

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KATILIMI

Doktora Tezi

Yakup ÖZ

Eskişehir 2019

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KATILIMI

Yakup ÖZ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Adnan BOYACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kasım 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yakup ÖZ'ün "Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı" başlıklı tezi 27.09.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Adnan BOYACI

Üye : Prof.Dr. Handan DEVECİ

Üye : Prof.Dr. Servet ÖZDEMİR

Üye : Doç.Dr. Osman ÇEKİÇ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KATILIMI

Yakup ÖZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2019

Danışman: Doç. Dr. Adnan BOYACI

Bu araştırmanın genel amacı yükseköğretimde öğrenci katılımını ve buna etki eden faktörleri incelenmektir. Bu doğrultuda çalışma karma yöntem araştırmalarından keşfedici sıralı desene göre tasarlanmıştır. Anadolu Üniversitesi'nden sekiz fakülte (Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim Bilimleri ve Mühendislik) evren olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen Yükseköğretimde Öğrenci Katılım Ölçeği (YÖKÖ) oluşturulmuş ve farklı 1327 öğrenciden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Yapılan t-Test, ANOVA ve frekans analizlerden elde edilen bulgulara göre katılım ve alt boyutlarına olumlu ve anlamlı katkı yapan bireysel özellikler genellikle cinsiyet (kadın), fakülte (Eğitim Fakültesi) ve haftalık akademik çalışmalara ortalama ayrılan süre olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan çoklu ve ikili lojistik regresyon analizlerinden elde edilen bulgulara göre katılımın alt boyutları ile kurulan model, öğrenci başarısının %6,0'sını açıklarken, bireysel özelliklerin kontrol edildiği ikinci model ise öğrenci başarısının %27,1'ini açıklamıştır. Bundan farklı olarak katılım alt boyutları ile kurulan model üniversite deneyiminden memnun olma olasılığının %23,3'ünü açıklarken, bireysel özelliklerin kontrol edildiği ikinci model ise %29,4'ünü açıklamıştır. Son olarak katılım alt boyutları ile kurulan model lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığının %8,1'ini açıklarken, bireysel özelliklerin kontrol edildiği ikinci model ise %15,6'sını açıklamıştır. Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılara, uygulayıcılara (kuruma) ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci katılımı, Yükseköğretim, Üniversite, Memnuniyet, Başarı, Lisansüstü çalışmalar.

ABSTRACT

STUDENT ENGAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

Yakup ÖZ

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, November 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adnan BOYACI

The goal of this study is to examine student engagement in higher education and the factors affecting it. The study was designed according to the exploratory sequential design from mixed-method research. Eight faculties (Pharmacy, Literature, Education, Science, Law, Economics and Administrative Sciences, Communication Sciences and Engineering) from Anadolu University are determined as the universe. In this context, Student Engagement Scale in Higher Education (SESHE) was developed and later administrated to a composed of 1327 students. According to the findings of t-Test, ANOVA and frequency analysis, some individual characteristics, gender (female), faculty (Faculty of Education) and the average time allocated to academic studies weekly, contributed positively and significantly to the sub-dimensions' and total engagement scores generally. According to the findings of multiple and binary logistic regression analyses, the model established with sub-dimensions of engagement explained 6.0% of student achievement and the second model in which individual characteristics were controlled explained 27.1% of student achievement. However, the model established with engagement sub-dimensions explained 23.3% of the odds of being satisfied with the university experience, while the second model in which individual characteristics were controlled explained 29.4%. Finally, the model established with engagement sub-dimensions explained 8.1% of the odds of pursuing postgraduate education, while the second model in which individual characteristics were controlled explained 15.6%. At the end of the research, various measures were recommended to researchers, practitioners (the institution) and policymakers based on the discussions and the results of the study.

Keywords: Student engagement, Higher education, University, Satisfaction, Achievement, Postgraduate studies.

ÖNSÖZ

Genel olarak yükseköğretim sistemlerinin küresel düzeyde bir kitleselleşme eğilimi içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de ise özellikle 2006 yılında başlayan yeni devlet üniversitelerin kurulması ve artan vakıf üniversitesi sayısına bakılarak benzer bir durumun yaşandığı söylenebilir. Yükseköğretimde okullaşma oranları da bu kitleselleşmenin yaşandığını göstermektedir. Türk yükseköğretim sisteminde brüt okullaşma oranları 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla %109’un, net okullaşma oranları ise %44’ün üzerine çıkmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından beri kadınların net okullaşma oranları erkeklere göre daha fazla olmuştur. Türk yükseköğretim sisteminde yaşanan bu kitleselleşme sürecinde eğitim paydaşlarının temel endişelerinden biri nicel anlamda yaşanan bu iyileşmenin niteliğe ne kadar erken ya da geç yansıyacağıdır.

Bu çalışma yükseköğretimde yaşanan bu kitleselleşme sürecinde nitelik açısından da yaşanması beklenen iyileşmede yükseköğretim kurumlarının rolünü vurgulamaktadır. “Üniversite Etki Modelleri” kapsamında değerlendirilen yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmaları, öğrencinin üniversite yaşadığı deneyimler ile eski yaşantısından farklılaştığını ve üniversiteden sonra değiştiğini varsayarak üniversite deneyiminin bu değişimdeki rolünü sorgular. Bu değişim farklı arka planlardan gelen öğrencilerin yükseköğretim hayatında yaşadıkları akademik ve sosyal deneyimler üzerinden sorgulanır. Bu bağlamda üniversite eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamak yalnızca öğrencilerin bir sorumluluğu olmaktan çıkarak üniversitenin de bir kurum olarak öğrencilerin gelişimine yaptığı katkı ve etki bağlamında değerlendirilir.

Dolayısıyla yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmaları Türk yükseköğretim sisteminde yaşanan nicel iyileşmenin nitelik olarak da bir iyileşmeye dönüşmesinde yükseköğretim kurumlarının ne gibi katkılar yapabileceğine ilişkin çeşitli fikirler sunabilir. Nitekim bu çalışmanın sonunda katılım bağlamında çeşitli alt boyutların öğrencilerin çeşitli çıktılarına ilişkin katkısı incelenmiş, öğrenci öğrenmesi ve gelişiminde çalışma evreni olarak kabul edilen bir üniversitenin ne gibi çalışmalar yapabileceğine ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma birçok değerli kişinin katkısı ve desteği sayesinde son haline gelmiştir. Bu bağlamda ilk önce, doktora eğitimi sürecinde başından sonuna kadar desteğini, rehberliğini, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen doktora tez danışmanım ve hocam Doç. Dr. Adnan BOYACI’ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin başından sonuna kadar değerli fikirleriyle katkıda bulunan ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM’e teşekkürlerimi sunarım. Tez savuna jürimde bulunup değerleri görüş ve önerileriyle önemli katkılar yapan Prof. Dr. Handan DEVECİ, Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ ve Doç. Dr. Serkan KOŞAR’a teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitim her açıdan zorlu bir süreç. Özellikle doktora eğitimi sürecinde yeterlilik sınavı ve sonrasındaki tez yazımı bu süreçteki çeşitli dönüm noktalarıdır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nden araştırma görevlisi arkadaşlarım Mehmet TURHAN, Yasemin KALAYCI, Doğan ÖZLÜK, Dr. Ceyhun KAVRAYICI, Beyza HİMMETOĞLU, Damla AYDUĞ, İbrahim KARAGÖL ve Emrullah ESEN’e bu süreçteki katkı ve destekleri için, en çok da zor zamanlardaki yardımları ve anlayışları için teşekkür ederim.

Yine bu süreçte katkı ve desteğini esirgemeyen ve tecrübeleriyle yol gösteren, ortak çalışmalara hala devam ettiğimiz ve ileride de daha güzel işler yapacağımız Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih KARACABEY’ en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada verilerin toplanmasından tez izleme kurullarının düzenlenmesine kadar her türlü bürokratik süreçte iş ve işlemleri kolaylaştıran Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün, Belgin ÖZYURT’un şahsında, değerli personeline ve Eğitim Bilimleri Bölümünün, Füsun SEVER’in şahsında, değerli personeline teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmaya katkı veren Anadolu Üniversitesi’nin yerli ve uluslararası öğrencilerine, özellikle ölçme aracının uygulandığı sekiz fakültedeki öğrenci temsilcilerine ve ölçme aracını üyeleri arasında paylaşan öğrenci kulüplerinin yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, tüm eğitim hayatım boyunca olduğu gibi doktora eğitim sürecinde de maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yakup ÖZ
Eskişehir 2019

04/11/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yakup ÖZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar	11
2. ALANYAZIN	13
2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımının Tanımlanması.....	13
2.2. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....	17
2.3. Öğrenci Katılımını Ölçmeye Yönelik Ölçme Araçları ve NSSE	20
2.4. Yükseköğretimde Niteliğin Artırılmasında Öğrenci Katılımının Rolü ve NSSE	26
2.5. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Çalışmalarının Önemi.....	30
2.6. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımına İlişkin Teorik Arka Plan	32
2.6.1. Öğrenci katılım kuramı.....	33
2.6.2. Öğrenci entegrasyon kuramı	36
2.6.3. Öğrencideki değişimin değerlendirilmesine ilişkin genel model	41
2.6.4. Lisans eğitiminde iyi uygulamalar için yedi prensip	43
2.7. İlgili Araştırmalar	44
3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Araştırmada Çalışma Grubu ve Örneklemen Belirlenmesi.....	76
3.2.1. Çalışma grubu (Katılımcılar).....	76

	<u>Sayfa</u>
3.2.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Görüşme formu	79
3.3.2. Yükseköğretimde öğrenci katılımı ölçeği (YÖKÖ).....	80
3.4. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	100
3.5. Nicel Verilerin Analizi	101
4. BULGULAR.....	108
4.1. Öğrenci Görüşlerine Göre Yükseköğretim Süreçlerine Katılma İlişkin Bulgular	108
4.1.1. Öğrenci çabasına ilişkin görüşler	111
4.1.2. Kurum desteğine ilişkin görüşler	124
4.2. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerine İlişkin Bulgular	170
4.3. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerine Göre Katılma İlişkin Bulgular	172
4.4. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerinin Katılım Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular.....	187
4.5. Katılımın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular	200
4.6. Katılımın Üniversite Deneyiminden Memnuniyet Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular.....	205
4.7. Katılımın Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular.....	210
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	216
5.1. Sonuç ve Tartışma	217
5.1.1. Bireysel özelliklerin katılım üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma	218
5.1.2. Bireysel özellikler ve katılımın öğrenci başarısı üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	238
5.1.3. Bireysel özellikler ve katılımın yükseköğretim deneyiminden memnuniyet üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	243
5.1.4. Bireysel özellikler ve katılımın lisansüstü eğitime katılma isteği üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma	246
5.2. Öneriler	249
5.2.1. Araştırmacılara öneriler	249
5.2.2. Kuruma öneriler	250
5.2.3. Politika yapıcılara öneriler.....	255
KAYNAKÇA	257

EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri ile alanyazında benzer değişkenleri kullanan araştırmalar.....	72
Tablo 3.1 Katılımcı özellikleri	76
Tablo 3.2 Çalışma kapsamındaki öğrencilerden oluşan evren ve örneklem.....	78
Tablo 3.3 Faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerler	87
Tablo 3.4 YÖKÖ için faktörler arası korelasyon katsayıları (yedi faktör)	91
Tablo 3.5 YÖKÖ için faktörler arası korelasyon katsayıları (sekiz faktör).....	92
Tablo 3.6 YÖKÖ ve NSSE'nin göstergeler bağlamında uyum indekslerinin karşılaştırılması	98
Tablo 3.7 YÖKÖ alt boyutlarının güvenilirlik ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE).....	100
Tablo 3.8 YÖKÖ alt boyutlarının güvenilirlik ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE).....	107
Tablo 4.1 Katılımcılar ve görüşleri	108
Tablo 4.2 Öğrencilerin bireysel profil özellikleri.....	170
Tablo 4.3 Cinsiyet ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları	173
Tablo 4.4 Geçiş yapma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları.....	174
Tablo 4.5 Çalışma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları	175
Tablo 4.6 Birliktelik durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları.....	176
Tablo 4.7 Birinci kuşak öğrenci olma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları	177
Tablo 4.8 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen fakülteye ilişkin ANOVA sonuçları	178
Tablo 4.9 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen yıla ilişkin ANOVA sonuçları	182
Tablo 4.10 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının konaklama biçimine ilişkin ANOVA sonuçları	184
Tablo 4.11 Öğrenci katılımı ve alt boyutları ile akademik ortalama, çalışma süresi ve gelir arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri.....	186
Tablo 4.12 Öğrenci katılımını yordayan bireysel faktörler.....	188
Tablo 4.13 Öğrenme stratejileri boyutunu yordayan bireysel faktörler	190

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.14 Üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunu yordayan bireysel faktörler	191
Tablo 4.15 İşbirlikli öğrenme boyutunu yordayan bireysel faktörler	193
Tablo 4.16 Öğretim elemanları ile etkileşim boyutunu yordayan bireysel faktörler	194
Tablo 4.17 Etkili öğretim uygulamaları boyutunu yordayan bireysel faktörler.....	195
Tablo 4.18 Kişiler arası ilişkiler boyutunu yordayan bireysel faktörler	197
Tablo 4.19 Destekleyici çevre boyutunu yordayan bireysel faktörler	198
Tablo 4.20 Kişisel kazanımlar boyutunu yordayan bireysel faktörler	199
Tablo 4.21 Öğrenci başarısını yordayan katılım ve bireysel faktörler.....	202
Tablo 4.22 Öğrenci başarısını yordayan katılımın alt boyutları ve bireysel faktörler	204
Tablo 4.23 Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım ve bireysel faktörler	207
Tablo 4.24 Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler	209
Tablo 4.25 Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım ve bireysel faktörler	212
Tablo 4.26 Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler	214

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Astin'in Girdi-Çevre-Çıktı Modeli.....	34
Şekil 2.2 Tinto'nun Öğrenci Entegrasyon Modeli.....	37
Şekil 2.3 Pascerella'nın Değişimin Değerlendirilmesine İlişkin Genel Modeli.....	42
Şekil 3.1 Birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları.....	95
Şekil 3.2 İkinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları	96
Şekil 3.3 Birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (Uygulama aşaması)	104
Şekil 3.4 İkinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (Uygulama aşaması)	105

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

n	:	Eleman sayısı
p	:	Anlamlılık derecesi
sd	:	Serbestlik derecesi
ss	:	Standart sapma
$\bar{X}$	:	Aritmetik ortalama
KT	:	Kareler toplamı
KO	:	Kareler ortalaması
AFA	:	Açımlayıcı faktör analizi
DFA	:	Doğrulayıcı faktör analizi
α	:	Alfa
β	:	Beta
R^2	:	Determinasyon katsayısı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan bazı önemli terimlerin araştırma bağlamında nasıl ele alındığına ilişkin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında geçirdikleri sosyal ve akademik süreçler sonunda belirli sonuçlara ulaşmaları beklenir. Bu sonuçlar, başarı ya da başarısızlık, mezun olma ya da yükseköğretimi bırakma, aynı kurumda yükseköğretime devam etme ya da başka bir kuruma geçme, yükseköğretimden memnun olma ya da olmama gibi sonuçlar olarak çeşitlendirilebilir.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı modelleri, öğrencilerin kurumdaki akademik ve sosyal süreçlere entegrasyonun sağlanmasıyla öğrencinin yükseköğretimde devamlılığının sağlanarak başarılı olabileceğini ya da mezun olabileceğini varsayar. Yükseköğretimde öğrenci katılımı, bu entegrasyonda hem öğrencinin bireysel çabası hem de kurumun desteğine vurgu yapar.

Bir öğrencinin yükseköğretimden mezun olmasının, içten dışa doğru genişleyen halkalar şeklinde üç temel çıktısının olduğundan söz edilebilir. Bunlardan birincisi ve en dar halka, öğrencinin yükseköğretimden ilerideki yaşamına ilişkin beklentilerinin karşılamasıdır. İkincisi, yükseköğretim kurumunun amaçları doğrultusunda belirli yeterliliklere sahip bireyleri yetiştirmiş olmasıdır. Üçüncü ve en geniş halka olarak ulusal düzeyde yükseköğretim politikalarının gerçekleştirilmesinden söz edilebilir.

Ancak sayılan bu çıktılar yükseköğretimin belirli bir ayrıcalıklı gruba yönelik olmaktan çıkıp, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra kitleselleşerek, Trow'un (2007) deyişiyle, "evrensel" bir nitelik kazanmayı başladığı dönem için daha geçerli bir durumdur. Dünya genelinde 1900'lü yıllarda 500.000 (Schofer ve Meyer, 2005) civarında olan üniversite öğrenci sayısı, 1950'lilerde 6.317.000 (Guruz, 2007), 2016 yılında ise 220 milyonun (UNESCO UISa) üzerine çıkmıştır.

Yükseköğretimin bu şekilde kitleselleşmesiyle beraber üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı artmış, fakat mezun olmayanların oranı da artmış ve nitelik sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır (Wissema, 2009). 18 OECD ülkesinde, başladığı bir yükseköğretim programını tamamlamadan ayrılan öğrenci oranı ortalaması %31 dolayındadır. Meksika,

Yeni Zelanda, İsviçre ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bu oran %40'ın üzerindedir (OECD, 2010). Bununla birlikte dünya genelinde her geçen gün üretilen bilginin katlanarak artması, yeni iş alanlarının doğması ve çok becerili bireylerin yetiştirilmesinin önemi gibi nedenlerin üniversite eğitiminin bireyleri istenen bilgi, beceri ve değerlerle donatmadaki yeterliliğinin sorgulanır hale gelmesine yol açtığı da söylenebilir. Bu bağlamda ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde, öğrencilerin temel eğitim alanlarına yönelik yeterliliklerin belirlenmesine ilişkin geniş düzeyde kalite ve akreditasyon çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi gibi çalışmalar bu konuda birer örnek oluşturmaktadır.

Bu bağlamda yükseköğretimde öğrenci katılımının özellikle 1960'larda daha belirgin hale gelen yükseköğretimde kitleselleşmeyle beraber gündeme geldiği söylenebilir. Nitekim sonraki süreçte Amerika Birleşik Devletleri'nde Üniversite Öğrenci Deneyim Anketinin (College Student Experience Questionnaire-CSEQ) geliştirilmesiyle yükseköğretimde öğrenci katılımı ulusal düzeyde daha sistematik bir şekilde 1979'dan itibaren ölçülmeye ve değerlendirilmeye başlanmıştır.

Bu doğrultuda yükseköğretimde öğrenci katılımının, bilimsel bir çalışma alanı olarak, ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirildiği ifade edilmelidir. Bunun temel nedeninin Amerikan yükseköğretim sisteminin doğasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle 1960 sonrası dönemde yükseköğretim kurumlarının işlevleri olarak eğitim ve araştırmanın baskın olduğu Humboldt tipi üniversiteden, yükseköğretim kurumlarının işlevlerine eğitim ve araştırmanın yanında topluma katkı/hizmet boyutunun da eklendiği Anglosakson tipi üniversiteye geçiş yaşanmaktadır. Bu geçişte ise Amerika Birleşik Devletlerindeki yükseköğretim kurumları başı çekmektedir (Wissema, 2009).

Yükseköğretim kurumlarının bu dönüşümünde Amerikan yükseköğretim kurumlarının ön plana çıkmasında iki temel nedeninden söz edilebilir. Birinci olarak Amerikan üniversiteleri lisansüstü eğitime ağırlık vererek Humboldt tipi üniversitenin araştırma boyutunu bünyesinde taşımış; ikinci olarak da üniversite ile tarım, sanayi, sivil toplum ve devlet ilişkilerini önemseyerek araştırma ile üretilen bilginin toplumun her kesimi için bir yarara dönüşmesini bir misyon haline getirmiştir (Çetinsaya, 2014, s.23). Dolayısıyla Amerikan üniversiteleri, Humboldt tipi üniversitenin “bilim için bilim” misyonunu (Wissema, 2009) genişletmiş ve toplumun her kesimine hizmet edebilecek bir şekle dönüşmesine neden olmuştur.

Böylelikle, 2. Dünya Savaşından sonra çok daha fazla kişinin yükseköğretime yönelmesi, yükseköğretim kurumunun işlev ve misyonunun topluma dönük bir hale gelmesiyle birleşince yükseköğretim bir “ayrıcalık olmaktan” çıkarak bir “hak” ve sonrasında bir “gerçeklik” haline dönüşmüştür. Bu dönüşüm ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşanmış ve sonradan Avrupa’da da yaygınlaşmıştır (Trow, 2007).

Bu doğrultuda, yükseköğretimin daha da kitleselleştiği bir ortamda yukarıda ifade edildiği gibi iki temel sorun ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi öğrenci başarısızlığı, üniversite terki, öğrencinin mezun olamaması ya da öğretim elemanı eksikliği gibi çeşitli madde ve insan kaynaklarının talebi karşılayamamaktan kaynaklanan nicelik sorunları, diğeri ise yükseköğretim kurumlarındaki madde ve insan kaynaklarından mezun olan öğrencinin yetkinliklerine kadar genişletilebilecek olan nitelik sorunlarıdır. Bu sorunlar yükseköğretim kurumları arasında oldukça farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla üniversiteye başlayan bir öğrencinin orada edindiği deneyimin elde edeceği kazanımlarda oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmaları da öğrencinin üniversitedeki deneyimine odaklanarak sayılan nitelik ve nicelik sorunlarına ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Bu bağlamda öğrenci öğrenmesinde, öğrencinin bireysel çabasının ve kurumun bu konudaki desteğinin neler olduğuna dair çeşitli bilgiler sunmaktadır. Bununla beraber farklı üniversitelerin karşılaştırılmasına imkân da sunmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmaları yükseköğretimin terki, üniversite tamamlama, üniversite deneyiminden memnuniyet, yükseköğretimde öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği, öğretim elemanı ile etkileşim ve ilişkiler, üniversitenin sunduğu akademik ve sosyal kaynaklar, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları gibi konularda oldukça kritik bilgiler sunmakta ve uygulanan ulusal düzeyde anketler sayesinde bu bilgilerin kurumlar arasında karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmalarının önemi yalnızca, 1950’lerde başlayarak günümüzde sıradanlaşan, yükseköğretimde kitleselleşmeyle ilgili değildir. Yükseköğretim kurumlarının tarihsel gelişim süreci içerisinde rollerine olan vurgudan dolayı şimdiye kadar iki kuşağa ayrıldığı ve bundan sonra da üçüncü kuşak üniversiteye ilişkin örneklerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda birinci kuşak üniversitenin rolü, hakikati korumak, ikinci kuşak üniversitenin rolü doğanın kavranması/bilinmesi, üçüncü kuşak üniversitenin rolü de katma değer yaratılmasıdır. Buna göre birinci kuşak üniversiteler, yalnızca eğitim-öğretimle ilgilenmişler ve alan uzmanı yetiştirmişlerdir.

İkinci kuşak üniversiteler eğitim-öğretimle beraber araştırmaya da odaklanarak alan uzmanı ve bilim adamı yetiştirmiştir. Üçüncü kuşak üniversiteler ise eğitim-öğretim ve araştırma ile birlikte üretilen bilginin her alanda kullanımına odaklanarak alan uzmanı, bilim adamı ve girişimci yetiştirmektedir (Wissema, 2009).

Buradaki “girişimci” vurgusu akademik araştırma ve endüstriyel alan arasında bir geçişkenliğin başladığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle üçüncü kuşak üniversitelerdeki vurgu akademik girişimciliğin teşvik edilerek üretilen bilginin katma değere dönüştürülmesidir. Günümüzde hükümetlerin de üniversiteleri ekonomik kalkınmada birer araç olarak görmesi üçüncü kuşak üniversitenin doğuşunu destekleyen önemli etmenlerden biridir. Ancak buradaki temel sorun alanlarından biri üçüncü kuşak üniversitelerdeki insan kaynağının nasıl yetiştirileceğine ilişkindir. Bu noktada “küreselleşmenin de yardımıyla” üniversiteler programlarını uluslararasılaştırarak en iyi öğrenci, en iyi akademisyen ve en iyi araştırma projesini elde etmeye çalışmaktadır (Wissema, 2009).

Bu doğrultuda yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmaları üçüncü kuşak üniversiteler bağlamında değerlendirildiğinde de belli katkılar sağlamaktadır. Bunlardan ilki üçüncü kuşak üniversitelerin çıktıları olan öğrencinin niteliklerinin iyileştirilmesidir. Çünkü yükseköğretimde katılım çalışmaları öğrenci deneyimine odaklanarak eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesini katkı yapar. Bunun yanında yükseköğretim kurumlarının, öğrenciye lisans düzeyinde araştırma projelerine, topluma hizmet uygulamalarına, uluslararası değişim programlarına katılma, yabancı dil becerilerini geliştirme gibi fırsatları ne kadar sunduğuna da odaklanır. Yükseköğretimde katılım çalışmaları bundan başka, üçüncü kuşak üniversitenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağı bağlamında, üniversitede edinilen akademik ve sosyal deneyiminin öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, üst düzey öğrenmesini destekleme, yaşama ve mesleğe ilişkin belli etik kodlar ve değerler geliştirmesindeki rolüne de odaklanır. Ulusal düzeyde yapılan yükseköğretimde katılım çalışmaları bu konularda üniversiteleri karşılaştırma imkânı sunar. Bu bağlamda yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmalarının üçüncü kuşak üniversiteler için de oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Nitekim günümüzde dünyanın farklı ülkelerinde özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya ve Almanya gibi batı yükseköğretim sistemlerinde merkezi olarak yükseköğretim kurumlarında öğrenci katılımını ölçmek için uygulanan çeşitli ölçme araçlarının yaygın olarak kullanımı gündeme gelmiştir. Özellikle

Amerika Birleşik Devletleri’nde her yıl uygulanan ve 300 bine yakın öğrencinin katıldığı Ulusal Öğrenci Katılımı Anketi (National Survey of Student Engagment) çeşitli bölgesel akredistasyon kuruluşları tarafından üniversite değerlendirmelerinde bir ölçüt olarak da kullanılmaktadır (Banta, Pike ve Hansen, 2009).

Ancak Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci katılımı çalışmaları Batı alanyazınıyla karşılaştırıldığında oldukça yenidir. Bununla beraber Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenci katılımıyla ilişkilendirilebilecek kurumsal düzeyde yapılan çeşitli anket çalışmalarının haricinde ulusal düzeyde ölçme araçları da bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmaların sonuçları yalnızca yapılan kurum içerisinde, ilgili birimlerle sınırlı kaldığı, ayrıca bu çalışmaların yükseköğretimde öğrenci katılımından daha çok hizmet kalitesi ya da öğrenci memnuniyeti gibi farklı konulara odaklandığı söylenebilir.

Alanyazın ve uygulamadaki böyle eksiklerden yola çıkan bu çalışmanın amacı yükseköğretimde öğrenci katılımını Türk yükseköğretim sistemi bağlamında incelemektir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımı, öğrenci katılımına etki eden faktörler ve öğrenci katılımının öğrencinin eğitsel çıktıları üzerindeki rolü detaylı bir şekilde incelenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminde özellikle 2006 yılı ile beraber büyük bir kitleselleşme hareketinin başlaması ve bunun doğurduğu nicelik ve niteliğe ilişkin problemlerin çözümüne yönelik yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmalarının olumlu bir katkı yapabileceği düşünülmektedir.

Türk yükseköğretim sistemindeki kitleselleşme, Trow’un (2007) ülke genelindeki yükseköğretimde okullaşma oranına dayalı sınıflandırmasına göre incelendiğinde “elit” düzeyi 1973 yılından başlayarak geçmiş, özellikle 1992 ve 2006 yıllarından sonra yeni üniversitelerin açılmasıyla (Günay ve Günay, 2011) günümüzde “evrensel” bir düzeye erişmiştir. Türkiye’de 2018 yılında devlet ve vakıf olmak üzere toplamda 201 dört yıllık üniversite ve 7,560,371 üniversite öğrencisi bulunmaktadır (Üniversitelerimiz; Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]). Ancak yükseköğretimin yaşadığı bu büyüme ve gelişmeye karşın nicelik ve nitelik sorunları da gözlenmeye başlamıştır. Bu çalışmada ise bu sorunlar çeşitli öğrenci çıktıları üzerinden ele alınmış ve katılımın bu çıktıların iyileştirilmesindeki katkısı incelenmiştir. Bu çıktılar öğrenci başarısı, öğrencinin üniversite deneyiminden genel memnuniyeti ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği ile sınırlı tutulmuştur.

Bu çalışmada bir sorun alanı olarak ele alınan öğrenci başarısı, öğrencinin bulunduğu dönem içerisindeki kümülatif ortalaması üzerinden ele alınmıştır. Öğrenci başarısı yalnızca yükseköğretim için değil her eğitim düzeyinde öğrenci öğrenmesinin temel göstergelerinden biridir. Öğrenci başarısının mezuniyet durumu ile arasındaki yakın ilişki düşünüldüğünde, yükseköğretimde teorik eğitim dönemi içerisinde mezun olabilmek için yeterli kümülatif ortalamaya ulaşmak her öğrenci için gerekli bir şarttır. Dolayısıyla yükseköğretimde öğrenci başarısının artırılması öğrenci öğrenmesinden başka yükseköğretimden mezuniyet oranlarına da olumlu katkı yapacak etmenler arasında sayılabilir. Yükseköğretimden mezun olan nüfus oranları incelendiğinde 25-54 yaş arası bireylerde herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olanların oranı Türkiye için %20,7'dir. Bu oranla Türkiye, Avrupa Birliği (AB) üye ve aday ülkeleri arasında sondan üç ülke arasında yer almaktadır (Eurostat, 2016).

Bu çalışmanın bir sorun alanı olarak ele aldığı diğer bir konu ise öğrencilerin üniversite deneyiminden memnuniyet duyma durumudur. Bunu daha anlaşılır kılabilmek için çeşitli istatistiklere ve çalışmalara bakılabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında yaşadıkları deneyimlerden memnuniyet duyup duymadığını gösteren istatistiklerden biri lisans eğitimini tamamladığı veya herhangi bir lisans programına kayıtlı olduğu halde tekrar üniversite sınavına giren öğrenci sayısı olarak ifade edilebilir. Örneğin, 2014 yılında 2.086.115 öğrenciden 121.647'si bir üniversiten mezun olduğu halde ve 534.481'i herhangi bir lisans programında okurken tekrar üniversite sınavına girmiştir. Dolayısıyla 2014 yılında toplamda öğrencilerin %31,45'i tekrar üniversite sınavına girmiş bulunmaktadır. Bu durum aslında son yıllarda artarak devam eden bir trend halini almıştır. 2010-2011 öğretim yılından başlanarak 8 yıllık dönemde öğrencilerin sırasıyla %27,15, %26,87, %29,11, %29,29, %31,45, %30,75, %31,65, %32,07'si tekrar üniversite sınavına girmiştir (MEB, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018). Dolayısıyla her yıl önemli sayıda öğrencinin halen devam ettiği ya da mezun olduğu program ve dolayısıyla üniversitede deneyimlediği birtakım olumsuzluklardan dolayı memnun olmayıp farklı program ya da üniversitelere geçmek için yeniden sınava girdiği söylenebilir.

Bu konuda bir başka gösterge ise Karadağ ve Yücel (2019) tarafından 2016 yılından beri yapılan Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırmasıdır. Buna göre çok kısa özetlenecek olursa 2016, 2017 ve 2018 yıllarına göre A+, A ve B düzeyindeki üniversite sayısında yeni açılan üniversite sayısındaki artışa rağmen düşüş gözlenmektedir.

Yazarlara göre bu durumun liselerde olduğu gibi üniversitelerde de nitelikli üniversiteler ve diğerleri gibi ayrıma yol açtığı vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın bir sorun alanı olarak ele aldığı son konu ise lisansüstü çalışmalara katılımdır. Günümüz “bilgi ekonomisi toplumunda” her ülke için yükseköğretimin araştırma ve topluma hizmet işlevleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, bilgiyi dönüştürerek inovasyon yapmak eğitim düzeyleri içerisinde en çok yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilebilecek bir durumdur (Kearney, 2008). Bu bağlamda, tüm ülkeler için, inovasyonu sürdüren kaliteli bir araştırma kapasitesi oluşturma yolunda yeterli sayıda nitelikli araştırmacının yetiştirilmesinin çok önemli olduğu ifade edilmelidir. Nitekim küresel düzeyde lisansüstü eğitime ilk defa başlayan genç yetişkinlerin oranı, dalgalanmalara rağmen, 2005-2016 yılları arasında %16’dan %24’e çıkmıştır (OECD, 2016, s. 327). Yine küresel düzeyde 1000 kişi başına düşen araştırmacıların sayısında 2000-2015 yılları arasında %26’lık bir artış gerçekleşmiştir (OECD, 2018a). Lisansüstü çalışmalara katılanların ve araştırmacıların sayılarındaki bu artışın lisansüstü çalışmalara katılım konusunda küresel düzeyde bir eğilime işaret ettiği söylenebilir. Buna karşın Türkiye’nin bu konudaki durumunun istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

OECD üyesi ülkeleri arasında, 25-64 yaş arasındaki nüfus içerisinde yüksek lisans ve doktora eğitime sahip olanların ortalaması sırasıyla %12,5 ve %1,1 iken; yüksek lisans eğitime katılım listesinin en altında sırasıyla %1,3, %1,5 ve %1,7 ile Şili, Meksika ve Türkiye bulunmaktadır. Benzer şekilde, doktora eğitimi için Meksika, Letonya ve Türkiye sırasıyla %0,1, %0,3 ve %0,4 oranlarında en düşük paya sahiptir (OECD, 2018b). Bu durum, Gür, Çelik ve Yurdakul’un (2019) hazırladıkları Yükseköğretime Bakış 2019 İzleme ve Değerlendirme Raporunda da ifade edilmiş ve Türkiye’deki yüksek lisans ve doktora mezun sayılarının oldukça düşük olduğu, daha rekabetçi bir ekonomiye sahip olmak ve katma değeri yüksek ürünler üretmek için yüksek lisans ve doktora mezunlarına özellikle ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada yukarıda ifade edilen sorun alanları bağlamında ele alınan öğrenci çıktıları ile öğrencilerin üniversite yaşamındaki akademik ve sosyal süreçlere katılımları arasındaki ilişki araştırılmış, katılımın bu çıktıları yaptığı potansiyel katkı incelenmiştir. Buna göre çalışmada bir devlet üniversitesi bağlamında hem öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl bir katılım gösterdikleri hem de ilgili üniversitenin öğrencilerin gerekli yeterlilikleri kazanmasında öğrencileri ne kadar desteklediği

konusunda yaşanan sorunlar belirlenmeye ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımını ve buna etki eden faktörleri incelenmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerinin yükseköğretim süreçlerine katılımı öğrenci görüşlerine göre nasıl gerçekleşmektedir?
2. Öğrencilerin bireysel profil özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğrencilerin yükseköğretime katılımı bireysel profil özelliklerine göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
4. Öğrencilerin bireysel profil özellikleri öğrenci katılımı üzerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
5. Öğrenci katılımı öğrenci başarısı üzerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
6. Öğrenci katılımı öğrencinin üniversite deneyiminden memnun olma durumu üzerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
7. Öğrenci katılımı lisansüstü çalışmalara katılma isteğini üzerinde nasıl bir rol oynamaktadır?

