 51 dakika harcayarak evlerinden üniversitelere gidip geldikleri ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversite çevresindeki konutların fiyatlarının yüksek olmasından dolayı üniversiteye uzak olan konutlarda ikamet etmeleri olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 6.26 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.09 olduğu görülmektedir.

ABD’deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre üniversitelerine daha yakın mekânlarda ikamet etmeleri olabilir. Bunun nedeni ise Amerika’da metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrencilerin üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istememeleri olabilir.

5.1.1.5. Ders okumalarına ayrılan sürenin derse hazırlık için harcanan süreye oranı

Ders okumalarına ayrılan süre incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin ders okumalarını gerçekleştirmek için haftada yaklaşık 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 21 dakika harcayarak ders okumalarını tamamladıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamalarının sırasıyla 6.43 ve 7.22 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının üç katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öğretim elemanlarının öğrencilere az miktarda okuma ödevi vermeleri, öğrencilerin okuma ödevlerine gereken önemi vermemeleri ya da öğrencilerin zamanlarını etkili şekilde yönetememeleri ve bu yüzden ders okumalarına yeterli miktarda süre ayıramamaları olabilir.

5.1.1.6. Üniversitede kazanılan deneyimlerin öğrencilerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyi

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin puanları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde yazabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4)

sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.81 ve 2.58 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır yazılar kaleme aldıkları söylenebilir.

Etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde konuşabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.69 ve 2.35 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin konuşma becerilerini ve hitap yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır bir şekilde konuşmalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin analitik ve eleştirel biçimde düşünebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 2.98 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 3.08 olduğu göze çarpmaktadır. ABD’de okuyan öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin analitik ve eleştirel biçimde düşünmelerine yüksek düzeyde katkıda bulunduğu görülmektedir. ABD’deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin üniversitelerinde karşılaştıkları karmaşık ve zor problemleri basitleştirerek çözme ve olaylara farklı açılardan ve tarafsız olarak

bakabilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilecek imkânlara daha fazla sahip olmaları olabilir.

Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.36 olduğu görölmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz edebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.67 ve 2.49 olduğu görölmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre bu bilgileri günlük yaşamda daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.70 olduğu görölmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgileri kazanabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.64 ve 2.40 olduğu görölmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin meslekleriyle ilgili teorik bilgileri edinmelerine katkı sağladığı ve bu deneyimlerin öğrencileri gelecekteki meslek hayatlarına hazırladığı söylenebilir.

Farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.64 olduğu görölmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı kişilerle etkili bir şekilde çalışabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya*

yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.85 ve 2.60 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinin ve işbirliklerinin kapsamının genişlemesine katkı sağladığı ve öğrencilerin diğer öğrencilerin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanarak onlarla etkili bir şekilde çalışabilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin yeni değerler edinebilmelerine ve ahlak anlayışlarını geliştirebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.72 ve 2.46 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede kazanılan deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin kişiliklerini geliştirecek yeni değerler edinmelerini sağladığı ve öğrencilerin ahlak anlayışlarının gelişimine olumlu bir katkı yaparak yaşadıkları toplumu ve onun kurallarını anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.86 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı geçmişlerden gelen ve farklı dünya görüşlerine sahip diğer öğrencileri anlayabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.80 ve 2.53 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin siyasi görüşü, milliyeti, dini, etnik kökeni ve ekonomik durumu farklı olan arkadaşlarını veya diğer insanları eskisine göre daha iyi anladıkları söylenebilir.

Problem çözmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir problemi çözebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *problem çözmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.48 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin üniversitede ve üniversite dışında karşılarına çıkan bir problemi eskisine göre daha kolay çözebildikleri söylenebilir.

Bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.80 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı etkili bir vatandaş olabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 4) sonuçları incelendiğinde, *bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.45 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin aktif bir vatandaş olabilme bilinçlerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin sorumluluk sahibi, katılımcı ve sağlıklı vatandaşlar olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

5.1.1.7. Üniversitedeki eğitim deneyimi

Öğrencilerin *üniversitedeki eğitim deneyimlerine* ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.30 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 5) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 5) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.20 ve 3.04 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerindeki eği-

tim deneyimlerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Türkiye’deki öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine yönelik puanlarının diğer ülkelerdeki öğrencilerden daha düşük olmasının nedeni, öğrencilerin aldıkları dersleri ilgi çekici bulmamaları, derslerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmeleri, öğretim elemanlarının dersleri etkili bir şekilde anlatamadıklarını düşünmeleri, arkadaşlarıyla işbirlikçi öğrenme etkinliklerini yeterince gerçekleştirememeleri ya da öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle etkili bir iletişim kuramamaları gibi eğitim deneyimlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarına göre de Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki öğrenim deneyimine ilişkin tatminkârlık düzeyleri düşük seviyededir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

5.1.1.8. Öğrenim görülen üniversitenin tekrardan seçilme isteği

Öğrencilerin *üniversitelerini tekrardan seçme isteklerine* ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin eğer zamanı geri alabilseler ya da baştan başlayabilseler öğrenim gördükleri üniversiteyi tekrardan seçip seçmeyeceklerine yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 5) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019f, s. 4) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019g, s. 5) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.23 ve 3.22 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada’daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. ABD ve Kanada’daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanlarının Türkiye’deki öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin Türkiye’deki öğrencilere göre üniversite seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapmaları, üniversiteye merkezi sınavla yerleşmemeleri, üniversitelerinde aldıkları eğitimi daha yeterli ve daha nitelikli bulmaları veya üniversitelerinin kendilerine sağladığı akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanakları daha yeterli bulmaları gibi üniversiteden genel memnuniyetlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir.

5.1.1.9. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği

Üniversite öğrencilerinin *üniversiteye devam etme isteklerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun seneye öğrenim gör-

dükleri üniversiteye devam etmek istedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki sonuçla da paralel olacak şekilde öğrencilerin genel olarak üniversitelerini sevmeleri ve üniversitelerinden memnun olmaları olabilir. Eğer başka bir açıdan düşünecek olursak diğer bir neden de, öğrencilerin zorlu bir süreç olan üniversite sınavına tekrardan hazırlanmak istememeleri, üniversiteyi kazandıktan sonraki ilk sene sınava girdiklerinde puanlarının kırılması gibi nedenlerden dolayı başka bir üniversiteye gitmeyi düşünmeyip öğrenim gördükleri üniversitede eğitimlerine devam etmek istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 12) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 12) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 12) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 12) sonuçları incelendiğinde, seneye üniversitelerine devam etme konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.1.1.10. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi

Öğrencilerin *tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmüştür. Doktora ve yüksek lisans seçeneklerini birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim almayı planladıkları fark edilmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olmakla yetinmek istemedikleri ve lisansüstü eğitim almayı düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini geliştirmek istemeleri, lisansüstü eğitim almanın iş yaşamlarında kariyerlerine, terfilerine ve maaşlarına olumlu bir katkı yapacağını düşünmeleri veya kariyerlerine akademik personel olarak devam etmek istemeleri olabilir. Diğer bir neden de, öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulamazlarsa boş kalmak istemeyip vakitlerini değerlendirmek istemeleri olabilir. Ayrıca, erkek öğrenciler lisansüstü eğitim alarak askerliklerini ertelemek istiyor da olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 14) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 14) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 14) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 14) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öz (2019, s. 171) de yükseköğretimde öğrenci katılımını incelediği araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin çoğunlu-

ğunun üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planladıklarını ifade etmektedir.

5.1.1.11. Ebeveynlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi

Araştırmada *ebeveynlerin tamamladığı en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun *lise mezunu* olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden ya da onları büyütenlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyinin lise olduğu ve üniversiteye devam etmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 14) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 14) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 14) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 14) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin ebeveynlerinin kendi yaşadıkları zamanda üniversiteye gitme konusunda daha az imkâna sahip olmaları veya ailelerinin üniversiteye gitmelerine izin vermemesi gibi o günkü toplumsal inanışlar olabilir.

5.1.1.12. İkamet edilen yer

Araştırmada *ikamet edilen yerlerin* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak* olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye uzak olan yerlerde barınmayı tercih ettikleri ve üniversitelerine bir araç yardımıyla geldikleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversiteye yakın olan konutların fiyatlarının daha yüksek olması ve üniversiteye uzak olan konutların ise öğrencilerin bütçelerine daha uygun olması olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 15) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 15) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak* olan yerlerde ikamet ettikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 16) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 16) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *üniversite içerisindeki konutlarda/yurtlarda* ikamet ettikleri görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, bura-

daki öğrencilerin üniversitelerinde ikamet edebilmek için daha fazla imkâna sahip olmaları olabilir. Ayrıca daha önce de bahsedildiği üzere Amerika’da otobüs/metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrenciler üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istemeyip kampüs içerisinde barınmak istiyor olabilir.

5.1.1.13. Kütüphanede geçirilen haftalık süre

Kütüphanede geçirilen haftalık süre incelendiğinde, kütüphaneden geçirilen haftalık sürelerin ortalamasının 3.39 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 25 dakika harcayarak üniversitelerinin kütüphanelerinde ders çalıştıkları ifade edilebilir. Özkaya ve Çetin de (2014, s. 16) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin kütüphane kullanım sıklıklarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerini az kullanmalarının nedeni, kütüphanelerin yeterli kapasiteye sahip olmamalarından dolayı öğrencilerin kütüphanelerine gittiklerinde (özellikle vize ve final haftalarında) çalışacak masa ve sandalye bulamamaları, kütüphanelerin kampüs içerisinde merkezi bir konumda olmamalarından dolayı öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere uzak kalmaları, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermemeleri, üniversitelerin gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmalarını bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sağlamamaları veya öğrencilerin evlerinde ya da yurtlarında kütüphaneye göre daha verimli çalıştıklarını düşünmeleri gibi pek çok sebep olabilir. Ayrıca, dijital kaynaklarının sayısının artması ve kütüphanelere uzaktan erişim imkânlarının genişlemesi sayesinde öğrencilerin kütüphanelerinin olanaklarından evlerinde yararlanmak istemeleri de olabilir.

5.1.2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımlarının dağılımına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yüksek etki uygulamalarına katılımlarının nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara ve tartışmaya geçmeden önce, bu alt problemde araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılacağı NSSE ABD ve NSSE

Kanada sonuçları hakkında birkaç önemli bilgiye değinilecektir. NSSE ABD sonuçları her yıl yayınlanırken, NSSE Kanada sonuçları ABD sonuçlarından farklı olarak kapsamı güçlendirmek için iki yılın verileri birleştirilmiş şekilde yayınlanmaktadır (NSSE, 2020a). Dolayısıyla NSSE 2019-2020 Kanada sonuçları henüz yayınlanmadığı için araştırmada NSSE 2017-2018 Kanada sonuçlarına yer verilmiştir. NSSE'nin 2019 yılında gerçekleştirdiği uygulamaya ABD'deki 491 üniversitede öğrenim gören 281.136 birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2019e, s. 1). NSSE'nin 2017 ve 2018 yıllarında gerçekleştirdiği uygulamalara ise Kanada'daki 87 üniversitede öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2017a, s. 1; NSSE, 2018c, s. 1). Bu alt problemde yapılacak olan karşılaştırmalarda birinci sınıf öğrencilerinin cevapları baz alınmıştır.

5.1.2.1. Öğrenci/Öğrenme topluluğuna katılma

Üniversite öğrencilerinin *öğrenci/öğrenme topluluklarına katılımlarının* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna *katılmak istemediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun öğrenci/öğrenme topluluklarına çok fazla ilgi göstermedikleri ve gelecek yıllarda bu toplulukların bir parçası olmayı planlamadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerinde yeterli sayıda öğrenci topluluğu bulunmaması ya da öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci topluluklarının olmaması olabilir. Ayrıca, öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak eksik oldukları konuları kapamalarına ve bilgilerini artırmalarına yardımcı olan öğrenme topluluklarının sayısının da yetersiz olması ya da hiç olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre öğrenci/öğrenme topluluklarına daha az ilgili olmaları ya da biraz önce de bahsedildiği üzere üniversitelerinde az sayıda öğrenci/öğrenme topluluğu olması ya da ilgi duydukları alanlarda bir öğrenci/öğrenme topluluğu olmaması olabilir.

5.1.2.2. Hizmet ederek öğrenme

Öğrencilerin *hizmet ederek öğrenme* yüksek etki uygulamasına katılımlarını belirleyebilmek için dönem içinde aldıkları derslerden kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmeleri istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin aldıkları derslerden ne kadarının topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğine yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin *yarıdan fazlasının* bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Cevap veren öğrencilerin görüşlerinin dağılımına bakıldığında ise, bu yüksek etki uygulamasına cevap veren öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden *çoğunun* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hizmet ederek öğrenme teriminin anlamını bilmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öncelikle öğrencilerin biraz önce de ifade edildiği üzere topluma hizmet kavramının anlamını bilmemeleri olabilir. Çünkü öğrencilerin yarıdan fazlası bu soruya cevap vermemiştir. Diğer bir neden de öğrencilerin soruyu tam olarak okumamaları ve bu yüzden soruyu yanlış anlamaları olabilir. Çünkü cevap veren öğrencilerin çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum çok olası gözükmemektedir. Öğrencilerin soruyu dikkatli bir şekilde okumayıp “aldıkları derslerden ne kadarı bir proje içeriyor” şeklinde yanlış anlamış olmaları ya da topluma hizmet teriminin anlamını yanlış bilmeleri sonucunda yanlış seçenekleri işaretlemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

5.1.2.3. Öğretim elemanı ile araştırma yapma

Üniversite öğrencilerinin *öğretim elemanlarıyla araştırma yapmalarına* yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı *planladıkları* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hocalarıyla birlikte bir araştırma gerçekleştirme konusunda istekli oldukları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları ince-

lendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve bilimsel projelerde yer alma konusunda daha ilgili ve hevesli olmaları olabilir.