Bu araştırmada öğrencilerin bireysel profil özellikleri aşağıdaki değişkenler bağlamında ele alınmıştır:

1. Cinsiyet
2. Vatandaşlık durumu
3. Fakülte
4. Üniversitede bulunulan yıl
5. Akademik ortalama
6. Ders saatleri dışında akademik çalışmalara haftalık ortalama ayrılan süre
7. Yükseköğretimde birinci kuşak olma durumu
8. Geçiş (yatay-dikey) öğrencisi olma durumu
9. Konaklama biçimi
10. Çalışma (iş) durumu
11. Birliktelik durumu
12. Gelir durumu (aylık ortalama)

13. Lisansüstü çalışmalara katılma isteği
14. Üniversite deneyiminden duyulan memnuniyet
15. Devamlılık (gelecek dönem de Anadolu Üniversitesinde öğrenimine devam etme isteği)

1.3. Önem

Yükseköğretimde öğrenci katılımı konusu temelde öğrenci ve üniversite arasındaki etkileşimi ele alır. Bu etkileşim farklı arka planlardan gelen öğrencilerin yükseköğretim hayatında yaşadıkları deneyimler üzerinden sorgulanır. Bu bağlamda üniversite eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamak yalnızca öğrencilerin bir sorumluluğu olmaktan çıkarak üniversitenin de bir kurum olarak öğrencilerin gelişimine yaptığı katkı ve etki bağlamında değerlendirilir. Dolayısıyla öğrenci katılımı ile ilgili çalışmaların, yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim alan öğrencilerin karşılaştıkları (kalite, verimlilik, etkililik, şeffaflık, hesap verebilirlik, üniversite seçimi vb.) çeşitli sorun alanlarında önemli çözümler sunabilme kapasitesinin olduğu ifade edilebilir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın Türkiye’de yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin yapılan çalışmaların azlığı da düşünüldüğünde; ilk olarak, Türkiye bağlamında yükseköğretimde öğrenci katılımı araştırma alanına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın, araştırmaya katılan öğrenciler bağlamında, ilgili fakültelerdeki akademik zorluk, öğrenim, öğretim ve kurumsal destek bağlamındaki görüşlerine dayalı olarak akademik ve sosyal entegrasyonlarında yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması, öğrencilerin seslerinin ilgili yetkililere duyurulması açısından bireysel anlamda bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Çalışma, kurumsal bazda, araştırmanın yapıldığı üniversitede eğitim süreçlerinin etkililiği ve verimliliğine ilişkin öğrenci görüşleri üzerinden önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarının, ilgili üniversitede eğitim süreçlerinde daha öğrenci odaklı hale getirilmesine katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulguları ve sonuçlarının üniversitenin tanıtımının yapılmasına da katkı yapacağı düşünülmektedir. Çalışmanın, kurumun tanıtımında, halkla ilişkiler, öğrenci ilişkileri gibi kurumsal süreçlerin veriye dayalı bir şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacağı umumlmalıdır.

Son olarak bu araştırmanın sonunda elde edilen ölçme aracı sonraki çalışmalarla farklı üniversitelerde de denendiğinde problem durumu bölümünde ifade edilen Türk

yükseköğretim sisteminin nitelik ve niceliğine ilişkin sorunların tespiti ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına ilişkin öncülük edeceği ve ulusal düzeyde katılım çalışmalarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın evreni Anadolu Üniversitesi ile sınırlandırılmıştır. Bir devlet üniversitesi olan Anadolu Üniversitesinin kökleri 1958 yılında kurulan Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisine dayanmaktadır. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin 1982 yılında Anadolu Üniversitesine resmen dönüşmüştür.

Bu tarihten itibaren Anadolu Üniversitesi özellikle Açıköğretim Fakültesinin de kurulmasıyla yurtiçi ve yurtdışında görünürlük kazanmış, Türkiye'nin önde gelen üniversiteleri arasında yerini almıştır.

Bu çalışmanın yapıldığı tarih göz önünde bulundurulduğunda fakülte, yüksekokul ve enstitülerde toplam 22716, açıköğretim fakültesi dahil edildiğinde toplam aktif öğrenci sayısı 1143866 şeklindedir. Bu öğrencilerin 3780 yabancı uyruklu öğrencidir (2018-2019 Öğretim Yılı Kasım Öğrenci Sayıları).

Eskişehir'in merkezinde yer alan kampüsü ile Anadolu Üniversitesi 3'ü açık ve uzaktan öğretim veren 12 Fakülte 1'i Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 Yüksekokul, 2 Meslek Yüksekokulu 6 Enstitü (4'ü yüksek lisans ve doktora düzeyi) ve 30 Araştırma Merkezine ev sahipliği yapmaktadır. Üniversitedeki öğretim dili büyük oranda Türkçe'dir. Ancak bazı bölümlerde İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça olarak da öğretim yapılmaktadır (Hakkında).

Araştırmaya katılacak öğrenciler, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler (İİBF), Hukuk, Mühendislik, Fen, Edebiyat, İletişim Bilimleri ve Eczacılık fakültelerinin¹ öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bu öğrenciler örgün eğitim gören öğrencilerdir. Araştırmaya bu fakültelerdeki ikinci öğretim okuyan ve KKTC'de öğrenim gören öğrenciler dahil edilmemiştir. Öğrenci katılımının tanımlanmasında Kuh'un (2009, s. 683) tanımı esas alınmıştır.

¹ Bu çalışma tasarlandığında Mühendislik Fakültesi hala Anadolu Üniversitesi bünyesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmekteydi. Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin (ESTÜ) 18 Mayıs 2018 tarihli ve 30425 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7141 sayılı Kanunla kurulması ve Anadolu Üniversitesinden ayrılmasıyla Mühendislik Fakültesi de ESTÜ'ye bağlanmıştır. Her ne kadar bu çalışmanın verileri toplandığı zaman Mühendislik Fakültesi ESTÜ'ye bağlı ise de ESTÜ'nün ilgili makamlarından gerekli izinler alınarak Mühendislik Fakültesinden de veri toplanmıştır.

Araştırmadaki ilk sınırlılık nitel veriler için görüşme yapılması planlanan sekiz uluslararası öğrenciden birine ulaşamamasıdır. Çalışmanın başında her fakülteden üçü Türk biri uluslararası olmak üzere dört öğrenci ile görüşülmesi hedeflenmiştir. Ancak Hukuk Fakültesinde bu uluslararası öğrenciye ulaşamamıştır. İlgili fakültede uluslararası öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Dördü erkek biri kadın olmak üzere toplamda beş uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Çeşitli nedenlerden dolayı bu öğrencilerin ikisine ulaşamamış, üçü ise araştırmaya katılmada gönüllü olmamıştır.

Nicel veriler toplanırken fakülte ve cinsiyete göre oranlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Ancak nicel veriler toplanırken fakülte ve cinsiyete göre oranlı örnekleme yapma imkânı sınırlı kalmış, fakülte ve cinsiyet bazında katılımcıların temsilinde güçlükler yaşanmıştır. Bu noktada fakülte değişkeni bağlamında Eğitim Fakültesinden, cinsiyet değişkeni bağlamında kadın katılımcılardan daha fazla veri toplanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde fakülte ve cinsiyet değişkenlerine göre ağırlıklandırmaya gidilmiştir.

Yaşanan son sınırlılık ise vatandaşlık durumu ve devamlılık değişkenlerine ilişkin verilerin grupların temsilinde sorun çıkarabilecek şekilde birbirinden farklı oranlarda olmasından dolayı bu değişkenlerin çalışmada yapılan analizlerin hiçbirine dahil edilmemesidir.

1.5. Tanımlar

- Öğrenci katılımı:** Üniversite eğitiminden beklenen çıktılarla ilişkili etkinliklere yönelik öğrencinin sarf ettiği zaman ve çaba ve üniversitenin öğrencilerinin bu etkinliklere katılımını teşvik etmek için ne yaptığı herşey (Kuh, 2009a, s. 683).
- Hesap verebilirlik:** Herhangi bir kişi ya da grubun, yerine getirdiği eylem ve işlemlerden dolayı, kendisi dışında yer alan başka bir kişi ya da gruba açıklama yapması veya cevap vermesidir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).
- Akreditasyon:** Bir kurumun veya programın hem başlangıç hem de sonraki aşamalarda, ulusal olarak tanınan bir akreditasyon kuruluşuna üye olmak için, ilgili kuruluşlarca belirlenen

standartlara ulaştığının onaylanmasıdır (Aktan ve Gencel, 2007).

Öğrenci başarısı: Öğrencilerin kendi ifadelerine göre ölçme aracının uygulandığı tarihteki 4'lük sisteme göre ağırlıklı not ortalamaları.

Öğrenci devamlılığı: Öğrencilerin kendi ifadelerine göre ölçme aracının uygulandığı dönemden sonraki dönem için üniversitede devam edip etmeme durumu

Geleneksel öğrenci: Geleneksel öğrenciler yaşça benzer, yaşlı olmayan, genellikle bekar, akademik ve sosyal süreçlere katılımı engelleyecek çeşitli nedenleri bulunmayan öğrencilerdir.

Birinci kuşak öğrenci: Öğrencinin anne ve babasının her ikisinin de herhangi bir dört yıllık yükseköğretim kurumundan mezun olmadığı öğrenci

Uluslararası öğrenci: Türkiye Cumhuriyeti'nde öğrenci vizesi ya da özel izinle herhangi bir düzeyde eğitim almak için burslu ya da bursuz olarak bulunan yabancı uyruklu öğrencilerdir (Kalkınma Bakanlığı [KB], 2015, s.18).

2. ALANYAZIN

Çalışmanın bu kısmında öğrenci katılımının tanımlanması, öğrenci katılımı çalışmalarının ortaya çıkışı ve gelişimi, öğrenci katılımına yönelik geliştirilen ölçme araçları, öğrenci katılımı çalışmalarının önemi, öğrenci katılımına ilişkin teorik arka plan gibi konulara ve son olarak öğrenci katılımına ilişkin çeşitli ulusal ve uluslararası çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımının Tanımlanması

Öğrenci katılımı, genel olarak eğitim öğretim süreçlerine öğrencinin aktif olarak katılımı ve buna ilişkin fırsat ve imkanların sağlanması anlamına gelmektedir (Newmann, 1992). İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenci katılımına temel oluşturabilecek, dahil olma, gösterilen çabanın niteliği, sosyal ve akademik entegrasyon, lisans eğitiminde iyi gibi çeşitli kavramların farklı araştırmacılar tarafından kullanımı ön plana çıkmaktadır (Gunuc ve Kuzu, 2015). Ancak bu tanımlamaların ortak noktası öğrencinin katılım gösterememesi (disengagement) sonucunda ilgili kazanımları elde edememesi, başarısız olması ve nihayet eğitim öğretim sürecinden ayrılması, başka bir deyişle okulu terk etmesidir (Korkmazperi, 2007; Perie, Moran ve Lutkus, 2005). Dolayısıyla öğrenci katılımının öğrencinin eğitsel performansı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırmalarda öğrenci katılımının, öğrencinin devamlılığı (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006; Marks, 2000; Astin, 1985), eleştirel düşünme becerilerinin kazanımı (Kuh, Hu, and Vesper, 2000), öğrenci başarısı (Marks, 2000; Pascarella ve Terenzini, 1991) ve okul terkinin azaltılması (Tinto, 1993; Finn, 1989; Newmann, 1989) gibi konularda olumlu bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Öğrenci katılımının en önemli özelliklerinden biri geliştirilebilir bir kavram olmasıdır. Bu noktada kurumun iç ve dış çevresinde öğretmen, okul yöneticisi, aileler gibi çeşitli paydaşlar kurumun öğrenci katılımını desteklemesinde başat aktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Gunuc ve Kuzu, 2015; Kuh, 2003). Benzer şekilde, yükseköğretim kurumlarında, öğrencinin arkadaşları, akademik ve idari personel, kampüste eğitsel kazanımları destekleyici, öğrencinin sosyal ve akademik entegrasyonuna katkı sağlayan her türlü, etkinlik, hizmet, kişi ya da gruplar öğrenci katılımını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Çünkü herhangi bir yükseköğretim kurumundaki öğrencinin katılımı deneyimlediği akademik ve sosyal yaşantılar ile birebir ilişkilidir. Öğrenci katılımı çalışmalarının ilk ortaya çıktığı zamanlarda üniversite etkisi (college impact) kavramının

etkili olması da bu yüzdendir. Üniversite etkisine odaklanan çalışmalar çeşitli üniversite deneyimlerinin öğrencinin gelişimine ve istendik kazanımların ne düzeyde edinildiğine odaklanmışlardır (Pascarella ve Terenzini, 2005). Dolayısıyla, öğrenci katılımında yalnızca öğrencinin bir sorumluluğu olmayıp ilgili eğitim kurumunun da öğrenci katılımının artırılmasında çeşitli rol ve sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Bu nedenle üniversitelerin kurumsal politika ve uygulamalarında öğrenci katılımını olumlu olarak etkileyecek konulara odaklanmalarının kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Bir çalışma alanı olarak öğrenci katılımı tanımının şekillenmesinde 40 yıldan fazla süregelen gelişim süreci içerisinde çeşitli yaklaşımlar etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar, rasyonel/teknik/işlevselci/ideolojik, yorumsamacı/öğrenci merkezli, eleştirel/dönüştürücü ve katılımın boyutları olarak dört başlıkta toplanabilir (Hagel, Carr ve Devlin, 2012). Birbirinden farklı gibi görünse de bu yaklaşımların hepsinin ortak noktası öğrenciyi merkeze almasıdır. Dolayısıyla bu yaklaşımlar, öğrenciler için aktif olarak bilgiyi yapılandırabilecekleri, sorumluluk alabildikleri işbirlikli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını savunurlar (Mestre, 2005).

Rasyonel/Teknik/İşlevselci Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre eğitimin amacı bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu doğrultuda öğrenci katılımı, devlet politikaları, toplumun beklentileri ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda bireylerin kullanışlı ve üretime dönük eğitsel etkinliklere katılımını sağlamaktır. Dolayısıyla katılım, öğrencilerin üniversiteden elde edebilecekleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Katılım, üniversitenin öğrenci üzerinde ne derece etkili olabileceğinin bir göstergesidir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Buna göre öğrenci katılımında ilk olarak öğrencinin eğitsel etkinliklere ne kadar çaba ve zaman harcadığıyla ilgilidir (Krause, 2005). Çünkü öğrenmeyi sağlayan, temelde öğrencinin bu çabasıdır (Kuh ve diğ., 2006). Akademik çalışmalara katılım, öğrenmenin sağlanması, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için öğrencinin yaptığı psikolojik bir yatırımdır (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Ancak katılım yalnızca sınıf içi etkinliklere değil, sınıf dışındaki etkinliklere katılımı da içerir (Krause, 2005). Öğrenci katılımı, okula düzenli olarak devam etmek, okul kurallarına uygun davranışlar sergilemek, sınıf içi tartışmalarda yer almak, derse aktif katılım göstermek gibi davranışların yanında müfredat dışı etkinliklere ve okulun yönetiminde karar alma mekanizmalarına katılım göstermek gibi davranışları da içerir (Finn, 1989). Dolayısıyla öğrenci katılımında yalnızca öğrencinin bireysel çabasından bahsetmek yeterli değildir.

Eğitim kurumları da öğrencinin eğitsel etkinliklere katılımını destekleyecek mekanizmaların oluşturulması, bu mekanizmaların devreye sokulması ve öğrenci katılımının devamlı olarak değerlendirilmesi konusunda çeşitli sorumluluklara sahiptir (Kuh, Cruce ve Shoup, Kinzie ve Gonyea, 2008).

Yorumsamacı/öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin birtakım görevleri yerine getirmesine dönük, karmaşık ve itaatkâr davranışları sergilemesinden ziyade öğrencilerin gerçekten katılımının sağlanması için daha fazla otonomiye sahip olmalarını ve seçimlerinin kendi ellerinde olması gerektiğini savunur (Hagel, Carr ve Devlin, 2012). Öğrencilerin katılımının gerçekten sağlanması için kendilerinin çalışmak, öğrenmek istedikleri konuları çalışmaları ve ilgili oldukları konularda projelerde yer almalarını savunur. Böylelikle öğrenciler bağımsız olarak araştırma yapabilme, çalışma konuları ya da projelerin içeriğini ve sınırını belirleyebilme ve son olarak başarılarının değerlendirilmesinde kendi katkılarının önemli ölçüde etkili olması gibi avantajlar elde ederler. Ancak bu durumda öğretmen-öğrenci arasındaki otoritenin sağlanması, toplumdaki sınıfsal farklılıkların daha da ayrışması, bireysel düzeyde gereken eğitsel kazanımların tam olarak edinilememesi gibi dezavantajları olduğu için eleştirilmektedir (Vibert ve Shields, 2003).

Eleştirel/dönüştürücü yaklaşım ise katılımı yabancılaşma üzerinden irdeler. İşlevselci bir yaklaşımla eğitim süreçlerine maruz kalan öğrenciler aslında başkalarının standartları koyduğu bir oyunu oynayan oyuncular ya da toplumun ve iş piyasasının beklentileri nedeniyle üniversiteye devam etmek zorunda kalan bireylerdir (Hagel, Carr ve Devlin, 2012). Buna ek olarak öğrenciler elde etmeleri beklenen dereceler ve öğretim programları üzerinden de yabancılaşır. Bu bağlamda yükseköğretime katılım insanlar tarafından oluşturulan sistemlerin bireysel tercih ve özerklik bağlamında seçimi, bu seçimin birey tarafından idraki ve bireyin yükseköğretime ilişkin eylemlerinin anlamının belirsizleşerek öteki tarafından kurulmuş sisteme katılımını ifade etmektedir. Bu noktada katılımın “ne için” ve “kimin için” olduğu sorgulanır bir hale gelir. Dolayısıyla katılım yorumsamacı yaklaşımda kişisel ve bireysel ilgilere odaklanırken, eleştirel yaklaşımda öğrenci katılımı toplumsal/topluluğun ilgileri bağlamında ele alınır. Müfredat içinde, yaşanan toplumun özelliklerini olabildiğince yansıtır. İşlevselci yaklaşıma dayalı geleneksel müfredatta üstü örtülebilen, göz ardı edilebilen çeşitli konular, eleştirel yaklaşımın benimsendiği okullarda örtük program yoluyla daha fazla irdelenen konular

haline gelebilir. Bunda da yine okulun içinde bulunduğu topluluk oldukça önemlidir (Vibert ve Shields, 2003).

Katılımın Boyutları Yaklaşımı: Bu yaklaşım, Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) öğrenci katılımını duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olarak üç boyuta ayırmasına dayanır. Ancak bu üç boyut aynı zamanda kendi arasında ilişkilidir. Öğrenciler, değer verdikleri ve ait olduklarını hissettikleri bir çevrede mutlu olur, sosyal ve akademik etkinliklere katılır. Buradaki değer verme ve ait olduğunu hissetme, psikolojik ve duyuşsal bir durumdur. Sosyal ve akademik etkinliklere katılım ise davranışsal boyutu ifade eder. Bu nedenle katılımın boyutları yaklaşımının bütüncü bir bakış açısı sunduğu savunulmuştur (Gunuc ve Kuzu, 2015; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Davranışsal boyut; öğrencilerin akademik, sosyal, kurumsal ve ders dışı etkinliklere karşı olumlu davranış sergilemesiyle yani katılımıyla ilgilidir. Böylelikle olumlu akademik çıktılarken artarken, okul terki de azaltılmış olacaktır. Katılımın boyutları arasında en kolay gözlenebilir ve ölçülebilir olanı davranışsal katılım boyutudur (Appleton ve diğ., 2006; Finn 1989). Duyuşsal boyut, öğrencilerin öğretim elemanlarına, akranlarına ve kurumlarına karşı geliştirdikleri duygusal tepki ve bağlantıyla ilgilidir. Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu duyuşsal katılım yoluyla, derslere ve okul işlerine yönelik olumlu bir çalışma eğilimi kazanmaları beklenir. Bu noktada akranların, öğretmenlerin, okul yöneticilerin vb. okuldaki bütün paydaşların davranışları öğrencilerin okula, derse, öğretim programına karşı değer verme ve olumlu tutum geliştirmelerini etkileyecektir (Kahu 2013; Sutherland, 2010). Bilişsel boyut ise öğrencilerin öğrenme sürecinde yaptıkları zihinsel yatırım ile ilgilidir. Bu yatırım öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirebilecek öz düzenleme stratejilerini edinmelerinde oldukça etkilidir (Butler, 2011). Böylelikle öğrenciler zamanla öğrenmeye değer vermeyi, öğrenme için gerekli motivasyonu, öğrenme amaçlarını, öğrenme için planlama yapmayı ve kendi öğrenme stillerini edinirler (Gunuc ve Kuzu, 2015).

Öğrenci katılımına ilişkin yukarıdaki yaklaşımlar değerlendirildiğinde, uygulamaya daha çok yansımaları açısından rasyonel/teknik/işlevselci/ideolojik yaklaşım ve katılımın boyutları yaklaşımı alanyazında ön plana çıkmaktadır. Ancak Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) katılımın boyutları yaklaşımı daha çok liseye kadar olan eğitim kademelerinde öğrenci katılımının ölçülmesinde daha etkili olmuştur. Yükseköğretimde öğrenci katılımı bağlamında ise rasyonel/teknik/işlevselci/ideolojik yaklaşım daha ön plandadır. Bunun nedenleri arasında duyuşsal boyutun ölçülmesinin

oldukça zor olması, davranışsal ve bilişsel boyutun ise görece daha kolay ölçülebilmesi sayılabilir. Bu durumun bir başka nedeni öğrenci katılımının üniversiteler için bir hesap verebilirlik aracı ve bir kalite göstergesi olarak kullanılması da olabilir. Üniversitelerin kendilerine ilişkin ulusal düzeyde karşılaştırmalara gidilirken olabildiğince nesnel ve gözlenebilir göstergeler üzerinden değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı rasyonel/teknik/işlevselci/ideolojik yaklaşım üzerinden tanımlanmasında ise Kuh'un (2009a, s. 683) *“üniversite eğitiminden beklenen çıktılarla ilişkili etkinliklere yönelik öğrencinin sarf ettiği zaman ve çaba ve üniversitenin öğrencilerinin bu etkinliklere katılımını teşvik etmek için ne yaptığı herşey”* şeklindeki tanımı ön plana çıkmaktadır. Öğrenci katılımının çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi konusunda özellikle Batı alanyazınında bu tanımın etkili olduğu söylenebilir. Bu tanım bağlamında NSSE (Amerika Birleşik Devletleri), NSS (Birleşik Krallık), AUSSE (Avustralya), KPI-SSSES (Kanada), ISSUE (Almanya) gibi ölçme araçlarıyla öğrenci katılımı değerlendirilebilmektedir.

Bu çalışmada ise öğrenci katılımı rasyonel/teknik/işlevsel yaklaşımı içerisinde Kuh'un (2009, s. 683) tanımlaması ve Fredricks, Blumenfeld, and Paris'in (2004) ortaya koyduğu davranışsal ve bilişsel boyutlar bağlamında ele alınmıştır.

2.2. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi²

Yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin alanyazın incelendiğinde, etimolojik olarak “katılım” kelimesinin beş yüzyıl öncesine dayanan çok eski bir geçmişinin olduğu ancak günümüzde atfedilen anlamı kazanması ve yükseköğretim düzeyinde ele alınmasının son yüzyılda ortaya çıkan bir durum olduğu söylenebilir. Önceleri “bir yemine dayalı olarak bir eylemin yapılması” anlamına gelen daha çok ahlaki ve yasal bir “zorunluluk” içeren katılım kelimesi, içeriğindeki zorunluluk algısının zayıflamasıyla daha ılımlı bir hale gelerek “birinin bir eylem ile meşgul olması, bu eylemle zihnini meşgul etmesi” gibi bir anlama gelerek daha geniş bir kapsama ulaşmıştır. Günümüzde ise yalnızca “bir kişinin bir yerde olup olmaması” şeklinde daha çok fiziksel ve davranışsal bir durumu ifade ederek kapsamı psikolojik bir meşguliyetin ötesinde daha fazla genişlemiştir (Axelson ve Flick, 2010).

² Bu kısımda yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin tarihsel süreç ve katılım kelimesinin etimolojik kökeni ele alınırken Anglo-Sakson alanyazın ve yükseköğretim sistemi esas alınmıştır.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı alanyazınında modern anlamda çalışmaların Alexander Astin'in öğrenci katılım (student involvement) araştırmalarıyla başladığı söylenebilir. Ancak bundan önce psikolog Ralph Tyler öğrenci katılımını daha 1930'larda incelemiştir. Bununla beraber, C. Robert Peace'in 1960'lardaki "öğrencinin çabasının niteliğine" ilişkin çalışmaları College Student Experience Questionnaire'in (CSEQ) gelişimine yol açmış ve bu anket 1979'dan 2014 yılına kadar her yıl aralıksız uygulanmıştır (Axelson ve Flick, 2010; CSEQ).

Günümüzde öğrenci katılım çalışmalarının önem kazanmasının arkasında iki temel faktörün olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki ve daha genel olanı Amerikan eğitim sisteminin klasik piyasa güçleri ile sarılmış olması ve ikincisi ise 1980'lerde Amerikan eğitim sisteminin içinde bulunduğu olumsuz atmosferdir (Ewell, 2010; Axelson ve Flick, 2010).

Amerikan eğitim sisteminin klasik piyasa güçleri ile sarılmış olması bağlamında 1980'lerde ortaya çıkan üniversite sıralamalarının öğrencilerin üniversite seçimlerine etkisinden söz edilebilir. 1983 yılında ilk defa The U.S. News and World Report tarafından "Amerika'nın En İyi Üniversitelerinin" bir sıralamasının yapılmasından sonra Amerika'dan başlayarak, Kanada, İngiltere, Almanya gibi dünyanın bazı ülkelerinde Times, Der Spiegel gibi çeşitli dergiler tarafından üniversitelerin sıralamaları yapılmaya başlanmıştır. Bu sıralamalar genellikle yeni gelişen "yükseköğretim endüstrisinde" harcanılan paraya karşılık elde edilen fayda/yararı gözeterek yapılan raporlar şeklinde sunulmaktadır. İlgili araştırmalar öğrencinin üniversite seçiminde bu raporlarının az bir katkısının olduğunu gösterse de kısa vadede çok seçici olan bazı üniversitelere yapılan başvuru sayısında fark edilir bir artışa neden olmuştur (Ewell, 2010).

Bununla beraber çoğu üniversite yerel nitelikler taşımalarına karşın bu seçici/lider üniversitelerin örgütsel uygulamalarını takip ederek daha fazla öğrenci çekmeye çalışmıştır. Bu gelişmelerin üniversitelerin niteliğinin artırılmasında yararlı olduğunun düşünülmesine karşın birçok eleştirmen bu tip medya sıralamalarını kurumsal kaynaklara ve itibara/popülariteye dayalı olarak yapılması, kurumsal kapasite ve performansı tam olarak temsil edememesi ve bazı kusurlu ölçütler kullanmaları nedeniyle eleştirmektedir. Başka bir deyişle her yıl benzer üniversiteler ilgili raporların sıralamalarında üst sıralarda yer alırken, bu raporlar bu üniversitelerin bunu nasıl sağladıklarını ya da öğrenci öğrenmesini nasıl iyileştirdiklerine ilişkin bir fikir sunmamaktadır. Dolayısıyla bu tip

sıralamalara dayalı raporlar kamuoyunda popüler olmasına rağmen “müşteri tarafından algılanan niteliği” tam olarak yansıtamamaktadırlar (Ewell, 2010).

1980’lerde Amerikan eğitim sisteminin içinde bulunduğu olumsuz atmosferi ise 1983 yılında yayınlanan A Nation at Risk adlı rapor iyi bir şekilde yansıtmaktadır. Raporun yayınlanmasıyla birlikte temel eğitimden yükseköğretime kadar Amerikan okullarının bütününde yaşanan bir başarı düşüklüğü artarak vurgulanmaya başlamıştır. Rapora göre Birleşik Devletler’in eğitim sistemi ihtiyaç duyulan rekabet edebilir işgücünü yetiştirme konusunda başarısız olmaktadır. Böyle bir durumda küresel ticarete Amerikan varlığı bir tehdit altına girmiştir. Öyle ki Sputnik mücadelesi sürecinde elde edilen eğitsel kazanımlar dahi kaybedilmektedir. Bu bağlamda rapor yalnızca eğitim kurumlarını değil topyekûn bir ulusu bir eğitsel paydaş olarak muhatap almış ve bir farkındalık oluşturmaya çalışmıştır. Raporun etkisiyle gelecek yıllarda yerel, eyalet ve federal düzeyde çeşitli reformlar yapılmaya başlanmıştır (Axelson ve Flick, 2010).

Bu çalışmanın konusu itibarıyla rapordaki yükseköğretim kurumlarına ilişkin riskler değerlendirildiğinde, üniversitelere başvuru yapmak için gereken SAT sayısal ve sözel ortalama sonuçlarında 1963-80 arasında gözle görünür bir düşüş yaşanması, Üniversite Yönetimi’nce yapılan başarı testlerinde Fizik ve İngilizce gibi derslerde son yıllarda yaşanan düşüşler, 1975-80 arasında 4 yıllık devlet üniversitelerinde matematik telafi derslerinin %72 oranında bir artış göstermesi ve matematik telafi ders sayılarının bu üniversitelerdeki toplam matematik ders sayısının dörtte birine ulaşması ve üniversite mezunlarının ortalama test başarısının giderek düşmesi gibi durumlar bu riskler arasında sayılabilir (National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu durumda eğitimin her kademesinde eğitim ve öğretimin niteliğinin yeniden değerlendirilmesine yönelik içerik, standartlar ve beklentiler, zaman, öğretim ve liderlik ve mali destek olmak üzere beş başlıkta öneriler sunulmuştur. Buna göre yükseköğretim bağlamında üniversitelere, öğrencilere yönelik daha sıkı ve ölçülebilir standartlar koyulması, öğrencinin akademik performansına ve gelişimine ilişkin yüksek performans beklentileri ve dört yıllık üniversitelerin başvuru şartlarını yükseltmeleri önerilmiştir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme programları özelinde mezunlarının yüksek eğitsel performans göstermeleri, öğretmeye ilişkin yeteneğe/yatkınlığa sahip olmaları ve bir akademik disiplinde yeterlilik göstermeleri beklenmektedir (National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu bağlamda raporun Amerikan toplumunda ve üniversiteler olmak

üzere eğitimle ilgili devlet ve özel kurumlarda öğrenci yetkinliklerinin kazanılması konusunda ortaya çıkan çeşitli sorunlara vurgu yaptığı söylenebilir.

1980’li yıllarda yükseköğretim alanında yaşanan bu gelişmeler (öğrenci öğrenmesinin yeteri kadar sağlanamaması ve üniversite sıralamalarının yapılmasında müşteri/öğrenci algısına dayalı niteliğin göz ardı edilmesi) öğrenci öğrenmesinde ya da öğrencinin ilgili yetkinlikleri yeterli bir şekilde kazanmasında öğrencinin demografik özelliklerinden başka yükseköğretim kurumlarının rolü daha belirgin bir hale gelmiştir (Axelson ve Flick, 2010). Böyle bir ortamda Pew Charitable Trusts³, 1990’ların ortalarında, lisans eğitiminde niteliğin artırılmasına ilişkin çok yönlü bir program başlatmıştır. Bu program Yükseköğretim Yönetim Sistemleri Ulusal Merkezi (National Center for Higher Education Management Systems) ile iş birliği içinde yürütülmüştür. Program kapsamında büyük ölçüde öğrenme ve öğretmedeki ümit verici yenilikleri destekleyen yükseköğretim kurumlarına hibeler dağıtılmıştır. Bu hibelere bazıları birtakım üniversitelerde yapılması gereken düzenlemelerin sağlanması için kurumsal davranışı etkilemek üzere tasarlanmıştır. Çünkü hibelere dağıtımı için “niteliğin/kalitenin” belirlenmesinde basitçe harçların pahalılığı ve seçiciliğe göre yapılan medya sıralamaları yanlış bulunmaktadır. Bu bağlamda Pew, yükseköğretim liderlerinin katıldığı bir toplantı organize etmiş, 1998 yılı bahar döneminde sıralamalara ilişkin kaygılarını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin algı ve davranışlarına dayalı yükseköğretim kurumlarındaki “iyi uygulamaları” dolaylı olarak ölçecek bir ölçme aracının geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu ölçme aracı öğrencinin iyi eğitim uygulamalarına ne düzeyde katıldığını ve üniversite deneyiminden ne kazandıklarına ilişkin çeşitli göstergeleri içerecektir. Survey Student Engagement’ın (NSSE) temelleri atılmıştır (Ewell, 2010; Axelson ve Flick, 2010).

2.3. Öğrenci Katılımını Ölçmeye Yönelik Ölçme Araçları ve NSSE

Bu bölümde NSSE ve çeşitli ülkelerdeki benzer ölçme araçlarına değinilmiş, NSSE’nin görece geniş bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu ölçme araçları NSSE’nin de içerdiği bazı alt boyutları ve benzer maddeleri içerse de bazı yazarlar tarafından öğrenci katılımından daha çok öğrencinin ders deneyimine odaklandıkları ifade edilmiştir (Coates ve McCormick, 2014).

³ 1948 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde kurulan, küresel düzeyde önemli bir görünürlük ve etkiye sahip kâr amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşudur.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde belli başlı Öğrenci Katılımı anketlerinin oluşturulduğu görülmüştür: Bu ülkeler ABD, Kanada, Birleşik Krallık, Avustralya, Çin ve Almanya'dır. ABD'de oluşturulan NSSE, Kanada, Avustralya ve Çin'de de kullanılabilmektedir. NSSE, Avustralyada AUSSE adı altında yeni bir ölçme aracı olarak adlandırılırken, Çin'de NSSE-C şeklinde adlandırılmıştır. İngiltere'de NSSE'ye benzer ama daha az maddeye sahip bir anket olan National Student Survey (NSS) bulunmaktadır. Bu ülkelerde katılıma ilişkin sözü edilen anketler hem ulusal hem de uluslararası öğrencilere aynı şekilde uygulanmaktadır. Anketler iki öğrenci grubu için ayrı ayrı geliştirilmemiştir. Ancak Almanya'da böyle bir ayrıma gidildiği söylenebilir. Almanya'da yükseköğretimde bir Student Survey in Germany (SSG) bir de International Student Survey in Europe (ISSUE) olarak ikinci bir anket uygulanmaktadır. Birinci anket Almanya'ya özeldir ve yine ulusal ve uluslararası öğrenci farkı yoktur. İkinci anket ise başka AB üyesi ülkeleri de içerdiğinden dolayı ayrı bir çalışma olarak düşünülebilir. Her iki anket direkt olarak öğrenci katılımına odaklanmamaktadır. Öğrenci katılımıyla ilişkili olabilecek konuların yanında farklı öğrencilere ve üniversite yaşamına ilişkin farklı boyutları da kapsamaktadır. Bu bağlamda anketlerin içeriğine aşağıda kısaca değinilmiştir:

- **NSS:** Ulusal Öğrenci Anketi 10 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dersteki öğretim, öğrenme fırsatları, değerlendirme ve geri bildirim, akademik destek, örgüt ve yönetim, öğrenme kaynakları, öğrenme toplumu, öğrenci görüşlerinin (student voice) ifade edilmesi (öğrencilerin temsili), öğrenci birliği ve genel tatmin şeklindedir.

- **SSG:** Genel Öğrenci Anketi 15 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, (1) üniversiteye giriş, çalışma konusunun seçimi, motivasyon ve beklentiler; (2) çalışma stratejileri, çalışma seyri ve yeterlilikler; (3) çalışma yoğunluğu, ders çalışmaya harcanan süre, eğitim süresi; (4) çalışma gereksinimleri, kuralları ve sınavlar; (5) kişiler ve iletişim, sosyal iklim, destek; (6) çalışma konusunun, öğretim durumunun ve çalışma kalitesinin incelenmesi; (7) öğrencilerin yaşam şekilleri, sosyal durum, iş bulma biçimleri; (8) zorluklar, kısıtlamalar ve yükler; (9) yüksek öğrenim politikası: katılım ve öğrencilerin temsili; (10) uluslararası ve Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı (Lisans); (11) mesleğin seçimi, meslek alanları ve değerler; (12) iş piyasasına ilişkin beklentiler ve tepkiler; (13) toplumun vizyonu ve siyasi katılım; (14) yüksek öğretim gelişimine ilişkin istek ve talepler; (15)

demografik ve biyografik eğitim verileri şeklindedir. Bunların arasında 2, 3, 5, 8 ve 9. boyutlardaki bazı maddelerin öğrenci katılımın çeşitli boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

• **NSSE:** Ulusal Öğrenci Katılımı Anketi akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanı ile deneyimler, kampüs çevresi, zenginleştirilmiş eğitsel deneyimler, akademik çalışmalara ilişkin ayrılan zaman, sıradan bir haftada yapılan işler ve algılanan kazanımlar şeklinde sekiz temel konuda öğrenci görüşlerinden yararlanarak bilgi sunmaktadır. Katılımın temel boyutları olan akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanı ile deneyimler ve kampüs çevresi şeklindeki dört tema kendi içerisinde yeniden gruplandırılarak üst düzey öğrenme, yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri, nicel yorumlama, işbirlikli öğrenme, farklı kişilerle iletişim, öğretim elemanı ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, etkileşimlerin niteliği ve destekleyici çevre olmak üzere katılımın 10 göstergesi şeklinde sunulmaktadır. (Construction of the NSSE Benchmarks; Engagement Indicators).

NSSE'nin bu sekiz temel konusuna daha detaylı bir şekilde değinilecek olunursa, ilk olarak akademik zorluk düzeyi, kurumun öğrenciyi entelektüel ve yaratıcılık açısından ne kadar zorladığı hakkında öğrenci algısını ölçer. Burada öğrencinin başarılı olması için ne kadar bir performans gösterdiği ve bu başarı için ne kadar çaba gösterdiğine ilişkin bilgi edinilir.

Aktif ve işbirlikli öğrenme boyutu öğrencinin öğrenme konusunda tek başına ya da başkalarıyla beraber ne kadar çaba sarf ettiğine ilişkin maddeler içerir. Buradaki işbirlikli çalışmalar ortak ödevler, sıvalara hazırlık, projeler gibi çeşitli uygulamalar olabilir.

Öğretim elemanı ile etkileşim boyutu ise öğretim elemanları ve öğrencilerin eğitim süreçlerindeki karşılıklı davranışlarına odaklanır. Buradaki odak ise öğrencinin gelişimi ve öğretim elemanın ders işleme biçimidir. Bununla birlikte yalnızca ders içi değil ders dışı etkileşime yönelik davranışları sorgulayan maddeler de vardır.

Destekleyici kampüs çevresi, yükseköğretim kurumunun öğrenci başarısına yönelik olarak öğrencinin bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimini desteklemesini ifade eder. İlgili maddeler öğrenci öğrenmesini ve gelişimini destekleyecek her türlü olanağı/hizmeti içerebilir.

Zenginleştirilmiş eğitsel deneyimler boyutu klasik desteğin dışına çıkarak kurumun öğrenciye fazladan neler sunabildiğine ilişkindir. Örneğin alana ilgili

kaynakların yeterli olması yerine, lisans düzeyinde ilgili öğretim elemanları ile akademik araştırma yapabilme olanakları, değişim programlarının zenginliği, fazladan staj ya da topluma hizmet uygulamaları, yabancı dil öğrenebilme olanakları bu boyutta sorgulanan konular arasındadır.

Akademik çalışmalara ayrılan zaman boyutu çeşitli akademik çalışmalar (yazılı ödevler, okumalar, labaratuvar çalışmaları vb.) için ayrılan süreye ilişkin maddeleri içerir.

Sıradan bir haftada yapılan işler gönüllü işere katılım, bakmakla yükümlü olunan kimselerle ilgilenme, üniversiteye ulaşım, sosyalleşme, bir işte çalışma vb. konuların ne sıklıkta yapıldığına ilişkin maddeleri içerir.

Son olarak algılanan kazanımlar ise öğrencinin şimdiye kadarki üniversite deneyiminden elde ettiği kişisel, sosyal, entelektüel, mesleki vb. alanlardaki gelişimine ilişkin çeşitli maddeler içerir.

Bu ölçme araçları genel olarak değerlendirildiğinde NSSE'nin diğerlerine bir yön sağladığı ve önderlik ettiği söylenebilir. Bunun nedenleri arasında bir önceki kısımda belirtildiği üzere NSSE'nin belli bir toplum içerisinde kurumsallaşmış bir yükseköğretim sistemi bağlamında çeşitli değişim taleplerine yönelik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması sayılabilir. Buna ek olarak kendi içinde gelişen ve dönüşen bir teorik arka plana sahip olması da diğer ölçme araçlarına bir teorik zemin teşkil etmiştir. Bunlardan başka önemli bir neden ise NSSE'nin yükseköğretim kurumlarının niteliğine ilişkin bir kıyaslama (benchmarking) yapmaya olanak sağlayacak veri sağlaması ve NSSE'deki bazı göstergelerin ABD'deki çeşitli bölgesel akreditasyon kuruluşlarının değerlendirme ölçütleri ile uyumlu olmasıdır.

NSSE'nin geliştirilmesinde üç temel amaç vardır. Bunlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Kuh, 2009b):

1. Öğrencinin lisans düzeyindeki deneyiminin iyileştirilmesi/geliştirilmesine yönelik, yükseköğretim kurumlarının kullanabileceği yüksek kaliteli ve eyleme dönük bilgi verecek veriyi sağlamak: Öğrenci katılımı verisi öğrenme çıktıların üretilmesine yönelik sürece ilişkin göstergeler sağlar. Bu göstergeler temelde, aşağıda gelecek olan öğrenci katılımına ilişkin teorik arka plan kısmında da belirtildiği üzere, Chickering ve Gamson'un (1987) "iyi uygulamalarına" dayanır. Böylelikle üniversitelere öğrenci ve kurum performansını geliştirmeye yönelik alanların ortaya çıkarılmasında yardımcı olur. Ek olarak bazı eyaletlerde üniversiteler

NSSE göstergelerini hesap verebilirlik ve performans gösterge sistemleri için de kullanmaktadır.

2. Yükseköğretim kurumlarında etkili eğitim uygulamalarının keşfedilmesi ve kayıt altına almak: NSSE uygulaması her yıl gönüllü üniversitelerin katılımıyla Etkili Uygulamalar İçin NSSE Enstitüsü (NSSE Institute for Effective Practices) tarafından uygulanarak yıllık değerlendirmeler yapılmakta ve veriler kayıt altına alınmaktadır. Veriler araştırmacılara açıktır. Enstitü 2002 yılında kurulmuştur. Yukarıda belirtilen CSEQ uygulaması NSSE'nin devreye sokulmasıyla uygulamadan kaldırılmıştır.

3. Ampirik olarak türetilmiş üniversite niteliği/kalitesi kavramlarının kullanılmasının ve halk tarafından kabulünün savunulması: NSSE farklı tipteki yükseköğretim kurumlarında etkili eğitim uygulamalarına ilişkin beş küme altında ulusal kriterler (benchmarks) koyar. Böylelikle yükseköğretim kurumlarını ortak bazı göstergeler baz alarak karşılaştırma imkânı sunar. NSSE Enstitüsü, genel popüler medya ve yükseköğretim muhabirleri için çeşitli yayınlar yapar. Böylelikle üniversite tercihinde bulunacak öğrencilerin ilgi duydukları bölüm ve üniversite hakkında eğitim-öğretim süreçlerine, çalışma yüküne ve öğrenciye sunulan imkanlara yönelik detaylı bilgi elde etme şansı sunar. NSSE yükseköğretim kurumlarını anketin sonuçlarını kamuoyuyla paylaşımlarını teşvik eder. Bundaki temel amaç NSSE'nin yükseköğretim kurumları arasında bir sıralama yapmak için kullanımından daha çok ilgili paydaşların bir araya getirilerek öğrenci öğrenmesinde ne gibi faktörlerin önemli olduğunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda ve ortaya çıktığı zamanın ruhuna uygun olarak ele alındığında NSSE'in öğrenci öğrenmesinin ve lisans eğitimin niteliğinin artırılmasına ilişkin önemli katkılar yaptığı söylenebilir. Ancak zaman içerisinde NSSE çeşitli açılardan eleştirilmiştir (Kahu, 2013; Ewell, 2010; Axelson ve Flick, 2010).

İlk eleştiri NSSE'de katılımın yalnızca davranışsal yaklaşıma dayalı olarak ele alınmasına yöneliktir. Bu durumda katılımın diğer boyutları ihmal edilmekte ve yalnızca davranışa ilişkin göstergelerle sınırlandırılmaktadır. İkinci eleştiri NSSE'nin yapı geçerliliğine yöneliktir. Buna göre ölçekte dört alt boyutun oluşturulması sorunludur ve

bazı maddelerin teorik olarak meşruiyeti tam sağlanamamıştır. Üçüncü bir eleştiri ise verinin öğrenci üzerinden toplanmasına ilişkindir. Davranışa dayalı göstergeler başkası tarafından da fark edilebilir ve öğrencinin ilgili davranışları ne düzeyde gösterdiğine ilişkin yine öğrenci görüşüne başvurmak verinin geçerliliğini sorgulanır hale getirmektedir. Dördüncü bir eleştiri ise öğrencilerin bazı akademik terimleri ne düzeyde anlayabildiğine ilişkindir. Örneğin “eleştirel ve analitik düşünme” terimi hakkında öğrencilerin net bir fikri yoksa ilgili soruyu yanıtlamada zorluk çekmeleri kaçınılmazdır. Bu da ilgili madde ya da alt boyutların güvenilirliğini sorgulanır hale getirmektedir. Beşinci eleştiri ise öğrenci katılımının tanımına yöneliktir. NSSE’de öğrenci katılımı öğrenci ve kurum üzerinden tanımlanmaktadır. Dolayısıyla NSSE öğrenci görüşlerine bir yandan öğrenci davranışlarına ilişkin veri toplarken diğer yandan da öğrenmede etkili olabilecek kurumsal süreçler hakkında yine öğrenci üzerinden veri toplamaktadır. Ancak kurum değerlendirmesinde yalnızca öğrenci görüşünü baz alarak “kurumsal performansın bir yönü olarak katılım” veya “kurumun kaynaklarını nasıl kullandığı” şeklinde konuşmak, kavramın analitik kullanımını engelleyen anlamsal bir yanlışlık olduğu ifade edilmiştir (Kahu, 2013; Ewell, 2010; Axelson ve Flick, 2010).

Bunlara ek olarak bir eleştiriden daha çok bir sınırlılık olarak NSSE’den elde edilen verinin politika yapıcılar tarafından direkt olarak baz alınamaması da ölçme aracının etkisini sınırlandırmaktadır. Kamuoyunda ve yükseköğretim kurumları arasında artan önemi ve popülaritesine karşılık yalnızca anket/ölçek temelli veriye dayanarak, yukarıdaki eleştiriler de düşünüldüğünde, büyük ve geniş reform hareketlerine yol açmak politikacıların çekimser kaldığı konular arasındadır (Kahu, 2013).

Bu eleştirilere karşın NSSE’nin öğrenci katılımı bağlamında öğrenci öğrenmesine yaptığı katkılar da yadsınamamaktadır. NSSE, öğrenme çıktılarını doğrudan ölçmese de lisans deneyiminin iyileştirilmesine ilişkin çabalar hakkında ilgili kurumlara önemli bir bilgi sağlar. Bunun yanında NSSE Enstitüsü yıllık olarak yayınladığı raporlarla kamuoyunda günlük yaşamdaki tartışmaların üniversitenin niteliğine kaymasına ilişkin önemli bir farkındalık yaratır. Öğrenci görüşü bağlamında öğrenci öğrenmesi ve kurumun buna yaptığı katkının değerlendirilmesi çeşitli geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarını beraberinde getirir de NSSE’nin kullandığı maddelerin çoğu geçmiş ölçme araçlarında kullanıldığından önemli bir görünüş ve kapsam geçerliliğine sahiptir. Buna ek olarak NSSE’nin anket maddeleri ve ölçekleri yapısal olarak değerlendirildiğinde teorik olarak

sağlam bir arka plana, güçlü bir görünüş ve yapı geçerliliği gibi psikometrik özellikleri ampirik olarak da test edilmiştir (Kuh, 2009b).

Bunlardan başka NSSE'deki beş kriterin (benchmarks) oluşturulmasının çeşitli avantajları vardır. İlk olarak bu kriterler öğretim elemanları ve yöneticilerin iyi bir uyum içinde oldukları eğitim uygulamalarını temsil eder. Bu kriterler (benchmarks), aday öğrenciler, aileler ve akreditörler gibi akademinin dışındaki paydaşlar tarafından da oldukça anlaşılabilir. İkinci olarak, kriterler (benchmarks) ampirik olarak ulusal düzeyde etkin eğitim uygulamalarına öğrencinin katılım düzeyini belirlemektedir. Dolayısıyla, gelecekteki performansın karşılaştırılabileceği bir temel oluştururlar. Böylece NSSE'ye katılan yükseköğretim kurumlarında öğrenci öğrenmesinin nasıl geliştiğini ve değiştiğini boylamsal olarak görmeye ve takip etmeye olanak tanır. Üçüncü olarak, kriterler (benchmarks), öğrenci performansını farklı sektörlerde ve kurum türlerinde karşılaştırmaya olanak tanır. Böylece çeşitli üniversite tiplerinde öğrenci katılımının nasıl değiştiği benzer kriterler etrafında değerlendirilebilir (Kuh, 2001a).

2.4. Yükseköğretimde Niteliğin Artırılmasında Öğrenci Katılımının Rolü ve NSSE

Yükseköğretimde niteliğin artırılmasına ilişkin çalışmalar ya da kalite güvence çalışmaları geçen 20-30 yıl içerisinde oldukça popüler ve gerekli hale gelmiştir. Böyle bir ihtiyacın ortaya çıkmasındaki temel neden yükseköğretimde yaşanan kitleselleşmeyle beraber mezun olan öğrencilerin asgari düzeyde ilgili yeterlilikleri sağlayabilmelerini olabildiğince garanti ve güvence altına almaktır (Nauffal, 2011).

Bu durumda yükseköğretim kurumlarının her türlü işleyişi ve öğrenme çıktılarında belli standartların sağlanması gerekli hale gelmiştir. Başka bir deyişle yükseköğretim kurumlarının niteliği/kalitesi yalnızca finansal kaynaklar ve itibar/popülarite ile ölçülmemeli, yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri olan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet boyutlarında da kalite göstergelerinin asgari ölçüde sağlanması gerekmektedir (Nauffal, 2011). Buna göre yükseköğretim paydaşlarının ilgili kurumların niteliğinin artırılması için yapılan çalışmalara katılımı oldukça önemlidir.

Bununla beraber herhangi bir yükseköğretim kurumunun nitelikli ya da kaliteli olarak kabul edilmesindeki geleneksel yaklaşım paydaşların eşit düzeyde katılımını sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Geleneksel yaklaşım girdi-süreç-çıktı bağlamında kalite çıktıların üretilmesinde kaliteli girdiye ve öğrenciler, çalışanlar ve hükümetlerin ilgisinden çok akademik kaygılara (öğretim elemanlarının ilgilerine) odaklanır (Coates,

2005). Bu yüzden geleneksel yaklaşımda kalite/nitelik daha çok öncü araştırmalar yapma ve bu araştırmalara ayrılan kaynak bağlamında değerlendirilmiştir (Shah, Hartmann ve Hastings, 2014; Nauffal, 2011; Coates, 2005).

Yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemlerine ilişkin çalışmalar (akreditasyon, stratejik planlama, öz değerlendirme vb.) yapılırken var olan durumu ortaya çıkarmada ve gelecek hedefleri belirlemede farklı paydaşların görüşlerine başvurulabilmektedir. Bu çalışmanın kapsamında değerlendirildiğinde bu paydaşlardan biri de öğrencidir. Öğrencinin kalite güvence süreçlerine katılımına ilişkin vurgu oldukça yüksektir. Bütün bir Bologna Süreci bağlamında yükseköğretim kurumlarının yönetiminde öğrenci katılımı desteklenmiştir (Gvaramadze, 2011).

Avrupa Yükseköğretim Alanında, Avrupa Kalite Güvence Standartları ve İlkeleri bağlamında, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği, yükseköğretimde kalitenin sürekli olarak iyileştirilmesi için öğrenci katılımına fırsat sağlanmasının gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (Gvaramadze, 2011). Benzer şekilde ABD’de de çeşitli bölgesel akreditasyon kuruluşları kurum değerlendirmede öğrenci katılımının önemine vurgu yapmaktadır (Berry ve Hammer, 2018).

Yükseköğretim kurumları daha çok otonomi ve daha az dış düzenlemelere maruz kalma gibi bir yöne evrilirken, kamuya karşı akademik programlarında ve kalite standartlarında hesap verebilirlikleri konusunda öğrencinin rolü daha da artmaktadır (Gvaramadze, 2011).

Ancak öğrencinin kalite çalışmalarına katılımındaki bu rol, genel itibariyle eğitim öğretim süreçlerinin değerlendirilmesine ilişkin üniversite deneyimlerinin ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Başka bir deyişle derslerin işlenişine odaklanılarak öğretim süreçleri hakkında öğrenciden bilgi alınmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin akademik başarısına göre belli kalite göstergeleri de bulunmaktadır. Böyle değerlendirmeler öğrenci öğrenmesinin kalitesine ilişkin pek az bir bilgi sunmakta ve kurumun öğretim süreçlerine gerçekte ne kadar/ne düzeyde bir katkı yapabildiğine ilişkin kısıtlı bir bilgi sağlamaktadır (Berry ve Hammer, 2018; Nauffal, 2011; Coates, 2005).

Bu noktada yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesinde öğrenci katılımından söz edilirken geleneksel yaklaşım “involvement/participation” terimlerini kullanmaktadır. Ancak, son zamanlarda daha popüler hale gelen “engagement” terimi yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir süreci ifade

etmektedir. Bir kez daha ifade etmek gerekirse bu çalışmada da katılım için “engagement” terimi baz alınmıştır.

Yükseköğretim kurumunun niteliğinin değerlendirilmesinde öğrenci katılımı (engagement) öğrencinin üniversitede gerçekten neler yaptığının ortaya konulmasında oldukça etkilidir (Yin ve Ke, 2017). Bu konuda da hem yükseköğretimde öğrenci katılımı teorisinin gelişimine önemli katkı yapan hem de bu gelişim süreci içerisinde kendisi de yenilenen NSSE’ye çeşitli nedenlerden dolayı değinmek gerekmektedir.

İlk olarak, NSSE yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesinde altyapı, öğretim materyalleri, eğitime yapılan harcamalar, nitelikli/popüler öğretim üyeleri gibi geleneksel yaklaşımdan farklı olarak üniversite deneyimi ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin öğrenci görüşlerine başvurur. İkinci olarak ulusal ya da uluslararası üniversite sırlamalarına ilişkin çalışmalar yapılırken genellikle yükseköğretimin tam da merkezinde olan öğrenci ıskalanmaktadır.

NSSE ise üniversite eğitiminin kalitesine ilişkin öğrencilerin bakış açılarına kulak verir ve bu konuda öğrencilerin sesini duyurmuş olur. Üçüncü olarak ise NSSE kurumun artı ve eksilerini tespit etmeye olanak tanır. Akreditasyon ve hesap verebilirlik konularında yaptığı katkının dışında olumsuz yanların geliştirilmesi için yükseköğretim kurumlarına bilgi sağlar (Ross, Cen, Zhou, 2011).

ABD’de her yıl birçok yükseköğretim kurumunun katılımıyla 16 yıldır uygulanan NSSE yükseköğretimde akreditasyon, planlama ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir katkı yapmaktadır. Bu katkılar aşağıda sıralanmıştır (Banta, Pike ve Hansen, 2009):

• **Kurumsal akreditasyon:** NSSE, ABD’de birçok yükseköğretim kurumu için akreditasyon çalışmalarında kullanılan önemli bir veri kaynağıdır. NSSE personeli bölgesel akreditasyon kuruluşları ile iş birliği içerisinde çalışarak ABD’deki altı bölgesel akreditasyon kuruluşu⁴ ya da özel alan akreditasyon kuruluşlarının⁵ hedeflerini de içerecek şekilde anket maddelerini yapılandırabilmektedir. Yükseköğretim kurumları ise

⁴ ABD’deki bölgesel akreditasyon kuruluşları HLC–NCA: Higher Learning Commission–North Central Association, MSCHE: Middle States Commission on Higher Education, NEASC: New England Association of Schools and Colleges, NWCCU: Northwest Commission on Colleges and Universities, SACSCOC: Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges ve WASC: Western Association of Schools and Colleges şeklindedir.

⁵ Bu özel alan akreditasyon kuruluşları ABET: Applied Sciences, Computer Science, Engineering, Engineering Technology, Information Systems, AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business ve NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education şeklindedir.

NSSE sonuçlarını çeşitli dış değerlendirmelerde kanıt olarak kullanabilmektedir.

- **Hesap verebilirlik:** NSSE, ABD'deki birçok yükseköğretim kurumu tarafından topluluk (community), eyalet ve federal düzeyde hesap verebilirlik adına kamuoyunu kurum ve işleyiş hakkında bilgilendirme amaçlı kullanılabilmektedir. NSSE'nin hesap verebilirlik raporlarına üniversiteye erişim, devamlılık, mezuniyet, öğretim süreçleri ve kampüs çevresi gibi konularda bilgi kaynağı olduğu ifade edilebilir. Eğer ilgili yükseköğretim kurumu NSSE'ye yıllar içerisinde sürekli bir katılım göstermişse kurum, eyalet ve ulusal düzeyde karşılaştırma yapabilme imkânı da ortaya çıkmaktadır.

- **Stratejik planlama:** NSSE yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında belirttikleri hedeflere ne kadar ulaşabildikleri konusunda katkı yapmanın yanında bu planların kapsayıcılığını etkileyebilecek bir kapasiteye sahiptir. ABD'deki bazı yükseköğretim kurumları NSSE sonuçları ile stratejik planlarındaki hedefler arasında ilişki kurarak, kurumsal etkililiğin takibini yapmışlardır. Kurumsal etkililiğin takibi yalnızca üniversite düzeyinde değil, alt birimler düzeyinde de takip edilebilmektedir. NSSE'nin stratejik planlar üzerinden kurum etkililiğine olan katkısı üniversite tipi, öğrencilerin kompozisyonu gibi çeşitli etkenlere göre değişebilmektedir.

- **Program değerlendirme:** NSSE sonuçları çeşitli programların etkililiğine ilişkin bilgi de sunabilmektedir. Öğrencinin katıldığı herhangi bir programın NSSE sonuçlarında ne gibi değişikliklere neden olduğu bunun bir göstergesidir. Böylelikle programın iyileştirilmesi ya da desteklenmesine ilişkin çeşitli önlemler alınabilir.

Bununla birlikte NSSE, kalite güvence süreçlerinde yükseköğretim kurumunun değerlendirmesi yapılırken öğrencilerin öğrenme ve üniversite deneyimlerine ilişkin bilgi edinmede bir araç olarak ABD dışında çeşitli ülkelerde de kullanılmaya başlanmıştır.

Bu ülkeler, yukarıda da bir kısmına değinildiği üzere, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere, Çin, Kore, Güney Afrika şeklinde sıralanabilir. Bu ülkeler ulusal düzeyde NSSE'ye dayalı olarak kendi katılım anketlerini oluşturmuşlardır.

Lübnan, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri ve Mısır gibi ülkelerde ise çeşitli yükseköğretim kurumlarınca NSSE uygulamaları olmuştur (Nauffal, 2012). NSSE'nin küresel düzeyde yaygınlık kazanmasının eğitimde kaliteye/niteliğe ilişkin uluslararası bir anlayışın geliştirilmesine katkı yapabilecek bir durum olduğu söylenebilir (Ross, Cen, Zhou, 2011).

2.5. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Çalışmalarının Önemi

Yükseköğretimde öğrenci katılımı özellikle Batı yükseköğretim sistemlerinde öğrencilere üniversite seçimi konusunda bir kılavuz, üniversitelere kalite ve hesap verebilirlik konusunda temel bir gösterge ve ulusal düzeyde üniversitelere yapılacak yatırımlar konusunda bir ölçüt olarak önemli bir değerlendirme göstergesidir.

Bu bağlamda yükseköğretimde öğrenci katılımının mikro (bireysel-öğrenci), mezo (kurumsal-üniversite) ve makro (ulusal-toplumsal) düzeyde yararlarının olduğu söylenebilir. Trowler (2010) bu yararları yedi başlıkta sıralamıştır:

- **Öğrenmeyi geliştirmek için katılım:** Öğrenci katılımının öğrenci öğrenmesine doğrudan ya da dolaylı olarak katkısı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi için aktif olarak öğrenme süreçlerine katılmalıdır. Yapılan çalışmalar da öğrencilerin katılım düzeylerinin öğrenci çıktılarına katkı yaptığını göstermiştir.
- **Eğitime devamlılık ve verimliliği artırmak için katılım:** Eğitsel amaçlı etkinliklere öğrenci katılımı, öğrencinin akademik çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenci katılımının ölçülmesiyle üniversitelerin verimliliği hakkında da bilgi edinilebilir. Bu sayede öğrenciler arasında üniversiteden erken ayrılma sorununa ilişkin önlemler alınabilir.
- **Sosyal adalet ve eşitlik için katılım:** Üniversitede her türden farklı arka plana sahip öğrenciler birlikte eğitim görmektedir. Farklı yaşlardan, etnisiteden, sosyoekonomik düzeyden veya dezavantajlı gruplardan öğrencilerin katılımı ne ölçüde iyi bir şekilde sağlanırsa beklenen eğitsel çıktılar da o ölçüde geliştirilebilir.
- **Öğretim programının uygunluğu için katılım:** Öğrenci katılımının belirlenmesi öğretim programlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve beklentilerine göre yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalara yardımcı olur.

- **Kurumsal fayda için katılım:** Öğrenci katılımının belirlenmesi kurumsal fayda açısından itibar ve finansal olarak iki alanda katkı yapabilir. Katılımı yüksek olan öğrenciler mezun olduktan sonra da üniversitelerine maddi katkılar yapabilir. Bunun dışında öğrenci öğrenmesine ilişkin önemli bilgiler sunması açısından öğrenci katılımını artırmaya çalışan bir üniversite öğrenci öğrenmesi üzerinde katma değer yaratabilir. Bu da eğitsel kalite açısından üniversiteler için bir gösterge oluşturabilir.

- **Pazarlama olarak katılım:** Öğrenci katılımının ölçülmesi öğrencilerden eğitsel süreçler ve üniversitenin bu süreçlere olan katkısına ilişkin görüşlerinin alınmasıyla sağlanır. Bu noktada öğrencinin katılım düzeyi öğrencinin görüşlerine dayalı olarak üniversitenin kalitesine ilişkin bir bilgi sunar. Üniversiteler öğrenci katılımı düzeylerini kamuoyuyla paylaşarak daha fazla öğrenci çekebilir.

- **Katılım ekonomisi:** Öğrenci katılımın ölçülmesi, bireysel, kurumsal ve ulusal-sosyal düzeylerin her birinde yapılacak bireysel, yönetsel ve politik seçimlerde bir referans kaynağı oluşturabilir. Öğrenciler üniversite tercihi yaparken üniversitenin kalitesi-eğitimin maliyeti denklemini göz önünde bulundurarak tercih yapabilirler. Kurumlar eğitsel etkinliklerini öğrenci öğrenmesine daha fazla olumlu katkılar yapacağı etkinliklere yönelterek fiziksel ve insan kaynaklarını buna göre planlama, kurumsal verimliliklerini artırma ve daha hesap verebilir olma imkanına sahip olabilirler. Ulusal-sosyal bağlamda özellikle devlet üniversitelerine öğrenci katılımına yaptıkları katkılar bağlamında kamu kaynaklarından aktarılan finansal kaynakların yeniden düzenlenmesine, dezavantajlı grupların üniversiteye erişimine ve eğitimlerini tamamlamalarına ve üniversitelerin eğitsel etkinliklere öğrencinin aktif katılımını artırmaya yönelik çalışmaları için gerekli akademik, idari ve mali özerkliğe ilişkin yeni politikaların oluşturulmasında katkı sağlayabilir.

Bu yararlar incelendiğinde öğrenmeyi geliştirmek için katılım, sosyal adalet ve eşitlik için katılım maddeleri bireysel düzeyde; eğitime devamlılık ve verimliliği artırmak için katılım, öğretim programının uygunluğu için katılım bireysel ve kurumsal düzeyde; kurumsal fayda için katılım, pazarlama olarak katılım kurumsal düzeyde; katılım ekonomisi hem kurumsal hem de ulusal düzeyde yararlar olarak sınıflandırılabilir.

2.6. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımına İlişkin Teorik Arka Plan

Öğrenci katılımına ilişkin teorik arka plan öğrencinin üniversite hayatı içerisindeki değişimine odaklanır. Bu doğrultuda öğrenci değişimi, gelişimsel modeller (developmental models) ve üniversite etki modelleri (college impact models) kapsamında değerlendirilmektedir (Terenzini, 1987).

Öğrenciler bir yükseköğretim kurumunu tamamladıktan sonra davranışlarında, hayata bakış açılarında, değerlerinde, düşünme biçimlerinde çeşitli değişimler meydana gelir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Öğrenci katılımının kendisi bu değişime ve gelişmeye aracılık eden önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğrenci katılımı üniversitenin öğrencide ne düzeyde değişimler meydana getirdiğinin bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Yükseköğretimde öğrenci değişimini ele alan gelişimsel modeller, kimlik, ahlak ve bilişsel gelişim gibi değişimlere odaklanırken, üniversite etki modelleri öğrencide değişime neden olan kişiler arası, kurumsal, yapısal, örgütsel ve çevresel faktörlere odaklanır. Ancak bu değişimler yükseköğretim kurumları ve öğrencilerin bireysel özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin hepsinde aynı şekilde ya da aynı düzeyde gerçekleşmez (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Bu çalışmanın teorik arka planının oluşturulmasında ve öğrenci katılımına ilişkin kavramsal çerçevenin geliştirilmesinde üniversite etki modelleri temel alınmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin yükseköğretime katılımlarına ilişkin çeşitli kuram ve modellerden söz edilebilir: Bunlar Astin'in (1985) Öğrenci Katılım Kuramı (Theory of Student Involvement), Tinto'nun (1975) Öğrenci Entegrasyon Kuramı (Theory of Student Entegration), Pascarella'nın (1985) Değişimin Değerlendirilmesine İlişkin Genel Modeli'dir. Bunun yanı sıra bir kuram ya da model olmamasına rağmen Chickering ve Gamson'un (1987) Lisans Eğitiminde İyi Uygulamalar için Yedi Prensipleri (Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education) yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin alanyazında model ve süreçleri kılavuzlayan temel referans noktası olarak kabul görmektedir.

Bu model ve kuramlar arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar gelecek sayfalarda daha detaylı incelenmiştir. Ancak kısaca açıklamak gerekirse öğrenci çıktılarının değerlendirilmesinde Astin'in kuramı daha çok öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif katılımına odaklanırken, Tinto'nun kuramı ise öğrenci katılımında akademik ve sosyal entegrasyonunun önemine değinerek eğitime devamlılık ve terk

üzerinden bu çıktıları değerlendirmektedir. Pascarella'nın modeli ise Chickering ve Gamson'un lisans eğitiminde iyi uygulamaları üzerinden katılımı irdelemektedir. Yükseköğretimde öğrenci katılımının tanımlanmasına ilişkin bölümde belirtildiği üzere bu alanda Kuh tarafından yapılan ve genel itibarıyla kabul gören öğrenci katılımı tanımı da yine Chickering ve Gamson'un lisans eğitiminde iyi uygulamalarından ilham alır (Wolf-Wendel, Ward ve Kinzie 2009).