5.1.2.4. Staj ya da alan deneyimine katılma

Üniversite öğrencilerinin *staj ya da alan deneyimine* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bir staja, girişimcilik programına, alan deneyimine ya da öğrenci eğitimine katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin yeni şeyler öğrenme, kendilerini geliştirme ve meslekleriyle ilgili öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dökme konusunda ilgili ve istekli olmaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.1.2.5. Yurtdışında bir eğitim programına katılma

Üniversite öğrencilerinin *yurtdışında eğitim programlarına* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmüştür. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yurtdışında bir eğitim programına katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmek, yeni bir ülke tanımak, yeni kültürler keşfetmek, yeni arkadaşlıklar edinmek ve yabancı dil becerilerini geliştirme fırsatı yakalamak istemeleri olabilir. Kasapoğlu-Önder ve Balcı (2010, s. 104) erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programı-

nın programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin yurtdışında eğitim görmelerinin bireysel gelişimlerini arttırdığını, yeni arkadaşlar edinmelerini sağladığını ve yabancı dil becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

5.1.2.6. Bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma

Üniversite öğrencilerinin *son sınıf deneyimi kazanmalarına* yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bitirme projesi/tezi, portfolyo, yeterlilik sınavı gibi bir son sınıf deneyimi kazanma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c, s. 6) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d, s. 6) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına *henüz karar vermediği* görülmektedir. Kanada'daki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin son sınıf deneyimi kazanma konusunda daha az istekli olmaları ya da üniversitelerinde son sınıf deneyimi kapsamında yer alan etkinliklere ilgi duymamaları olabilir.

5.1.3. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanlara yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların ne düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara ve tartışmaya geçmeden önce, bu alt problemde araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılacağı NSSE ABD ve NSSE Kanada sonuçları ile YÖBÖ ve NSSE'den alınan puanların düzeyleri hakkında birkaç önemli bilgiye değinilecektir. NSSE ABD sonuçları her yıl yayınlanırken, NSSE Kanada sonuçları ABD sonuçlarından farklı olarak kapsamı güçlendirmek için iki yılın verileri birleştirilmiş şekilde yayınlanmaktadır (NSSE, 2020a). Dolayısıyla NSSE 2019-

2020 Kanada sonuçları henüz yayınlanmadığı için araştırmada NSSE 2017-2018 Kanada sonuçlarına yer verilmiştir. NSSE'nin 2019 yılında gerçekleştirdiği uygulamaya ABD'deki 491 üniversitede öğrenim gören 281.136 birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2019e, s. 1). NSSE'nin 2017 ve 2018 yıllarında gerçekleştirdiği uygulamalara ise Kanada'daki 87 üniversitede öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri katılmıştır (NSSE, 2017a, s. 1; NSSE, 2018c, s. 1). Bu alt problemde yapılacak olan karşılaştırmalarda birinci sınıf öğrencilerinin cevapları baz alınmıştır. YÖBÖ ve NSSE'ye yönelik puanlar yorumlanırken düşük, orta ve yüksek düzeyleri kullanılmıştır. Yöntem bölümünde verilerin çözümlenmesi başlığında belirtildiği üzere YÖBÖ, *asla - 1 (bir)*, *bazen - 2 (iki)*, *sık - 3 (üç)* ve *çok sık - 4 (dört)* olmak üzere 4'lü likert aralığında ve 4 puan üzerinden değerlendirilen bir ölçektir. NSSE ise *asla - 0 (sıfır)*, *bazen - 20 (yirmi)*, *sık - 40 (kırk)* ve *çok sık - 60 (altmış)* olmak üzere 4'lü likert aralığında ve 60 puan üzerinden değerlendirilen bir ölçektir (NSSE, 2020b). Öğrencilerin YÖBÖ'den aldıkları puanları yorumlamada “1.00-2.00=Düşük”, “2.01-3.00=Orta” ve “3.01-4.00=Yüksek” aralıkları, NSSE'den alınan puanları yorumlamada ise YÖBÖ'deki düzeylere karşılık gelen “0.00-20.00=Düşük”, “21.00-40.00=Orta” ve “41.00-60.00=Yüksek” aralıkları kullanılmıştır.

Öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Smith'in (2019, s. 60) ve Osagie'nin (2016, s. 67) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 38.1 ve 35.6 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017, s. 39) de üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 39.61 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araş-

tırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith (2019, s. 60) ise üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 41.34 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki azınlık öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 40.24 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki askeri öğrencilerin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerini entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya yüksek düzeyde teşvik etmediğini düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin dönem içinde aldıkları derslerin uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevleri yeteri kadar içermemesi olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarında da öğrenciler dönem içinde aldıkları derslerden ve derslerin içeriklerinden düşük düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

Öğrencilerin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.83 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60) ve Osagie'nin (2016, s. 67) yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 35.3 ve 33.3 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39), Smith (2019, s. 60) ve Osagie (2016, s. 67) de yaptıkları araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının sırasıyla 35.85, 37.95 ve 39.69 olduğunu tespit etmişlerdir. Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60) ve Osagie'nin (2016, s. 67) araştırmalarında da öğrencilerin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin günlük problemlerle öğrenmeleri arasında bağlantı kurma, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme ve olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabilme gibi eylemleri içeren yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini derslerinde yeterince kullanmamaları olabilir. Arslantaş (2011, s. 494) ile Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız'ın (2012, s. 76-77) yaptıkları araştırmalara göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri açısından yeterli görmemektedirler. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretme yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

Öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.59 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin sınıfta tam olarak performans odaklı bir anlayış benimsememeleri, performans odaklı bir anlayışla yetişmeden yükseköğretime gelmeleri veya öğretim elemanlarının etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Smith'in (2019, s. 60) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017, s. 39) ve Osagie'nin (2016, s. 67) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 38.3 ve 35.2 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith (2019, s. 60) de üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 39.05 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki azınlık öğrencilerinin *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck (2017, s. 39) ise üniversite 1. sınıf öğ-

rencilerinin bağıllık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada, öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 40.03 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağıllıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 42.60 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki askeri öğrencilerin *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.28 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin üst seviyede olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerde öğrencilere matematiğin toplumsal etkisinin ve yararının tam anlamıyla öğretilmemiş olması olabilir. Diğer bir neden de, üniversitelerde yükseköğretim öncesinde matematik okuryazarlığındaki eksiklikleri kapatmaya yönelik girişimlerin yeterli düzeyde gerçekleşmemesi olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60) ve Osagie'nin (2016, s. 67) yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 28.1 ve 23.7 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39), Smith (2019, s. 60) ve Osagie (2016, s. 67) de yaptıkları araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının sırasıyla 27.20, 27.66 ve 32.85 olduğunu tespit etmişlerdir. Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60) ve Osagie'nin (2016, s. 67) araştırmalarında da öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.89 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek, öğrenmelerini geliştirebilmek ve anlayışlarını derinleştirebilmek için diğer öğrencilerle işbirliği yaparak onların bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanma yoluna çok sık gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için onları sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına yeterince yönlendirmemeleri ya da öğrencilerin işbirlikçi öğrenme yaklaşımının önemini tam olarak kavrayamamaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60), Osagie'nin (2016, s. 67) ve Arndt'nin (2014, s. 79) yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 32.4 ve 32.7 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39), Smith (2019, s. 60), Osagie (2016, s. 67) ve Arndt (2014, s. 79) da yaptıkları araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının sırasıyla 30.58, 32.14, 30.98 ve 30.80 olduğunu tespit etmişlerdir. Peck'in (2017, s. 39), Smith'in (2019, s. 60), Osagie'nin (2016, s. 67) ve Arndt'nin (2014, s. 79) araştırmalarında da öğrencilerin *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.18 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla etkileşimde bulunma ve onlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda çok fazla hevesli olmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilere evlerinde temsil edilemeyen farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer öğrencilerle etkileşime geçme konusunda yeterli fırsatlar sunamamaları ya da öğrencilerin üniversitedeki bu çeşitliliği deneyimleme konusunda temkinli davranmaları olabilir. Öğrencilerin temkinli davranmalarının sebebi de daha önce hiç görmedikleri bir kültür-

den gelen insanlarla iletişime geçme konusunda korkmaları ve tedirginlik duymaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Smith'in (2019, s. 60) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017, s. 39) ve Osagie'nin (2016, s. 67) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 39.4 ve 37.8 olduğu görölmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith (2019, s. 60) de üniversitedeki azınlık ğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine yönelik puanlarının ortalamasının 39.82 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki azınlık ğrencilerinin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck (2017, s. 39) ise üniversite 1. sınıf ğrencilerinin bağlılık östergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine yönelik puanlarının ortalamasının 42.34 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf ğrencilerinin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine yönelik puanlarının ortalamasının 45.73 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki askeri öğrencilerin *farklı kişilerle tartişmalar* bağlılık östergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık östergesine ilişkin örüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.05 olduğu görölmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık östergesine ilişkin puanları orta düzeyde ve orta düzeyin alt sınırındadır. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39) ve Osagie'nin (2016, s. 67) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Smith'in (2019, s. 60) ve Arndt'ın (2014, s. 79)

yaptıkları araştırmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının 21.9 olduğu görülmektedir. ABD’deki üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 21.57 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediğı araştırmasında, öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 21.10 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki askeri öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde ise, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının 13.0 olduğu görülmektedir. Kanada’daki üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith de (2019, s. 60) üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının 19.82 olduğunu tespit etmiştir. Smith’in (2019, s. 60) yaptığı araştırmada öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Arndt da (2014, s. 79) üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağlılık seviyelerini incelediğı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının 19.57 olduğunu tespit etmiştir. Arndt’ın (2014, s. 79) yaptığı araştırmada öğrencilerin *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla

etkili ve nitelikli bir iletişim kuramadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin öğretim elemanlarını ofislerinde bulamamaları, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığından ve gerçekleştirdikleri bilimsel araştırmalar ve projelerden dolayı öğrencilerle görüşecek vakitlerinin olmaması, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişime kapalı olmaları ve bunu beden diliyle ifade etmeleri, öğrencilerin iletişim kurma konusunda öğretim elemanlarından çekinmeleri ya da öğrencilerin öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanma konusunda pek istekli olmamaları olabilir. Arslantaş'ın (2011, s. 494) yaptığı çalışmaya göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunu iletişim becerileri açısından yeterli görmemektedir. TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ilgisi ve öğretim elemanları ve danışmanlara ulaşılabilirlik açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

Öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.55 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39) ve Osagie'nin (2016, s. 67) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Smith'in (2019, s. 60) yaptığı çalışma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 38.5 ve 34.5 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada, öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 38.84 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 38.95 olduğunu tespit etmiştir. Üniversi-

tedeki askeri öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith (2019, s. 60) ise üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağıllıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 41.91 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki azınlık öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıflarında etkili öğretim uygulamalarını istenilen düzeyde uygulamadıklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derste konuyu anlatırken konu hakkında belirgin açıklamalarda bulunmamaları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermemeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmamaları olabilir. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008, s. 26-27) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz bir algıya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçları da, üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretme yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdiklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

Öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.51 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinde diğer öğrencilerle, danışmanlarıyla, öğretim üyeleriyle ve idari personel ile yüksek kaliteli etkileşimlerde bulunamadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamlarının yeterince olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilememiş olması olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck'in (2017, s. 39) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) sonuçları ile Smith'in (2019, s. 60), Osagie'nin (2016, s. 67) ve Arndt'in (2014, s. 79) yaptıkları araştırmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları incelendiğinde, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine yönelik puanların ortalamasının 38.7 olduğu görülmektedir. Kanada'daki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017, s. 39) de üniversite 1. sınıf

öğrencilerinin bağıllık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversite-den memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada, öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine yönelik puanların ortalamasının 39.74 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) sonuçları incelendiğinde ise, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine yönelik puanların ortalamasının 43.2 olduğu görülmektedir. ABD’deki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith (2019, s. 60) üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağıllıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının 42.33 olduğunu tespit etmiştir. Smith’in (2019, s. 60) yaptığı araştırmada öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağıllıklarını ve akademik başarılarını incelediği çalışmada, üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının sırasıyla 40.73 olduğunu belirlemiştir. Osagie’nin (2016, s. 67) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Benzer şekilde Arndt (2014, s. 79) da üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağıllık seviyelerini incelediği çalışmada, üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanlarının ortalamasının 45.80 olduğunu tespit etmiştir. Arndt’ın (2014, s. 79) yaptığı çalışmada öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin *destekleyici çevre* bağıllık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.10 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağıllık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i, s. 1) sonuçları ile Peck’in (2017, s. 39) ve Osagie’nin (2016, s. 67) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Smith’in (2019, s. 60) yaptığı çalışma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h, s. 1) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i,

s. 1) sonuçları incelendiğinde, *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 36.2 ve 30.6 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 39) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 38.43 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Osagie (2016, s. 67) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 31.93 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki askeri öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith (2019, s. 60) ise üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine yönelik puanlarının ortalamasının 43.02 olduğunu tespit etmiştir. Üniversitedeki azınlık öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerine akademik, sosyal, kültürel ve sportif alanlarda yeterince destek sağlamadığını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları sunma ve öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratma konusunda (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) başarılı olamamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve üniversitelerinin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri sağlama konusunda başarısız olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018, s. 17).