Üniversite etki modelleri arasında sayılan bu model ve kuramlar çeşitli yönlerden de birtakım benzerliklere sahiptir. Öncelikle üniversitenin öğrencide yaptığı değişimi ele alırken bu modellerin hepsi de az çok katılım üzerinden bir değerlendirme yapar. Başka bir deyişle üniversitenin öğrencideki etkisi bir dereceye kadar vardır. Ancak öğrenci kendi başına üniversitenin sunduğu akademik ve sosyal süreçlere katılım göstermemeyi seçerse üniversitenin öğrenci değişimi üzerindeki rolü sorgulanabilir ve şüpheli bir hale gelir. Öğrenciler üniversiteye başladıklarında birbirinden farklı, çeşitli bireysel özelliklere sahip olduklarından katılımın düzeyi ve dolayısıyla üniversitenin öğrencinin değişimindeki etkisi de farklıdır. Bundan başka bu model ve kuramlar için öğrencinin içinde bulunduğu çevre, üniversitenin etkisinin değerlendirilmesi açısından ortak ve önemli bir etkidir. Öğrenci çıktılarının oluşmasında yükseköğretim kurumunun politikaları, öğretim programı, hizmetler, kaynaklar, kişiler arası ilişkiler gibi sınıf içi ve dışı çevredeki çeşitli faktörler oldukça etkilidir. Dolayısıyla üniversitedeki çeşitli düzeylerdeki yöneticiler öğrenci katılımını artırarak üniversite yaşamının öğrencilerde beklenen değişimleri sağlaması için çevresel faktörleri gerektiği gibi değiştirme şansına sahiptirler (Porter, 2006; Kuh ve diğ., 2006).

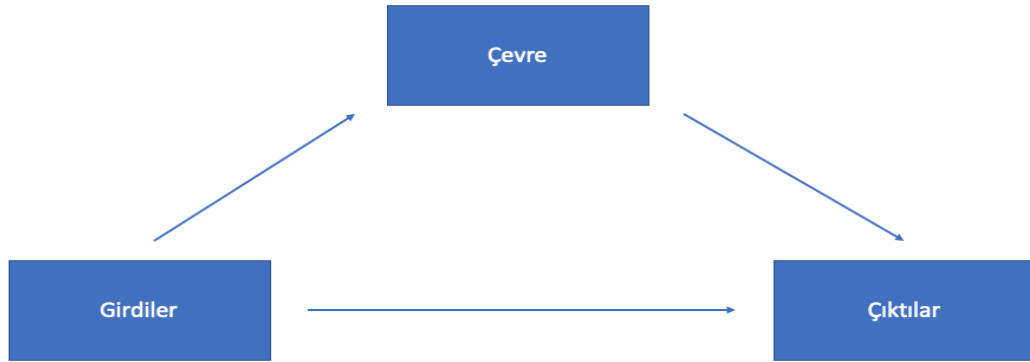
Bundan sonra sırasıyla Astin'in (1985) Öğrenci Katılım Kuramına, Tinto'nun (1975) Öğrenci Entegrasyon Kuramına, Pascarella'nın (1985) Değişimin Değerlendirilmesine İlişkin Genel Modeline ve Chickering ve Gamson'un (1987) Lisans Eğitiminde İyi Uygulamalar için Yedi Prensibine değinilmiştir.

2.6.1. Öğrenci katılım kuramı

Bu kurama göre öğrencinin üniversite eğitimine devamında öğrencinin kampüsteki akademik ve ders dışı faaliyetlerindeki deneyimi oldukça etkilidir. Kuramın temelinde yine Astin'in (1985) oluşturduğu girdi-çevre-çıktı modeli yer alır. Bu doğrultuda öğrencinin mezun olması büyük ölçüde girdi, çevre ve çıktı olarak tanımlanan ilişkisel üç değişkene dayanır. Astin'in öğrenci katılım kuramı günümüzde yükseköğretimde öğrenci

katılımı çalışmalarına temel bir zemin oluşturmaktadır (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2011).

Astin'in girdi-çevre-çıkı modelinde *girdiler*, öğrencinin bireysel özellikleri, yükseköğrenim öncesi deneyimleri, eğitimden beklentileri, finansal durumu, çalışma alanı gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır. Öğrencilerin tüm bu bireysel özellik ve deneyimleri, yükseköğretimde edindikleri deneyimlerle yeniden anlamlandırılır. *Çevre*, öğrencilerin yükseköğretimde edindiği deneyimlerin gerçekleştiği yerdir. İlgili yükseköğretim kurumunda olanaklar, personel, öğretim programı, örgüt iklimi, akademik ve sosyal etkinlikler gibi çeşitli faktörler çevre boyutunda yer alır. Dolayısıyla çevresel faktörler öğrencilerin üniversite eğitimine gerektiği kadar devam etmesinde kritik bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çevrede öğrencinin yükseköğretime devam etme süresi ve yaşadığı deneyimler öğrenci katılımında belirleyici bir etmen olarak değerlendirilir. *Çıktılar* ise öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerinin sonunda sahip olacakları nitelikleri açıklar. Bu bağlamda yükseköğretim çevresinde yaşanan akademik ve sosyal deneyimler sonucu öğrencinin elde ettiği, bilgi, değer, beceri, tutum ve başarı gibi çeşitli sonuçlar bu çıktılar arasında yer alır (Astin, 1985, 1993).



Şekil 2.1 Astin'in Girdi-Çevre-Çıkı Modeli (Astin, 2012, s.20)

Astin'in girdi-çevre-çıkı modelinde girdilerin çıktılar üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkisi vardır. Bununla birlikte çevre bu çıktıların sağlanmasında aracı bir rol oynar. Öğrencilerin çıktıları, çevrede onlara sunulan akademik, sosyal ve müfredat dışı etkinliklere katılım yoluyla edindikleri deneyim sayesinde oluşur. Bu bağlamda akademik çalışmalara katılım, öğretim elemanlarıyla ve akranlarla katılım üç temel katılım boyutunu oluşturur. Bu boyutlara yetersiz katılım ya da katılım göstermeme öğrencinin izole olmasına neden olur. Bu durumda öğrencinin gelişimi zayıflar ve

öğrencide istenen değişimlerin gerçekleşmesi olumsuz etkilendir. Bu nedenle herhangi bir eğitsel etkinliğin etkililiği öğrencinin katılımıyla yakından ilişkilidir. (Astin, 1985, 1993).

Astin'in öğrenci katılım kuramı beş temel varsayıma dayanır. Bunlar: (1) katılım öğrencinin akademik deneyime ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji ile ifade edilir ve ölçülebilir. (2) Katılımın öğrencinin katıldığı etkinliğe bağlı olarak hem nitel hem de nicel bileşenleri bulunmaktadır. (3) Katılım etkinliğe bağlı olarak farklı düzeylerde ve aralıklarda devam eder ve süreklidir. (4) Öğrenci öğrenmesi ve öğrencinin kişisel gelişimi katılımın niteliği ve miktarı ile doğru orantılıdır. (5) Herhangi bir politika ya da uygulamanın etkililiği öğrenci katılımını sağlayabilme kapasitesi ile dorudan ilişkilidir (Astin, 1985).

Bu çerçevede öğrenci katılımı asıl itibarıyla öğrencinin çevrede sunulan akademik ve sosyal süreçlere gerçekten, aktif bir şekilde katıldığı zaman sağlanmış olur. Öğrencinin olgunlaşması zamanın geçmesiyle ister istemez gerçekleşmektedir. Öğrencinin üniversiteye başlamasıyla hayatında yine ister istemez bir sosyal değişim gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin üniversite geçirdiği süre ve maruz kaldığı akademik ve sosyal süreçler katılımı etkilidir. Ancak bu süreçlerin niteliği daha önemlidir. Katılımın düzeyi ve üniversitenin öğrenci değişimindeki gerçek etkisi bu öğrencinin akademik ve sosyal süreçlere aktif katılımıyla doğru orantılıdır (Astin, 1985, 1993). Örneğin aktif katılım sağlayan bir öğrenci, ödevlerini zamanında ve eksiksiz yapar, sınıf içi tartışmalara katılır, anlamadığı konular hakkında soru sorar, arkadaşlarından ve öğretim elemanlarından akademik ve sosyal etkinliklerde gerektiğinde yardım alır. Katılım göstermeyen bir öğrencide bu davranışların gözlenmesi oldukça güçtür (Astin, 1985).

Astin'in öğrenci katılım kuramının alanyazında geniş bir kullanımı ve etkisi olmasına rağmen çeşitli açılardan bazı sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. İlk olarak kuram lisans öğrencileri için oluşturulmuştur. Bununla birlikte bu öğrencilerin geleneksel öğrenci tipine uygun olmaları gerekmektedir. Geleneksel öğrenciler yaşça benzer, yaşlı olmayan, genellikle bekâr, akademik ve sosyal süreçlere katılımı engelleyecek çeşitli nedenleri bulunmayan öğrencilerdir. Ancak evli, yaşça büyük, bir işte çalışan, yarı zamanlı öğrencilik yapan, bakmakla yükümlü olduğu başkaları bulunan geleneksel olmayan öğrenciler ise akademik ve sosyal süreçlere geleneksel öğrenciler gibi katılmada daha fazla sorun yaşarlar (Rendon, 1994).

Astin'in öğrenci katılım kuramına yapılan bir diğer eleştiri ise kuramın kavramsal bir model için iyi bir başlangıç noktası oluşturmaya rağmen girdi, çevre ve çıktı içerisindeki faktörler arasındaki karmaşık etkileşimler hakkında bir açıklama getirmemesine ilişkindir. Bu durumda bazı çevresel faktörlerin girdi ve çıktılar arasında nasıl bir aracılık yaptığı net olarak belirtilmemektedir. Ayrıca her ne kadar çoklu regresyon analizleri yapılarak çıktılar üzerinde çeşitli faktörlerin etkileri gösterilmeye çalışıldıysa da bu etkilerin araştırılmasında daha analitik yöntemlerin kullanılmaması bir eleştiri kaynağı olmuştur (Korkmaz, 2007).

2.6.2. Öğrenci entegrasyon kuramı

Bu kurama göre yükseköğretimde gerçekleşen yaşam pratikleriyle entegrasyon sağlayan öğrencilerin yükseköğretimi tamamlamaya ve yükseköğretimin gerçekleştirildiği kuruma yönelik daha güçlü bir bağlılık sergileyebileceği varsayılır. Benzer bir biçimde yükseköğretimle entegrasyon öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kararlılık sahibi olmalarına da katkı sağlar.

Tinto'nun öğrenci entegrasyon modeli (1975), yükseköğretim-öğrenci entegrasyonunda dört temel etmenin etkili olduğunu varsayar. Bunlar dışsal faktörler, öğrencinin daha önceki öğrenim yaşantısındaki akademik ve sosyal başarıları, notları, ailesiyle beraber edindiği sosyal statüsü, değerler ve beklentileri, sahip olduğu bireysel özelliklerdir. Bu etmenlerin yükseköğretimde edinilen deneyimlerle birlikte, öğrencinin yükseköğretim kurumunu seçmesi ve yükseköğrenimi tamamlamasına ilişkin seçim ve kararları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olduğu düşünülür. Öğrencilerin sosyal ve akademik entegrasyon düzeyi ne ölçüde yüksekse o ölçüde üniversite eğitimini tamamlama olasılığı artar.

Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramı Durkheim'in (1951) intihar kuramına ve Van Gennep'in (1960) geçiş törenleri (rites of passages) kuramına dayanır. Durkheim'a göre intihar eden insanlar genellikle yalnızlık yaşayan ve bir şekilde toplumsal etkinliklere ve hayatın akışına katılım gösteremediklerinden toplumdan izole bir hayat süren insanlardır. Van Gennep ise geçiş törenleri kuramını kabile topluluklarındaki bazı yaşam pratikleri üzerine inşa eder. Kabile topluluklarında gençler yetişkinliğe geçerken bir takım geçiş törenleri yapılır. Geçiş töreninden sonra gencin yetişkinliğe ilişkin yeni rollerine dayalı olarak yeni sorumluluk, norm ve değerleri edinmeleri beklenir.

Giriş Öncesi Özellikler

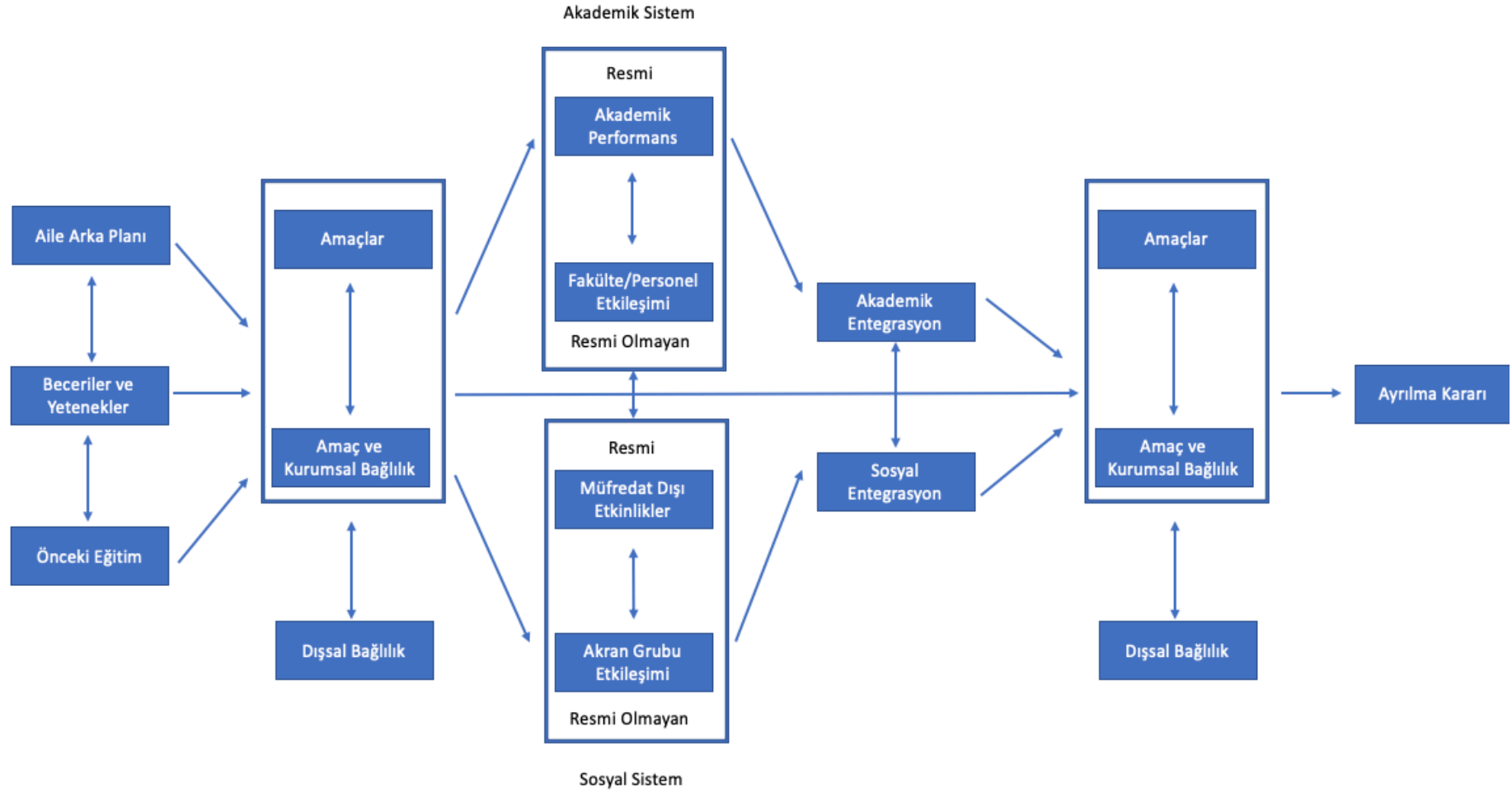
Amaçlar ve Bağlılık

Kurumsal Deneyim

Entegrasyon

Amaçlar ve Bağlılık

Çıktılar



Şekil 2.2 Tinto'nun Öğrenci Entegrasyon Modeli (Tinto, 1993, s.114)

Bu iki kurama dayalı olarak Tinto (1993), öğrencilerin üniversiteye başladıklarında yeni bir dünyaya da adım atmış olduklarını ifade eder. Bu bağlamda öğrencilerin üniversiteye başlamalarıyla birlikte gelişimleri ayrılık, geçiş ve kaynaşma olmak üzere üç aşamada gerçekleşir.

Ayrılık aşamasında gençler üniversiteye giriş öncesi sahip oldukları şeylerden ayrılmaya başlarlar. Bunlar, aile, kişilik özellikleri, alışkanlıklar, ilişkiler, eğitimden beklentiler gibi kişisel ve aileye ilişkin özelliklerdir. Bu süreç genelde stresli bir şekilde geçer. Geçiş aşamasında öğrenciler üniversitenin sunduğu yeni yeni süreçlere uyum göstermeye, üniversite çevresinin beklediği davranışları, norm ve değerleri edinmeye başlarlar. Ancak öğrenciler ne eski dünyalarının ne de bu yeni dünyanın tamamen bir parçasıdır. Bu nedenle genellikle bir kayıp hissini de bu geçiş süreci içerisinde yaşarlar. Kaynaşma aşamasında ise öğrenciler üniversitedeki yeni birey ve topluluklarla yakın etkileşime geçerler. Öğrencilerin üniversitedeki akranlar, öğretim üyeleri ve diğer bireylerle sosyal ilişkileri daha yakın ve yoğun bir hale gelir. Bu aşamada entegrasyon sağlanır. Entegrasyonu sağlayamayan öğrenci üniversitedeki akademik ve sosyal süreçlere katılım sağlamada başarısız olur, yavaş yavaş bu süreçlerden izole olarak akademik anlamda da başarılı olmamaya ve okulu bırakmaya daha yatkın hale gelir. Bu üç aşamanın her birinde öğrenciler ayrılma ya da devam etme kararı alabilirler. Dolayısıyla her üç aşamada özellikle geçiş aşamasında öğrencilerin üniversitedeki diğer bireylerle etkileşiminin artması akademik ve sosyal entegrasyonu sağlamaları için oldukça yararlıdır (Tinto, 1993).

Tinto'nun öğrenci bütünleşme kuramı görüldüğü gibi daha çok öğrencinin eğitsel devamlılığına ve okul terkine ilişkin bir kavramsal modelleme sunar. Ancak aynı zamanda okul terkini bir öğrenci çıktısı olarak ele alır. Bu anlamda kuram yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmalarına temel teşkil eden üniversite etki modelleri açısından oldukça önemlidir. Ayrıca kuram, yükseköğretimde okul terklerini açıklamasının yanında diğer öğrenci çıktıları için de bir fikir vermesi açısından, yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Tinto'nun öğrenci bütünleşme kuramında, öğrencilerin başarılı olabilmeleri ve üniversiten mezun olabilmeleri için üniversitedeki sosyal ve akademik sisteme entegre olmaları gerektiğini ifade eder. Akademik sorumluluklarına ve eğitim gördükleri kuruma karşı bir bağlılık hissi duyan öğrenciler eğitsel amaçlara ulaşmada daha isteklidirler

(Wolf-Wendel et al., 2009). Dolayısıyla Tinto'ya (1993) göre akademik ve sosyal katılımının sağlanmaması yükseköğretim düzeyinde okul terkinin başlıca nedenidir. Akademik ve sosyal entegrasyon ise öğrencilerin akranları ve öğretim elemanları ile etkileşimleri yoluyla ilk önce sınıf içinde başlar daha sonra üniversitede daha büyük gruplar, farklı öğretim elemanları ve bireylerle etkileşim yoluyla sınıf dışına taşınır.

Akademik entegrasyon akademik sistem içerisinde öğrencilerin entelektüel gelişimine odaklanır. Öğrencilerin akademik sistem içerisinde kendi entelektüel gelişimlerine ilişkin duydukları memnuniyet akademik entegrasyonun bir göstergesidir. Ancak akademik entegrasyon öğrencilerin akranlar ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerinde de görülebilir. Bunu sosyal entegrasyondan ayıran bu ilişkilerin yine entelektüel gelişime odaklanmasıdır.

Sosyal entegrasyon ise müfredat dışı etkinlikler, akran ve öğretim elemanı ilişkileri ve üniversitenin içindeki diğer gruplar ya da sosyal kurumlar üzerinden değerlendirilir. Öğrencilerin sosyal entegrasyonu kampüsteki diğer bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarına ve bir birey olarak nasıl değerlendirdiklerine göre gerçekleşir. Kurumsal çevrede kabul gördüğünü, kendisine değer verildiğini hisseden, düşünen bir öğrenci sosyal bütünleşmeyi daha fazla sağlar ve dolayısıyla eğitsel amaçları gerçekleştirmede daha başarılı olur (Tinto, 1993). Ancak bazen bazı öğrenciler akademik entegrasyonu sağlamış ve akademik olarak oldukça başarılı oldukları halde sosyal entegrasyona önem göstermezler. Bu öğrenciler üniversiteyi bırakırlarsa, bu üniversitenin kurumsal çevresindeki akademik ve sosyal sistemden ziyade öğrencinin bireysel bir tercihi olduğunda gerçekleşir. Ancak bu öğrencilerin yeniden aynı veya başka bir kurumda yükseköğrenimlerine devam etme ihtimali her zaman bulunmaktadır. (Tinto, 1975).

Yükseköğretim kurumlarının program ve politikalarını öğrencinin sosyal ve akademik entegrasyonunu destekleyecek şekilde dizayn etmeleri üniversite yaşamına katılım açısından oldukça önemlidir (Tinto, 1993). Bu bağlamda Tinto (2004) yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin eğitsel devamlılığını ve mezun olma oranlarını artırmada atılabilecek adımları şu şekilde sıralamıştır:

- **Destek sağlamak:** Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin çoğu akademik olarak desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler için çalışma gruplarının oluşturulması, gelişimsel kursların sağlanması ve lise ile üniversite arasında köprü kurucu yaz okullarının düzenlenmesi bu öğrenciler için yararlı olabilir. Diğer öğrenciler için ise sosyal destekler oldukça önemlidir. Bu öğrencilere öğrenci

destek grupları oluşturularak, psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verilerek sosyal destek sağlanabilir. Sunulan akademik ve sosyal destek özellikle dezavantajlı ya da az temsil edilen gruplardan gelen öğrenciler için oldukça önemlidir.

• **Akademik desteği öğrenci öğrenmesi ile ilişkilendirmek:** Öğrencilere sağlanan akademik desteğin müfredattan bağımsız bir şekilde sunulması, akademik desteğin etkililiğini azaltabilir. Öğrenciye sunulan akademik desteğin anlamlı olması öğrencinin eğitim gördüğü lisans programında başarılı olmasıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik destek programlarında edindikleri bilgi ve beceriler aldıkları derslerin kazanımlarıyla da ilişkili olmalıdır. Böylelikle aynı anda öğrencinin akademik destek alması ile akademik olarak ilerleme kaydetmesi sağlanmış olur. Aksi takdirde akademik destek programları öğrenci için öğretim programının üstüne ayrı bir yük getirecektir.

• **Etkili değerlendirme yapmak:** Öğrenci etkinliklerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, öğrencinin programa girişinde akademik becerilerinin değerlendirilmesinden başlanarak, öğrencinin mezun olana kadar geçen süre içerisinde kaydettiği ilerlemenin değerlendirilmesine yönelik bir dizi etkinliği içerir. Bu etkinlikler hem sınıf içerisinde öğrencinin öğrenme etikliklerinin değerlendirilmesine hem de kurumsal düzeyde öğrencinin eğitsel devamlılığının ve mezun olma durumunun değerlendirilmesine yönelik yapılır. Özellikle öğrencinin eğitim süreci içerisinde kurumsal olarak değerlendirilmesi ile öğrencinin mezun olma durumunda ya da eğitsel devamlılığında problemler varsa bir erken uyarı sistemleri gibi bu problemlerin tespiti ve çözümü kolaylaşmaktadır.

• **Öğrenmede öğrencilerin katılımını sağlamak:** Öğrenmede öğrencilerin etkin katılımının sağlanması için her türlü öğretim stratejisinden yararlanabilir. Ancak öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gruplar halinde, işbirlikçi bir yaklaşımla dizayn edilirse öğrencilerin bu etkinliklere katılımının daha etkin olacağı beklenir. Başka bir deyişle öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek her türlü öğretim stratejisi öğrencinin etkin katılımını sağlamada ve dolayısıyla eğitsel devamlılığında ve mezun olma durumunda olumlu bir katkı yapacaktır.

Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramı genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında çokça test edildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, kurama dayalı

olarak ortaya konan model öğrencinin okul terkinde hangi faktörlerin etkili olduğu, bu faktörlerin birbirini nasıl etkilediğini anlamada oldukça katkı sağlamaktadır. Ancak buna rağmen Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramı temelde iki konu üzerinden eleştirilmiştir.

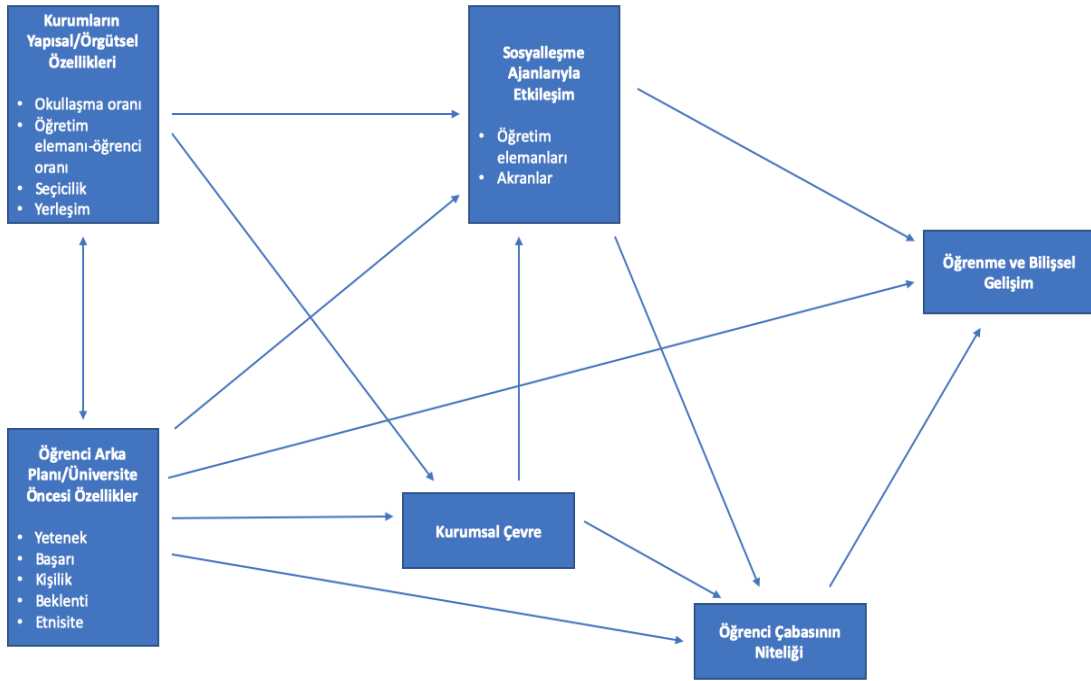
Birincisi, bu kuram ve ona dayalı olarak ortaya konan model ekonomik faktörlere, dış çevreye ilişkin faktörlere, yükseköğretim kurumu tiplerine (dört yıllık-iki yıllık) ve öğrenci tiplerine (geleneksel-geleneksel olmayan, lisans-lisansüstü) ilişkin çeşitli konuları ihmal etmiştir. Bu bağlamda öğrenci tipi, öğrencinin sosyoekonomik düzeyi gibi çeşitli faktörler bazı öğrencilerin üniversitedeki akademik ve sosyal süreçlere entegrasyonunda kolaylık sağlayabilir. Başka bir deyişle öğrenci özellikleri ve ailelerinin toplumsal ve ekonomik konumları, öğrencilerin üniversiteden mezun olmalarını kolaylaştırarak üniversiteden önceki toplumsal konumu yeniden üretmelerine neden olabilir.

İkinci eleştiri ise Tinto'nun geçiş törenleri kuramını kendi kuramı için bir dayanak noktası olarak ele alırken, bunu, öğrencinin üniversiteye başlamasını geçmişini geride bırakarak yeni bir dünyaya, yaşama entegrasyon süreci anlamında kullanmasına karşı geliştirilmiştir. Hâlbuki kabilelerdeki gençler böyle bir dönüşüm yaşasa da yine aynı kabile içerisinde yaşamlarına devam ederler. Öğrenciler ise genellikle ailelerinin yaşadığı şehirden, mahalleden veya topluluktan ayrılarak farklı bir yaşam alanında, şehirde veya toplulukta yaşamaya başlarlar. Bu yeni yaşamlarında ise önceki şehirdeki, topluluktaki alışkanlıkları, kimlikleri, norm ve değerleri gibi bazı özelliklerini ister istemez az da olsa devam ettirirler. Bu durum özellikle azınlık gruplarına ya da farklı etnisiteye mensup olan öğrenciler için geçerlidir (Tierney, 1992). Dolayısıyla özellikle sosyal entegrasyon sürecinin azınlık grupları ya da farklı etnisiteye mensup olan öğrenciler için daha zorlu geçtiği ifade edilebilir. Bu yüzden bu öğrencilerin durumunun Van Gennep'in geçiş teorisi kuramı bağlamında değerlendirilmesi, açıklanması güç bir durumu teşkil etmektedir.

2.6.3. Öğrencideki değişimin değerlendirilmesine ilişkin genel model

Bu model Pascarella'nın (1985), yükseköğretim öğrencilerinin gelişimini temel beş değişken grubu etrafında değerlendirdiği kuramı üzerine yapılır. Buna göre öğrencilerin ve kurumun doğrudan ölçülen özelliklerine odaklanılarak, bu özelliklerin yükseköğretimin temel çıktıları olarak kabul edilen öğrenme ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisi değerlendirilir.

Model, bileşenlerin etkileşimi ve bu etkileşimlerden ortaya çıkan yeni bileşenler çerçevesinde yapılandırılır. Bu bağlamda (1) yükseköğretim öğrencisinin geçmiş yaşantı, özellik, beklenti ve deneyimleri, (2) yükseköğretim örgütünün özellikleri, (3) bu iki bileşenin oluşturduğu kurumsal çerçeve, (4) öğrencinin göstermiş olduğu bireysel çabanın kalitesi, (5) öğrencinin yükseköğretim kurumundaki akran, öğretim elemanları ve diğer kişilerle etkileşimi, öğrencinin öğrenme ve bilişsel gelişimini etkiler.



Şekil 2.3 *Pascarella'nın Değişimin Değerlendirilmesine İlişkin Genel Modeli (Padgett ve Grady, 2009, s.32)*

Bu beş grup değişken temelde öğrenci düzeyi ve kurumsal düzey değişkenler olarak iki grupta incelenebilir. Öğrenci düzeyi değişkenler, akranlarla ve öğretim elemanlarıyla etkileşim, eğitimden beklentiler, demografik özellikler, öğretim programına ilişkin deneyim ve öğrencinin akademik çalışmalara yönelik çaba ve ayırdığı süre gibi değişkenleri içermektedir. Kurumsal düzeyde değişkenler ise kurum politikaları, örgüt kültür ve iklimi, öğretim elemanı-öğrenci oranı, öğretim programının özellikleri, eğitim-öğretim süreçleri ve buna ilişkin örgüt yapıları gibi değişkenleri içerir. Öğrenci düzeyi ve kurumsal düzeydeki değişkenlerin etkileşimi, birlikte öğrenci öğrenmesi ve gelişmesini etkilemektedir (Pascarella ve Ternzini, 1991; Pascarella, 1985).

Pascarella'nın modeli katılımın gerçekleşme şekline bağlı olarak öğrenci gelişiminin ve çıktılarının da buna göre gerçekleşeceğini ifade eder. Kurumsal çevrede akademik ve sosyal süreçlere katılım genel bilişsel gelişimin çeşitli boyutlarında olumlu etkilere neden olur (Pascarella ve Ternzini, 1991).

Bilişsel gelişimin boyutları, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, üst düzey öğrenme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, nicel akıl yürütme), analiz, sentez, değerlendirme ve yansıtıcı öğrenme gibi becerileri içerir. Bunun yanında katılım, öğrencinin psikososyal gelişiminde de etkili olur. Psikososyal gelişimin boyutları arasında öğrencinin entelektüel oryantasyonu, otonomisi, tutum, değer ve normları, kültürel, düşünsel ve etnik farklılıklara karşı farkındalığı gibi etmenlerden söz edilebilir (Pascarella ve Terrenzini, 2005).

2.6.4. Lisans eğitiminde iyi uygulamalar için yedi prensip

Chickering ve Gamson 1980'lerde öğrenci gelişimi liderleri ve uzmanlarıyla bir araya gelerek öğretim elemanlarının lisans eğitiminde uygulayabilecekleri çekirdek bir etkinlik seti oluşturmuşlardır. Bu prensipler basit bir şekilde şöyle ifade edilebilir (Chickering ve Gamson, 1987):

- 1. Öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki iletişim teşvik edin:** Öğrencilerin öğretim elemanları ile sınıf içinde ve dışında sıklıkla iletişim halinde olması öğrencilerin motivasyonu ve katılımı açısından oldukça önemlidir. Bu iletişim, öğrencileri akademik ve sosyal süreçlere katılımda sorunlar yaşadıkları zaman tekrardan motive edici bir etkiye sahiptir.
- 2. Öğrenciler arasında karşılıklılık ve iş birliği geliştirin:** Öğrenme tek başına çalışma yerine takım halinde çalışarak gerçekleştiğinde daha da artırılabilir. İyi düzeyde öğrenme, ortamdan izole olarak ya da rekabetçi bir şekilde değil iş birliği sayesinde ortaya çıkar. Bu, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlarken katılımı da artırır.
- 3. Aktif öğrenme tekniklerini kullanın:** Etkili öğrenme öğrencinin oturduğu yerden izleyerek elde edebileceği bir şey değildir. Öğrenciler derslerde işlenen konuları ezberleyerek, soru sorulduğunda cevap vererek etkili öğrenemezler. Öğrenciler, öğrendikleri şeyin bir parçası olmalı, öğrendikleri konuları gerçek hayata yansıtabilmeli, öğrendikleri şeyleri akranlarına ve başkalarına anlatıp bu konular hakkında tartışabilmelidir.