Son olarak üniversite öğrencilerinin *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* aldıkları puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.46 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin YÖBÖ'ye ilişkin puanları orta düzeydedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerine yüksek seviyede bir bağlılık göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin yüksek bağlılık seviyesine sahip olamamalarının nedeni, yu-

karıdaki sonuçlardan da görüldüğü üzere öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarını ölçen bağlılık göstergelerinin tümünden orta seviyede puanlar almaları olabilir. Arndt'ın (2014, s. 79) gerçekleştirdiği araştırma bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Arndt (2014, s. 79) üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağlılık seviyelerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin NSSE'den aldıkları puanların ortalamasının 33.08 olduğunu tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin NSSE'ye ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların kişisel ve üniversite deneyimine yönelik özelliklere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

5.1.4.1. Üniversitedeki eğitim deneyimi

Araştırmada öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *üniversitedeki eğitim deneyimlerine göre farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı ve diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar *öğrenci bağlılığı ve üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehinedir. *Sayısal muhakeme* bağlılık göstergesindeki anlamlı farklılıklar üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler

lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehinedir. Son olarak *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesindeki anlamlı farklılıklar ise üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin derecesinin artmasıyla birlikte bağıllıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversitede alınan iyi bir eğitimin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir.

5.1.4.2. Öğrenim görülen üniversiteye devam etme isteği

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar *üniversiteye devam etme isteklerine* göre *sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar* ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağıllığı* ve *diğer bağıllık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar *üst seviye öğrenme* ve *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergelerinde üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehinedir. *Yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesindeki anlamlı farklılıklar üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine ve üniversiteye devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler ile devam etmek istemeyen öğrenciler arasında devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler lehinedir. Son olarak *öğrenci bağıllığı* ve *işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağıllık göstergelerindeki anlamlı farklılıklar ise üniversiteye devam etmek iste-

yen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrencilerin üniversiteye devam etme istekleri ile bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Üniversitelerine devam etmek istemeyen öğrencilerin arkadaşlarının bilgi birikimi ve becerilerinden yeterince faydalanamadıkları, öğrenme eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanamadıkları, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme konusunda diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları, üniversitelerindeki diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve idari personelle yüksek kaliteli etkileşimlerde bulunamadıkları ve üniversitelerinin kendilerine sağladığı olanaklardan diğer öğrencilere göre daha az yararlandıkları söylenebilir.

5.1.4.3. Çift ana dal yapma isteği

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *çift ana dal yapma* isteklerine göre *işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar ve etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar *öğrenci bağlılığı* ve *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinin hepsinde çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, çift ana dal yapmak isteyen öğrencilerin bağlılıklarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Çift ana dal yapmayı planlayan öğrencilerin çift ana dal yapmayı planlamayan öğrencilere göre, günlük problemlerle öğrenmeleri arasında daha iyi bağlantı kurdukları, sınıfta ve sınıf dışında çeşitli öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda daha iyi kullandıkları, hocalarıyla daha etkili bir iletişime sahip oldukları ve üniversitelerinin sunduğu imkânları daha fazla destekleyici buldukları söylenebilir.

5.1.4.4. Sınıf düzeyi

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *sınıf düzeylerine* göre *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu bu farklılıklar *üst seviye öğrenme ve etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergelerinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine, *öğrenme stratejileri* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 4. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine, *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesinde 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine, *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine, *destekleyici çevre* bağıllık göstergesinde sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf, 3. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine ve son olarak *öğrenci bağıllığında* ise sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesi hariç *öğrenci bağıllığı ve diğer bağıllık göstergelerinde* sınıfı düzensiz olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *sayısal muhakeme*, *işbirlikçi öğrenme* ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinde sınıf düzeyinin artmasıyla puan ortalamalarının yükseldiği ve *öğrenci bağıllığı* ile *öğrenme stratejileri*, *etkili öğretim uygulamaları*, *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde ise sınıf düzeyinin artmasıyla puan ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

Öz'ün (2019, s. 182-183) ve Phillips'in (2013, s. 149) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öz (2019, s.

182-183) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında, *etkili öğretim uygulamaları* boyutunda üniversitenin ilk yıllarında olan öğrencilerin üniversite yaşamının son yıllarında olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Phillips (2013, s. 149) üniversitedeki uluslararası öğrencilerin bağlılıklarını ve başarılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin yaşlarının arttıkça öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden biri olan *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterinde puan ortalamalarının azaldığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Hu ve Kuh'un (2002, s. 566) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014, s. 5) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Hu ve Kuh (2002, s. 566) ise üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı faaliyetlere bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bağlılık puanlarının birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Sarwar ve Ashrafi (2014, s. 5) de üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, katılımları ve denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bağlılık puanlarının birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

5.1.4.5. Tamamlaması umulan en yüksek eğitim düzeyi

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine* göre *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar *üst seviye öğrenme, sayısal muhakeme ve işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergelerinde doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehinedir. *Öğrenci bağlılığı* ve *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerindeki anlamlı farklılıklar doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine-

dir. Son olarak *farklı kişilerle tartışmalar* ve *etkili öğretim uygulamaları* bağıllık göstergelerindeki anlamlı farklılıklar ise doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin tamamlamayı umdukları eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bağıllıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planlayan öğrencilerin lisansüstü eğitim almayı planlamayan öğrencilere göre entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya daha istekli oldukları, olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabildikleri, öğrenmelerini gerçekleştirirken farklı öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri daha iyi anladıkları, grup çalışmalarına daha fazla katıldıkları, üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda daha hevesli oldukları ve dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla daha nitelikli iletişim kurdukları söylenebilir.

5.1.4.6. Cinsiyet

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar *cinsiyetlerine* göre *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergesinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağıllığı* ve *diğer bağıllık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılıklar *öğrenci bağıllığı* ve *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde kadın öğrenciler lehinedir. *Sayısal muhakeme* ve *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergelerindeki anlamlı farklılıklar ise erkek öğrenciler lehinedir.

Arndt'ın (2014, s. 80), Harper, Carini, Bridges ve Hayek'in (2004, s. 277), Öz'ün (2019, s. 173), Pike, Kuh ve Massa-McKinley'in (2008, s. 573), Schlinsog'in (2010, s. 110) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014, s. 5) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Arndt (2014, s. 80) üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağıllık seviyelerini incelediği araştırmasında, *işbirlikçi öğrenme* bağıllık göstergesinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Harper vd. (2004, s. 277) Afrikalı Amerikan kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeyleri arasındaki farklılıkları araştırdıkları çalışmalarında,

öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden biri olan *akademik zorluk* kriterinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamışlardır bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öz (2019, s. 173) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında *öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar ve katılım (toplam)* boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pike vd. (2008, s. 573) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin istihdamları, bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluk ve zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterlerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptamışlardır ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Schlinsog (2010, s. 110) öğrencilerin eğitimsel amaçlı faaliyetlere katılımları ile akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluk ve zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterlerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Sarwar ve Ashrafi (2014, s. 5) de üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, katılımları ve denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, kadın öğrencilerin bağlılık puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Cox'un (2013, s. 53), Hu ve Kuh'un (2002, s. 566), Kandiko'nun (2008, s. 75-76), Phillips'in (2013, s. 149) ve Snyder'in (2008, s. 46) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Snyder (2008, s. 46) düşük gelirli üniversite öğrencilerinin bağlılıklarının ve kişisel özelliklerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin bağlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Benzer şekilde, Cox (2013, s. 53) üniversite öğrencilerinin bağlılıklarının üniversiteye devam etme isteklerini etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmasında, öğrencilerin bağlılıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Hu ve Kuh (2002, s. 566) üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı faaliyetlere bağlılıklarını inceledikleri çalışmaları, erkek öğrencilerin bağlılık puanlarının kadın öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemekte-

dir. Benzer şekilde Phillips (2013, s. 149) üniversitedeki uluslararası öğrencilerin bağlılıklarını ve başarılarını incelediği çalışmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Kandiko (2008, s. 75-76) ABD ve Kanada'daki üniversite öğrencilerinin bağlılıklarını karşılaştırdığı araştırmasında, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* ve *işbirlikçi öğrenme* boyutlarında erkek öğrencilerin puanlarının kadın öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

5.1.4.7. *İkamet edilen yer*

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *ikamet edilen yere göre üst seviye öğrenme, sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar* ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar, *öğrenci bağlılığı* ve *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerinde üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehinedir. *Öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesindeki anlamlı farklılık üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler lehinedir. *İşbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesindeki anlamlı farklılıklar üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehinedir. *Etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesindeki anlamlı farklılıklar üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurтта ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde

olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ve herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehinedir. Son olarak *destekleyici çevre* bağıllık göstergesindeki anlamlı farklılıklar ise üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler, üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ve herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, *öğrenci bağıllığı* ile *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, işbirlikçi öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi, destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde henüz herhangi bir yerde ikamet etmemenin öğrencilerin bağıllık puanlarını düşürdüğü, *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergesinde üniversiteye uzak yerlerde yaşamının üniversitede yaşamaya göre öğrencilerin bağıllık puanlarını arttırdığı ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergesinde üniversitede yaşamının öğrencilerin bağıllık puanlarını arttırdığı söylenebilir. Henüz kalacak bir yer ayarlayamamış öğrencilerin bağıllıklarının düşük olmasının nedeni henüz şehre ve üniversiteye tam olarak adapte olamamaları olabilir. Destekleyici çevre bağıllık göstergesinde üniversitede yaşayan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olmasının nedeni ise üniversitelerinin kendilerine sağladığı olanaklardan diğer öğrencilere göre daha fazla yararlanma fırsatına sahip olmaları olabilir.

Pike vd. (2008, s. 573) gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Pike vd. (2008, s. 573) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin istihdamları, bağıllıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrenci bağıllığının temel kriterlerinden *destekleyici kampüs çevresi* kriterinde üniversite içerisinde ikamet eden öğrencilerin bağıllık puanlarının üniversite dışında ikamet eden öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

LaNasa, Olson ve Alleman'ın (2007, s. 955-956) yaptığı çalışma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. LaNasa vd. (2007, s. 955-956) üniversite içerisinde ikamet eden 1. sınıf öğrencilerinin bağıllıklarını ve akademik başarılarını araştırdığı çalışmalarında, öğrenci bağıllığının *müfredat etkinlikleri, çeşitli etkileşimler* ve *öğrenci çabası* boyutlarında üniversite içerisinde ikamet eden öğrencilerin bağıllık

puanlarının üniversite dışında ikamet eden öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

5.1.4.8. Uluslararası öğrenci olma durumu

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *uluslararası öğrenci* olma durumuna göre *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılıklar *öğrenci bağlılığı* ve *öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinin hepsinde uluslararası öğrenciler lehinedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, günlük yaşamlarında sayısal ve istatistiksel bilgileri daha fazla kullandıkları ve üniversitelerinin öğrencilere sunduğu olanak ve fırsatlardan daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

Korobova ve Starobin'in (2015, s. 77), Zhao, Kuh ve Carini'nin (2005, s. 217), Phillips'in (2013, s. 115) ve Korobova'nın (2012, s. 106) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Korobova ve Starobin (2015, s. 77) uluslararası ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *destekleyici kampüs çevresi* kriterinde uluslararası öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Zhao vd. (2005, s. 217) uluslararası üniversite öğrencilerinin etkili eğitimsel uygulamalara ne ölçüde katıldıklarını araştırdıkları çalışmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluk* ve *öğretim elemanlarıyla etkileşimler* kriterlerinde uluslararası öğrencilerin puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Phillips (2013, s. 115) üniversitedeki uluslararası öğrencilerin bağlılıklarını ve başarılarını incelediği çalışmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşimler* ve *destekleyici kampüs çevresi* kriterlerinde uluslararası öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Korobova (2012,

s. 106) uluslararası ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *destekleyici kampüs çevresi* kriterinde uluslararası öğrencilerin puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.4.9. Engel durumu

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *engel durumuna* göre *öğrenci bağlılığı* ve *üst seviye öğrenme*, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *sayısal muhakeme*, *işbirlikçi öğrenme*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *farklı kişilerle tartışmalar* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinde ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılıklar *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinde herhangi bir engeli olan öğrenciler lehine iken *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinde ise herhangi bir engeli olmayan öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, engeli olan üniversite öğrencilerinin diğer öğrencilere göre üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla fikir alışverişinde bulunma ve onlarla bir konuyu tartışma konusunda daha hevesli oldukları ve engeli olmayan öğrencilerin ise diğer öğrencilere göre üniversitelerinde arkadaşlarıyla, danışmanlarıyla, hocalarıyla, idari personelle ve üniversite çalışan diğer kişilerle daha nitelikli etkileşimlerde bulundukları söylenebilir.

5.1.4.10. Öğrenim görülen alan

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *öğrenim gördükleri alanlara* göre *işbirlikçi öğrenme* ve *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergelerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, *öğrenci bağlılığı* ve *diğer bağlılık göstergelerinde* ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler

alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *öğrenme stratejileri* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine; *destekleyici çevre* bağlılık göstergesinde eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve son olarak *öğrenci bağlılığında* ise eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, *öğrenci bağlılığı ile üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinde fen bilimleri alanlarında öğrenim görmenin öğrencilerin bağıllık puanlarını düşürdüğü, *sayısal muhakeme* bağıllık göstergesinde fen bilimleri alanlarında öğrenim görmenin öğrencilerin bağıllık puanlarını yükselttiği ve genel olarak eğitim bilimleri alanlarında öğrenim görmenin öğrencilerin bağıllık puanlarını yükselttiği ifade edilebilir. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının düşük olmasının nedeninin mezuniyet sonrasında iş bulma kaygılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin sayısal muhakeme bağıllık göstergesindeki puanlarının yüksek olmasının nedeni öğrenim gördükleri alanların sayısal ve istatistiki bilgilerle yakından ilişkili olması olabilir. Eğitim bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının yüksek olmasının nedeni istihdam kaygılarının fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha az olması olabilir.

Kandiko'nun (2008, s. 75-77) ve Öz'ün (2019, s. 178-180) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kandiko (2008, s. 75-76) ABD ve Kanada'daki üniversite öğrencilerinin bağıllıklarını karşılaştırdığı araştırmasında, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve işbirlikçi öğrenme* boyutlarında eğitim alanında öğrenim görmenin öğrencilerin bağıllık puanlarını yükselttiğini ve fen bilimleri alanına giren mühendislik programlarında öğrenim görmenin ise öğrencilerin bağıllık puanlarını düşürdüğünü tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öz (2019, s. 178-180) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında, *öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, öğretim elemanı ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar ve katılım (toplam)* boyutlarında mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ayrıca *öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, işbirlikçi öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar ve katılım (toplam)* boyutlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.4.11. Kütüphanede geçirilen haftalık süre

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar *kütüphanede geçirdikleri haftalık süre*lere göre *öğrenci bağlılığı* ve *bağlılık göstergelerinin* hepsinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Söz konusu farklılıklar *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, işbirlikçi öğrenme, etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinde kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehinedir. *Öğrenci bağlılığı* ve *öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergelerindeki anlamlı farklılıklar ise kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehinedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, *öğrenci bağlılığı* ve tüm *bağlılık göstergelerinde* öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin artmasıyla bağlılık puanlarının yükseldiği söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrencilerin akademik çalışmalara zaman ayırması bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Kütüphanede geçirilen sürenin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir. Öz'ün (2019, s. 178-180) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öz (2019, s. 186) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin haftalık akademik çalışmalara ayırdıkları sürelerin *katılım ve tüm alt boyutlarıyla* pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.1.5. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanlar ile akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları

puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin *bağlılık göstergelerinden* aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, *bağlılık göstergelerinden* alınan puanlar arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi en yüksektir. Üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkili öğretim uygulamaları* ve *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin düzeyleri ise en düşük olarak tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. NSSE 2017 ABD (2017b, s. 6) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. NSSE 2017 ABD (2017b, s. 6) sonuçları incelendiğinde, *bağlılık göstergelerinden* alınan puanlar arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde ABD'deki üniversite öğrencilerinin *üst seviye öğrenme* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi en yüksek bulunmuştur. ABD'deki üniversite öğrencilerinin *bağlılık göstergelerinden* aldıkları puanlar arasında en düşük düzeydeki ilişki ise *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar ile *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesinden aldıkları puanlar arasında tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin *öğrenci bağlılığı* ve *bağlılık göstergelerinden* aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* ve *tüm bağlılık göstergelerinden* aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrenci bağlılığının ve *bağlılık göstergelerinin* öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir katkısı olduğu söylenebilir.

Osagie'nin (2016, s. 62), Snyder'in (2008, s. 50), Carini vd.'nin (2006, s. 12), Cox'un (2013, s. 57), Sarwar ve Ashrafi'nin (2014, s. 4) ve Ward, Yates ve Song'un (2012, s. 326) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Osagie (2016, s. 62) de üniversitedeki askeri, yetişkin ve geleneksel öğrencilerin *bağlılıklarını* ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında,

geleneksel öğrencilerin *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağıllık göstergelerinden aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Snyder (2008, s. 50) düşük gelirli üniversite öğrencilerinin bağıllıklarının ve kişisel özelliklerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenci bağıllığının temel kriterlerinden *aktif ve işbirlikçi öğrenme* kriterinden aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Carini vd. (2006, s. 12) üniversite öğrencilerinin bağıllıklarını ve öğrenmelerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin *akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, zenginleştirici eğitimsel deneyimler, destekleyici kampüs iklimi, okuma ve yazma, ilişkilerin kalitesi* ve *üst seviye düşünme* boyutlarından aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Cox (2013, s. 57) üniversite öğrencilerinin bağıllıklarının üniversiteye devam etme isteklerini etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmasında, öğrencilerin *öğretim elemanı ile etkileşimler* boyutundan aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sarwar ve Ashrafi (2014, s. 4) üniversite öğrencilerinin bağıllıkları, katılımları ve denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin *bağıllıkları* ile *akademik başarıları* arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Ward vd. (2012, s. 326) da işletme öğrencilerinin bağıllıkları ile alan sınav puanlarını karşılaştırdıkları çalışmaları, işletme öğrencilerinin *çeşitliliğin derslere entegrasyonu* boyutundan aldıkları puanlar ile *alan sınav puanları* arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir ve bu sonuç ise araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ward, Yates ve Song'un (2010, s. 36) ve Ward vd. (2012, s. 326) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Ward vd. (2010, s. 36) öğrencilerin bağıllıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin *akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme* ve *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* boyutlarından aldıkları puanlar ile *akademik başarı-*

ları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, *çeşitliliğin derslere entegrasyonu* boyutundan aldıkları puanlar ile *akademik başarıları* arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Ward vd. (2012, s. 326) önceki araştırmalarının devamı olan işletme öğrencilerinin bağlılıkları ile alan sınav puanlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin *akademik zorluğun düzeyi*, *aktif ve işbirlikçi öğrenme* ve *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* boyutlarından aldıkları puanlar ile *alan sınav puanları* arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

5.1.6. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların akademik başarılarını yordama düzeyine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden ayrı ayrı aldıkları puanların bağımsız olarak akademik başarılarını yordama düzeyleri incelendiğinde, *öğrenci bağlılığı* ve *bağlılık göstergelerinin* her birinin bağımsız olarak akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte akademik başarılarını yordama düzeyi incelendiğinde ise, *bağlılık göstergelerinin* de akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki önem sırası incelendiğinde *destekleyici çevre*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *sayısal muhakeme*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi*, *farklı kişilerle tartışmalar*, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *işbirlikçi öğrenme* ve *üst seviye öğrenme* olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden *sayısal muhakeme*, *farklı kişilerle tartışmalar*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, *üst seviye öğrenme*, *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme*, *öğrenme stratejileri* ve *işbirlikçi öğrenme* bağlılık göstergelerinin ise akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrenci bağlılığının akademik başarıya

olumlu yönde bir katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin bağlılık seviyelerinin ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların artmasıyla birlikte akademik başarıları da artmaktadır.

Korobova'nın (2012, s. 117), Rice'nin (2017, s. 69), LaNasa vd.'nin (2007, s. 957), Pike vd.'nin (2008, s. 573), Peck'in (2017, s. 41-51), Ward vd.'nin (2012, s. 326), Phillips'in (2013, s. 161), Sarwar ve Ashrafi'nin (2014, s. 5), Fuller, Wilson ve Tobin'in (2011, s. 742-743), Heng'in (2014, s. 184), Kuh vd.'nin (2008, s. 547) ve Gordon, Ludlum ve Hoey'in (2008, s. 27) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Korobova (2012, s. 117) uluslararası ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, öğrenci bağlılığının tüm temel kriterlerinin (*akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, zenginleştirici eğitimsel deneyimler ve destekleyici kampüs çevresi*) akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Rice (2017, s. 69) hemşirelik programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluğun düzeyi* ile *aktif ve işbirlikçi öğrenme* kriterlerinin öğrencilerin başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. LaNasa vd. (2007, s. 957) üniversite içerisinde ikamet eden 1. sınıf öğrencilerinin bağlılıklarını ve akademik başarılarını araştırdığı çalışmalarında öğrenci *bağlılığının öğrenme stratejileri, akademik etkileşimler, etkileşimlerin çeşitliliği, çaba ve tüm ilişkiler* boyutlarının akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Pike vd. (2008, s. 573) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin istihdamları, bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrenci bağlılığının tüm temel kriterlerinin (*akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, zenginleştirici eğitimsel deneyimler ve destekleyici kampüs çevresi*) öğrencilerin başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck (2017, s. 41-51), üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında *üst seviye öğrenme, öğrenme stratejileri, sayısal muhakeme ve etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergelerinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ward vd. (2012, s. 326) işletme öğrencilerinin bağlılıkları ile alan sınav puanlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğrenci bağlılığının *çeşitliliğin derslere entegrasyonu* boyutunun işletme öğrencilerinin alan sınavındaki başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde Phillips (2013, s. 161) üniversitedeki uluslararası öğrencilerin bağlılıklarını ve başarılarını incelediği çalışmasında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluğun düzeyi* kriterinin birinci ve son sınıf uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını, *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterinin son sınıf uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını ve *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* kriterinin ise birinci sınıf uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sarwar ve Ashrafi (2014, s. 5), üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, katılımları ve dene-tim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, *öğrenci bağlılığının* akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Fuller vd. (2011, s. 742-743) üniversite öğrencilerinin bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluğun düzeyi* kriterinin birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve *aktif ve işbirlikçi öğrenme* kriterinin ise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Heng (2014, s. 184) Kamboçya'daki üniversite birinci sınıf öğrencilerin akademik başarıları ve bağlılıkları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrenci bağlılığının *derslerle ilgili görevlere harcanan zaman, ödevler, sınıfta aktif katılım ve kapsamlı okumalara harcanan zaman* boyutlarının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kuh vd. (2008, s. 547) öğrenci bağlılığının birinci sınıf öğrencilerinin üniversite notları ve devamlılıkları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, *öğrenci bağlılığının* akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Son olarak Gordon vd. (2008, s. 27) öğrenci bağlılığı ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *akademik zorluğun düzeyi, aktif ve işbirlikçi öğrenme* ve *zenginleştirici eğitimsel deneyimler* kriterlerinin birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve *destekleyici kampüs çevresi* kriterinin ise son sınıf öğrencileri-

nin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Schlinsog'un (2010, s. 124) yaptığı çalışma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Schlinsog (2010, s. 124) öğrencilerin eğitimsel amaçlı faaliyetlere katılımları ile akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, *öğrenci bağlılığının* akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

5.1.7. Öğrenci bağlılığı ve bağlılık göstergelerine ilişkin puanların üniversiteye devam etme isteğini yordama düzeyine yönelik sonuçlar ve tartışma

Bu başlıkta, araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinin her birinden ayrı ayrı aldıkları puanların bağımsız olarak üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyleri incelendiğinde, *öğrenci bağlılığı* ve *bağlılık göstergelerinin* her birinin bağımsız olarak üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. *Öğrenci bağlılığının* ve *bağlılık göstergelerinin* her birinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde *öğrenci bağlılığının* ve *bağlılık göstergelerinin* her birinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini emin değilim olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların hep birlikte üniversiteye devam etme isteklerini yordama düzeyi incelendiğinde ise *bağlılık göstergelerinin* üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Evet kategorisindeki veriler incelendiğinde, *üst seviye öğrenme, yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme, sayısal muhakeme, farklı kişilerle tartışmalar, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin kalitesi ve destekleyici çevre* bağlılık göstergelerinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye gitme isteklerini evet olarak yanıtlama olasılıklarını hayır olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı; *öğrenme stratejileri, işbirlikçi öğrenme ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* bağlılık göstergelerinin ise

üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. *Emin değilim* kategorisindeki veriler incelendiğinde *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* bağıllık göstergesinin üniversite öğrencilerinin üniversiteye gitme isteklerini *emin değilim* olarak yanıtlama olasılıklarını *hayır* olarak yanıtlama olasılıklarına göre arttırdığı; *üst seviye öğrenme*, *öğrenme stratejileri*, *sayısal muhaka-me*, *işbirlikçi öğrenme*, *farklı kişilerle tartışmalar*, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi*, *etkili öğretim uygulamaları*, *etkileşimlerin kalitesi* ve *destekleyici çevre* bağıllık göstergelerinin ise üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrenci bağıllığının üniversiteye devam etme isteğine olumlu yönde bir katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin bağıllık seviyelerinin ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların artmasıyla birlikte üniversiteye devam etme istekleri de artmaktadır.

Cox'un (2013, s. 63), Peck'in (2017, s. 42-52), Shinde'nin (2010, s. 58), Jones'in (2013, s. 94), Kuh vd.'nin (2008, s. 552), Gordon vd.'nin (2008, s. 28) ve Shinde'nin (2008, s. 57) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Cox (2013, s. 63) üniversite öğrencilerinin bağıllıklarının üniversiteye devam etme isteklerini etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmasında, öğrenci bağıllığının *öğretim elemanı*yla *etkileşimler* ve *kurumsal önem* boyutlarının üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017, s. 42-52) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağıllık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, *etkili öğretim uygulamaları* ve *etkileşimlerin kalitesi* bağıllık göstergelerinin üniversiteye devam etme isteğini anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Shinde (2010, s. 58) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bağıllıkları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrenci bağıllığının *sosyal bağıllık* ve *genel memnuniyet* boyutlarının üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Jones (2013, s. 94), üniversite öğrencilerinin bağıllıkları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğrenci bağıllığının temel kriterlerinden *destekleyici kampüs çevresi* kriterinin üniversiteye devam etme isteğini anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kuh vd. (2008, s. 552) öğrenci bağıllığının birinci sınıf öğ-

rencilerinin üniversite notları ve devamlılıkları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, *öğrenci bağlılığının* üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gordon vd. (2008, s. 28) öğrenci bağlılığı ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında, öğrenci bağlılığının temel kriterlerinden *destekleyici kampüs çevresi* kriterinin üniversiteye devam etme isteğini anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Shinde (2008, s. 57) de üniversite öğrencilerinin NSSE'ye verdikleri yanıtlar ile üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, öğrenci bağlılığının *sosyal bağlılık* ve *genel memnuniyet* boyutlarının üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Schlinsog'un (2010, s. 129) ve Smith'in (2019, s. 65) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Schlinsog (2010, s. 129) öğrencilerin eğitimsel amaçlı faaliyetlere katılımları ile akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada, öğrenci bağlılığının üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Smith (2019, s. 65) üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmada, bağlılık göstergelerinden hiçbirinin üniversiteye devam etme isteğini anlamlı bir şekilde yordamadığını belirlemiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta, araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar için uygulamaya yönelik ve araştırmacılar için de ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derste çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları için öğretim elemanlarının derslerinde araştırma temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, yapılandırmacılık, sorgulayıcı öğrenme

ve çoklu zekâ kuramı gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarını, örnek olay, tartışma, drama, problem çözme, gösterip yaptırma gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yöntemlerini ve beyin fırtınası, deney, kavram haritası, panel gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme tekniklerini kullanmaları önerilebilir.