4. **Hemen geribildirim verin:** Öğrencilerin derslerden gerçekten yarar sağlayabilmeleri için eğitsel performanslarına ilişkin yeterli ve zamanında geribildirim almaya ihtiyaç duyarlar. Bu, derslerde, öğrencilerin gelişimlerine ilişkin öneriler almasına yönelik fırsatlar sunar.

5. **Görevlere ilişkin zamanı vurgulayın:** Zaman ve enerji toplandığında sonuç öğrenmedir. Öğrenciler için zamanını iyi kullanmak kritik bir durumdur. Öğrenme etkinliklerine gerçekçi bir şekilde yeterli zamanın ayrılması öğrencilerin öğrenmesi ve etkili öğretim uygulamaları için oldukça önemlidir.

6. **Yüksek beklentileri paylaşın:** Öğrencilerin bireysel özellikleri ve hazır bulunuşlukları ne olursa olsun yüksek beklentiler herkes için önemlidir. Öğretim elemanları ve ilgili yükseköğretim kurumu öğrencilerden yüksek düzeyde çıktılar beklerse, öğrencilerin kapasitelerine inanırlarsa bu yüksek beklentileri elde etmek için ilgili tüm gereklilikleri işe koymaya yönelik fazladan çaba harcamaları gerekir. İş yükü fazla olsa da bireylerin (öğrenciler ve öğretim elemanlarının her ikisi için de) kendilerini gerçekleştirmede yüksek beklentilere sahip olması oldukça etkili olabilir.

7. **Çeşitli yeteneklere ve öğrenme yollarına saygı gösterin:** Her birey öğrenmeye bireysel ve toplumsal özelliklerine bağlı olarak çeşitli yollardan gidebilir. Her öğrenci farklı alanlarda daha başarılı olabilir. Bu nedenle kendi başarılarını göstermek için farklı eğitim-öğretim ortamlarına ve etkinliklerine ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bu farklılıklarının farkında olmaları oldukça önemlidir.

Bu önerilerin her biri incelendiğinde diğer model ve teorilerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu öneriler özellikle öğrenci katılımının aktif ve iş birlikçi öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve etkili öğretim uygulamaları boyutlarına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Chickering ve Gamson (1987), bu yedi prensibin eğitimde aktif olma, iş birliği, çeşitlilik, beklentiler, etkileşim ve sorumluluk alma şeklinde altı gücü işe koştüğünü belirtir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında yükseköğretimde öğrenci katılımıyla ilgili yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Öğrenci katılımına temel teşkil eden teori ve modellerin aynı

zamanda yükseköğretimde öğrenci devamlılığı (retention, persistence), öğrenci yıpranması ve okul terki (attrition, dropout, withdrawal) gibi araştırma alanlarında da kullanılmasından dolayı alanyazında öğrenci katılımı çalışmaları da sıklıkla bu alanlarda yapılan çalışmalara atıf yapmakta ve bu konularla beraber çalışılmış olan sosyodemografik değişkenleri de kullanmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde öğrenci devamlılığı, öğrenci yıpranması ve okul terki gibi araştırmalara çalışmanın bu kısmında da yer verilebilir.

Ancak bu çalışma yükseköğretimde öğrenci katılımını (engagement) temel almaktadır ve katılımın rol oynayabileceği farklı çıktılara odaklanmaktadır. Katılım her türlü öğrenci çıktısının öncesinde gelmektedir. Başka bir deyişle öğrenci katılım olmadan devamlılık, başarı, yıpranma ve terk gibi eylemlerin ortaya çıkması beklenemez. Bu eylemler birer sonuç olarak değerlendirilebilir. Bunlar için öğrencinin öncelikle eğitim-öğretim süreçlerine bir şekilde angaje olması, temas etmesi ya da dâhil olması gerekmektedir. Ancak buradaki katılım (engagement) salt anlamda bir katılımdan (participation) ibaret değildir. Yani öğrencinin sürece adım atması yetmez. Bu süreci deneyimlemesi, yükseköğretim kurumunun akademik ve sosyal çevresine entegre olması gerekmektedir. Bu deneyim/entegrasyon sürecinde öğrencinin öğrenimini sürdürmesi, devam etmesi ya da bırakması (retention, persistence, attrition, dropout, withdrawal) artık bir seçimdir.

Bu nedenle çalışmanın bu kısmı, çalışmanın amacı ve araştırma sorularıyla da uyumlu olarak, yalnızca yükseköğretimde öğrenci katılımına etki eden faktörlere ve katılımın öğrenci başarısı, üniversite deneyiminden memnuniyet ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği üzerinde rolüne odaklanan araştırmalar ile sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle bu çalışma, lisansüstü çalışmalara katılma isteğini aşağıda belirtilen çoğu çalışmadan farklı olarak bir öğrenci çıktısı şeklinde ele almasıyla farklılaşmaktadır. Bu bağlamda ilgili çalışmalar gelen paragraflarda sıralanmıştır.

Johnson ve Stage (2018), 101 yükseköğretim kurumunda öğrenci katılımı bağlamında 10 farklı yüksek etkili uygulamanın öğrenci mezuniyet oranlarında nasıl bir etkisi olduğunu araştırmışlardır. Bununla beraber çeşitli üniversite özelliklerini (seçicilik, araştırma üniversitesi olma/olmama, öğrenci sosyoekonomik durumu ve etnisite) de çoklu regresyon modellerine dâhil etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre çeşitli yüksek etkili uygulamaların (birinci sınıf seminerleri, öğrenme toplulukları, grup çalışması, bileşik skorlar) seçici üniversitelerde mezuniyet oranları ile olumsuz bir ilişkisinin

olduğunu, daha az seçici üniversitelerde ise bir ilişkisinin olmadığını bulmuşlardır. Üniversite özelliklerinin de eklendiği regresyon analizinin sonucunda ise 10 yüksek etkili uygulamadan sekizi ne dört yıllık ne de altı yıllık mezuniyet oranlarını yordamıştır. Staj yapmak yalnızca dört yıllık mezuniyet oranlarını olumsuz yordamış, birinci sınıf seminerleri ise her iki mezuniyet oranını az da olsa yordamıştır.

Boyacı, Karacabey, Ozdere ve Oz (2018), mühendislik öğrencileri arasında öğrenci katılımını zayıflatan ve başka bir üniversiteye geçmelerine neden olan faktörleri incelemiştir. Yapılan nitel araştırma 13 mühendislik öğrencisinin görüşleri tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrenci katılımını zayıflatan ve eski üniversitelerini bırakmalarına neden olan faktörler öğrenci, kurumsal ve çevresel düzeyde faktörler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Buna göre öğrenci düzeyi faktörler arasında eğitimden beklentiler, sağlık problemleri, eğitsel performans ve finansal problemler; kurumsal düzey faktörler arasında program özellikleri ve öğretim elemanı ile etkileşim; çevresel düzey faktörler arasında ise ilgili diğer kişiler, iç kampüs çevresi ve dış kampüs çevresi yer almaktadır. Araştırmada özellikle eğitsel beklentiler, program özellikleri, öğretim elemanı ile etkileşim ve dış çevreyle (şehir özellikleri) ilişkili faktörlerin öğrenci katılımı üzerindeki rolüne dikkat çekilmiştir.

Collie, Holliman ve Martin (2017), üniversitedeki birinci yıllarında olan 186 öğrenci verisine dayalı olarak uyum gösterme, davranışsal katılım ve öğrenci başarısı arasındaki etkileşimi yapısal eşitlik modellemesi ile test etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre uyum gösterme olumlu davranışsal katılımı yüksek derecede ilişkili bulunmuş, olumsuz davranışsal katılımı düşük derecede ilişkili bulunmuştur. Olumsuz davranışsal katılım aynı zamanda ilk dönem öğrenci ortalamasını düşük düzeyde açıklayabilmiştir. Olumsuz davranışsal katılım ikinci dönem öğrenci başarısı ile dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur.

Peck (2017), 2015 ve 2016 yılında, Güneydoğu ABD’de bir üniversitede NSSE’ye gönüllü olarak katılmış ve başından beri aynı üniversite eğitim gören (geçiş yapmamış olanlar) 552 birinci sınıf öğrencisinin verilerini kullanarak öğrenci katılımı ile öğrenci başarısı, memnuniyeti ve devamlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Yazar bu ilişkiyi belirlerken katılımın boyutlarının yanında birçok bağımsız değişkeni de kullanmıştır. Ancak bu değişkenlerin yapılan ki kare ve t-Test sonucunda anlamlı olanları katılımın boyutlarıyla bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan regresyon analizlerinde eş değişken olarak eklenmiş ve kontrol

edilmiştir. Bundan sonra her bir alt boyut kendi altındaki alt ölçeklerle değerlendirilerek bağımlı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir.

Katılımın akademik zorluk boyutunun altında ileri derece öğrenme, yansıtıcı ve kapsayıcı öğrenme, nicel muahkeme ve öğrenme stratejileri olarak dört değişken ve Siyahi etnisite ve Asyalı etnisite olmak üzere iki eş değişken kullanılarak, toplamda altı değişkenin akademik başarıyı ne kadar yordadıkları incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucu yansıtıcı ve kapsayıcı öğrenme hariç diğer değişkenlerin öğrenci başarısının %14,6'sını açıkladığı görülmüştür. Burada akademik zorluk boyutunun kalan üç alt ölçeği öğrenci başarısının %13, 8'ini açıklamaktadır. Ancak bu modelde Siyahi etnisite ve ileri düzey öğrenme öğrenci başarısını olumsuz olarak yordamaktadır.

Akademik zorluk boyutunun öğrenci devamlılığına (bir sonraki yıl da aynı üniversiteye devam etme durumu) etkisi incelenirken ise hiçbir bağımsız değişkenin öğrenci devamlılığını anlamlı olarak etkilememesinden dolayı eş değişkenler ilgili modele katılmamıştır. Yapılan ikili lojistik regresyon analizi sonucu akademik zorluk boyutunun hiçbir alt ölçeğinin öğrenci devamlılığını anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

Akademik zorluluğun alt ölçekleri ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemek için iki tane hiyerarşik lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Birincisi akademik deneyimin iyi mi kötü mü olduğuna, ikincisi ise yeniden başlama şansı olsa öğrencinin yine aynı kurumu seçip seçmeyeceğine ilişkindir. İlk analize bu kez eş değişken olarak kampüs dışında çalışma zamanı değişkeni dâhil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kampüs dışında çalışma zamanı ve yansıtıcı ve kapsayıcı düşünme akademik deneyimi olumsuz olarak yordarken, ileri düzey öğrenme ve öğrenme stratejileri akademik deneyimi olumlu olarak yordamıştır. İkinci analize eş değişken olarak cinsiyet, kampüs dışında çalışma zamanı ve ilgilenmekle yükümlü olduğu kişilere ayrılan zaman eklenmiştir. Analiz sonucuna göre ileri akademik zorluğun alt ölçeklerinden yalnızca ileri düzey düşünme boyutu öğrencinin tekrar aynı üniversiteyi seçme davranışını anlamlı olarak yordamı diğer alt ölçekler ise anlamlı olarak yordamamıştır. İleri düzey düşünme değişkeni ise seçme davranışını olumsuz olarak etkilemektedir.

Yazar katılımın bundaki sonraki boyutları için de benzer prosedürleri uyguladığından bunlara daha kısa bir şekilde değinilmiştir.

Katılımın akranlarla öğrenme boyutunun işbirlikli öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar/sohbetler (discussion with divers others) olarak iki alt ölçeği boyut vardır. Yapılan analizler sonucu bu iki alt ölçeğin öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. Benzer bir sonuç öğrenci devamlılığında da çıkmıştır. Memnuniyet iki boyutunda ise akranlarla öğrenmenin alt ölçeklerinin ikisi de üniversite deneyimini anlamlı olarak yordamazken, başa dönülecek olsa aynı üniversiteyi seçmeyi ise yalnızca farklı kişilerle tartışmalar/sohbetlerin anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Katılımın öğretim elemanı ile ilgili deneyimler boyutunda öğretim elemanı ile etkileşim ve etkili öğretim uygulamaları alt ölçekleri yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda her iki alt ölçeğin de öğrenci başarısını anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Öğrenci devamlılığı konusunda ise yalnızca etkili öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Memnuniyetin iki boyutunu ise her iki alt ölçek de anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Katılımın kampüs çevresi boyutunda kişilerle (öğrenci, akademik ve idari personel vb.) etkileşimlerin kalitesi ve destekleyici çevre olmak üzere iki alt ölçek bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda yalnızca kişilerle etkileşimin kalitesinin öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Kişilerle etkileşimin kalitesi öğrenci başarısını olumlu olarak yordamaktadır. Öğrenci devamlılığı konusunda ise benzer şekilde yalnızca kişilerle etkileşimin kalitesinin anlamlı bir yordayıcılığını bulunmaktadır. Kişilerle etkileşimin kalitesi öğrenci devamlılığını olumlu olarak yordamaktadır. Memnuniyet konusunda ise, kampüs çevresinin her iki alt ölçeğinin memnuniyetin her iki boyutunu da hem anlamlı hem de olumlu olarak yordadığı bulunmuştur.

Bundan başka yazar katılımla ilgili olarak yüksek etkili uygulamaların öğrenci başarısı, devamlılığı ve memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Yüksek etkili uygulamalar tek boyutlu bir ölçektir. Buna göre öğrenci başarısında anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrenci devamlılığı konusunda ise benzer şekilde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Memnuniyet iki boyutunda ise yine anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Araştırmacı bir de tüm bu alt ölçekleri ve ilgili eş değişkenleri modele ekleyerek öğrenci başarısını yordamıştır. Buna göre farklı kişilerle tartışmalar/sohbetler ve nicel muhakeme başarıyı olumsuz ve anlamlı bir şekilde, etkili öğretim uygulamaları, öğrenme stratejileri, kişilerle etkileşimin kalitesi, ileri düzey öğrenme öğrenci başarısını anlamlı

ve olumlu bir şekilde yordamıştır. Öğrenci devamlılığı konusunda ise yalnızca etkili öğretim uygulamalarının anlamlı bir yordayıcılığı söz konudur. Memnuniyet için ise üniversite deneyimini kişilerle etkili iletişim ve destekleyici çevre olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamıştır. Üniversiteyi tekrar seçme konusunda ise benzer şekilde yalnızca etkili iletişim ve destekleyici çevre anlamlı ve olumlu bir şekilde yordayıcılığa sahiptir.

Çapa Aydın, Yerin Güneri, Barutçu Yıldırım ve Çağ (2015), öğrencilerin üniversite yaşamına katılımı ve algılanan İngilizce yeterlik düzeylerinin, öğrencilerin genel akademik not ortalaması ve akademik kazanımları üzerindeki yordayıcılığını test etmişlerdir. Araştırmaya Türkiye’de eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede 1109 öğrenci katılmıştır. Öğrencinin üniversite yaşamına katılımını ölçmek için Üniversite Yaşamına Katılım Ölçeği (ÜYKÖ) geliştirilmiştir. Ölçek öğretim üyeleriyle ilişkiler, akran ilişkileri, akademik katılım, kütüphane kullanımı, teknoloji kullanımı ve kampüs etkinlikleri olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan yapısal eşitlik analizi sonuçlarına göre, akran ilişkileri ve akademik katılım genel not ortalamasını olumlu yönde yordamaktadır. Ancak kampüs etkinliklerine katılım genel not ortalamasının olumsuz bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ek olarak, öğretim üyesiyle ilişkiler, teknoloji kullanımı ve kütüphane kullanımı değişkenlerinin not ortalamasının anlamlı düzeyde yordayıcıları olmadığı görülmüştür. Öğretim üyeleriyle ilişkiler, akran ilişkileri, kampüs etkinliklerine katılım akademik kazanımlar için anlamlı pozitif yordayıcılar olarak ortaya çıkarken; teknoloji kullanımı ve kütüphane kullanımı akademik katılımı anlamlı düzeyde yordamamıştır. Kişisel kazanımlar ise öğretim üyeleriyle ilişkiler, akran ilişkileri, kampüs etkinliklerine katılım ve akademik katılım değişkenleri tarafından yordanmıştır. Kampüs etkinliklerine katılımı ise sosyo-kültürel kazanımların anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Korobova ve Starobin (2015), öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi NSSE 2008’e katılan uluslararası ve Amerikan öğrenciler arasında incelemişlerdir. Ancak araştırmacılar ilgili analizleri verilerin %20’si üzerinden yapmışlardır. Bunun nedeni NSSE verisini sağlayan kurumun (Indiana University Center for Postsecondary Research-IUCPR) ilgili verilerin %20’sini paylaşmasıdır. Buna göre araştırmacılar uluslararası ve Amerikan öğrencilerin verilerinden oluşan 34,732 kişilik bir veri setini çalışmalarında kullanmışlardır. Bunun 1558’i uluslararası öğrencilerin verilerinden oluşmaktadır. Yapılan analizlere göre katılımın boyutları arasında yalnızca zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ve destekleyici kampüs çevresi boyutlarında

uluslararası öğrenciler Amerikan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahiptir. Diğer katılım boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılım ve üniversite yaşamından memnuniyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise katılımın alt boyutlarından akademik zorluk, öğretim elemanı ile etkileşim, destekleyici kampüs çevresi ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları memnuniyeti anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna ek olarak katılımın bütün alt boyutları öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Bu bağlamda katılımın alt boyutlarından destekleyici kampüs çevresi diğer bağımsız değişkenlerin etkisi de kontrol edildiğinde en güçlü yordayıcı olmuştur.

Sarwar ve Ashrafi (2014), öğrencilerin kontrol odağı, adanmışlıkları ve katılımları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bunlara ek olarak bölüm, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yaş, üniversitede geçirilen yıl, cinsiyet, yerleşim yeri ve lisans programı şeklinde çeşitli sosyodemografik değişkenlerin de öğrenci başarısının yanında öğrencilerin kontrol odağı, adanmışlıkları ve katılımlarına etkisini incelemişlerdir. Veriler Punjab eyaletinden küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 369 öğrenciden elde edilmiştir. Katılım bağlamında, tüm sosyodemografik değişkenler incelendiğinde yalnızca kadın öğrencilerin, kırsalda yaşayan öğrencilerin ve üniversitede iki ve daha fazla yıl geçirmiş olan öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Bunun yanında katılımın öğrenci başarısında da olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Kanny (2014), ikili derslere (dual enrollment course) katılımın birinci yıl öğrencilerinin yükseköğretimde katılımlarına olan etkisini incelemiştir. İkili dersler ABD’de lisans eğitime katılan öğrenci sayısının artmasına rağmen birinci yılın ardından üniversiteyi terk etme davranışında da artış yaşanmasından dolayı öğrencinin üniversite yaşamına hazırbulunuşluğunu artırmak ve böylece en çok birinci yılda gözlenen üniversiteyi terk etme davranışına önlem almak amacıyla oluşturulan, öğrenci üniversiteye başlamadan daha lisedeyken aldığı derslerdir. Bu dersin kredisi öğrenci üniversiteye geçtiğinde çoğu zaman zaman sayılmaktadır.

Araştırmada veriler 2005 ve 2006 yıllarında Indiana Üniversitesi CPR tarafından düzenlenen NSSE ve Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrenci Katılım Anketi (Beginning College Student Survey of Engagement-BCSSE) ile elde edilmiştir. BCSSE’de toplam 54727, NSSE’de ise toplam 44752 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak Indiana Üniversitesi CPR’ın veri paylaşım politikaları gereği rastgele %15 oranında bir gözleme erişilmesine izin verilmiştir. Buna göre çalışmada ilk planda örneklem 6713 öğrenciden

oluşmaktadır. Bu veri seti üzerinden BCSEE ve NSSE'ye girenlerin verilerinin eşleştirilmesi ve kayıp değerlerin silinmesinden sonra son durumda örneklem 4724 öğrenciden oluşmuştur.

İlgili veri setinde t-Test'ler ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Analizlerde bireysel özellikler olarak cinsiyet, etnisite, birinci kuşak öğrenci olma durumu, lise tipi (kamu, özel, ev-okul vb.) ve katılınan ikili dersin alanı şeklindedir. Katılımın boyutları ise aktif ve işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim, zenginleştirilmiş eğitim deneyimleri ve destekleyici kampüs çevresidir. Bunların dışında birinci yıl üniversite ortalamaları da analizlere dahil edilmiştir.

İlk olarak t-Testler, birinci yıl notları ve katılımın her boyutu için ikili ders alanların ikili ders almayanlara göre anlamlı ve daha yüksek ortalama puana sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanında ikili ders alanların almayanlara göre lise notları, ACT/SAT puanları, babalarının eğitim düzeyi ve etnik olarak beyaz olma durumları da anlamlı ve daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde lojistik regresyon sonuçlarına göre ikili derse katılma ihtimalini çoklu bir etnik kökene mensup olma durumu, ev-okulu vb. okul tipi, lisedeki sınıf büyüklüğü, çoklu etnisiteye sahip olma durumu ve lisede alınan tarih dersi saatinin bileşik etkisi, çoklu bir etnik kökene mensup olma durumu ve lise notlarının bileşik etkisi ve lise notları ve lisede alınan matematik dersi saatinin bileşik etkisi olumsuz ve anlamlı; lise notları, lisede alınan matematik dersi saati, üniversiteye gitmek için gerekli ücreti ödeyemeyeceği endişesi, lisede özel okula gitme durumu ise olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır.

İkili derslere katılma durumu katılımın boyutları ve birinci yıldaki öğrenci başarısına katkısı yönünden incelendiğinde ise ikili derslere katılmanın yalnızca öğretim elemanı ile etkileşimne olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığı görülmüştür. Ancak ikili derslere katılma durumunun katılımın boyutları ve birinci yıldaki öğrenci başarısına etkisi cinsiyet, birinci kuşak öğrenci olma durumu ve üniversite öncesi akademik başarı bağlamında koşullu etkiler açısından değerlendirilmiştir. Buna göre ikili derslere katılım ile aktif ve işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve destekleyici kampüs çevresi boyutları arasındaki ilişkinin erkeklerde daha güçlü olduğu anlamlı olarak bulunmuştur. İkili derslere katılma durumunun zenginleştirilmiş eğitim deneyimleri ve birinci yıl ortalamalarına birinci kuşak öğrencilerde anlamlı ve olumlu bir katkı yaptığı bulunmuştur.

Heng (2014), Kamboçya’da üniversite eğitimlerinin birinci yılında olan öğrenciler arasında öğrenci katılımı ve öğrenci başarısı arasında ilişkiyi incelemiştir. Bunun yanında regresyon modellerine cinsiyet, üniversite öncesi akademik deneyimler ve coğrafi konum gibi bağımsız değişkenler de eklemiştir. Araştırmaya Phnom Penh City’deki üniversitelerde öğrenim gören 919 öğrenci katılmıştır. Katılıma ilişkin veriler toplanırken NSSE ve CSEQ’in revize edilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre derslerle ilgili sınıf dışı çalışmalara ve ödevlere ayrılan zaman ve sınıf ortamında aktif katılım öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Sınıf dışı akran öğrenmesi ve fazla miktarda okuma yapmanın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.

Cox (2013), öğrenci katılımı ve devamlılığına etki eden faktörleri incelemek amacıyla Güneydoğu ABD’de özel bir liberal sanatlar üniversitesinin 2010 yılında NSSE’ye katılmış geleneksel olmayan (geçiş yapan) birinci ve son yılındaki öğrencilerinden oluşan 317 kişinin verilerini kullanmıştır. Katılımı öğretim elemanı ile etkileşim, öğrencilerle etkileşim ve kurumsal vurgu olarak ele almıştır. Bundan başka bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, etnisite, öğrenci notu ve çalışma durumu yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet, etnisite, öğrenci notu ve çalışma durumuna göre katılımın öğretim elemanı ile etkileşim, öğrencilerle etkileşim ve kurumsal vurgu olarak ele alınan boyutlarının ve öğrenci devamlılığının anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak bazı değişkenlerinin etki büyüklüğünün küçük olsa da farklılaştığı belirtilmiştir. Buna göre erkekler kadınlara göre öğretim elemanları ile tartışmada veya sınıf dışı okuma yapmada daha sık etkileşim göstermiştir.

Öğrenci notunun öğretim elemanı ile genel etkileşim arasında, sınıfta soru sormak ve ödevlere ilişkin yeterli ölçüde geri bildirim almak gibi, anlamlı ve olumlu bir ilişkisi vardır. Ancak öğrenci notunun öğrencilerle etkileşiminde yalnızca sınıftaki konular ya da yapılan okumalara ilişkin sınıf dışında tartışmalar konusunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Katılımın öğrenci devamlılığına olan etkisinde ise, öğretim elemanı ile etkileşimin sınıfta soru sorma, öğretim elemanı ile kariyer planları hakkında konuşma ve öğretim elemanı ile kariyer planları hakkında daha sık konuşma konularında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunlardan yalnızca sonuncusu olumsuz bir ilişkiye sahiptir. Öğrencilerle etkileşimin alt başlıkları ile öğrenci devamlılığı arasında hiçbir anlamlı ilişki

bulunmazken; kurumsal vurgunun çeşitliliği/farklılıkları destekleme başlığı ile öğrenci devamlılığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Clifton, Baldwin ve Wei (2012), Manitoba Üniversitesi Kimya Bölümünde birinci sınıftaki öğrencilere sunulan iki tip Kimya I dersine katılan öğrencilerin Kimya I ders başarısı üzerinde katılımın etkisini incelemişlerdir. Manitoba Üniversitesi Kimya Bölümünde 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren bölüme yeni katılan öğrencilerden lise kimya notları 100 üzerinden 70 ve yukarıda olanlara normal Kimya I dersi, 100 üzerinden 50 ve 70 arasında olanlara ise gelişimsel Kimya I dersi vermişlerdir. Normal kimya dersi 200 civarında öğrenciden ve haftada iki ya da üç olmak üzere 150 dakikalık derslerden oluşmaktadır. Gelişimsel kimya dersler ise 60 ve 100 arası öğrenciden ve haftada beş ders olmak üzere en az 250 dakika sürmekte ve haftalık testler içermektedir. Araştırmacılar katılımı, ders materyalleri ile etkileşimde bulunma bağlamında dersin teorik saatlerine ve laboratuvar çalışmalarına devam etme üzerinden ele almışlardır. Bu bağlamda araştırmaya 1998–99 eğitim-öğretim yılından 2006–07 eğitim-öğretim yılına kadar dokuz yıllık surede kayıp veriler atıldıktan sonra geriye kalan (%89) 5600’u normal, 1445’i gelişimsel kimya dersine katılmış öğrencilerin verilerini dâhil etmişlerdir. Yapılan doğrusal regresyon analizlerine göre lise matematik ve kimya notları, cinsiyet ve liseden mezun olduktan sonra geçen süre şeklinde dört bağımsız değişken de eklenmiştir. Analizler sonucunda gelişimsel kimya dersine katılan öğrencilerin devamlılık bağlamında katılımları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenciler normal kimya derslerine katılan öğrencilerden daha yüksek bir başarı göstermiştir. Bu başarının arkasındaki en önemli faktör katılım olarak ortaya çıkmıştır.

Yebei (2011), uluslararası öğrenciler arasında arka plan ve demografik özelliklerin yükseköğretimde öğrenci katılımını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Örneklem belirlenirken Midwest Üniversitesinde öğrenim gören 1700 lisans öğrencisine ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak, online olarak hazırlanan ölçme aracı uygulanmış ve örneklem sayısı analizlere göre 256 ile 277 arasında bir değişiklik göstermiştir. Bu çalışmada bağımlı değişkenler katılımın alt boyutları CSEQ’de bulunan kampüs olanakları (tesisler), kulüp ve organizasyonlar, öğrencilerin diğer bireylerle ilişkileri, sanat, müzik ve tiyatro, öğretim elemanı ile deneyimler, kişisel deneyimler ve kampüs çevresi olmak üzere yedi alt boyuttan oluşurken, kurumun çevresel vurgusu ve üniversiteden memnuniyet olarak bağımlı değişkenler de belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise İngilizce dil becerisi, ailenin eğitim düzeyi (lisans ve üzeri eğitim düzeyi), gönüllülük

deneyimi, lise tipi (kamu), dindarlık, cinsiyet, öğrencinin geldiği ülke, sosyo ekonomik statü, ABD’de geçirilen zaman, sınıf (üniversitede bulunduğu yıl) ve yaş olarak belirlenmiştir.

Buna göre yapılan çoklu analizlerinde kurumun çevresel vurgusu yalnızca gönüllülük deneyiminden anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Tüm model kurumun çevresel vurgusunu %10’unu açıklamaktadır. Kampüs olanakları boyutu ailenin eğitim düzeyi ve gönüllülük deneyiminden anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Bu modelde tüm bağımsız değişkenler kampüs olanakları boyutunun %21’ini açıklamıştır. Kulüp ve organizasyonlar boyutunu ise gönüllülük deneyimi, öğrencinin geldiği ülke, sosyoekonomik statü, ABD’de geçirilen zaman ve sınıfın bileşimi değişkenleri anlamlı ve olumlu olarak yordamıştır. Tüm bağımsız değişkenlerden oluşan model ise kulüp ve organizasyonlar boyutunun %20’sini açıklamıştır. Buna karşın öğrencilerin diğer bireylerle ilişkileri boyutu yalnızca ailenin eğitim düzeyi değişkeni tarafından anlamlı ve olumlu bir şekilde yordanmıştır. Tüm bağımsız değişkenlerden oluşan model ise kulüp ve organizasyonlar boyutunun %11’ini açıklamıştır. Katılımın sanat, müzik ve tiyatro alt boyutu ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik statü, ABD’de geçirilen zaman ve sınıfın bileşimi tarafından anlamlı ve olumlu olarak yordanmıştır. Tüm bağımsız değişkenlerden oluşan model ise kulüp ve organizasyonlar boyutunun %9’ünü açıklamıştır. Öğretim elemanı ile deneyimler alt boyutu ise gönüllülük deneyimi ve lisede gidilen okul (kamu) tarafından anlamlı ve olumlu bir şekilde yordanmıştır. Tüm bağımsız değişkenlerden oluşan model ise kulüp ve organizasyonlar boyutunun %10’u açıklamıştır. Kişisel deneyimler boyutu ise yukarıdakilerin hepsinden farklı olarak hiçbir değişken anlamlı bir şekilde yordanmamıştır. Üniversiteden memnuniyet ise İngilizce dil becerileri, gönüllülük deneyimi ve cinsiyet (erkek) tarafından anlamlı ve olumlu, ABD’de geçirilen zaman tarafından anlamlı ve olumsuz bir şekilde yordanmıştır. Tüm bağımsız değişkenlerden oluşan model ise kulüp ve organizasyonlar boyutunun %20’sini açıklamıştır. Kampüs çevresi boyutu için ise yalnızca 67 gözlem olduğundan 11 bağımsız değişken için örneklem sayısı karşılanamadığından çoklu regresyon analizi yapılmamıştır.

Fuller, Wilson ve Tobin (2011), Orta Batı ABD’de öğrenci sayısı fazla bir devlet üniversitesinin 2000-2007 yılları arasındaki yedi yıllık (2006 yılı hariç) NSSE verilerini kullanarak katılım boyutlarının öğrenci başarısını (GPA) ne kadar yordadığına araştırmışlardır. Bunu yaparken hem kesit veri hem de boylamsal veri kullanmışlardır.

Buna göre kesit veri 2578 birinci yılında olan öğrenci ve 2293 son yılında olan öğrencinin verisinden oluşurken, boylamsal veri 127 öğrencinin birinci ve son yılındaki verisinden oluşmaktadır.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda akademik zorluk düzeyinin birinci yılında olan öğrencilerin başarısını, aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyinin ise son yılında olan öğrencilerin başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Katılımın bu iki boyutu da öğrenci başarısını düşük düzeyde etkilemektedir. Bu noktada oluşturulan tam model öğrenci başarısının %22,6'sını açıklamıştır. Ancak modelde aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyi birinci yılındaki öğrencilerin başarısının %0,8'ini, aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyi ise son yılındaki öğrencilerin başarısının %1'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın büyük çoğunluğu (%18,2) lise not ortalaması, ACT skoru tarafından açıklanmaktadır.

Boylamsal verinin analizlerinden sonra ise öğrenci başarısı, katılımın hiçbir boyutu tarafından anlamlı bir şekilde yordanmamıştır. Burada tam model öğrenci başarısının %31,3'ünü açıklarken yine en çok varyans lise ortalaması ve ACT skorunun olmuştur. Bu iki değişken toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır. Birinci yılında olan öğrencilerin toplam katılım düzeyi öğrenci başarısının %0,9'unu açıklarken, aynı öğrencilerin katılım düzeylerindeki değişim analize dâhil edildiğinde öğrenci başarısının ekstra %1,4'ünü açıklamaktadır.

Schlinsog (2010), 2002 yılından başlayarak 2008 yılına kadar geçen altı yıllık sürede birinci yılında olan 2531 öğrencinin NSSE verilerini kullanarak bireysel özellikler ve yükseköğretimde öğrenci katılımının öğrenci başarısı, devamlılığı ve mezuniyeti üzerine etkisini Astin'in Girdi-Çevre-Çıktı Modeli bağlamında incelemiştir. Bu öğrenciler 2002 yılında okula başladıkları güz döneminden itibaren mezuniyet durumları takip edilmiştir. Bu öğrencilerden 1209'u bir dahaki dönemde de eğitimine devam etmiş, 1862'si 2008 bahar döneminde mezun olmuştur. Buna göre yapılan analizler sonunda aşağıdaki sonuçlara erişilmiştir.

İlk olarak, yapılan t-Testi sonucunda ailenin yükseköğretime önem verme durumunun birinci kuşak ve diğer öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Mann-Whitney U testine göre ise birinci kuşak ve diğer öğrenciler arasında derece (lisans, yüksek lisans, doktora vb.) beklentisi açısından yine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, yapılan t-Testi sonucunda, birinci kuşak ve diğer öğrenciler arasında katılımın akademik zorluk, aktif ve işbirlikli öğrenme, öğretim

elemanı ile etkileşim, destekleyici kampüs çevresi, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ve küresel katılım boyutları (katılım toplam puan ortalaması) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bundan başka öğrencilerin bireysel özellikleri kontrol edilerek katılımın birinci yıl öğrenci başarısını (ortalama-GPA) nasıl yordadığı incelenmiştir. Modele yalnızca bireysel özellikler dahil edildiğinde başarının %49,6'sı açıklanırken, katılım dahil edildiğinde %49,7'si açıklanmıştır. Katılımın bu düşük katkısı da anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin bireysel özellikleri kontrol edilerek katılımın mezuniyetteki öğrenci başarısını (ortalama-GPA) nasıl yordadığı incelenmiştir. Buna göre ilk modele bireysel özellikler dahil edilmiş ve bu modelde yalnızca lise ortalaması ve ACT sınav puanı anlamlı ve olumlu bir etki yaparak mezuniyet ortalamasının %50,9'unu açıklamıştır. İkinci modele katılım da dahil edilmiş ve bu kez model mezuniyet ortalamasının %68,1'ini açıklamıştır. Ancak katılımın anlamlı bir katkısı olmamıştır. İkinci modelde anlamlı ve olumlu katkı yapan tek değişken birinci yıl ortalaması olmuştur.

Sonrasında öğrencilerin bireysel özellikleri kontrol edilerek katılımın devamlılığı (bir sonraki dönem eğitime devam etme) nasıl yordadığı incelenmiştir. İlk modele yine öğrenci özellikleri dahil edilmiş, ikinci modele ise katılım ile beraber birinci yıl ortalaması dahil edilmiştir. Birinci model devamlılığın %9,7'sini açıklamış ancak hiçbir değişken devamlılığa anlamlı katkı yapmıştır. İkinci modelde ise katılım ve bireysel özellikler devamlılığa anlamlı bir katkı yapamamış yalnızca birinci yıl ortalaması anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır.

Son olarak, öğrencilerin bireysel özellikleri kontrol edilerek katılımın mezuniyeti nasıl yordadığı incelenmiştir. İlk modele yine öğrenci özellikleri dahil edilmiş, ikinci modele ise katılım ve devamlılık ile beraber birinci yıl ortalaması da dahil edilmiştir. Birinci model mezun olma ihtimalinin %26,5'ini anlamlı bir şekilde açıklarken, ikinci model %37,4'ünü yine anlamlı bir şekilde açıklamıştır. Birinci modelde mezun olma ihtimalini lise ortalaması ve ACT puanı anlamlı ve olumlu katkı yaparken, ikinci modelde devamlılık ve birinci yıl ortalaması anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır.

Roberts ve McNeese (2010), 2006 ve 2007 yıllarında Güneydoğu ABD'de bir devlet üniversitesinden mezun olan kişilere kendilerinin geliştirdiği öğrenci katılımına ilişkin bir anketi online olarak uygulamışlardır. İlgili yıllarda mezun olan 2200 kişiden 234 kişi araştırmaya katılmıştır. Bu kişilerin yaşları 20 ila 79 arasında değişmektedir. Gerekli kontrollerin ardından 190 kişinin verilerinin araştırma için uygun olduğu kabul

edilmiştir. Araştırmanın temel amacı öğrencilerin üniversiteye giriş tipine göre üniversite yıllarındaki katılımlarının nasıl değiştiğini araştırmaktır. Buradaki üniversiteye giriş tipi baştan beri aynı üniversitede olan (indigenous to the university), iki yıllık bir ön lisans programından/meslek yüksekokulundan⁶ geçiş yapan (transfer from a junior/community college) ve başka bir dört yıllık üniversiteden geçiş yapan (transfer from another four year college/university) şeklindedir.

Yapılan ANOVA sonuçlarına göre baştan beri aynı üniversitede olan öğrenciler nereden geçiş yaptığı önemli olmaksızın geçiş yapmış öğrencilerinden katılım düzeyine göre farklılaşmaktadır. Ancak geçiş yapan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda en çok katılım gösteren grup baştan beri aynı üniversitede olan öğrenciler olurken, başka bir dört yıllık üniversiteden geçiş yapan öğrenciler ise en az katılım gösteren grupta yer almıştır.

Pike, Kuh ve McKinley (2008), 2004 NSSE çalışmasına katılmış 392 dört yıllık üniversiteden 55184 öğrenci verisini kullanarak katılımın öğrencinin çalışma durumu ve bireysel özellikleri (cinsiyet, SAT/ACT skorları, ailede üniversiteye giden ilk kişi olma durumu, konaklama durumu) bağlamında notları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrenci katılımı ise NSSE’de yer alan alt benchmarklar kapsamında ele alınmıştır. Yapılan yapısal eşitlik analizlerine göre çalışma durumu ve bireysel özellikler birlikte olmak üzere az da olsa (%1-3) katılımın boyutlarını açıklamışlardır. Bunun yanında NSSE’nin beş alt boyutunun hepsi de öğrenci notları anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Buna ek olarak diğer değişkenler kontrol edildiğinde aktif ve işbirlikli öğrenme skorları en fazla ilişkili olan NSSE benchmarkı olarak ortaya çıkarken, zenginleştirilmiş eğitsel uygulamalar benchmarkı ise diğer notlarla olumsuz ilişkili olarak bulunmuştur.

Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea (2008), öğrenci katılımının üniversitenin ilk yılındaki başarı ortalamasına (GPA) etkisini öğrencinin demografik değişkenlerini de regresyon modeline ekleyerek araştırmışlardır. Çalışmada öğrenci katılımı ilk yılda yaşanan deneyimler olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın verileri 2000-2003 yılları arasında NSSE’ye katılan ve ACT ya da SAT skorları eşleşen 6193 öğrenciden gelmektedir. Buna göre öğrencilerin demografik özellikleri, üniversite öncesi

⁶ Buradaki meslek yüksekokulu terimi “community college” ya da “junior college” terimlerini tam anlamıyla karşılamasa da yaygınlıkla bu şekilde kullanıldığından bu çalışmada da böyle nitelendirilmiştir. Örneğin Türkiye Fulbright Komisyonunun “Community College Initiative (CCI)” programı kendi web sitelerinde Türkçe olarak “Meslek Yüksekokulu Öğrenim Bursu” olarak geçmektedir.

deneyimleri ve lisedeki başarısı GPA'nın varyansının %29'unu açıklamıştır. Buna öğrenci katılımının boyutları da eklendiğinde GPA'nın varyansı %13 daha fazla açıklanmıştır. Ancak bu öğrenci katılımının eklenmesiyle beraber başta eklenen demografik değişkenlerin yordama gücü düşmüştür. Bunlara ek olarak, veri üç yıllık bir dönemi kapsadığından öğrencilerin ikinci yıl da eğitimlerine devam etmelerinde öğrenci katılımının rolü de incelenmiştir. Buna göre öğrenci katılımı, ilk yıl GPA'sı ve giderlerin karşılanamaması durumu eklendiğinde öğrenci devamlılığının açıklanmasında %25'lik bir artış olmuştur.

Snyder (2008), 2000, 2001 ve 2003 yıllarında Bowling Green Eyalet Üniversitesinde NSSE'ye katılan 899 öğrenciden, bilgilerine ulaşabildikleri 349 kişinin verisiyle yükseköğretimde öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi Astin'in Girdi-Süreç-Çıktı Modeli bağlamında bazı bireysel özellikleri kontrol ederek incelemiştir. Yapılan normallik ve uç değer kontrollerinden sonra sıradışı değerler bulunmadığı için araştırmaya 349 kişilik örneklem ile devam etmiştir. Yapılan t-Test, çapraz tablolar, regresyon ve yol analizi ile çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. İlk olarak akademik başarı bir sonraki dönem de aynı okulda öğrenimine devam etme olarak ele alınmış ve öğrenci bireysel özellikler (girdi değişkenleri) ile çapraz tablolar yapılmıştır. Buna göre cinsiyet, etnisite (student of color), birinci kuşak öğrenci olma durumu ve gelir durumu ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak lise ortalaması ile üniversitedeki akademik başarı (devam etme) kullanılarak yapılan t-Testi sonucunda yüksek lise ortalamasına sahip olanların üniversitede anlamlı olarak başarılı olduğu bulunmuştur.

Sonrasında bireysel özellikler ile katılım beçmarkları ve diğer çevre değişkenleri ile arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Yapılan t-Test, çapraz tablolar ve korelasyon analizleri sonunda katılım beçmarklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuş, kampüs içinde öğrenme topluluğuna (residential learning community) katılım ve ilk yıl dersine katılım (first year course) değişkenleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Etnisite değişkeninde yalnızca zenginleştirilmiş eğitsel deneyimler beçmarkı etnisiteye göre anlamlı olarak farklılaşmış ve ilk yıl dersine katılım ile etnisite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gelir durumunda da cinsiyet gibi ne katılım değişkenleri gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmış ne de diğer çevre değişkenleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Birinci kuşak öğrenci durumunda ise katılım beçmarkları birinci kuşak öğrenci olma durumuna göre anlamlı

olarak farklılaşmamış ancak kampüs içinde öğrenme topluluğuna katılım ile arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Lise ortalaması ile yalnızca aktif ve işbirlikli öğrenme benchmarkı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, lise ortalaması diğer çevre değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Üniversitedeki akademik başarı (devam etme) ile diğer çevre değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, ancak üniversitedeki akademik başarı destekleyici kampüs çevresi boyutuna göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Buna göre başarılı öğrenciler kampüs çevresini daha destekleyici bulmaktadır.

Son olarak öğrenci başarısını anlamlı olarak yordayan girdi ve çevre değişkenleri ile yol analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda analize girdi değişkenlerinden lise ortalaması, etnisite ve birinci kuşak öğrenci olma durumu, çevre değişkenlerinden ilk yıl dersine katılma, kampüs içi öğrenme topluluğuna katılma, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları, aktif ve işbirlikli öğrenme ve destekleyici kampüs çevresi değişkenleri dahil edilmiştir. Analiz sonucuna göre destekleyici kampüs çevresi ve lise ortalamasının üniversite başarısına (devam etme) direkt etki ettiğini ancak tüm modelin anlamlı olmadığını ve uyum indekslerinin kötü çıktığını bulmuştur.

Gordon, Ludlum ve Hoey (2008), Georgia Teknoloji Enstitüsünde (Georgia Tech) NSSE'ye 2005 yılında katılan 1244'ü birinci yılında ve 629 son yılında olan öğrenci olmak üzere toplam 1873 öğrencinin verilerini kullanarak NSSE kriterleri (benchmarks) ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Bu çıktılarından ilki öğrencinin not ortalamasıdır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre birinci yılında olan öğrencilerin not ortalaması ile katılımın akademik zorluk, aktif ve işbirlikli öğrenme ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutları arasında anlamlı ama zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunlara arasında zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının etkisi olumsuzdur. Buna karşın son yılındaki öğrenciler için katılımın öğretim elemanı ile etkileşim ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutları ile öğrenci not ortalamasına daha güçlü bir katkı yaptığı bulunmuştur. Ancak burada da yalnızca destekleyici kampüs çevresinin anlamlı ve olumlu bir etkisi vardır. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının ilk yılındaki öğrencilerin not ortalamasına anlamlı ve olumsuz bir katkı yaptığı halde son yılındaki öğrencilerde anlamlı bir etkinin görülmemesinin nedenini yazarlar, öğrencilerin üniversiteye başladığı ilk yılda birden çok fazla zengin deneyimler edinmesinin onları temel çalışma disiplininin ve kampüs

çevresine uyum sağlama konusunda yoksun kalmalarına neden olabileceğini ifade etmektedirler.

Öğrenci çıktılarından ikincisi öğrenci devamlılığıdır. Buna göre öğrenci ortalamasının bir sonraki yıl eğitime devam etme ile anlamlı ilişkisi önceki analizlerinde bulunduğundan, yazarlar bu kez öğrenci not ortalamasını kontrol ederek yine çoklu regresyon yapmışlardır. Burada yazarlar ikili lojistik regresyon yerine çoklu regresyon analizini tercih etmiştir. Bunun nedeni yazarların öncelikli amaçlarının varyansın ne kadar açıklandığından ziyade bir ilişki olup olmadığı incelemek istemeleridir. Bu bağlamda katılımın destekleyici kampüs çevresi boyutu, öğrencinin bir sonraki yıl eğitimine devam etmesini anlamlı olarak açıklamaktadır. Ancak açıklanan varyans %1 olduğundan bu ilişkinin oldukça zayıf olduğu söylenebilir.

Diğer çıktılar ise öğrencinin mezun olduktan sonra iş bulması ve lisansüstü çalışmalara devam etmesidir. Ancak NSSE'ye katılan öğrencilerden yalnızca 151'i Georgia Tech Mezuniyet Anketini doldurmuştur. Bu bağlamda iş bulma mezuniyetten hemen sonra çalışmak üzere tam zamanlı bir iş bulma ya da bulmama olarak ölçülmüştür. Lisansüstü eğitim çalışmalarına devam etme durumu ise 4'lü Likert tarzı soru maddelerinden oluşmuş ve sürekli bir değişken olarak kabul edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucu hiçbir katılım boyutunun mezuniyetten hemen sonra iş bulmayla arasında bir ilişki bulunmazken, lisansüstü eğitime devam etmede öğretim elemanı ile etkileşimin anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Ancak katılımın bu boyutu lisansüstü çalışmalara devam etmenin ancak %4'ünü açıklayabilmektedir.

Korkmaz (2007), özel bir eğitim programına (Cisco Certified Network Associate-CCNA) katılan öğrenci grupları arasında yapısal eşitlik modellemesi yoluyla öğrenci katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada eğitim programında yer alan her iki dersede katılan 332 kadın, 1708 erkek olmak üzere 2040 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu bağlamda kurulan modelde endojen değişkenler önceki akademik beceriler, motivasyon; katılım değişkenleri bilişsel çaba, aktif katılım ve öğretim elemanı ile etkileşim; eksojen değişkenler ise algılanan öğrenme, final sınav notu ve genel ve eğitimsel gelişim olarak yer almıştır. Kurulan bu model kadın ve erkekler için aynıdır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre önceki akademik becerilerin ve motivasyonun katılım boyutları üzerindeki etkileri, kadın ve erkek öğrenciler arasında benzer bulunmuş ancak standart yapısal ağırlıklarda bazı küçük veya orta düzey farklar çıkmıştır. Hem

erkek hem de kadın öğrenciler arasında motivasyonun katılım ölçütleri üzerindeki etki büyüklüğü, önceki akademik becerilerin etkisinden daha büyük bulunmuştur. Motivasyonun öğretim elemanı ile etkileşim üzerindeki etkisi kadınlar için daha büyük çıkmıştır. Motivasyonun bilişsel çaba üzerindeki etkisi hem erkek hem kadınlar için çok yüksektir, ancak kadınlarda erkeklere göre daha da yüksek olduğu görülmüştür. Sadece aktif katılımı, motivasyonun etkisi erkekler için daha yüksek çıkmış, ancak bu fark çok küçük olmuştur.

Önceki akademik becerilerin katılımın boyutlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Ancak, bu etki büyük değildir. Önceki akademik becerilerin ve bilişsel çaba arasında, erkeklerde neredeyse hiç ilişki bulunmamış, kadınlarda ise anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Hem kolej erkek hem de kadın modellerinde, önceki akademik becerilerle öğretmenle etkileşim arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki kadınlar için anlamlı değilse de erkekler için -0,18 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Önceki akademik beceriler ve aktif katılım arasındaki ilişki hem erkek hem de kadınlar için negatif çıkmıştır. Ancak bu ilişki kadınlar için anlamlı değildir. Erkekler için ise ilişki -0,17 düzeyinde anlamlıdır. Özetle, önceki akademik becerilerin katılım yapılarına etkisi motivasyonun etkisinden daha düşük bulunmuştur.

Final sınav notuna en büyük etki önceki akademik becerilerden gelmiştir. Önceki akademik beceriler ve final sınav notu arasında ki ilişki düzeyi kadınlar ve erkeklerde sırasıyla 0,70 ve 0,78 olarak bulunmuştur. Final sınav notu üzerinde bilişsel çabanın anlamlı olmayan küçük ve olumlu bir etkisi ve öğretim üyesi ile etkileşimin anlamlı olumsuz bir etkisi olmuştur. Etkilerin büyüklüğü bakımından, erkek ve kadın modelleri neredeyse aynı yapısal tahminlere sahip olarak çıkmıştır. Erkek ve kadınlar için yapılan modellerde açıklanan varyanslar sırasıyla %63 ve %50 olarak bulunmuştur.

Erkek ve kadın modellerinde algılanan öğrenme için açıklanan varyanslar %32 ile aynı olarak bulunmuştur. Ancak, katılımın etkileri her iki grup için de çok çıkmıştır. Önceki akademik becerilerin her iki grup için de olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu etki erkeklerde (0,43) kadınlara (0,26) göre daha fazladır. Bilişsel çabanın etkisi kız öğrenciler için çok büyük (0,96) iken, erkek öğrenciler için görece küçük (0,22) çıkmıştır. Aktif katılım erkeklerde küçük ve olumlu etkiye sahip (0,15) iken, kız öğrenciler için anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Genel kişisel ve eğitimsel gelişim için açıklanan varyanslar, erkekler (0,61) ve kadınlar (0,66) için hazırlanan modellerde benzer çıkmıştır. Her iki modelde de bilişsel

aba büyük bir etkiye sahip olmuŗ, ancak kadınlarda için (0,97) erkeklere (.59) göre çok daha büyük ıkmıŗtır. Öğretim elemanı ile etkileŗimin kadınlarda orta büyüklükte olumlu bir etkisi (0,47) olmasına karŗın, erkeklerde anlamsız ve olumsuz bir etkisi olmuŗtur. Aktif katılımın kadınlarda anlamsız ve olumsuz etkisi, erkeklerde ise anlamlı ve olumlu (0,33) bir etkisi olduğu g r lm ŗt r. Son olarak motivasyonun algılanan öğrenme (0,33) ve kiŗisel ve eğitimsel geliŗim (0,14)  zerindeki dolaylı etkileri erkek modelinde anlamlı bulunmuŗtur. Diğer dolaylı etkiler anlamlı bulunmamıŗtır. Kadın modelinde ise önceki akademik becerilerin dolaylı etkileri de büyük ıkmıŗtır. Motivasyonun algılanan öğrenmeye 0,38 ve kiŗisel ve eğitimsel geliŗime 0,62 düzeyinde dolaylı etkisi olmuŗtur.

LaNasa, Olson ve Alleman (2007), kampüs içinde konaklamanın  ğrenci katılımı üzerindeki etkisini incelemiŗlerdir. Bunun için ABD'nin Orta Batı Bölgesinde yer alan ve genellikle doktora eğitimine odaklanan bir devlet  niversitesinde, 2004 ve 2005 yılında üniversitedeki ilk yıllarında olan NSSE Freshman anketine katılan öğrencilerden toplamda 731 öğrenciden veri toplamıŗlardır. İlgili  niversitede NSSE Freshmen anketlerinden ilki uygulandıktan sonra kampüste yeni bir konaklama merkezi aılmıŗ ve kampüs içinde konaklayan  ğrenci sayısı %50'den daha fazla bir oranda artıŗ g stermiŗtir. Böylelikle araŗtırmacılar kampüs içinde konaklayan ve kampüs dıŗında konaklayan iki  ğrenci grubu arasında katılımın nasıl etkilendiğini incelemiŗlerdir. Katılım NSSE'nin 5 kriterine (benchmark) göre ele alınmıŗtır. Analiz sonuçlarına göre kampüs içinde konaklayan öğrencilerde zenginleŗtirilmiŗ eğitim uygulamaları anlamlı bir Şekilde yükselirken destekleyici kampüs çevresi boyutu anlamlı bir Şekilde d ŗ k ıkmıŗtır. Kampüs dıŗında konaklayan öğrenciler arasında ise katılım boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıŗtır. Bu bağlamda kampüste konaklayan öğrencilerin derslerle ilgili alıŗmalarda akranlarla olan etkileŗimi artmıŗ ancak kampüsteki kiŗilerle olan genel iliŗki kalitelerinde bir d ŗ ŗ olmuŗtur. Bunlara ek olarak araŗtırmacılar bütün öğrenciler için yaŗ, etnisite, cinsiyet ve ACT skoru seklindeki deėiŗkenleri de kontrol ederek katılımın akademik baŗarı (GPA) ve  niversite deneyiminden memnuniyet üzerindeki etkisine bakmıŗlardır. Buna göre eleŗtirel d ŗ nme ve uygulama becerilerine vurgu yapan öğrenme stratejileri ve ders ödevlerinin,  ğretim elemanları ile g r ŗme ve etkileŗimde bulunmanın, öğrencinin ve kurumun alıŗmaya olan vurgusunun ve kiŗilerarası iliŗkilerin kalitesinin GPA üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu g r lm ŗt r. Kampüs içinde konaklamanın ise bir etkisi bulunmamıŗtır. Ancak yine bütün öğrenciler bağlamında kampüs içinde konaklamanın  niversite deneyiminden memnuniyete olumlu

etkisinin olduğu bulunmuştur. Katılım boyutlarında ise iki öğrenci grubunda da benzerlikler görölmüştür. Buna göre öğrenme stratejileri, akademik etkileşimler, kurumsal vurgu ve ilişkilerin genel niteliği üniversite deneyiminden memnuniyete olumlu katkı yapmaktadır. Araştırmacıların vurguladığı önemli bir konu ise ACT skorunun memnuniyete etkisinin iki öğrenci grubunda farklılaşmasıdır. Buna göre kampüs dışında konaklayan öğrenciler için ACT skoru memnuniyete anlamlı bir etki yapmaktadır. Ancak kampüs içinde konaklayan öğrenciler için bu durum söz konusu değildir. Buradan çıkan sonuç ise kampüs içinde konaklamanın öğrencinin arka plan özelliklerindeki birtakım olumsuzlukları telafi edebilecek bir rol oynamasıdır.

Mannan (2007), Papua Yeni Gine Üniversitesindeki birinci ve son yıllarında olan toplam 516 öğrencinin verilerini kullanarak Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramının uygulanabilirliğini test etmiş, akademik ve sosyal entegrasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş ve birinci ve son yıllarında olan öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyon düzeylerini karşılaştırmıştır.

Buna göre ilk olarak Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramını temel alarak bir ölçek geliştirmiştir. Buna göre ölçeğin boyutları akademik personelle informal iletişim, akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi, akran etkileşimi (bire bir), müfredat dışı etkinlikler ve akran grupları etkileşimi şeklinde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre alt boyutlardan akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi akademik entegrasyon, diğerleri ise sosyal entegrasyonu temsil etmektedir. Bu doğrultuda akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi boyut ile akademik personelle informal iletişim, akran etkileşimi (bire bir), müfredat dışı etkinlikler boyutları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle yazar geliştiren ölçeğin aracının, Tinto'nun da belirttiği gibi sosyal entegrasyonun ve akademik entegrasyonun birbirini karşılıklı olarak kompanse ettiğini ifade etmiş ve Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramının bir gelişmekte olan ülke olan Papua Yeni Gine'de uygulanabilir olduğunu ileri sürmüştür.

Bundan sonra öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunun öğrenci özelliklerine göre nasıl farklılaştığı bulmak adına MANOVA yapılmıştır. Burada lisans programları sanat (arts), fen, yaratıcı sanatlar (creative arts), hukuk ve tıbbi bilimler olmak üzere beş, öğrenciler ise 1. ve 2. sınıflar alt devre (juniors) ve 3., 4. ve 5. sınıflar üst devre (seniors) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Buna göre yalnızca öğrencilerin

lisans programı ile lisans programı ve öğrenim yılı etkileşiminin anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür.

Buna göre yaratıcı sanatlar öğrencileri hariç birebir akran etkileşiminin alt devre öğrencilerde üst devre öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yazar öğrencilerin üniversitenin ilk yıllarında daha çok gruplar halinde etkileşim sürdürdükleri ancak sonraki yıllara gelindiğinde daha bireyselleştikleri ve ikili ilişkilerin daha çok ortaya çıktığı yorumunda bulunmaktadır.

Lisans programı ve öğrenim yılı etkileşiminin ise yaratıcı sanatlar öğrencilerinde birebir akran etkileşiminin alt devre öğrencilerde üst devre öğrencilere göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Bunun aksine hukuk ve tıbbi bilimler öğrencilerinde birebir akran etkileşiminin üst devre öğrencilerde alt devre öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yazarın yaratıcı sanatlardaki bu ayrışmaya getirdiği açıklama öğretim yöntemlerine ilişkindir. Buna göre yaratıcı sanatlar bölümünde öğrencilerin grupla çalışmaları diğer bölümlere göre daha çok vurgulanmaktadır. Bu da yıllar içinde üst devre olan öğrencilerin kendi akran gruplarını oluşturup bunlarla beraber hareket etmesini sağlamaktadır.

Bunlardan başka alt devre öğrencilerin üst devre öğrencilere göre müfredat dışı etkinlikleri daha önemli buldukları görülmüştür. Bunun nedeni olarak yazar, bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin spor, kültürel etkinlikler, öğrenci kulüpleri vs. gibi sosyal etkinliklere daha çok katıldıklarını ancak zaman ilerleyip de son sınıflara yaklaştıkça uzmanlık alanlarına daha çok yönelerek kendi alanlarındaki öğrencilerle daha çok etkileşime geçtiklerini belirtmektedir. Buna göre sanat, fen ve hukuk bölümlerindeki alt devre öğrencilerin üst devredekilere göre müfredat dışı etkinliklerde daha fazla bulunduklarını belirtmektedir. Bunun nedenini ise bu programların ilk yıllarında daha özgür ve geniş bir eğitim programına sahipken sonraki yıllarda daha spesifik uzmanlık alanlarına odaklanmaları olarak belirtmektedir. Yaratıcı sanatlar bölümündeki öğrencilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Burada da yazar bunun nedenini öğretim programına bağlamaktadır. Tıbbi bilimler öğrencilerinde ise müfredat dışı etkinliklere katılmada alt ve üst devre öğrencilerinde oldukça küçük farklılıklar bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da yazar başından beri bu bölümlerdeki öğretim programlarının öğrencileri daha yoğun çalışma disiplinine itmesi ve müfredat dışı etkinliklere daha kısıtlı ve az bir zamanın kalmasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir.

Son olarak bölüm bazında katılım boyutlarından yalnızca akademik personelle informal iletişim, akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi ve müfredat dışı etkinlikler boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olmuştur. Buna göre akademik personelle informal iletişim konusunda sanat, fen ve hukuk öğrencilerinin ortalama puanları yaratıcı sanatlar ve tıbbi bilimler öğrencilerine göre düşük kalmıştır. Akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi konusunda ise hukuk ve tıbbi bilimler öğrencilerinin ortalama puanları diğer bölümlere göre düşük kalmıştır. Benzer şekilde müfredat dışı etkinlikler konusunda da hukuk ve tıbbi bilimler öğrencilerinin ortalama puanları oldukça düşüktür. Katılımın buradaki üç alt boyutunun hepsinde de en yüksek ortalama puanlar yaratıcı sanatlar bölümündeki öğrencilere aittir. Hukuk öğrencileri ise bu üç alt boyutta en düşük puan ortalamalarına sahip olan gruptur.

Bu sonuçların nedeni olarak yazar yaratıcı sanatlar öğrencilerinin, öğretim programının daha çok uygulamalı derslere yer vermesiyle akademik personel ve öğrenciler arasında etkileşim gerektiren, öğretim yöntemlerinin daha fazla kullanılmış olabileceğine bağlamaktadır. Hukuk öğrencileri için ise, bu alanda bağımsız çalışma yöntemlerine daha fazla vurgu yapılması bu üç alt boyutta daha düşük puan ortalamasına sahip olmalarında etkili olmuş olabilir. Tıbbi bilimler öğrencilerinde ise öğretim yöntemleri, akademik personelin azami denetimini gerektirse de akademik personelle informal iletişim ve akademik personelin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilgisi boyutlarında ortalama puanları düşük çıkmıştır.

Carini, Kuh ve Klein (2006), katılımın akademik başarının deneysel ve geleneksel ölçümleri ile nasıl bir ilişkisi olduğunu, bu ilişkinin koşullarını ve yükseköğretim kurumlarının öğrencinin akademik performansını ne derece değiştirebildiklerini araştırmışlardır. Buna göre araştırmaya 1352 öğrenci katılmış, bu öğrencilere NSSE uygulanmıştır. Araştırmada kayıp ve yetersiz veriler atıldıktan sonra 1058 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Araştırma RAND Şirketinin desteğiyle yapılmıştır. Bu bağlamda akademik performans göstergesi olarak RAND skoru, GRE test skoru ve öğrencinin akademik not ortalaması (GPA) belirlenmiştir. Buna göre öğrenci katılımı ile RAND, GRE testi ve GPA skorları arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bunlara ek olarak bazı kurumların RAND skorları diğerlerine göre daha fazladır. Özellikle bazı liberal sanat kolejlerinde katılım ile RAND skorları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur. Bazı lisansüstü üniversitelerde ise RAND skorları ve katılım arasında olumsuz ilişkiler bulunmuştur.

Pike ve Kuh (2005), üniversitedeki birinci ve ikinci kuşak öğrencilerin bireysel özellikleri ve katılımlarının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmek için CSEQ 4 veri setinden rastgele seçilen 3000 lisans öğrencinin verisini incelemişlerdir. Bu seçim işlemi Carnegie sınıflamasına göre altı tip yükseköğretim kurumundan 500'er öğrenci seçilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmada akademik katılım, kütüphane deneyimi, aktif ve işbirlikli öğrenme, yazma deneyimleri ve öğretim elemanı ile etkileşim; sosyal katılım, kişisel deneyimler, öğrencinin tanıdığı bireyler, konuşma konuları şeklindedir. Kampüs çevresine ilişkin ise akademik çevrenin algılanan kalitesi ve kişilerarası çevre olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Gizil değişkenler olarak öğrencinin akademik ve sosyal entegrasyonu ele alınmıştır. Öğrencinin öğrenme ve entelektüel gelişiminin göstergesi olarak da genel olarak eğitimden kazanımlar, iletişim becerilerine ilişkin gelişim, kişilerarası ilişki gelişimi ve entelektüel gelişime ilişkin kazanımlar yer almıştır. Diğer değişkenler ise cinsiyet, etnisite, eğitimden beklentiler (bir üst dereceye devam etme), konaklama şeklindedir. Yapısal eşitlik modellemesi ile kurulan model test edildiğinde etnik olarak azınlıkta bir grupta yer almak, lisans düzeyinin üzerinde eğitimden beklentiler ve kampüste konaklama akademik katılımı ile olumlu bir ilişki göstermiştir. Sosyal katılım ile de yine aynı değişkenler olumlu olarak ilişkilidir. Kampüs çevresine ilişkin olumlu algı ise yalnızca öğrencinin eğitimden beklentileri ile ilişkili olarak bulunmuştur. Bununla beraber ne akademik ne de sosyal katılım öğrenme kazanımlarıyla doğrudan bir ilişkiye sahip değildir. Bunlara ek olarak birinci nesil üniversiteye giden öğrenciler, ikinci nesil üniversiteye giden öğrencilere göre genelde daha az katılım göstermişlerdir. Birinci nesil öğrenciler kampüs çevresini daha az destekleyici bulmuşlar ve öğrenme entelektüel gelişimde daha az ilerleme göstermişlerdir. Bu olumsuz sonuçların çoğu ise birinci nesil üniversite öğrencilerinin eğitimden düşük beklentileri ve üniversiteye giderken yaşadıkları yerden kaynaklanmaktadır.

Zhao, Kuh ve Carini (2005), uluslararası öğrenciler ve Amerikan öğrencilerini etkili eğitim uygulamalarına katılım açısından karşılaştırmışlardır. Bunun için 2001 yılında NSSE'ye katılan birinci ve dördüncü yıllarında olan 69,852 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Bunun 27,802'i uluslararası öğrencilere aittir. Analiz sonuçlarına göre birinci yılında olan uluslararası öğrenciler akademik zorluk, aktif ve işbirlikçi öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve teknoloji kullanımı konusunda birinci yılında olan Amerikan öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla puana sahiptir. Ancak rahatlama,

sosyalleşme ve memnuniyet puanları anlamlı olarak daha düşüktür. Dördüncü yılında olan öğrenciler arasında ise uluslararası öğrenciler akademik işlere anlamlı olarak daha fazla katılım göstermekte, teknolojiyi daha sık kullanmakta ve kendinden farklı kişilerle daha sık etkinliklerde (diverse-related activities) bulunmaktadır. Ayrıca kişisel ve sosyal gelişim alanında daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Dördüncü yılındaki uluslararası öğrenciler aynı zamanda, birinci yılındaki uluslararası öğrenciler gibi aktif ve işbirlikli öğrenme ve topluma hizmet uygulamalarına daha az katılım göstermişler ve genel üniversite deneyiminden daha az memnun olmuşlardır. Ancak dördüncü yılındaki uluslararası öğrenciler birinci yılındaki uluslararası öğrencilerden rahatlama ve sosyalleşme konusunda Amerikan öğrencilerine daha fazla yaklaşmaktadır.

Bunlara ek olarak araştırmacılar çeşitli bireysel ve kurumsal değişkenleri de ekleyerek regresyon analizi yapmışlardır. Bu analizlerin sonucuna göre yukarıda bahsedilen analiz (t-Test) sonuçlarının büyük bir kısmının kontrol değişkenleri eklendikten sonra kaybolduğu görülmüştür. Örneğin memnuniyet konusunda birinci yılındaki Amerikan öğrenciler ve uluslararası öğrenciler arasında olan anlamlı fark kaybolmuştur. Dördüncü yıldaki öğrenciler arasında da benzer bir durum söz konusudur.

Uluslararası öğrenciler kendi aralarında etnisiteye göre değerlendirildiğinde birinci ve dördüncü yılında olan öğrenciler arasında bir uyum görünmektedir. Buna göre Asyalı öğrenciler Beyaz ve Siyahi öğrencilere göre değerlendirildiğinde aktif ve işbirlikli öğrenmeye ve kendinden farklı kişilerle olan etkinliklere katılımlarının düşük olduğu ve kampüs çevresinden daha az memnuniyet duydukları bulunmuştur. Bu durumun aksine Siyahi öğrenciler teknoloji kullanımı, rahatlama ve sosyalleşme açısından daha az olmak üzere diğer katılım boyutlarında daha fazla katılım göstermiştir. Ayrıca genel üniversite deneyiminden daha fazla kazanım elde ettikleri ve memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır.

Son olarak araştırmacılar, kurumun uluslararası öğrenci yoğunluğunun katılım üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan çok düzeyli analiz sonuçlarına göre uluslararası öğrenci yoğunluğunun artmasıyla kendinden farklı kişilerle olan etkinliklere (diverse-related activities) katılımın arttığı bulunmuştur. Bu sonuçlar hem uluslararası hem de Amerikan öğrencileri için geçerlidir. Ancak ilginç bir sonuç olarak uluslararası öğrenci yoğunluğun artmasıyla katılımın destekleyici kampüs çevresi boyutunda azalma olmaktadır.