- Araştırma doğrultusunda, dönem içinde alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin aldıkları derslerin kişisel gelişimlerine olan katkısının artırılması için öğretim elemanları dersleri gerçek yaşamla ilişkilendirip derslerin içeriklerini zenginleştirerek verdikleri derslerin niteliklerini yükseltebilirler.
- Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki ortak etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derslere katılmak dışında üniversitelerinde çok fazla vakit geçirmedikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversitelerinde daha fazla vakit geçirmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşimlerde bulunarak sosyalleşebilmeleri için üniversite yönetimlerinin üniversitedeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini arttıracak ve üniversitelerin birer yaşam alanına dönüşmesini sağlayacak politikalar oluşturmaları ve bu politikaları hayata geçirmeleri önerilebilir.
- Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine orta düzeyde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla üniversitelerde eğitim seminerleri, paneller ve konferanslar düzenlenebilir, öğrenciler bilimsel araştırmalar yapmaya ve projelerde yer almaya özendirilebilir ve bu konuda öğrencilere üniversiteler, öğretim elemanları ve öğrenme toplulukları tarafından gerekli destekler sağlanabilir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla da öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik beceri atölyeleri ve seçmeli dersler açılabilir ve öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir. Ayrıca sürekli eğitim merkezlerinde öğrencilerin kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli kurslar açılabilir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra aktif bir vatandaş olarak topluma katılabilmeleri için de öğrencilere üniversi-

te eğitimlerinin herhangi bir döneminde zorunlu ders olarak vatandaşlık eğitimi dersi verilebilir.

- Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin niteliğini yükseltebilmek için üniversite yönetimleri öğrencilerin akademik kaynaklara erişimlerini kolaylaştırabilirler, bölümler seçmeli derslerin sayılarını ve çeşitliliğini arttırabilirler, öğretim elemanları alan derslerinin içeriklerini zenginleştirebilirler, öğretim elemanları derslerinde öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini geliştiren etkili öğretim uygulamalarından faydalanabilirler, üniversiteler kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve öğretim elemanları öğrencilerle etkileşimlerini güçlendirerek öğrencileri alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik edebilirler.
- Araştırma doğrultusunda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversiteleriyle olan etkileşimlerini güçlendirebilmek ve üniversitelerinin sunduğu olanaklardan daha fazla yararlanmalarını sağlayabilmek için kampüs içerisinde ikamet edebilecekleri yurtların sayıları artırılabilir.
- Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3.5 saat vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kütüphanede az vakit geçirdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kütüphanede daha fazla vakit geçirmelerini sağlayabilmek için üniversiteler kütüphanelerin alt yapı eksikliklerini giderebilirler, akademik kaynakların sayısını ve fiziki imkânları (çalışma alanları ve masa, sandalye sayıları vb.) arttırabilirler, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmaları bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sunabilirler.
- Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin “öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma” yüksek etki uygulamasına katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme topluluklarına katılımlarının sağlanması için öncelikle tamamen gönüllü ve informal şekilde örgütlenmiş bu toplulukların formal topluluklar olarak görev yapabilmeleri için yasal zemin hazır-

lanmalıdır. Üniversite yönetimleri, öğretim elemanları ve öğrencilerin işbirliğinde öğrenme topluluklarının sayısı arttırılarak öğrenciler bu topluluklara katılmaya teşvik edilebilir. Öğrenci topluluklarına katılımın arttırılması için de öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci toplulukları kurularak öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.

- Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin *üst seviye öğrenme* becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevlere daha fazla yer vermelidirler. Öğrencilerin *yansıtıcı&bütünleştirici öğrenme* becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini daha fazla kullanmalı ve üniversiteler öğrencilerin farklı derslerden öğrendikleri bilgileri entegre etmelerine yardımcı olmak için birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon programları, son sınıf öğrencilerine bitirme tezi hazırlama kursları düzenlemeli, tüm öğrenciler için öğrenme toplulukları ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğrencilerin *öğrenme stratejilerini* daha fazla kullanmaları için öğretim elemanları etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğrencileri çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik ederek öğrenci başarısının ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdırlar. Öğrencilerin *sayısal muhakeme* becerilerinin yani sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları öğrencilere matematiğin toplumsal etkisini ve yararını öğretmeli ve üniversiteler öğrencilerin sayısal muhakeme yeteneklerini geliştirebilmeleri için onlara geniş imkânlar ve olanaklar sunmalıdırlar. Öğrencilerin *işbirlikçi öğrenme* becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına teşvik etmeli ve öğrencilerin birbirlerinin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanmalarını sağlamalıdırlar. Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesi kapsamında üniversitedeki farklı paydaşlarla etkileşimlerinin artırılması için üniversiteler öğrencilere farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer insanlarla etkileşime geçme konusunda fırsatlar yaratmalı ve öğrencilerin

onlarla fikir alışverişinde bulunarak onlardan bir şeyler öğrenebilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin *öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinin* geliştirilmesi için öğretim elemanları resmi ve gayri resmi rolleri aracılığıyla öğrencilere önderlik etmeli, öğrencileriyle etkili ve nitelikli iletişim kurmalı ve üniversiteler de öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki bu tür anlamlı etkileşimleri teşvik etmek ve desteklemek için politikalar ve programlar oluşturmalıdır. Öğretim elemanları sınıflarında *etkili öğretim uygulamalarını* daha fazla kullanmalı; bu kapsamda derslerinde konuyu anlatırken konu hakkında belirgin açıklamalarda bulunmaları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin üniversitelerindeki paydaşlarla *etkileşimlerinin kalitesini* artırabilmek için, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamları olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilmeli ve resmi olarak sınıflarda veya akademik ortamlarda, gayri resmi olarak da sosyal veya akademik olmayan alanlarda gerçekleşen yüksek kaliteli ilişkiler teşvik edilmelidir. Son olarak *destekleyici çevre* bağlılık göstergesi kapsamında üniversiteler öğrencilerine öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek hizmet ve faaliyetleri sağlama konusunda hevesli olmalı ve öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) sunarak öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratmalıdırlar.

- Araştırma doğrultusunda, öğrenci bağlılığının akademik başarıyı ve üniversiteye devam etme isteğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrenci bağlılığı akademik başarıyı ve üniversiteye devam etme isteğini olumlu yönde etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin bağlılıklarının artmasıyla akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri artmaktadır. Bu kapsamda, üniversiteler öğrencilerin bağlılık seviyelerini artırabilmek için kurumsal bazda politikalar oluşturmali, tüm bağlılık göstergelerini etkili bir şekilde hayata geçirmeli ve kurumlarında öğrenci bağlılığının hangi seviyede olduğunu düzenli bir şekilde ölçerek kendilerini değerlendirmeli ve eksikliklerini tespit etmelidirler. Ayrıca diğer üniversitelerin öğrenci bağlılığı sonuçlarını inceleyerek kendi sonuçlarıyla karşılaştırmalı ve

eksik olduğu alanlarda başarılı olan üniversiteleri inceleyerek onları örnek almalıdırlar.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma doğrultusunda üniversite öğrencilerinin bağıllık seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yüksek bağıllık düzeyine sahip olamamalarının nedenlerini ortaya çıkarmak ve bu nedenler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma doğrultusunda, yükseköğretim sisteminde öğrenci bağıllığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiği tespit edilmiştir. Araştırmada uyarlama çalışması yapılan YÖBÖ kullanılarak üniversitelerde öğrenci bağıllığının kurumsal bazda hangi düzeylerde gerçekleştiğine yönelik farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamında devlet üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin bağıllık düzeyleri tespit edilmiştir. Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık düzeyleri araştırılabilir ve elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
- Öğrenci bağıllığının akademik başarı ve üniversiteye devam etme isteği üzerindeki etkilerini derinlemesine araştırmak amacıyla nitel araştırmalar yürütülebilir.
- Araştırma kapsamında öğrenci bağıllığının akademik başarı ve üniversiteye devam etme isteği üzerindeki etkileri devlet üniversiteleri bağlamında ele alınmıştır. Vakıf üniversitelerindeki öğrenci bağıllığının akademik başarı ve üniversiteye devam etme isteği üzerindeki etkileri incelenerek elde edilecek sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
- Literatürde de görüldüğü üzere öğrenci bağıllığı birçok değişkenle ilişki içerisindedir. Bu bağlamda öğrenci bağıllığının farklı değişkenlerle ilişkilerini konu edinecek araştırmalar değişik örneklem grupları üzerinde (devlet üniversitelerinde, vakıf üniversitelerinde ya da ulusal düzeyde) farklı araştırma yaklaşımları ve desenleri kullanılarak tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC.
- Aksu, M., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- 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. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 26, 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

- Arndt, J. G. (2014). *Comprehending male and female levels of engagement in subsets of the national survey of student engagement: Explicating the dynamics of gender role conflict as a mediating factor for males*. (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, MI.
- Arslantaş, H. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Arslantaş, H., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3) , 67-90.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service-learning affects students*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life course perspective*. Hull, Québec: Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571- 606.
- Banta, T. W., Pike, G. R., & Hansen, M. J. (2009). The use of engagement data in accreditation, planning, and assessment. *New Directions for Institutional Research*, 141, 21-34. doi: 10.1002/ir.284.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A hand book for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bay, E., Tuğluk, M. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS Uygulamalı (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bertheide, C. (2007). Doing less work, collecting better data: Using capstone courses to assess learning. *Peer Review*, 9(2), 27-30.
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bourner, T. (2003). Assessing reflective learning. *Education Training*, 45(5), 267-272. doi: 10.1108/00400910310484321.
- Bowman, N. A. (2013). How much diversity is enough? The curvilinear relationship between college diversity interactions and first-year student outcomes. *Research in Higher Education*, 54(8), 874-894. doi: 10.1007/s11162-013-9300-0.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43(1), 20-34.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- CCI Research Inc. (2009). *Measures of student engagement in postsecondary education: Theoretical basis and applicability to Ontario's colleges*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-10.
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques (Third Edition)*. New York: John Wiley & Sons.
- Cole, D. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi:10.2307/1131398.
- Cox, B. G. (2013). *Academic and social integration of the non-traditional college student: Does engagement affect retention*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Charlotte, Charlotte, NC.
- Creswell, J. W. (2014). Nicel yöntemler (M. Bursal, Çev.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Bizim Büro Yayınevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denson, N. (2009). Do curricular and co-curricular diversity activities influence racial bias? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 79(2), 805-838. doi: 10.3102/0034654309331551.

- Denson, N., & Chang, M. J. (2009). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal*, 46(2), 322-353. doi: 10.3102/0002831208323278.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 3(2), 390-403.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of Student Engagement and its implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association (CEA).
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi (5. Baskı)*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eliüşük-Bülbül, A. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2018). Adaptation of student engagement in school scale into turkish a study of validity and reliability. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 854-871.
- Emrecik, V. (2017). *E-öğrenme ortamında kullanılan ders anlatım videolarındaki sözsüz iletişim becerilerinin öğrenci bağlılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eskişehir.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993–2000 (3rd ed.)*. Funded by the Corporation for National Service Learn and Serve America National Service-Learning Clearinghouse.

- Fidan, A. (2016). *Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (Third edition)*. London: Sage Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fletcher, A. (2007). *Defining student engagement: A literature review*. Soundout: Student Voice in Scholl. https://student-engagement.weebly.com/uploads/4/9/5/4/49548313/student-engagement_definition.pdf adresinden erişilmiştir.
- Fletcher, A. (2015). *Defining student engagement: A literature review*. Soundout: Promoting Meaningful Student Involvement, Student Voice and Student Engagement. <https://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/> adresinden erişilmiştir.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. J. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST). http://web.archive.org/web/20120721015202/http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm#Introduction adresinden erişilmiştir.
- Fuller, M. B., Wilson, M. A., & Tobin, R. M. (2011). The National Survey of Student Engagement as a predictor of undergraduate GPA: A cross-sectional and longitudinal examination. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 735-748. doi: 10.1080/02602938.2010.488791.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi: 10.1002/pits.20302.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2017). *SPSS uygulamalı regresyon analizi: Lojistik regresyon, eğri uydurma, tahmin*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Giles, D. E., Honnet, E. P., & Migliore, S. (1991). *Research agenda for combining service and learning in the 1990s*. Raleigh, NC: National Society for Experiential Education.
- Gonyea, R. M. (2008, November). *The impact of study abroad on senior year engagement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Jacksonville, FL.
- Gonyea, R. M., & Kinzie, J. (2015). *Independent colleges and student engagement: Descriptive analysis by institutional type*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Gordon, J., Ludlum, J., & Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: Are they related?. *Research in Higher Education*, 49, 19-39. doi: 10.1007/s11162-007-9061-8.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fircker, R., Geschwind, S., Goldman, A. C., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L., & Klein, S. P. (1999). *Combining service and learning in higher education: Evaluation of the learn and serve America, Higher education program*. Santa Monica, CA: RAND.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions For Teaching And Learning*, 154, 11-20. doi: 10.1002/tl.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-367. doi: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051.
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Günüç, S. ve Kuzu, A. (2014). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler ve teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü: Kampüs-ders-teknoloji kuramı. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hadis, B. F. (2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 57-70. doi: 10.36366/frontiers.v11i1.151.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (Seventh Edition)*. Harlow: Pearson.
- Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284. doi: 10.1353/csd.2004.0035.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729. doi: 10.2307/2672900.
- Healy, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York : The Higher Education Academy.
- Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 179-189. doi: 10.1007/s40299-013-0095-8.
- Hıdıroğlu, F. M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy and the student engagement in seventh grade students' science achievement*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W., & Abidi, S. M. R. (2018). Student engagement predictions in an e-learning system and their impact on student course assessment scores. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2018, 1-21. <https://doi.org/10.1155/2018/6347186>.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Janusik, L. A., & Wolvin, A. D. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 128(2), 169-188.

- Jones, S. G. (2013). *The relationship between the National Survey of Student Engagement scores and persistence data from the freshman to sophomore year among Georgia Southern University students*. (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro, GA.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S. & Du Toit, M. (2001). *LISREL 8: New statistical features*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kandiko, C. B. (2008). Student engagement in two countries: A comparative study using National Survey of Student Engagement (NSSE) data. *Journal of Institutional Research*, 14(1), 71-86.
- Kane, S. T., Healy, C. C., & Henson, J. (1992). College students and their part-time jobs: Job congruency, satisfaction, and quality. *Journal of Employment Counseling*, 29(3), 138-144.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1357-1405.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2016). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2016*. Eskişehir: ÜNİAR Yayınları.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2018*. Eskişehir: ÜNİAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2019). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2019*. Eskişehir: ÜNİAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı)* içinde (s. 57-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kardash, C. M. (2000). Evaluation of an undergraduate research experience: Perceptions of undergraduate interns and their faculty mentors. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 191-201. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.191.
- Kasapoğlu-Önder, R. ve Balcı, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116. doi: 10.1501/Avraras_00000000150.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459. doi: 10.1007/s11162-009-9127-x.

- Kinthead, J. (2003). Learning through inquiry: An overview of undergraduate research. *New Directions for Teaching and Learning*, 2003(93), 5-17. doi: 10.1002/tl.85.
- 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(3), 441-452.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third edition)*. New York: The Guilford Press.
- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students*. (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities. 'Engaged, inert or otherwise occupied?'*. Victoria: The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008) Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi: 10.1080/02602930701698892.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. doi: 10.2307/1163236.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-18. doi: 10.1080/00091380109601795.
- Kuh, G. D. (2002). *The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington: Indiana University, Center for Postsecondary Research.

- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. doi: 10.1080/00091380309604090.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh G. D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Kuh, G. D. (2009b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332. doi: <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>.
- Kuh, G. D., & Umbach, P. D. (2004). College and character: Insights from the National Survey of Student Engagement. *New Directions for Institutional Research*, 122, 37-54.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005a). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005b). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The inventory for student engagement and success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kurt, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları: Öğrenci katılımı ve öğrenci algılarına göre ailenin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- LaNasa, S. M., Olson, E., & Alleman, N. (2007). The impact of on-campus student growth on first-year student engagement and success. *Research in Higher Education*, 48(8), 941-966. doi: 10.1007/s11162-007-9056-5.
- Lewis, A.D. (2010). *Facilitating student engagement: The importance of life satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, South Carolina.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815.
- Loes, C., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of diversity experiences on critical thinking skills: Who benefits?. *Journal of Higher Education*, 83(1), 1-25. doi: 10.1080/00221546.2012.11777232.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 28(2), 185-217. doi: 10.1007/BF01102761.
- Maskooki, K., Rama, D. V., & Raghunandan, K. (1998). Internships in undergraduate finance programs. *Financial Practice and Education*, 8(2), 74-82.
- Miller, A. L., Sarraf, S. A., Dumford, A. D., & Rocconi, L. M. (2016). *Construct validity of NSSE engagement indicators*. https://nsse.indiana.edu/pdf/psychometric_portfolio/Validity_ConstructValidity_FactorAnalysis_2013.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2011). *Fostering student engagement campuswide-Annual results 2011*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2014). *From benchmarks to engagement indicators and high impact practices*. <http://nsse.indiana.edu/pdf/Benchmarks%20to%20Indicators.pdf> adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2015). *Engagement indicators & high-impact practices*. http://nsse.indiana.edu/pdf/EIs_and_HIPs_2015.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2017a). *NSSE 2017 Overview*. http://nsse.indiana.edu/2017_Institutional_Report/pdf/NSSE_Overview_2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2017b). *Internal consistency of the engagement indicators (NSSE 2017)*. <http://nsse.indiana.edu/pdf/2017/InternalConsistencyOfTheEngagementIndicators2017.pdf> adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018a). *NSSE conceptual framework (2013): NSSE psychometric portfolio report*. Bloomington, IN: Center for Post-secondary Research, Indiana University, School of Education.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018b). *NSSE 2018 Codebook*. http://nsse.indiana.edu/2018_Institutional_Report/data_codebooks/NSSE%202018%20Codebook.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018c). *NSSE 2018 Overview*. http://nsse.indiana.edu/2018_Institutional_Report/pdf/NSSE_2018_Overview.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019a). *Participating institutions and student participation*. <https://nsse.indiana.edu/html/about.cfm> adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019b). *NSSE 2019 Engagement indicators internal consistency statistics by class level*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/EI%20Interrelations%202019.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019c). *NSSE 2019 U.S. Summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Frequencies/Freq%20-%20Sex.pdf adresinden erişilmiştir.

- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019d). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Freqs_bySex.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019e). *NSSE 2019 Overview*. http://nsse.indiana.edu/2019_Institutional_Report/pdf/NSSE_2019_Overview.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019f). *NSSE 2019 U.S. Summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Mean/Mean%20-%20Sex.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019g). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Means_bySex.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019h). *NSSE 2019 U.S. Engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/EngagementIndicators/EI%20-%20Sex.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019i). *NSSE 2017 & 2018 Canadian engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20EI_bySex.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2020a). *Canadian results*. https://nsse.indiana.edu/html/summary_tables.cfm adresinden erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2020b). *Engagement indicators: Scoring*. http://nsse.indiana.edu/html/engagement_indicators.cfm#a1 adresinden erişilmiştir.
- Neal, R. J. (2009). *Student engagement and its relationship to student attrition: A descriptive study of first-time, full-time eighteen-to twenty-four-year-old community college students at American river college*. (Unpublished doctoral dissertation). University Of La Verne, California.

- Nelson-Laird, T. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, 46(4), 365-387. doi: 10.1007/s11162-005-2966-1.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann F. M. (Ed.), *Student engagement and achievement in american secondary schools*. (pp. 11-40). New York: Teachers Collage Press.
- Norris, E., & Steinberg, M. (2008). Does language matter? The impact of language of instruction on study abroad outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 107-131.
- Ormrod, J. E. (2011). *Human learning*. New Jersey: Pearson.
- Osagie, S. E. (2016). *Student engagement and academic success in veterans' post-secondary education*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.

- Özkaya, P. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Park, Y. S. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 390-401.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2012). *Student engagement: What do we know and what should we do*. Edmonton, Alta: University of Alberta.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48(5), 540-552.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A., & Blaich, C. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16-22. doi:10.1080/00091380903449060.
- Peck, L. (2017). *The correlation between the National Survey of Student Engagement indicators and first year student achievement, satisfaction, and retention*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk, VA.
- Phillips, G. C. (2013). *A comparative study of international student engagement and success based on race/ethnicity, gender, and institutional type*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Massa-McKinley, R. (2008). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Naspa Journal*, 45(4), 560-582. doi: 10.2202/1949-6605.2011.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Raymond, M. A., McNabb, D. E., & Matthaei, C. F. (1993). Preparing graduates for the workforce: The role of business education. *Journal of Education for Business*, 68(4), 202-206. doi: 10.1080/08832323.1993.10117613.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reynolds, J. A., & Thompson, R. J. (2011). Want to improve undergraduate thesis writing? Engage students and their faculty readers in scientific peer review. *CBE-Life Sciences Education*, 10(2), 209-215. doi: 10.1187/cbe.10-10-0127.
- Rice, D. (2017). *An exploratory study examining the relationship between student engagement and success between minority and non-minority nursing students*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Ross, H., Cen, Y., & Zhou, Z. (2011). Assessing student engagement in China: Responding to local and global discourse on raising educational quality. *Current Issues in Comparative Education*, 14(1), 24-37.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119-143. doi: 10.1007/s11162-008-9111-x.
- Salisbury, M. H., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2010). To see the world or stay at home: Applying an integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 51(7), 615-640. doi: 10.1007/s11162-010-9171-6.
- Salkind, N. J. (2015). *İstatistikten nefret edenler için istatistik* (A. Çuhadaroglu, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.

- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlinsog, J. A. (2010). *Engagement in the first year as a predictor of academic achievement and persistence of first-year students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville, Louisville, KY.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling* (Second edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Segars, A. H. & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Sertaş, Ö. (2019). Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: Lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Seymour, E., Hunter, A., Laursen, S., & DeAntoni, T. (2003). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates: First findings from a three-year study. *Science Education*, 88, 493-534. doi: 10.1002/sce.10131.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi: 10.1521/scpq.18.2.158.21860.
- Shinde, G. S. (2008). *The relationship between students' responses on the National Survey of Student Engagement (NSSE) and retention*. (Doctoral dissertation). Tennessee Technological University, Cookeville, TN.
- Shinde, G. S. (2010). The relationship between students' responses on the National Survey of Student Engagement (NSSE) and retention. *Review of Higher Education and Self-Learning*, 3(7), 54-67.
- Shulman, L. (2005). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. doi: 10.1080/00091380209605567.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Smith, S. A. (2019). *Student engagement and retention of minority students in a faith-based institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Snyder, J. A. (2008). *An exploration of the effects of student characteristics and engagement practices on academic success for low-income college students*. (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, Bowling Green, OH.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1997). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Şahin, M. (2014). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile üniversite öğrencilerinin okul bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 571-584. doi: 10.12738/estp.2014.2.2003.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Tümekaya, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA). (2020). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. <https://www.uniar.net/tuma> adresinden erişilmiştir.
- Uğur, E. ve Akın, A. (2015). The psychometric properties of Turkish version of the student engagement scale. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.

- Umbaugh, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184. doi: 10.1007/s11162-004-1598-1.
- Vibert, A. B., & Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 38(2), 221-240.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209.
- Ward, C., Yates, D., & Song, J. Y. (2010). Examining the relationship between the National Survey of Student Engagement and the ETS business major field test. *American Journal of Business Education*, 3(12), 33-39. doi:10.19030/ajbe.v3i12.962.
- Ward, C., Yates, D., & Song, J. Y. (2012). Blending research and teamwork to enhance undergraduate education: Results from National Survey of Student Engagement and business ETS major field test. *American Journal Of Business Education*, 5(3), 325-330. doi: 10.19030/ajbe.v5i3.7004.
- Whitt, E. J., Edison, M., Pascarella, E. T., Nora, A., & Terenzini, P. T. (1999). Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across three years of college. *Journal of College Student Development*, 40(1), 61-78.
- Wilkins, J. L. M. (2000). Preparing for the 21st century: The status of quantitative literacy in the United States. *School Science and Mathematics*, 100(8), 405-418.
- Williams, T. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289-306.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement (First National Report)*. Toronto: Canadian Education Association (CEA).
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS). (2019). *Türkiye’de devlet üniversitele-
rindeki lisans öğrencilerinin sayısı*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden eri-
şilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019a). *Türkiye’deki devlet üniversitelerinin sayısı*.
<https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019b). *4’lük sistemdeki notların 100’lük sistemdeki
karşılıkları*. <https://oyp.yok.gov.tr/Documents/Anasayfa/4lukSistem.pdf> adresin-
den erişilmiştir.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). Engagement in post-compulsory education:
Students’ motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*,
15(1), 1-17. doi: 10.1080/13596740903565269.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student
and American student engagement in effective educational practices. *The Jour-
nal of Higher Education*, 76(2), 209-231.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	NSSE'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	248
EK 2	Ölçeğin Kullanımına Yönelik Sözleşme	250
EK 3	NSSE'deki Temel Kriterlerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramları	252
EK 4	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul İzni	255
EK 5	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Araştırma İzni Yazısı	256
EK 6	Örnekleme Yeri Alan Üniversitelerin Veri Toplama Aracının Uygulanmasına Yönelik İzin Yazıları	257

EK-1

NSSE'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Appendix A. Exploratory Factor Analysis Loadings: First-year Students

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
RSocietal	0.816											
ROwnview	0.812											
RIconnect	0.812									-0.448		
RIperspect	0.795											
RIdiverse	0.794											
RInewview	0.771									-0.442		
RIntegrate	0.726											
askquest	0.454								0.413			
SEsocial		-0.849										
SEwellness		-0.836										
SEvents		-0.817										
SEactivities		-0.809										
SEdiverse		-0.773										
SEacademic		-0.756					-0.456					
SEnonacad		-0.741										
SElearnsup		-0.725										
empstudy		-0.538										-0.44
CLstudy			0.841									
CLaskhelp			0.816									
CLproject			0.781									
CLexplain			0.769									
DDeconomic				-0.909								
DDreligion				-0.881								
DDpolitical				-0.874								
DDrace				-0.871								
Qladmin					0.868							
Qlstaff					0.867							
Qlfaculty					0.836		-0.442					
Qladvisor					0.788							
Qlstudent					0.582							
LSnotes						0.829						
LSsummary						0.799						
LSreading	0.478					0.603	-0.401			-0.441		
drafts						0.496						
unpreparedr						-0.485						
challenge						0.403						
ETorganize							-0.852					
ETexample							-0.845					
ETgoals							-0.823					
ETfeedback							-0.807					
ETdraftfb							-0.783					
QRproblem								-0.909				
QRevaluate								-0.898				
QRconclude								-0.868				
SFdiscuss									0.851			
SFperform									0.837			
SFcareer									0.82			
SFotherwork									0.802			
attendart												
HOanalyze	0.44									-0.894		
HOevaluate	0.465									-0.869		
HOform	0.451									-0.854		
HOapply										-0.817		
memorize												
tmreadhrs											0.76	
tmprephrs											0.723	
wrpages											0.602	
present			0.407									0.48