Harper, Karini, Bridges ve Hayek (2004) tarihsel olarak Siyahilerin üniversitelerinde (HBCU) kadın ve erkek öğrenciler arasındaki katılım farkını incelemişlerdir. Veriler NSSE'ye katılmış 12 4-yıllık HBCU'da öğrenim gören 1167 Afro-Amerikan lisans öğrencisinden toplanmıştır. Bu bağlamda yapılan çoklu regresyon analizde sınıf, lisans programı, öğrenci tipi (tam zamanlı-yarı zamanlı) ve konaklama değişkenleri kontrol edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımın akademik zorluk ve öğretim elemanı ile etkileşim boyutlarında kadınlar erkeklere göre daha fazla akademik çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın erkekler de kadınlara göre öğretim elemanı ile daha fazla iletişim kurmaktadır. Bunlar dışında aktif ve işbirlikli öğrenmede, bireysel kazanımlarda ve memnuniyet düzeylerinde kadınlar ve erkekler arasında bir fark bulunamamıştır. Son olarak kadın ve erkek öğrencilerin katılımlarındaki bu farklılıklar üniversitenin ilk ya da son sınıfında olmaya veya bir kamu ya da özel üniversitede eğitim görmeye göre de değişmemektedir.

Pascarella, Pierson, Wolniak ve Terenzini (2004), Öğrenci Öğrenmesi Ulusal Çalışması (National Study of Student Learning-NSSL) katılan, 15 farklı eyaletten 18 farklı dört yıllık üniversiteden 1992-1995 yılları arasında öğrenim görmüş lisans düzeyindeki öğrencinin verisini kullanmıştır. NSSL çalışması izleme çalışmaları şeklinde uygulanmıştır. Buna göre ilk çalışma 1993, ikinci çalışma 1994 ve üçüncü çalışma da 1995 yılında uygulanmıştır. Yazarlardan birinin 1993 NSSL araştırmasını başka bir çalışmada kullanması nedeniyle bu çalışmada yalnızca ikinci ve üçüncü izleme çalışmalarının verileri kullanılmıştır. Çalışmanın ilk amacı, birinci nesil öğrenciler ile diğer öğrencilerin akademik ve akademik olmayan üniversite deneyimleri arasındaki farkın incelenmesidir. İkinci amacı birinci nesil öğrenci olup olmama durumunun dokuz farklı öğrenci kazanımı (yazma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, farklılıklara açık olma, kendini anlama, üst düzey bilişsel beceriler vb.) üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Üçüncü amacı ise birinci nesil ve diğer öğrenciler arasında üniversitedeki akademik ve akademik olmayan deneyimlerin öğrencilerin bilişsel ve psikososyal çıktıları üzerindeki etkileşimsel etkilerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada ikinci NSSL araştırmasına katılan 1518, üçüncü NSSL çalışmasına katılan 1054 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Öğrenciler de kendi aralarında ebeveyni ileri derecede yükseköğretim görmüş, ebeveyni orta derecede yükseköğretim görmüş ve ebeveyni hiç yükseköğretim görmemiş (birinci kuşak) öğrenciler şeklinde üç gruba ayrılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ilk olarak, üniversite öncesi öğrenci özellikleri ve demografik değişkenler kontrol edildiğinde birinci nesil öğrenciler ve diğer gruplar arasında üniversite deneyiminde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üniversite eğitiminin ikinci ve üçüncü yılları boyunca birinci nesil öğrenciler diğer öğrencilere göre daha az ders kredisi tamamlamışlar ve haftada daha fazla saat bir işte çalışmışlardır. Birinci nesil öğrencilerin kampüste konaklama ihtimalleri de diğer öğrencilerden anlamlı olarak düşüktür. Bunun yanında birinci nesil öğrenciler diğerlerine göre üniversitenin ikinci yılında müfredat dışı etkinliklere katılım, spor faaliyetlerinde bulunma, gönüllü işlere katılım açısından da daha düşük düzeydedir. Üniversitenin üçüncü yılında ise akranlarıyla ders dışı etkinliklerde bulunma açısından diğer öğrencilere göre daha düşük bir düzeydedir. Yazarlara göre bunun nedeni kampüs dışında konaklama ve diğer öğrencilere göre fazladan iş yükü altında olmaları olabilir.

Analiz sonuçlarına göre ikinci olarak, birinci nesil öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında ikinci yıl, yazma, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, üniversite öncesi öğrenci özellikleri ve demografik değişkenler kontrol edildiğinde birinci nesil öğrenciler ebeveyni orta derecede yükseköğretim görmüş öğrencilerden üniversitenin ikinci yılında fen muhakeme becerisinde anlamlı olarak az ancak olumsuz bir şekilde ayrılmaktadır. Farklılıklara açıklık açısından ise birinci nesil ve ikinci nesil öğrenciler arasında üniversitenin hem ikinci hem de üçüncü yılları için yine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak üçüncü yılın sonunda birinci nesil öğrenciler diğer öğrencilere göre akademik başarı için daha fazla içsel bağlanma göstermiş ve üst düzey bilişsel beceri gerektiren görevleri daha fazla tercih etmiştir. Benzer şekilde üçüncü yılda birinci nesil öğrenciler ebeveyni orta derecede yükseköğretim görmüş öğrencilerden üst düzey bilişsel beceri gerektiren görevleri daha fazla tercih etmiştir.

Analiz sonuçlarına göre üçüncü olarak, birinci nesil öğrenciler için müfredat dışı etkilere katılmanın eleştirel düşünme becerileri, ileri derecelere devam etme beklentisi, akademik başarı için içsel bağlanma ve üst düzey bilişsel görevleri tercih etme durumlarında olumlu ve anlamlı bir etkisi olmuştur. Diğer öğrencilerde ise müfredat dışı etkinliklere katılmanın aynı değişkenler üzerinde anlamsız, anlamlı olumsuz ve anlamlı ama düşük olumlu etkisi olmuştur. Bundan başka diğer öğrencilere göre birinci nesil öğrencilerde akranlarla ders dışı etkinliklerde bulunmanın fen muhakemesi, yazma becerileri ve ileri derecelere devam etme beklentisi üzerinde anlamlı ve daha fazla olumlu

bir etkisi olmuştur. Bu bağlamda genel olarak akademik/ders içi aktivitelere katılmanın, ikinci ve üçün yılın sonundaki çıktılar açısından, birinci nesil öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha güçlü olumlu etkileri olmuştur. Örneğin, ders çalışma saatinin eleştirel düşünme üzerine, dönem ödevi ya da hazırlanan diğer yazılı ödev sayısının yazma becerileri, çeşitliliklere açıklık ve kendini anlama üzerine birinci nesil öğrencilerde daha güçlü katkısı olmuştur.

Hu ve Kuh (2002), öğrenci katılımı üzerinde çeşitli kurumsal ve bireysel özelliklerin etkisini incelemişlerdir. Veriler CSEQ'e 1990-98 yılları arasında katılmış olan 50,883 tam zamanlı lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin katılım gösterme durumu katılımcı olmayan, katılımcı ve tipik şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Öğrencinin katılım gösterme durumu aynı zamanda bağımlı değişken olmaktadır. Bu bağlamda bireysel özellikler cinsiyet, etnisite, ebeveyn eğitim durumu, akademik hazırlık, lisans programı alanı (major), öğrencinin üniversitedeki yılı, öğretim dönemi ve akademik vurgu, bireysel ilişkiler ve mesleki vurguya dönük bireysel algılar şeklindedir. Kurumsal özellikler ise kurumsal kontrol (devlet/özel), seçicilik, kurum tipi ve kurumun akademiye, bireysel ilişkilere ve mesleğe yaptığı vurguyu içeren çevresel ölçüler şeklindedir. Verilerin analizinde multinomiyal HLM (hiyerarşik doğrusal modelleme) yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda tipik öğrenci grubu referans grubu olarak alınmıştır. Daha sonra ilk olarak katılımcı olmayan sonra da katılımcı olan öğrenci grupları incelenmiştir. Grup karşılaştırmalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Analiz sonuçları erkeklerin kadınlara göre katılımcı olmayan grupta olma ihtimali daha yüksek bulunmuştur. Afro Amerikalı öğrencilerin ise Beyaz öğrencilere göre katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimali daha azdır. Ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin de akademik hazır bulunuşluğu artmış ve katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimali düşmüştür. Lisans program alanı (major) konusunda kararsız olan öğrenciler belli uzmanlık alanlarındaki öğrencilere göre daha fazla katılımcı olmayan grupta yer almışlardır. Üniversitede ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarında olan öğrencilerin birinci yılında olan öğrencilere göre katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimalleri düşüktür. 1990-92 öğretim dönemindekilerin katılımcı olmayan öğrenci grubunda bulunma ihtimalleri daha düşük iken 1993-95 ve 1996-98 öğretim dönemlerindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunlardan başka kurumlarının alan bilgisini, entelektüel ve eleştirel analizi vurgulayan öğrencilerin katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimali daha düşük olmuş, bu öğrenciler yüksek kaliteli kişilerarası ilişkilere sahip

bulunmuşlar ve mesleki ve uygulamalı konuları vurgulamışlardır. Devlet üniversitelerinde bulunan öğrencilerin özel üniversitelerde bulunan öğrencilere göre katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimalleri daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde araştırma üniversitelerinde bulunan öğrencilerin de diğer üniversite tiplerine göre katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimalleri daha yüksek çıkmıştır. Kurum seçiciliği ve kurumsal çevrenin katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimali ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

Bundan sonra araştırmacılar öğrencilerin tipik gruba göre katılımcı olan grupta olma durumlarını yukarıdaki değişkenler bağlamında incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre çeşitli değişkenlerin anlamlı etkileri bulunmuştur. Buna göre erkeklerin kadınlara göre katılımcı grupta olma ihtimali yüksek bulunmuştur. Asyalı Amerikan öğrenciler dışında diğer etnisiteden olan öğrencilerin Beyaz öğrencilere göre katılımcı grupta olma ihtimali yüksek olmuştur. Yukarıdaki analiz sonuçlarına benzer şekilde ebeveyn eğitim düzeyi ve akademik hazır bulunuşluğunun yüksek olması katılımcı grupta olma ihtimalinin de yüksek olmasına neden olmaktadır.

Lisans program alanı (major) konusunda kararsız olan öğrenciler dışındaki lisans program alanındaki öğrenciler, belli uzmanlık alanlarındaki öğrencilere göre daha fazla katılımcı olan grupta yer almışlardır. Yine yukarıdaki sonuçlara benzer şekilde üniversitede ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarında olan öğrencilerin birinci yılında olan öğrencilere göre katılımcı olan grupta bulunma ihtimalleri yüksek bulunmuştur. Öğretim dönemi açısından ise bir farklılık bulunmamıştır. Yine kurumlarının alan bilgisini, entelektüel ve eleştirel analizi vurgulayan öğrencilerin katılımcı olan grupta bulunma ihtimali daha yüksek olmuş, bu öğrenciler yüksek kaliteli kişilerarası ilişkilere sahip bulunmuşlar ve mesleki ve uygulamalı konuları vurgulamışlardır. Doktora odaklı üniversitelerde, seçici liberal sanatlar kolejlerinde ve genel liberal sanatlar kolejlerindeki öğrencilerin araştırma üniversitelerindeki öğrencilere göre katılımcı grupta bulunma ihtimalleri daha yüksek çıkmış ancak çok amaçlı kolej ve üniversitelerdeki öğrenciler araştırma üniversitelerindeki öğrencilerden farklılaşmamıştır. Kurum çevresinden yalnızca mesleki ve uygulamalı çalışmalara vurgu yapan kurumlardaki öğrencilerin katılımcı grupta olma ihtimali düşmüştür. Kurumsal kontrol, seçicilik ve diğer iki kurum çevresi boyutu öğrencilerin katılımcı grupta bulunma ihtimaline anlamlı bir etki yapmamıştır.

İlgili araştırmalar bölümü burada bitmiştir. Aşağıda, yukarıda değinilen araştırmalardaki değişkenlerle bu araştırmada kullanılacak olan bağımsız değişkenlerin eşleştirildiği bir özet Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1 *Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri ile alanyazında benzer değişkenleri kullanan araştırmalar*

Değişkenler	İlgili Araştırmalar
Katılımın Bağımlı Değişken Olarak Kullanılması Durumunda	
Cinsiyet	Sarwar ve Ashrafi, 2015; Hu ve Kuh, 2002; Cox, 2013; Harper, Karini, Bridges ve Hayek, 2004;
Vatandaşlık durumu	Pike ve Kuh, 2005; Korobova ve Starobin, 2015; Zhao, Kuh ve Carini, 2005; Hu ve Kuh, 2002; Cox, 2013
Fakülte	Hu ve Kuh, 2002; Mannan, 2007; Sarwar ve Ashrafi, 2015
Öğrenim yılı	Sarwar ve Ashrafi, 2015; Hu ve Kuh, 2002; Mannan, 2007; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea, 2008; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008; Fuller, Wilson ve Tobin, 2011; Collie, Holliman ve Martin, 2017; Heng, 2013; Zhao, Kuh ve Carini, 2005; Korobova ve Starobin, 2015; Harper, Karini, Bridges ve Hayek, 2004
Ders saatleri dışında akademik çalışmalara ayrılan zaman	Clifton, Baldwin ve Wei, 2011; Heng, 2013; Pascarella, Pierson, Wolniak ve Terenzini, 2004;
Devamlılık (Bir sonraki dönem de eğitime devam etme isteği)	Boyaci, Karacabey, Ozdere ve Oz, 2018; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008; Peck, 2017; Cox, 2013
Yükseköğretimde birinci kuşak öğrenci olma durumu	Pike ve Kuh, 2005; Korobova ve Starobin, 2015; Pascarella, Pierson, Wolniak ve Terenzini, 2004; Hu ve Kuh, 2002; Sarwar ve Ashrafi, 2015; Snyder, 2008
Yatay-dikey geçiş öğrencisi olma durumu	Roberts ve McNeese, 2010; Peck, 2017; Cox, 2013
Konaklama tipi	Pike ve Kuh, 2005; LaNasa, Olson ve Alleman, 2007
Çalışma (iş) durumu	Cox, 2013; Pike, Kuh ve McKinley, 2008; Peck, 2017
Medeni durum	Bu çalışmaya özel bir değişken.
Ekonomik durum (aylık ortalama gelir)	Boyaci, Karacabey, Ozdere ve Oz, 2018

Tablo 2.1 (Devam) Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri ile alanyazında benzer değişkenleri kullanan araştırmalar

Katılımın Bağımsız Değişken Olarak Kullanılma Durumunda	
Akademik ortalama	Collie, Holliman ve Martin, 2017; Clifton, Baldwin ve Wei, 2011; Pike, Kuh ve McKinley, 2008; Çapa Aydın, Yerin Güneri, Barutçu Yıldırım ve Çağ, 2015; Carini, Kuh ve Klein, 2006; Heng, 2013; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea, 2008; Sarwar ve Ashrafi, 2015; LaNasa, Olson ve Alleman, 2007; Korobova ve Starobin, 2015; Pascarella, Pierson, Wolniak ve Terenzini, 2004; Gordon, Ludlum ve Hoey, 2008; Fuller, Wilson ve Tobin, 2011; Peck, 2017; Cox, 2013
Yükseköğretim deneyiminden memnuniyet	LaNasa, Olson ve Alleman, 2007; Korobova ve Starobin, 2015; Zhao, Kuh ve Carini, 2005; Peck, 2017
Ulaşılmaması planlanan öğrenim basamağı (Lisansüstü çalışmalara katılma isteği)	Boyaci, Karacabey, Ozdere ve Oz, 2018; Pike ve Kuh, 2005; Gordon, Ludlum ve Hoey (2008); Schlinsog (2010)

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın yöntemine ilişkin nasıl bir strateji geliştirildiği, nitel ve nicel ölçme araçlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik süreçler, verilerin toplanması ve nasıl analiz edildiğine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, karma araştırma modellerinden keşfedici sıralı desene göre yapılandırılmıştır. Keşfedici sıralı desen, özellikle ilgili alanyazında ölçme araçlarının yetersiz olduğu, değişkenlerin tam olarak belirli olmadığı ve rehberlik edecek teorik arka planın yetersiz olduğu durumlarda ilk olarak nitel yolla verilerin toplanarak incelenen fenomenin keşfedilmesine, ardından nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen ölçme aracıyla nicel verilerin toplanmasına olanak sağlar (Creswell ve Clark, 2007).

Bu çalışmada keşfedici sıralı desenin benimsenmesinin temel nedeni ise yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin kavramsal çerçeve ve kuramsal arka planın ağırlıklı olarak Batı yükseköğretim sistemlerini referans aldığından Türkiye bağlamında yükseköğretim sisteminin yapı, işlev ve süreç boyutlarına ilişkin özel koşullarını dikkate alan kavramsal çerçeve ve ölçme araçlarına alanyazında oldukça az rastlanmasıdır. Bu çalışma hazırlanırken yapılırken alanyazın incelemesinde yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin Türkiye’de belli başlı üç çalışmaya rastlanmıştır.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı ve alanyazın bağlamında yükseköğretimde öğrenci katılımının içerik olarak yoğun ve karışık olan bir konu olmasından dolayı durumun daha iyi anlaşılması için tümevarımcı (Audet ve d'Amboise, 2001); öğrenci katılımında etkili olan faktörlerin belirlenmesi için neden sonuç ilişkilerinin irdelenmesinde tümdengelimci bir yaklaşımla (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 47) hareket edilmiştir. Bu nedenle Türk yükseköğretiminin ve öğrencilerin kendi öznel koşullarını dikkate alarak, öğrencilerin yükseköğretim kurumuna katılımını etkileyen değişkenlere yükledikleri anlamlar ve bu anlamların öğrenci katılımına yönelik etkisini belirlemek için çalışmada öncelikli olarak nicel bir ölçme aracı geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutu da burada devreye girmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilerin üniversitedeki akademik ve sosyal süreçlere katılımının nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır.

Ardından ilgili alanyazına ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenci katılımına ilişkin nicel veri toplamaya yarayacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu, temel olarak, nicel boyutta ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin ikincil bir rol oynamıştır.

Nitel boyutta toplanan verilerin analizi ile bulunun alt temaların her biri, nicel ölçme aracı için oluşturulan madde havuzunda yükseköğretimde öğrenci katılımının bir alt boyutunu temsil etmiştir. Keşfedici sıralı desene göre tasarlanan bu çalışmada ağırlık nicel boyutundur (Creswell ve Clark, 2007). Bu durum ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla görülen bir durumdur (Brannen, 2005).

Araştırmanın nitel boyutu temel nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Gömülü teori, etnografya, fenomenoloji, anlatı analizi ya da nitel durum deseninden farklı olarak temel nitel araştırma deseni aslında nitel araştırmalar için temel betimleyici desendir (Merriam ve Tisdell, 2015, p. 42).

Temel nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmalar bireylerin deneyimlediği olayların bir özetini, verilerin mantıksal bir çerçevede düzenlenmiş bilgi içerikleri şeklinde yalın, düz ve betimsel bir şekilde sunulması için oldukça yarar sağlamaktadır (Lambert ve Lambert, 2012).

Bu bağlamda temel nitel araştırma deseni ilgili fenomenin doğal halince incelenmesine, bu incelemenin yapılırken bir teoriye bağlı kalınmasına, görüşmelerin ister bireysel isterse odak grup şeklinde yapılmasına, bulguların özetler halinde ya da detaylı bir şekilde doğrudan sunulmasına olanak sağlar (Kim, Sefcik ve Bradway, 2017).

Bu doğrultuda temel nitel araştırma deseni özellikle eğitim ve toplum sağlığı alanlarında ulusal ve uluslararası alanyazında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Baldan ve Güven, 2018; Zheng, Guo, Dong ve Owens, 2015; Ersoy ve Yapıcıoğlu, 2015; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012).

Araştırmanın nicel boyutu ise betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Tarama modeli yapılan gözlemleri kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varmaya olanak sağlamaktadır (Karasar, 2007, s. 79).

3.2. Araştırmada Çalışma Grubu ve Örneklemen Belirlenmesi

3.2.1. Çalışma grubu (Katılımcılar)

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar, araştırmanın amacına direkt olarak katkı yapabilecekleri bilgi yönünden zengin durumlar oluşturularak konu hakkında yoğun bir şekilde bahsedebilmeleri (Patton, 2002) amacıyla ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların seçimindeki temel ölçüt, katılımcıların lisans öğrencisi olması ve çalışma kapsamında ele alınan fakültelerden (eğitim, iktisadi ve idari bilimler, hukuk, mühendislik, fen, edebiyat, iletişim ve eczacılık) olmasıdır.

Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitliliği sağlamak adına farklı fakültelerden, yerli ve uluslararası öğrencilerden katılımcılar seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubunun her fakülteden dört öğrenci (üç yerli bir uluslararası) olmak üzere 32 öğrenciden oluşması planlanmıştır. Ancak araştırmanın “Sınırlılıklar” kısmında belirtildiği üzere Hukuk Fakültesinde gerekli bir uluslararası öğrenciye ulaşılamamış ve dolayısıyla çalışma grubu 31 kişiye düşmüştür. Ancak görüşmeler sırasında, bir Sosyoloji Bölümü öğrencisi de görüş belirtmek istemiş ve bu öğrenci ile de yapılan görüşme araştırmaya dahil edilmiştir. Dolayısıyla son durumda katılımcılar, 25’i yerli, 7’i ise uluslararası öğrenci olmak üzere toplamda 32 kişiden oluşmuştur. Katılımcı özellikleri aşağıdaki Tablo 3.1’de sunulmuştur. Katılımcıların adları K1, K2, K3... K32 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcı özellikleri

Katılımcı	Vatandaşlık	Fakülte	Sınıf	Bölüm	Cinsiyet	Not Ort.	Yaş
K1	Bangladeş	İletişim	3	Basın-Yayın	Erkek	3.72	22
K2	Türkiye	Müh.	2	Elektrik-Elektronik	Erkek	2.26	21
K3	Türkiye	İletişim	3	Sinema-TV	Kadın	2.60	23
K4	Türkiye	Müh.	2	İnşaat Müh.	Erkek	3.39	20
K5	Türkiye	İletişim	3	Halka İlişkiler ve Reklamcılık	Erkek	2.70	26
K6	İran	Fen	2	Biyoloji	Erkek	1.80	21
K7	Türkiye	Müh.	3	Malzeme Bil. ve Müh.	Kadın	1.60	21
K8	Nijerya	Müh.	2	Kimya Müh.	Erkek	3.95	21

Tablo 3.1 (Devam) Katılımcı özellikleri

Katılımcı	Vatandaşlık	Fakülte	Sınıf	Bölüm	Cinsiyet	Not Ort.	Yaş
K9	Türkiye	Hukuk	3	Hukuk	Erkek	2.91	24
K10	Yunanistan	Eğitim	2	İngilizce Öğrt.	Erkek	2.97	20
K11	Türkiye	Hukuk	4	Hukuk	Kadın	2.11	23
K12	Türkiye	İİBF	3	İktisat (İngilizce)	Kadın	2.00	23
K13	Türkiye	Eğitim	4	İşitme Engelliler Öğrt.	Erkek	2.50	21
K14	Türkiye	Fen	3	Matematik	Kadın	3.00	20
K15	Türkiye	Fen	3	Biyoloji	Kadın	2.74	22
K16	Türkiye	Eczacılık	3	Eczacılık	Erkek	3.01	22
K17	Türkiye	Eczacılık	3	Eczacılık	Erkek	2.90	22
K18	Türkiye	Eczacılık	2	Eczacılık	Kadın	2.50	20
K19	İran	Eczacılık	3	Eczacılık	Kadın	2.80	22
K20	Türkiye	Edebiyat	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Kadın	3.45	20
K21	Türkiye	Edebiyat	4	Felsefe	Erkek	3.02	22
K22	Türkiye	Fen	3	Fizik	Erkek	2.5	22
K23	Türkiye	Hukuk	4	Hukuk	Kadın	2.10	22
K24	Türkiye	İİBF	2	İktisat	Erkek	2.00	21
K25	Özbekistan	İİBF	3	İktisat (İngilizce)	Erkek	1.70	22
K26	Türkiye	İletişim	2	İletişim Tas. Yön.	Erkek	2.28	22
K27	Türkiye	İİBF	3	İşletme	Kadın	3.58	21
K28	Türkiye	Eğitim	4	Zihinsel Engelliler Öğrt.	Kadın	3.06	22
K29	Türkiye	Eğitim	4	Sosyal Bilgiler Öğrt	Erkek	3.10	23
K30	Fas	Edebiyat	2	Sosyoloji	Kadın	3.50	21
K31	Türkiye	Edebiyat	3	Sosyoloji	Kadın	3.04	22
K32	Türkiye	Edebiyat	4	Tarih	Erkek	2.78	21

3.2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda ise evren ve örneklem, ilgili fakültelerden yerli ve uluslararası öğrenci sayılarına ilişkin bilgi alınarak belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın evrenini çalışmada yer alan sekiz fakültede 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 19251 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre evrenin 9509'u (%49,40) kadın, 9742'si (%50,60) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Creswell (2008) betimsel tarama modelindeki çalışmalarda bir hedef kitlenin belli bir konudaki yaygın

kanısını ve eğilimini değerlendirmek için en az 350 katılımcıdan veri toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım (2010) ise:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}; n_0 = (t^2 PQ)/d^2$$

Şeklinde bir formüle göre örneklemin hesaplanabileceğini belirtmektedir. Bu formülde P belirli bir özelliğe sahip olma, Q olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa $P = Q = 0.5$ alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı $d = .05$, güven düzeyi $(1-\alpha) = 0.95$ alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk vd., 2010). Buna göre evreni 19251 öğrenciden oluşan bu çalışma için 377 kişiden veri toplanması yeterlidir.

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{19251}} = 376.66$$

Bu doğrultuda araştırmada geliştirilecek ölçme aracına bağlı olarak uygulama aşamasında yapılacak olan istatistiksel analizler için gerekli katılımcı sayısı da düşünülerek daha fazla örneklemden veri toplanma yoluna gidilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı oranlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Buna göre katılımcıların fakültelere ve cinsiyete göre oranlı ve belli bir sayıda olmalarına dikkat edilmiştir. Tablo 3.2'de olası örneklemin dağılımı ifade edilmektedir.

Tablo 3.2 Çalışma kapsamındaki öğrencilerden oluşan evren ve örneklem

Fakülteler	Evren		Örneklem	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Eczacılık	497	316	50	32
Edebiyat	1147	1005	115	101
Eğitim	2430	1406	243	141
Fen	763	642	76	64
Hukuk	984	967	98	97
İktisadi ve İdari Bilimler	1766	2486	177	249
İletişim	677	870	68	87
Mühendislik	1245	2050	125	205
Toplam	9509	9742	952	976

Ancak araştırmada lme aracının yapı geçerliliği için toplamda 1020 katılımcıdan veri toplanmış, uygulama aşamasında ise gerek katılımcılara ulaşım gerekse de zaman sınırlılıklarından dolayı sekiz fakltenen toplamda 1327 katılımcıdan veri toplanabilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın rneklmi 1327 kişiden oluşmuştur. Bu yüzden bulgular kısmında yapılan analizlerde fakülte ve cinsiyet değişkenlerine göre ağırlıklandırmalar oluşturulmuş ve ilgili analizler verilerin ağırlıklandırılması yoluyla yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutu için katılımcılarla görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Görüşme tekniği direkt olarak gözlenemeyen ama belli bir zaman diliminde insanların deneyimlerini, bilgileri, hisleri, tavırları, bakış açıları gibi şeylerin, kendi hareketlerini ve dünyayı nasıl organize ettiklerinin ya da tanımladıklarının soru sorma yoluyla incelenmesine olanak sağlar (Patton, 2002). Woods'a (1986) göre dikkatli bir şekilde yapılan görüşme kayıtları araştırmanın geçerliliğini artırabilir. Bu yüzden katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek toplanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. McMillan ve Schumacher (1993. s. 426) yarı yapılandırılmış görüşmeyi katılımcılara aynı soruların benzer sırayla sorulduğu bir görüşme formatı olarak tanımlar. Bu yüzden araştırmacı etkisi ve önyargılarını azaltmada etkilidir. Araştırmacı, bir yandan görüşmenin akışı üzerinde kontrol sağlarken bir yandan da katılımcıların rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanır (Creswell, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ğrenci katılımına ilişkin Kuh'un (2009a, s. 683) tanımından hareketle katılımın ğrenci ve kurum boyutlarına ilişkin çeşitli açık uçlu sorular oluşturularak hazırlanmıştır. Bu sorular genel itibariyle öğrencilerin üniversitedeki akademik ve sosyal süreçlere katılımlarını incelemeye yarayan sorulardır (EK 1). Bütün katılımcılar için aynı görüşme formu kullanılmıştır.

Açık uçlu görüşme sorularını içeren görüşme formu birinci araştırma sorusuna uygun olacak şekilde, ğrenci katılımına ilişkin alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk defa hazırlandıktan sonra, uygulanabilirliğini

kontrol etmek, soruların anlaşılabilirliğini artırmak, araştırma problemleriyle uygunluğunu kontrol etmek için alanında uzman kişilerden sorular hakkında öneri ve revizyonlar alınmıştır. Uzmanlar tarafından gözden geçirilen ve geri bildirimlere göre yeniden düzenlenen görüşme formu test edilmek için beş katılımcıyla ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmelerden sonra sorular tekrar revize edilerek forma son hali verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerliliği (ikna edicilik) sağlamak için veya gözleneceği ya da ölçüleceği düşünülen verinin gerçekten gözlendiğini ya da ölçüldüğünü kontrol etmek için (Merriam, 1998) veri kaynağı çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve uzman değerlendirmesi yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar farklı fakülteler ve öğrenci tiplerine (yerel/uluslararası) göre seçilmiştir. Böylelikle veri kaynağı çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı teyidi için, görüşmelerden sonra katılımcıların ifadeleri özetlenerek katılımcıların onayı alınmış ve konu hakkında deneyimlerinden daha fazla söz edebilmelerine olanak tanınmıştır. Uzman değerlendirmesi ise görüşme formunun hazırlanmasında belirtilmiştir.

Dış geçerliliği sağlamak için ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcılar belli ölçütlere göre seçilmiştir. Bu ölçütler katılımcının lisans öğrencisi olması, en iki dönemdir eğitim görüyor olmasıdır. İkinci olarak, bulgular detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Çeşitleme ve uzman görüşü yöntemlerinin yanında iç güvenilirliği artırmak için tüm bulgular belli temalar altında sunulmuştur. Aynı zamanda, verilerin kodlanması esnasında ve sonrasında yine uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak içinse araştırmayla ilgili her şey araştırmacı tarafından teyit incelemesi için kayıt altında tutulmaktadır. Uzman değerlendirmesi, görüşme soruları, yazılı ve sesli olarak bütün katılımcıların görüşleri, verilere göre organize edilen bütün kodlar ve kategoriler teyit incelemesi için saklanmıştır (Merriam, 1998).

3.3.2. Yükseköğretimde öğrenci katılımı ölçeği (YÖKÖ)

Araştırmanın nicel boyutunda nitel verilerin analizi sonucu elde edilen verilere ve alanyazına dayalı olarak Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Ölçeği (YÖKÖ) geliştirilmiştir. Bu doğrultuda nitel verilerden elde edilen alt temaların her biri YÖKÖ'nün bir alt boyutunu oluşturmuştur. Bununla beraber alanyazına dayalı olarak

kişisel bilgileri içeren 13 sorudan başka 111 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur (EK 2).

Madde havuzu ilk defa oluşturulurken ilgili alanyazından özellikle Gunuç ve Kuzu'nun (2015) "Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity"; Korkmaz'ın (2007) "Does Student Engagement Matter to Student Success?"; Sakurai, Parpala, Pyhältö ve Lindblom-Ylänne'nin (2016) "Engagement in Learning: A Comparison Between Asian and European International University Students"; Oliver, Tucker, Gupta ve Yeo'nun (2008) "e VALUate: An Evaluation Instrument for Measuring Students' Perceptions of Their Engagement and Learning Outcomes", Bortman'ın (2005) "Academic Engagement and Involvement in First Year Seminar: Pedagogical Practices and Student Interactions", O'Brien'ın (2015) "Factors Influencing the Academic Engagement of Upper-Division Undergraduate International Students: A Case Study of the University of Minnesota-Twin Cities", Carey'in (2013) "Student Engagement in University Decision-Making: Policies, Processes and the Student Voice", Yebei'nin (2011) "Examining the Co-Curricular Engagement of International Students at a Public Four-Year University" şeklindeki çalışmalarında kullandıkları ölçek, anket ya da görüşme sorularından; International Student Survey in Europe (ISSUE-2014), KPI Student Satisfaction and Engagement Survey-2017 (KPI-SSES), 2015-2016 Survey Cycle (2015), National Survey of Student Enagagment (NSSE) eski (2000) ve güncellenmiş versiyonu (2013), QILT-Student Engagement Survey (QILT-SES)-2016, ÖGEB-ODTÜ Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Öğrenci Memnuniyeti Çalışması (2013), The College Student Experiences Questionnaire-CSEQ (1998), First Year Experience Questionnaire-FYEQ (Krause ve Coates, 2008), STEM Student Success Literacy Survey-SSSL (Myers, 2013), Warner College of Natural Resources (WCNR) Student Engagement Survey (Holman, 2013) ve National Student Survey-NSS (2017) şeklinde ölçeklerden yararlanılmıştır.

Daha sonra büyük ölçüde araştırmanın nitel boyutunun analizinden elde edilen bulgular esas alınarak bazı maddelerin yeniden değerlendirilerek çıkarılmış, bazı maddelerin değiştirilmiş ve doğrudan nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre yeni maddeler eklenmiştir. Buna ek olarak ölçme aracının uygulanabilirliğini iyileştirmek, soruların anlaşılabilirliğini artırmak, araştırma problemleriyle uygunluğunu kontrol etmek için eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretim ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman dört akademisyenin sorular hakkında öneri ve

revizyonları alınmıştır. Böylece taslak madde havuzuna son hali verilmiştir. Bu son halinde taslak madde havuzunda 58 madde bulunmaktadır (EK 3). Madde sayısının bu kadar düşmesinde çeşitli faktörler etkili olmuştur. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

1. EK 2’de görüldüğü üzere her ne kadar farklı kaynaklardan alınmış olsa da maddeler birbirine benzemektedir. Bunun temel nedeni yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin oturmuş bir teorik arka plan ve alanyazının olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum bu çalışmanın yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin ölçme araçlarının tartışıldığı bölümünde ele alınmıştır.