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Note: For details about item wording and Engagement Indicators, please see the [NSSE 2013 codebook](#)

Appendix B. Exploratory Factor Analysis Loadings: Seniors

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Rlowview	0.839									-0.423			
RSocietal	0.831									-0.427			
RIdiverse	0.816												
RIperspect	0.815												
RIconnect	0.812									-0.487			
RNewview	0.779									-0.467			
RIntegrate	0.71									-0.403			
askquest	0.459							0.404					
SEsocial		-0.839											
SEwellness		-0.838											
SEevents		-0.823											
SEactivities		-0.798											
SEnonacad		-0.752											
SEdiverse		-0.746											
SEacademic		-0.733				-0.496			0.429				
SElearnsup		-0.725											
CLproject			0.823										
CLstudy			0.823										
CLaskhelp			0.786										
CLexplain			0.742					0.452					
present			0.616										
DDeconomic				-0.917									
DDreligion				-0.899									
DDpolitical				-0.886									
DDrace				-0.886									
LSnotes					0.821								
LSsummary					0.794					-0.42			
LSreading	0.477				0.582	-0.402				-0.448			
drafts					0.581						0.406		
unpreparedr					-0.535								0.403
ETorganize						-0.88							
ETexample						-0.859							
ETgoals						-0.85							
ETfeedback						-0.843							
ETdraftfb						-0.792							
QRproblem							-0.918						
QRconclude							-0.907						
QRevaluate							-0.905						
SFdiscuss								0.876					
SFOtherwork								0.839					
SFcareer								0.833					
SFperform								0.8					
attendant								0.449					
QIstaff									0.859				
QIadmin									0.852				
QIfaculty						-0.543			0.746				
QIadvisor									0.733				
QIstudent									0.622				
HOanalyze	0.434									-0.902			
HOform	0.481									-0.862			
HOevaluate	0.506									-0.86			
HOapply										-0.807			
wrpages											0.695		
tmreadhrs											0.641	0.423	
tmprephrs												0.772	
empstudy		-0.416										0.555	
challenge					0.442	-0.411				-0.445		0.46	
memorize													0.75

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Note: For details about item wording and Engagement Indicators, please see the [NSSE 2013 codebook](#)

EK-2

Ölçeğin Kullanımına Yönelik Sözleşme



The College Student Report Item Usage Agreement

The National Survey of Student Engagement's (NSSE) survey instrument, *The College Student Report*, is copyrighted and the copyright is owned by The Trustees of Indiana University. Any use of survey items contained within *The College Student Report* is prohibited without prior written permission from Indiana University. When fully executed, this Agreement constitutes written permission from the University, on behalf of NSSE, for the party named below to use an item or items from *The College Student Report* in accordance with the terms of this Agreement.

In consideration of the mutual promises below, the parties hereby agree as follows:

- 1) The University hereby grants **Burcu Bilir** ("Licensee") a nonexclusive, worldwide, irrevocable license to use, reproduce, distribute, publicly display and perform, and create derivatives from, in all media now known or hereafter developed, the item(s) listed in the proposal attached as Exhibit A, solely for the purpose of including such item(s) in the survey activity described in Exhibit A, which is incorporated by reference into this Agreement. This license does not include any right to sublicense others. This license only covers the survey instrument, time frame, population, and other terms described in Exhibit A. Any different or repeated use of the item(s) shall require an additional license.
- 2) "National Survey of Student Engagement", "NSSE", and the NSSE logo are registered with the U.S. Patent and Trademark Office. Except as provided in part 3c below, these elements may not be incorporated without permission in materials developed under this agreement, including but not limited to surveys, Web sites, reports, and promotional materials.
- 3) In exchange for the license granted in section 1, Licensee agrees:
 - a) there will be no licensing fee to use NSSE items for the purposes described in Exhibit A;
 - b) to provide to NSSE frequency distributions and means on the licensed item(s);
 - c) on the survey form itself, and in all publications or presentations of data obtained through the licensed item(s), to include the following citation: "Items .xx and .xx used with permission from *The College Student Report*, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-18 The Trustees of Indiana University";
 - d) to provide to NSSE a copy of any derivatives of, or alterations to, the item(s) that Licensee makes for the purpose of Licensee's survey ("modified items"), for NSSE's own nonprofit, educational purposes, which shall include the use of the modified items in *The College Student Report* or any other survey instruments, reports, or other educational or professional materials that NSSE may develop or use in the future. Licensee hereby grants the University a nonexclusive, worldwide, irrevocable, royalty-free license to use,

Indiana University Center for Postsecondary Research
1900 East Tenth Street • Eigenmann Hall, Suite 419 • Bloomington, IN 47406
Phone: (812) 856-5824 • Fax: (812) 856-5150 • E-mail: nsse@indiana.edu • Web Address: www.nsse.iub.edu



reproduce, distribute, create derivatives from, and publicly display and perform the modified items, in any media now known or hereafter developed; and

- e) to provide to NSSE, for its own nonprofit, educational purposes, a copy of all reports, presentations, analyses, or other materials in which the item(s) licensed under this Agreement, or modified items, and any responses to licensed or modified items, are presented, discussed, or analyzed. NSSE shall not make public any data it obtains under this subsection in a manner that identifies specific institutions or individuals, except with the consent of the Licensee.

4) This Agreement expires on June 15, 2019.

The undersigned hereby consent to the terms of this Agreement and confirm that they have all necessary authority to enter into this Agreement.

For The Trustees of Indiana University:

Digitally signed by Alexander McCormick
DN: postalCode=47405, o=Indiana University, street=900
E 7th St, street=900 E 7th St, st=IN, l=Bloomington,
c=US, cn=Alexander McCormick,
email=amcc@indiana.edu
Date: 2019.01.14 12:08:15 -05'00'

Alexander C. McCormick
Director
National Survey of Student Engagement

Date

For Licensee:

Burcu Bilir
Research Assistant
Canakkale Onsekiz Mart University

Date

01.11.2019

For Advisor:

Osman Çekiç, PhD.
Associate Professor of Educational Sciences
Canakkale Onsekiz Mart University

Date

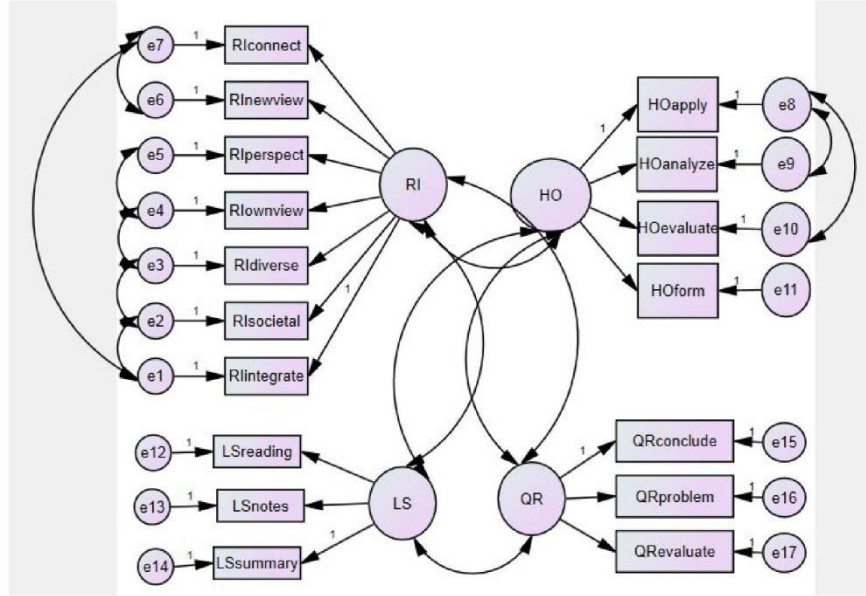
01.11.2019

Indiana University Center for Postsecondary Research
1900 East Tenth Street • Eigenmann Hall, Suite 419 • Bloomington, IN 47406
Phone: (812) 856-5824 • Fax: (812) 856-5150 • E-mail: nsse@indiana.edu • Web Address: www.nsse.iub.edu

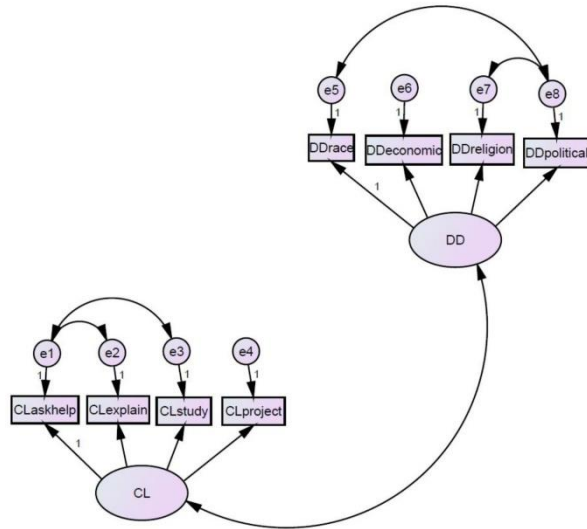
EK-3

NSSE'deki Temel Kriterlerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramları

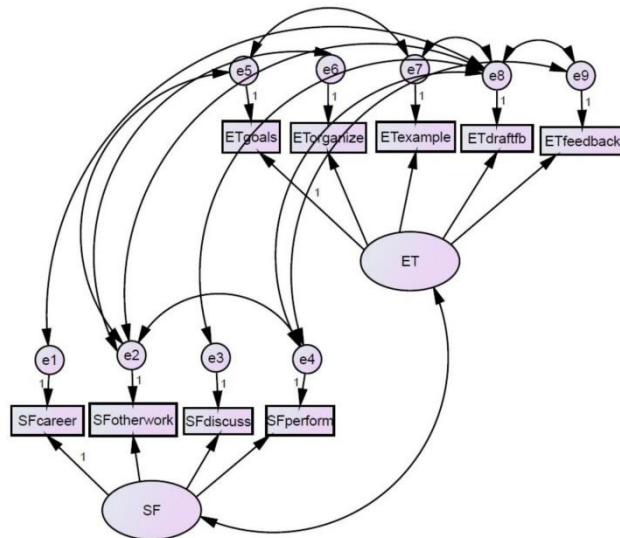
Appendix D. Academic Challenge CFA Model: Reflective & Integrative Learning (RI), Higher-Order Learning (HO), Quantitative Reasoning (QR), and Learning Strategies (LS)



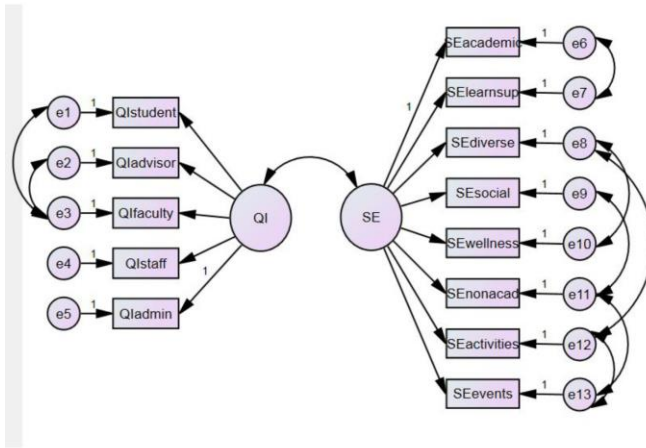
Appendix E. Learning with Peers CFA Model: Collaborative Learning (CL) and Discussions with Diverse Others (DD)



Appendix F. Experiences with Faculty CFA Model: Student-Faculty Interaction (SF) and Effective Teaching Practices (ET)



Appendix G. Campus Environment CFA Model: Quality of Interactions (QI) and Supportive Environment (SE)



EK-4

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul İzni

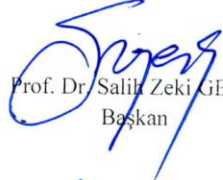


T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU

PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

Toplantı Tarihi	04.04. 2019
Toplantı Sayısı	3
Başvuru protokol numarası	2019/28
Başvuru tarihi	26.03.2019
Proje/araştırma başlığı	Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması
Proje/araştırma yürütücüsü	Engin KARADAĞ
Karar	Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur
Açıklamalar	.


Doç. Dr. Mustafa KARA
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Başkan


Prof. Dr. Şerif KORKMAZ
Raportör


Doç. Dr. Gökhan GÖKULU
Üye


Doç. Dr. Şefik Okan
MERCAN
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Üye

EK-5

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Araştırma İzni Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.46505
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı-Burcu BİLİR

16/04/2019

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında, Üniversitenizin ekte belirtilen birimlerinde saha araştırması yapabilmesi hususunu müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet ÇABUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Ek: 1) 24 Sayfa

DAĞITIM:

Gereği:

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğüne
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğüne
Karabük Üniversitesi Rektörlüğüne
Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğüne
Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğüne
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne
Uşak Üniversitesi Rektörlüğüne
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/6031601b-42b3-4491-98ec-2bd621580784>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Seyfi ÖNER - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2292201-5106/5128	Faks	: 0222 239 3767
E-Posta	: seyoner@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://oidb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-6

Örnekleme Yer Alan Üniversitelerin Veri Toplama Aracının Uygulanmasına Yönelik İzin Yazıları



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Sayı : 82493341-605.01
Konu : Burcu BİLİR' in araştırma izni

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16/04/2019 tarihli ve 46505 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi' nin 07/05/2019 tarihli ve 28946 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamındaki saha araştırmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi' nde yapma talebi, ilgili Dekanlık tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet AYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/NDB6D6J>

Adnan Menderes Üniversitesi Merkez Kampüsü Aytepe Mevkii Pk:09010
Efeler/Aydın
Telefon No: 0256 218 20 00 Faks No: 0256 214 66 87
E-Posta: yaziisleri@adu.edu.tr İnternet Adresi:
<http://www.idari.adu.edu.tr/subemudurlugu/yaziisleri/>

Bilgi İçin: Pınar Şahin

Unvan: Personel





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50913635-302.08.01-E.20039
Konu : Burcu BİLİR'in Tez Çalışması

08/07/2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

İlgi : 16/04/2019 tarihli ve 46505 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" konulu çalışması kapsamında hazırladığı ilgi yazınız Ek'inde yer alan anketini Üniversitemiz bünyesindeki Fakülte/Yüksekokul/Meslek Yüksekokullarında uygulayabilmesi isteğine ilişkin Üniversitemiz Tıp Fakültesi Dekanlığı, Hukuk Fakültesi Dekanlığı, Mühendislik Fakültesi Dekanlığı, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Edebiyat Fakültesi Dekanlığı, Turizm Fakültesi Dekanlığı, Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı, Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı, Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı, İletişim Fakültesi Dekanlığı, İlahiyat Fakültesi Dekanlığı, Su Ürünleri Fakültesi Dekanlığı, Adalet Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nden alınan yazılar Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Ahmet ÖGKE
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- Tıp Fak. Dek'nın yazısı
- 2- Hukuk Fak. Dek.'nın yazısı
- 3- Mühendislik Fak. Dek.'nın yazısı
- 4- Eğitim Fak. Dek.'nın yazısı
- 5- Edebiyat Fak. Dek.'nın yazısı
- 6- Turizm Fak. Dek.'nın yazısı
- 7- Hemşirelik Fak. Dek.'nın yazısı
- 8- Sağlık Bilimleri Fak. Dek.'nın yazısı
- 9- Spor Bilimleri Fak. Dek.'nın yazısı
- 10- İletişim Fak. Dek.'nın yazısı
- 11- İlahiyat Fak. Dek.'nın yazısı
- 12- Su Ürünleri Fak. Dek.'nın yazısı
- 13- Adalet MYO Müd.'nün yazısı
- 14- Sağlık Hizmetleri MYO Müd.'nün yazısı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.akdeniz.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEAM6PUA1

Adres:Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus / Antalya
Telefon:0242 227 44 00/1300 Faks:0242 310 15 09
e-Posta:oidb@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.akdeniz.edu.tr - Pin Kodu:94402

Bilgi için: Arzu Löker
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2422274400 (1334)





T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 29202147-300-E.1900144074
Konu : Tez Çalışması (Burcu BİLİR)

09.05.2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22.04.2019 tarihli ve 88179374-300-E.1900126428 sayılı belge.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "**Yükseköğretimde Öğrenci Başlığının Araştırılması**" konulu tez çalışmasının anketini Fakültemiz öğrencilerine uygulaması, ders akışını bozmayacak şekilde bizzat kendisi yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Kemal DOYMUŞ
Dekan

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Lütfi Yaşar TUTUK
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=21D08BB>



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 93130991-302.08.01
Konu : Araştırma İzni (Burcu BİLİR)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.04.2019 tarih ve 81922757-302.08.01-E.46505 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemizde araştırma yapması 02.05.2019 tarihli Rektörlük Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Süha ÖZDEN
Rektör V.

Ek: Rektörlük Oluru (1 sayfa)

Adres : Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat	Bilgi İçin İrtibat : Hülya Ulaş - Bilgisayar İşletmeni
e-posta : hulyaulas@comu.edu.tr	Telefon : Belgegeçer No : İnternet Adresi :



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince elektronik olarak imzalanmıştır. Belge Doğrulama:
<https://ubys.comu.edu.tr/ERMS/RecordConfirmationPage/Index> adresinden A99ATUT koduna girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 30598927-302.08.01-E.53433
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Burcu BİLİR)

06/05/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 19/04/2019 tarihli ve 47682 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "**Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması**" başlıklı tez çalışması kapsamında, Fakültemizde saha araştırması yapabilmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Özden TEZEL
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/3baf54fa-a3b1-4d10-856d-969a488f0298>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Çiler ÇAĞLAR - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-1635	Faks	: 0222 2293124
E-Posta	: ccaglar@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.egitim.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 32469041-302.08.01-E.4328
Konu : Tez Çalışma Talebi

19/04/2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı 541120141008 numaralı öğrencisi Burcu BİLİR'in, Prof.Dr. Engin KARADAĞ danışmanlığında yürüttüğü "**Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması**" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz öğrencileri ile Nisan 2019-Aralık 2019 tarihleri arasında anket çalışması talebinin uygun görüldüğüne ilişkin oluru yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

Ek: Olur Yazısı. (26 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Rektörlüğüne

Bilgi:
Diş Hekimliği Fakültesi Dekanlığına
Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Fen Fakültesi Dekanlığına
Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım
Fakültesi Dekanlığına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Dekanlığına
İlahiyat Fakültesi Dekanlığına
İletişim Fakültesi Dekanlığına
İşletme Fakültesi Dekanlığına
Mimarlık Fakültesi Dekanlığına
Mühendislik Fakültesi Dekanlığına
Orman Fakültesi Dekanlığına
Safranbolu Turizm Fakültesi Dekanlığına
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Teknik Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Teknoloji Fakültesi Dekanlığına

Tıp Fakültesi Dekanlığına
Demir Çelik Enstitüsü Müdürlüğüne
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne
Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokulu Müdürlüğüne
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne
Adalet Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Eflani Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Eskipazar Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Safranbolu Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Teknik
Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne
Yenice Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne

Evrakı Doğrulamak İçin : https://cbys.karabuk.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL54F2ZN

Adres:Demir Çelik Kampüsü Rektörlük Binası Merkez/Karabük
Telefon:(370) 418-7900 Faks(370) 418-7902
e-Posta:genelsekreterlik@karabuk.edu.tr Elektronik Ağ:http://gensek.karabuk.edu.tr

Bilgi için: Oktay ÇATMA
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tarih: 24.04.2019 12:18
Sayı: 67873788-044-E.00000152092

00000152092



Sayı : 67873788-044
Konu : Anket İzni (Burcu BİLİR)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16.04.2019 tarihli ve 60793471-E.46505 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Burcu BİLİR'in, "**Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması**" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi yönetiminin sorumluluğunda ve gönüllülük esasına göre anket uygulaması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.ahievran.edu.tr> adresinden 50d07964-7287-474c-b3e2-dbb9fa9e0040 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bağbaşı Yerleşkesi 40100
0386 280 42 00 Faks No:0386 280 42 09
İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Bilgi İçin: Nuran KELEŞ
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
0386 280 38 13





T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 21447663-399/
Konu : Bilimsel Eğitim Amaçlı Çalışma
(Burcu BİLİR)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/04/2019 tarihli, 46505 sayılı ve "BİLİMSEL VE EĞİTİM AMAÇLI (BURCU BİLİR) HK" konulu yazı

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı tezi kapsamında, çalışmasını aşağıda belirtilen Üniversitemiz birimlerinde uygulaması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Rektör Yardımcısı

- 1- Eğitim Fakültesi Dekanlığı
- 2- Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı
- 3- Hukuk Fakültesi Dekanlığı
- 4- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı
- 5- Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
- 6- Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
- 7- Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
- 8- Teknoloji Fakültesi Dekanlığı
- 9- Tıp Fakültesi Dekanlığı
- 10- Adalet Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.kocaeli.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8VLR4TF

Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi
41380, KocaeliYazı ve Destek İşleri Şube Müdürlüğü
Tel: (+90262) 303 12 01-02 Faks: (+90262) 303 12 03
E-Posta : ogrenci@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ : <http://odb.kocaeli.edu.tr/>

Bilgi için: Zeynep Sarı

Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 02623031216





T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :45295868-100-
Konu :Burcu BİLİR'in anket çalışması

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/04/2019 tarihli ve 46505 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile talep edilen, Üniversitesiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" adlı tez çalışması ile ilgili anketin aşağıda belirtilen Birimlerimizde uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza

Prof. Dr. Kaan ERARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

- 1-Eğitim Fakültesi Dekanlığı
- 2-Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı
- 3-Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı
- 4-İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı
- 5-Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
- 6-Simav Teknoloji Fakültesi Dekanlığı
- 7-Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü
- 8-Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Müdürlüğü
- 9-Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.dpu.edu.tr/enVision/Dogrula/L55515M>

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA

Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027

E-Posta : ogrisl@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İ.TAŞ Tekniker

Elektronik ağı:<http://www.dpu.edu.tr>

KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr



Sayı : 57467356-302.08.01-
Konu : Anket (Burcu BİLİR)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.04.2019 tarih ve 46505 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Burcu BİLİR'in " Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı teziyle ilgili anket çalışmasını Üniversitemizde yapması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

24/04/2019 Şef
24/04/2019 Dai. Bşk. V.
24/04/2019 Gen. Sek. Yrd. V.
24/04/2019 Gen. Sek. V.

: Y.S.İÇİN
: E.ÇİFTÇİ
: A.İŞİK
: Doç. Dr. A.MEMDUHOĞLU

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrak.siirt.edu.tr/envision/Dogrula/6L3DP1L>

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: siu@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Yavuz Selim İçin
Faks: +90 (484) 212 11 11
Elektronik ağı: www.siirt.edu.tr





T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 33424009-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Burcu
BİLİR)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16/04/2019 tarihli ve 46505 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencisi Burcu BİLİR'in "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz birimlerinde saha araştırması yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Adem DURU
Rektör V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.usak.edu.tr/enVision/Dogrula/6L4KHDR>

Bir Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64200/Uşak
Tel: (276) 221 22 01
Faks: (276) 221 22 02
E-Posta: gensek@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Funda DOĞMUŞ
Dahili:
Elektronik ağ:<http://gensek.usak.edu.tr/>



Sayfa 1 / 1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Burcu BİLİR
Doğum Yeri : Çan/Çanakkale
Doğum Tarihi : 23.02.1989

Eğitim Durumu

Lisans Yıldız Teknik Üniversitesi 2011
Yüksek Lisans Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2014

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2012-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Bilir, B. ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241–260.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Öztürk, H., Bilir, B. ve Çağatay, Ş. M. (2019, Mayıs). *Sosyal adaleti sağlamaya yönelik OECD ülkelerinde gerçekleştirilen eğitim politikası reformlarının incelenmesi*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir.

Çoruk, A., Bilir, B. ve Çağatay, Ş. M. (2018, Mayıs). *Opinions of phd students towards the academic counseling process*. XVI. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Prizren.

Çağatay, Ş. M., Bilir, B. ve Çoruk, A. (2018, Mayıs). *Willingness of teachers to continue phd education*. XVI. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Prizren.

- Bilir, B., Uslu, B., Öztürk, H. ve Çağatay, Ş. M. (2018, Mayıs). *Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınav puanları ile kpss puanlarının incelenmesi: Türk üniversitelerinin profili*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas.
- Öztürk, H., Bilir, B., Uslu, B., Çalıkoğlu, A. ve Çağatay, Ş. M. (2018, Mayıs). *Eğitim fakültesi programlarına yerleşenlerin tercih eğilimleri eğitimcilere ne söylüyor?*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas.
- Çoruk, A., Bilir, B. ve Çağatay, Ş. M. (2017, Mayıs). *Opinions of the instructors towards the counseling process in the post graduate education*. XIII. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Sofya.
- Atmaca, T., Ulusoy, T. ve Bilir, B. (2015, Mayıs). *Developing teachers instructional leadership behaviors scale*. The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges, Ankara.
- Maya, İ. ve Bilir, B. (2015, Ekim). *Examining the attitudes towards the teaching profession of teacher candidates*. International Teacher Education and Professional Induction Symposium, Ankara.
- Bilir, B. ve Arslan, H. (2014, Haziran). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları*. VI. International Congress of Educational Research, Ankara.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve tam metin kitabında basılan bildiriler

- Bilir, B., Çekiç, O. ve Uslu, B. (2013, Haziran). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. 5. International Congress of Educational Research, Çanakkale.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- Bilir, B. ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik yönelimlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(28), 1–23.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiriler kitabında basılan bildiriler

- Maya, İ. ve Bilir, B. (2015, Mayıs). *Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep.
- Güven, S., Öztürk, H., Çağatay, Ş. M. ve Bilir, B. (2015, Mayıs). *Eğitim bilimleri lisansüstü programlarında eğitim politikalarına ilişkin derslerle ilgili bir profil analizi*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep.

- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Bilir, B. (2014, Eylül). *Milli eğitim şuralarında alınan kararlar doğrultusunda yeni yönetici görevlendirme yönetmeliğine bir bakış*. 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli.
- Bilir, B. ve Arslan, H. (2014, Mayıs). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Siirt.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., Öztürk, H. ve Bilir, B. (2013, Kasım). *Üniversite ve eğitim fakültesi yönetimlerine ilişkin bir profil çalışması*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İstanbul.

Yazılan ulusal kitaplar veya kitaplarda bölümler

- Bilir B., Uslu B., Öztürk H. ve Çağatay Ş. M. (2018). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanları ile KPSS puanlarının incelenmesi: Türk üniversitelerinin profili. Uğurlu C. T., Beycioğlu K., Koşar S., Kahraman H., Köybaşı-Şemin F. (Ed.) *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 337-347). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.

İletişim

E-posta adresi: burcubilir@comu.edu.tr