2. Özellikle üst düzey öğrenme becerilerinin sorgulandığı maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının güç olduğu görülmüştür. Bu durumla araştırmanın nitel kısmında da karşılaşıldığından bu maddeler olabildiğince sadeleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler sekiz farklı fakülteden seçildiğinden üst düzey öğrenme becerilerinin ne olduğu her fakültenin öğrencisi tarafından tam olarak bilenememektedir. Üst düzey öğrenme becerileri ile ilgili maddelere bu eleştiri uluslararası alanyazında da getirilmiş ve bu eleştiriden de bu çalışmanın yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin ölçme araçlarının tartışıldığı bölümünde bahsedilmiştir.

3. EK 2’de görüldüğü üzere 111 maddenin önemli bir kısmını “sunulan hizmetlerin kalitesi” başlığı oluşturmaktadır. Her ne kadar bu sorular bazı “öğrenci deneyimi” anketlerinde ele alınsa da sonradan bu maddelerin katılımdan çok üniversitede sunulun “hizmetlerin kalitesine” odaklandığı sonucuna varılıp tamamen kaldırılmıştır. Bu maddelerin içeriğini oluşturan çeşitli hizmet kolları ise üst başlıklarda birleştirilerek, katılım konusuna daha uygun bir hale getirilerek yeniden düzenlenmiştir.

4. Bunların dışında maddelerin sayısının azaltılmasında son ölçüt olarak ölçme aracının öğrenciyi sıkıkmaması ve öğrencinin olabildiğince istekli bir şekilde anket maddelerini yanıtlamasının istenmesidir. Bu konuda da temel sorunlardan biri anket maddelerinin çok sayıda olması ve bunun da öğrencinin anketi doldurmak istemeyişine veya yarıda bırakmasına neden olmasıdır. Bu sorunun ortadan kaldırılmasında nitel verilerin analizinden elde edilen bulguların desteği ve uzman görüşü ile anket maddelerinin sayısı olabildiğince

az, maddelerin uzunluğu anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde öz ve kısa olarak hazırlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.1. Ön uygulama

Taslak madde havuzu netleştirildikten sonra, bireysel özelliklere ilişkin sorular da eklenerek maddelerin anlaşılabilirliği ve toplam uygulama süresinin belirlenmesine ilişkin bir ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamaya yine sekiz fakülteden, her fakülteden en az beş kişi olmak üzere toplam 50 kişi ile yapılmıştır. Buna göre ölçeğin uygulama süresi ortalama 10 dakika sürmüştür, bu süre uluslararası öğrenciler söz konusu olunca 16 dakikaya kadar çıkmıştır. Öğrenciler anket maddelerinin genel olarak anlaşılır ve uygun olduğunu ifade ettiğinden anket maddelerinde bir değişikliğe gidilmemiştir. Ancak kişisel özelliklere ilişkin sorulardan öğrencinin konakladığı yere ilişkin soru değiştirilmiştir. Bu soruda kampüs içerisinde konaklama durumu sorgulanmaktadır. Ancak kampüs içerisindeki yurt yıkıldığı ve yurttan kalan öğrenciler de kampüs dışındaki yurtlara transfer edildiğinden öğrencilerin teyidiyle birlikte bu soru değiştirilmiştir.

Sonuç olarak ölçme aracı yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin 58 madde ve kişisel özelliklere ilişkin 13 madde ile yapı geçerliliğine yönelik açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulamadan önce öğrencinin her maddeyi okumasının sağlanması ve dolayısıyla maddelerin her birine cevap verirken ilgisinin sağlanması için maddelerin yerleri değiştirilmiştir. EK 3'te de görüldüğü üzere aynı alt boyut altında birbirine benzer biçimde başlayan maddeler bulunmaktadır. Maddelerin yerlerinin değiştirilmesinden sonra ölçme aracı Google Formlar üzerinden online bir forma dönüştürülerek, link, öğrencilerin üniversite e-posta adreslerine Anadolu ve Eskişehir Teknik Üniversitesi Rektörlüklerinden gerekli izinler alınarak gönderilmiştir. İlgili izinlerin bir kopyası EK 4'te sunulmuştur.

3.3.2.2. Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

İlk aşamada e-posta yoluyla gönderilen ölçeği 300 dolayında katılımcı doldurmuştur. Ancak AFA için tavsiye edilen katılımcı sayısı madde sayısının 5 ya da 10 katı (Kyriazos, 2018; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999) olarak değişmektedir. Dolayısıyla farklı yollardan da ölçek linkinin öğrencilere ulaştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak ilgili fakülteler araştırmacı tarafından ziyaret

edilmiş, buralarda gönüllü olan öğrenciler ile ölçek linki paylaşılmış ve doldurmaları istenmiştir. Bu öğrencilerden ilgili ölçek linkini kendi sosyal medya hesaplarından ya da üye oldukları bölüm ya da sınıf iletişim gruplarında da paylaşımları istenmiştir. Buna ek olarak çeşitli öğrenci kulüpleri ziyaret edilmiş, bu kulüplerin yönetim kurulu üyeleriyle iletişime geçilerek ölçek linkinin kendi kulüplerinin sosyal medya hesapları ya da üye oldukları iletişim gruplarında olabildiğince paylaşımları sağlanmıştır. Bunun yanında araştırma kapsamındaki fakültelerin sekreterlikleri aracılığıyla (varsa) bölümlerin öğrenci temsilcilerine ulaşılarak yine ölçek linkinin ilgili sosyal medya hesaplarında ya da gruplarında mümkün olduğunca paylaşılması sağlanmıştır.

Bu doğrultuda AFA için toplam 614 öğrenciye ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların 399'u kadın, 215'i erkek; 597'si T.C. vatandaşı 17'si başka bir ülke vatandaşıdır. Katılımcıların 132'si üniversitedeki birinci, 141'i ikinci, 151' üçüncü, 115'i dördüncü ve 75'i beşinci ve üzeri yılında bulunmakta; 37'si Eczacılık, 72'si Edebiyat, 226'sı Eğitim, 73'ü Fen, 30'u İletişim Bilimleri, 47'si İİBF, 45'i Hukuk ve 84'ü Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmektedir.

Bu doğrultuda katılımcıların çoğunu Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni bu fakültede neredeyse her bölümdeki öğrenci temsilcisine ulaşılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kalan yedi fakültenin yalnızca Hukuk ve Eczacılık Fakülteleri olmak üzere yalnızca ikisinde yine öğrenci temsilcisi üzerinden de veri toplanabilmiştir. Diğer dört fakültede ise öğrenci temsilcisi ya mezun olmuştur ya da yenisi seçilememiştir. Bunun yanında yine öğrencilerin büyük bir kısmının Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni uluslararası öğrencilere hem bireysel hem de gruplar üzerinden ulaşılsa da ölçeğe ilgilerinin az olması olabilir. Çünkü uluslararası öğrencilere ulaşmak için öncelikle Uluslararası Öğrenci Kulübü'ne gidilerek ölçek linki paylaşılmıştır. Ayrıca kulübün sosyal medya hesabı ve iletişim gruplarından da paylaşım yapılmıştır. Buna rağmen uluslararası öğrencilerin ölçeğe yeterince ilgi göstermedikleri söylenebilir. Bu tabloda değinilecek son konu ise kadınların erkeklere göre katılımının daha fazla olduğudur. Bunun temel nedeninin ise ölçek linki hangi şekilde paylaşılmış olursa olsun kadınlar ölçeğe ilgisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu çalışmada online ölçek formu kullanıldığı için ilgili linke günün herhangi bir saatinde tıklayarak ölçeği doldurmak mümkündür. Bu nedenle araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda kadınların erkeklere göre daha çok gönüllü olduğu söylenebilir. Katılımcıların dağılımı üzerinde bu kadar

geniş durulmasının nedeni Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve asıl uygulamada da bu üç duruma benzer bir durumun yaşanmasıdır. DFA ve asıl uygulama için de benzer veri toplama süreci ve iletişim yolları takip edildiğinden, AFA, DFA ve asıl uygulama için her birinde farklı katılımcılara ulaşılsa da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, kadınların ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının oranı diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

AFA'ya başlamadan önce çok değişkenli analizler için çeşitli öncüllerin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Buna göre ilgili veri seti ilk olarak kayıp değerler ve uç değerler açısından incelenmiştir. Online ölçeğin her bir maddesi zorunlu olarak doldurulduğundan kayıp veri bulunmamaktadır. Uç değerler ise tek değişkenli uç değerler için Z Puanı, çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiş ve veri setinden toplamda altı katılımcının verisi çıkarılmıştır.

Bunlardan başka çoklu bağıntı ve doğrusallık açısından 58 madde arasında problem yoktur. Maddeler arasında korelasyonlardan hiçbir $r_{xy} > 0.90$ değildir. Bunun yanında VIF ve Tolerans değerleri de kabul edilen sınırlar içerisinde değişmektedir. Tolerans değerleri 0,327 ile 0,725 arasında; VIF değerleri ise 1,379 ile 3,253 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Veri seti tek değişkenli normallik için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 58 maddenin hiçbirinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilen değerleri aşmadığı görülmüştür. Buna göre maddelerin çarpıklık değerleri 0,297 (M19) ile 1,270 (M30) arasında; basıklık değerleri ise 1,138 (M35) ile -1,147 (M30) arasında değişiklik göstermiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu sınırlar +1,5 ile -1,5 arasında olmalıdır. Çok değişkenli normallik için ise saçılım grafiği incelenmiştir. Burada 58 madde ile çşıldığından oluşturulacak ikili (pairwise) saçılım grafiği 1500'ü geçeceğinden ve uygulanabilirliği güç olduğundan yalnızca çarpıklık değerlerinde en uçlarda yer alan iki madde arasında ikili saçılım grafiği incelenmiştir. Bu maddeler 19. ve 30. maddeler olup, bunlar arasındaki ikili saçılım grafiğinin dengeli bir yayılım gösterdiği görülmüştür (EK 9). Dolayısıyla verisetinin çoklu normalliği de karşıladığı kabul edilmiştir. Buna göre AFA'ya 608 katılımcıdan oluşan bir veri setiyle geçilmiştir.

Ancak verinin AFA'ya uygun olup olmadığını kontrol etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçütü ve Bartlett Küresellik Testine başvurulması gerekmektedir. Bu doğrultuda KMO değeri 0.951 olarak bulunmuş, Bartlett testi sonucu ki-kare değeri

11545,252; $p < .001$ düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Buna göre örneklem sayısının yeterli (Field, 2000) ve maddelerin tutarlı (Pet, Lackey ve Sullivan, 2003) olduğu söylenebilir.

AFA yapılırken temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin boyutlarına karar verilirken öz değerlerin en az 1 olması, yamaç-eğim grafiği ve yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin teorik arka plan temel alınmıştır (Field, 2000). Bununla birlikte hem maddeleri daha rahat görüp analizi daha rahat tamamlamak hem de bir maddenin bir faktör altında değerlendirilebilmesi için önerilen en az değer olan 0.30'luk bir faktör yüküne sahip olması göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2002). Döndürme işlemi için ise faktörlerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olmadığı için ve yükseköğretimde öğrenci katılımını ifade eden fazla sayıda faktör (10-11) olduğu şeklindeki teorik arka plana ve nitel bulgulara dayanarak dik döndürme işlemlerinden Varimax kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2000). Bununla beraber araştırmada ilk olarak herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan 58 madde analiz edildiğinde de öz değeri 1'den büyük toplam varyansın %60,39'unu açıklayan 10 faktör ortaya çıkmış ve yamaç-eğim grafiğinde eğimi net olarak bozan yedi faktör tespit edilmiştir.

Varimax döndürme işleminden sonra ise maddelerin sekiz faktör altında toplandığı görülmüştür. Bundan sonra aynı faktör altında toplanıp faktör yükleri birbirine benzeyen, 0,15'e yakın fark olan (Worthington ve Whittaker, 2006), 16 madde (1, 5, 6, 7, 11, 15, 16, 17, 21, 34, 41, 43, 48, 52, 55, 58) binişik olması dolayısıyla sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Ancak bunların dışında beş madde (2, 56 36, 46, 54) daha faktörlerin teoriye uygun oluşması adına çıkarılmıştır. Bu maddeler her türlü analiz sonucunda faktör sayısı değişse bile teorik olarak ilgisi olmayan faktörler altında toplanmıştır. Bu nedenle bu maddeler de analizden çıkarılmıştır. Bu son altı maddeden üçünün, YÖKÖ'nün zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları faktörünün (alt boyutuna) altında toplanması teorik olarak beklenmekteydi. Bu nedenle zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları faktörü için başlangıçta toplam altı madde YÖKÖ'ye dahil edilmişti. Ancak belirtildiği üzere bu maddelerin yarısı binişiklik yarısı da teoriye uymayan bir şekilde farklı boyutlar altında toplandığından zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutu YÖKÖ'den tamamen çıkarılmak zorunda kalmıştır. Aslında yükseköğretimde öğrenci katılımı alanyazını hem oluşturan hem de yön veren NSSE'nin faktörleri düşünüldüğünde, bu araştırmanın yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin ölçme araçlarının tartışıldığı bölümünde belirtildiği üzere, dört temel göstergeye fazladan eklenen bir boyut şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 3.3 Faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerler

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{X}$	Ss	Madde toplam korelasyonu	Faktör yükü
Faktör 1 ($\alpha=0,92$): Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme ve Etkili Öğretim Uygulamaları					
M13: Aldığım dersler, işlenen konuları uygulamaya geçirmeye teşvik eder.	15,90	3,19	1,17	0,69	0,75
M12: Öğretim elemanları ders işlerken öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanırlar.		3,05	1,17	0,65	0,75
M45: Öğretim elemanları dersi çok iyi organize ederek işlerler.		3,28	1,09	0,68	0,71
M39: Öğretim elemanları dersleri sıkılmadan, motive olmuş bir şekilde işlerler.		3,35	1,12	0,69	0,70
M3: Aldığım dersler, işlenen konular ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaya yönlendirir.		3,41	1,17	0,57	0,67
M57: Aldığım dersler, işlenen farklı konuların birbiri ile ilişkisini bulmaya teşvik eder.		3,58	1,13	0,70	0,65
M32: Öğretim elemanları derse aktif katılımı teşvik ederler.		3,56	1,13	0,63	0,59
M47: Öğretim elemanlarının verdiği ödev, etkinlik, proje, rapor, sunu gibi çalışmalar öğrenilmesi gereken konu ile yakından ilgilidir.		3,67	1,07	0,67	0,59
M20: Öğretim elemanları not verirken adaletli davranırlar.		3,47	1,21	0,48	0,57
M25: Öğretim elemanları derse ilişkin görüş ve önerilerimi dikkate alır.		3,23	1,17	0,67	0,57
M23: Aldığım dersler, işlenen konuların farklı yönlerini derinlemesine analiz etmemi gerektirir.		3,50	1,10	0,64	0,55
Faktör 2 ($\alpha=0,89$): Kişisel Kazanımlar					
M40: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak yaşama ilişkin yeni bakış açıları geliştirdiğimi düşünüyorum.	11,47	4,10	0,99	0,62	0,76
M35: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak eskisini göre kendi ayaklarımın üstünde daha çok durabildiğimi düşünüyorum.		4,16	1,02	4,16	1,02

Tablo 3.3 (Devam) Faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerler

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{X}$	Ss	Madde toplam korelasyonu	Faktör yükü
M28: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak iletişim (yazılı ve sözlü) becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.	8,35	3,97	0,99	0,67	0,70
M24: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak farklılıkları (kültür, yaşam tarzı, politik görüşler, eğilimler) daha çok anladığımı düşünüyorum.		4,01	1,03	0,58	0,67
M9: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak üst düzey düşünme becerilerimin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme) geliştiğini düşünüyorum.		3,89	1,13	0,62	0,66
M51: Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak etkili öğrenme becerilerimin (kendi başına ve grupla) geliştiğini düşünüyorum.		3,96	1,01	0,64	0,62
Faktör 3 ($\alpha=0,81$): Destekleyici Çevre					
M49: Üniversite, ihtiyaç duyduğum yeme-içme hizmetlerine ilişkin imkanları (yemekhane, kafe, yemek çeşitleri vb.) yeterince sağlamaktadır.		4,10	1,12	0,37	0,70
M18: Üniversite, ihtiyaç duyduğum sosyal kaynakları (öğrenci kulüpleri, sosyal mekanlar, kültür, sanat, spor etkinlikleri vb.) yeterince sağlamaktadır.		3,94	1,13	0,53	0,68
M26: Üniversite, ihtiyaç duyduğum akademik kaynakları (çalışma ortamı, laboratuvar, öğretim elemanı sayısı, kitaplar, veri tabanları, süreli yayınlar vb.) yeterince sağlamaktadır.		3,99	1,04	0,56	0,68
M37: Üniversite, ihtiyaç duyduğum güvenli eğitim-öğretim ortamını (bütün bir kampüs çevresi, fakülte binaları, sınıflar vb.) yeterince sağlamaktadır.		4,08	1,06	0,53	0,63
M31: Üniversite, ihtiyaç duyduğum bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin hizmetleri (bilgisayar laboratuvarı, internet, e-posta vb.) yeterince sağlamaktadır.		3,97	1,08	0,58	0,62

Tablo 3.3 (Devam) Faktör ve maddelere ilişkin betimsel değerler

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{X}$	Ss	Madde toplam korelasyonu	Faktör yükü
Faktör 4 ($\alpha=0,86$): Öğretim Elemanı İle Etkileşim					
M22: Öğretim elemanlarıyla kariyer planlarım hakkında görüşürüm.	8.36	2,69	1,33	0,54	0,81
M4: Öğretim elemanlarıyla akademik gelişimim hakkında görüşürüm.		2,71	1,33	0,50	0,81
M30: Öğretim elemanlarıyla ders dışı konularda görüşürüm.		2,69	1,40	0,46	0,80
M44: Öğretim elemanları ile dersle ilgili konularda görüşürüm.		3,45	1,21	0,65	0,59
Faktör 5 ($\alpha=0,76$): Kişiler Arası İlişkiler					
M50: Bölümümdeki akademik danışmanım bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	7.19	4,12	1,13	0,43	0,66
M38: Bölümümdeki diğer idari personel bana karşı olumlu bir şekilde davranır.		3,88	1,03	0,54	0,65
M33: Bölümümdeki öğrenci işleri personeli bana karşı olumlu bir şekilde davranır.		3,43	1,30	0,38	0,62
M42: Bölümümdeki öğretim üyeleri bana karşı olumlu bir şekilde davranır.		3,92	0,98	0,72	0,55
M14: Bölümümdeki araştırma görevlileri (asistanlar) bana karşı olumlu bir şekilde davranır.		3,76	1,11	0,54	0,53
Faktör 6 ($\alpha=0,71$): Öğrenme Stratejileri					
M10: Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için ödevlerin dışında fazladan çalışırım.	5.97	3,14	1,25	0,40	0,74
M29: Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan da çalışırım.		3,71	1,14	0,50	0,73
M19: Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için derslerde anlatılanları not alırım.		4,22	1,00	0,36	0,68
Faktör 7 ($\alpha=0,58$): İşbirlikli Öğrenme					
M8: Derslere ilişkin anlamadığım konularda arkadaşlarımdan bana yardımcı olmalarını isterim.	4,62	3,94	1,09	0,31	0,76
M53: Sınavlara arkadaşlarımla birlikte çalışarak hazırlanırım.		3,10	1,35	0,25	0,73
M27: Arkadaşıma derslerde anlamadıkları konulara ilişkin yardımcı olurum.		4,16	0,91	0,43	0,55

Ancak bu araştırmada tam bir bütün olarak bir ölçme aracı oluşturulmak istendiğinden YÖKÖ'nün maddeleri arasına dahil edilmiştir. Sonuç olarak yapılan AFA'ya göre zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutunun maddeleri çok fazla sorun doğurmuş ve YÖKÖ'nün yapı geçerliliğini olumsuz etkilemesinden dolayı çıkarılmıştır. Sonuçta 37 madde ve yedi boyuttan oluşan YÖKÖ, DFA için hazır hale getirilmiştir. YÖKÖ bu haliyle toplam varyansın %61,87'sini açıklamaktadır ve güvenilirlik anlamında $\alpha=0,94$ 'lük bir değere sahiptir. Yukarıda Tablo 3.3'te YÖKÖ'nün AFA sonrasındaki başlıklandırma da dahil olmak üzere son hali verilmiştir.

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere YÖKÖ'de maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,81 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin bu anlamda yüksek değerler aldığı söylenebilir. YÖKÖ'nün alt boyutların güvenilirlik kat sayıları da yalnızca İşbirlikli Öğrenme boyut hariç “oldukça iyi” ve “kabul edilebilir” değerler arasındadır. Aslında üç maddelik bir faktörde, güvenilirlik katsayısının 0,70'in altında çıkmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Field'ın (2009, s. 676) yaptığı tartışma bağlamında madde sayılarının Cronbach Alfa değerinin düşmesine ya da yükselmesine neden olabileceği belirtilmiştir.

YÖKÖ'nün alt boyutlarının adlandırılmasında yine alanyazın dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda uluslararası alanyazınla karşılaştırmanın daha rahat yapılabilmesi adına bu bölümün girişinde belirtilen ve madde havuzunun oluşturulması sırasında başvuru kaynakları arasında yer alan, ISSUE, KPI-SSES, NSSE, QILT-SES, ÖGEB-ODTÜ, CSEQ, FYEQ, WCNR-SSSL ve NSS gibi uluslararası ölçeklerin alt boyutlarının isimlerinden özellikle yararlanılmıştır.

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere birinci alt boyutun isimlendirmesinde birbirinden farklı iki konuya vurgu yapılmıştır. Kırmızı ile belirtilen ve **derslerin üst düzey öğrenme becerine yaptığı vurguyu** ifade eden “Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme” alt boyutunun 3., 13., 23. ve 57. maddeler teorik olarak da farklı bir boyutta yer almaktadır. Ancak bu çalışmada yine teorik olarak farklı bir boyut olan ve **öğretim elemanının dersi nasıl işlediğine odaklanan** “Etkili Öğretim Uygulamaları” alt boyutu ile aynı boyut içerisinde yer almışlardır.

Yapılan Varimax döndürme işleminde döndürme sayısının artırılması ya da azaltılması bu durumu değiştirmemiştir. Ayrıca Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme ya da Etkili Öğretim Uygulamaları boyutundan maddeler deneme amacıyla çıkartılsa bile bu iki alt boyut birbirinden ayrılmadığı için DFA'ya geçmeden önce maddelerin alt boyutlar

altında nasıl toplandığının görülmesi amacıyla burada da bu şekilde isimlendirilmiştir. DFA'ya geçildiğinde ise her ne kadar bu çalışmada farklı alt boyutlara ait maddeler aynı alt boyutta toplanmış olsa da teorik olarak birbirinden ayrıldıkları için DFA sekiz boyut üzerinden yapılmıştır.

Aslında DFA'nın sekiz boyut üzerinden yapılması t değerinin anlamlı çıkmasıyla desteklenmiştir. Ayrıca yedi boyutlu yapıda beş modifikasyon yapılmasına rağmen uyum indekslerinin sekiz boyutlu yapı kadar iyi olmaması da sekiz boyutlu bir yapının daha uygun olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme ve Etkili Öğretim Uygulamaları alt boyutlarını ifade eden maddelerin yazılışı itibarıyla de farklı konuları ele alması dolayısıyla DFA sekiz boyut üzerinden yapılmıştır. Tablo 3.3'te belirtilen yedi boyutlu yapıya ilişkin yol şeması ve uyum indeksleri EK 5'te sunulmuştur.

Bununla ek olarak teorik olarak Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme'ye ait maddeler (3, 13, 23, 57) ayrı bir alt boyut olarak değerlendirilirse güvenilirlik kat sayısı $\alpha=0,84$; Etkili Öğretim Uygulamaları ayrı bir alt boyut olarak değerlendirilirse güvenilirlik kat sayısı $\alpha=0,89$ olarak oldukça yüksek çıkmıştır.

Aşağıda Tablo 3.4 ve 3.5'ta yedi ve sekiz alt boyutlu YÖKÖ için faktörler arası korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.4 YÖKÖ için faktörler arası korelasyon katsayıları (yedi faktör)

Faktörler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7
1-Üst Düzey Öğrenmeyi									
Destekleme ve Etkili Öğretim Uygulamaları	3,39	0,85	-						
2-Kişisel Kazanımlar	4,02	0,82	0,63**	-					
3-Destekleyici Çevre	4,02	0,82	0,60**	0,57**	-				
4-Öğretim elemanları ile Etkileşim	2,88	1,10	0,53**	0,43**	0,28**	-			
5-Kişiler Arası İlişkiler	3,82	0,80	0,64**	0,50**	0,51**	0,49**	-		
6-Öğrenme Stratejileri	3,69	0,90	0,40**	0,46**	0,31**	0,41**	0,35**	-	
7-İşbirlikli Öğrenme	3,74	0,84	0,30**	0,40**	0,32**	0,30**	0,27**	0,29**	-

**p<0,01 düzeyinde anlamlı korelasyon göstermektedir.

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere yedi boyutlu YÖKÖ için tüm faktörler arasında anlamlı ve olumlu yönde korelasyon bulunmuştur. Faktörler arasındaki korelasyon $r=0,28$ ile $r=0,64$ arasında değişmektedir.

Tablo 3.5'te ise YÖKÖ sekiz boyutlu olarak alınırsa yine bütün faktörler arasında anlamlı ve olumlu yönde korelasyon bulunmuştur. Ancak bu kez faktörler arasındaki korelasyon $r=0,28$ ile $r=0,77$ arasında değişmektedir.

Korelasyonun üst değerinin 0,77'ye çıkmasında Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme ve Etkili Öğretim Uygulamaları alt boyutlarının aynı faktörden ayrılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5 YÖKÖ için faktörler arası korelasyon katsayıları (sekiz faktör)

Faktörler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	3,42	0,94	-							
2-Etkili Öğretim Uygulamaları	3,37	0,87	0,77**	-						
3-Kişisel Kazanımlar	4,02	0,82	0,65**	0,56**	-					
4-Destekleyici Çevre	4,02	0,82	0,52**	0,59**	0,57**	-				
5-Öğretim elemanları ile Etkileşim	2,88	1,10	0,46**	0,52**	0,43**	0,28**	-			
6-Kişiler Arası İlişkiler	3,82	0,80	0,53**	0,66**	0,50**	0,51**	0,49**	-		
7-Öğrenme Stratejileri	3,69	0,90	0,41**	0,36**	0,46**	0,31**	0,41**	0,35**	-	
8-İşbirlikli Öğrenme	3,74	0,84	0,28**	0,29**	0,40**	0,32**	0,30**	0,27**	0,29**	-

**p<0,01 düzeyinde anlamlı korelasyon göstermektedir.

3.3.2.3.Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

DFA için veriler 37 maddelik YÖKÖ ile AFA'da olduğu gibi yine online olarak toplanmıştır. DFA için AFA'dan daha az katılımcının olması yeterlidir. DFA için genellikle madde sayısının beş katı bir katılımcıya ulaşılması hedeflenmektedir. Veriler yine online ölçek linki öğrenciler ve öğrenci kulüplerinin sosyal medya hesapları ya da üye oldukları iletişim gruplarına gönderilerek gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla toplanmıştır. Bu yolla AFA'daki katılımcılardan farklı toplam 406 öğrenciye ulaşılmıştır.

Buna göre katılımcıların 264'ü kadın, 142'si erkek; 396'sı T.C. vatandaşı 10'u başka bir ülke vatandaşıdır. Katılımcıların 87'si üniversitedeki birinci, 94'ü ikinci, 100'ü üçüncü, 76'sı dördüncü ve 49'u beşinci ve üzeri yılında bulunmakta; 25'i Eczacılık, 48'i Edebiyat, 151'i Eğitim, 46'sı Fen, 20'si İletişim, 31'i İİBF, 29'u Hukuk ve 56'sı Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmektedir.

DFA'ya başlamadan önce çok değişkenli analizler için çeşitli öncüllerin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Buna göre ilgili veri seti ilk olarak kayıp değerler ve uç değerler açısından incelenmiştir. Online ölçeğin her bir maddesi zorunlu olarak doldurulduğundan kayıp veri bulunmamaktadır. Uç değerler ise tek değişkenli uç değerler için Z Puanı, çok değişkenli uç değerler için Mahalonobis uzaklığı ile belirlenmiş ve veri setinden toplamda üç katılımcının verisi çıkarılmıştır.

Bunlardan başka çoklu bağıntı ve doğrusallık açısından 37 madde arasında problem yoktur. Maddeler arasında korelasyonlardan hiçbir $r_{xy} > 0.90$ değildir. Bunun yanında VIF ve Tolerans değerleri de kabul edilen sınırlar içerisinde değişmektedir. Tolerans değerleri 0,286 ile 0,758 arasında; VIF değerleri ise 1,319 ile 3,500 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Veri seti tek değişkenli normallik için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 37 maddenin hiçbirinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilen değerleri aşmadığı görülmüştür. Buna göre maddelerin çarpıklık değerleri 0,372 (M14) ile -1,285 (M19) arasında; basıklık değerleri ise 1,189 (M37) ile -1,116 (M22) arasında değişiklik göstermiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu sınırlar +1,5 ile -1,5 arasında olmalıdır. Çok değişkenli normallik için ise saçılım grafiği incelenmiştir. Burada 37 madde ile karşıldığından oluşturulacak ikili (pairwise) saçılım grafiği 600'ü geçeceğinden ve uygulanabilirliği güç olduğundan yalnızca çarpıklık değerlerinde en uçlarda yer alan iki madde arasında ikili saçılım grafiği incelenmiştir. Bu maddeler 14. ve 19. maddeler olup, bunlar arasındaki ikili saçılım grafiğinin dengeli bir yayılım gösterdiği görülmüştür (EK 9). Dolayısıyla verisetinin çoklu normalliği de karşıladığı kabul edilmiştir. Buna göre DFA'ya 403 katılımcıdan oluşan bir veri setiyle geçilmiştir. Veriler normal bir dağılım gösterdiğinden DFA yapılırken Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır.

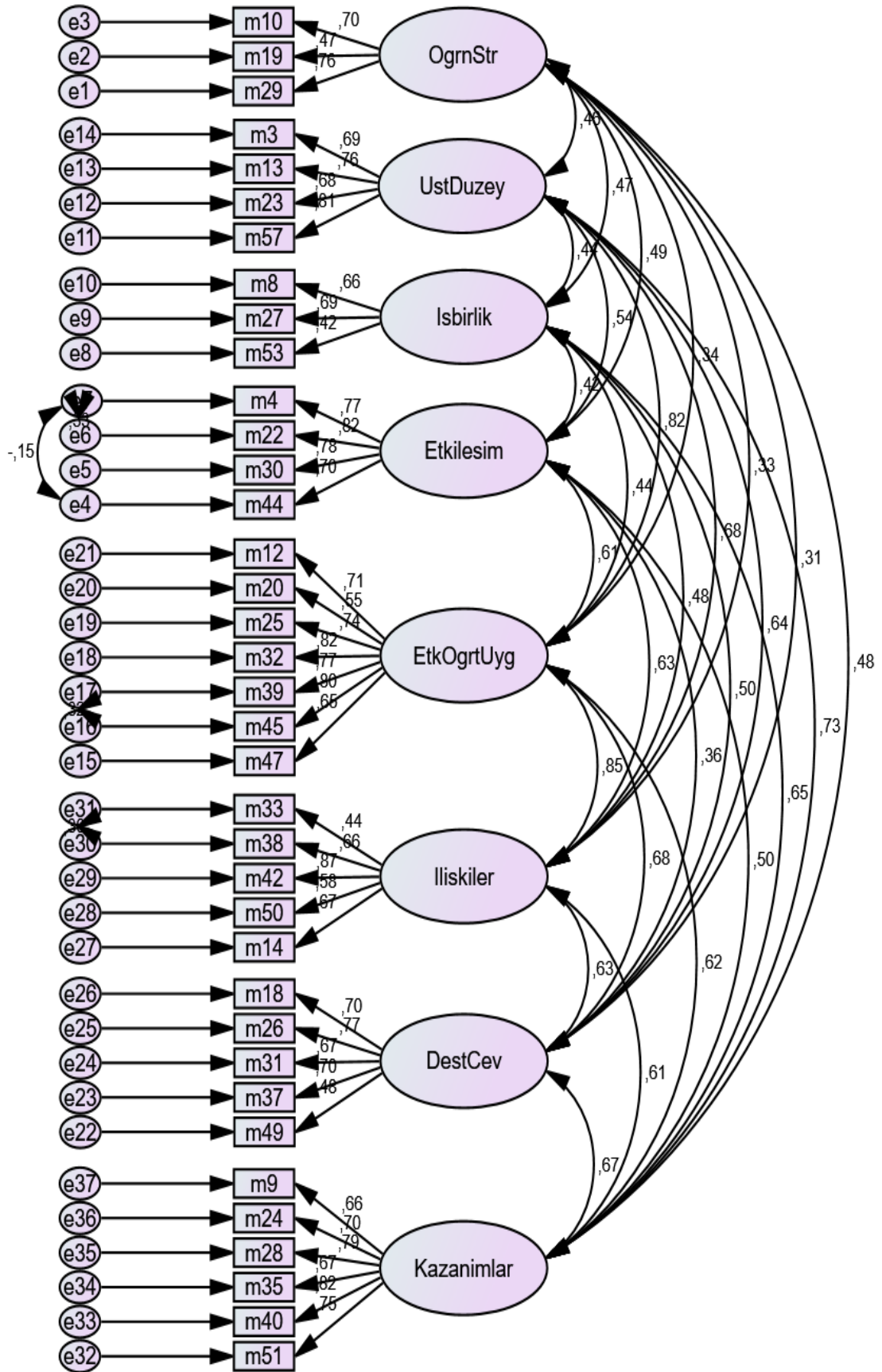
Yapılan DFA ile birlikte t değerlerinin 2.96 ($p=0.001$) altında kalması gibi bir durumla karşılaşılmamıştır. Buna örneklem sayısının fazla olması neden olmuş olabilir

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA sonucunda χ^2/sd oranı 2,075 ($p=0.001$, $N=403$) olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranı 5.00-0.00 arasında değişebilmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). Ancak genel kabul 3.00'ın altında olması şeklindedir (Kline ve Santor, 1999). Bununla beraber 2.00'ın altında olması gerektiğini ifade eden kaynaklar da bulunmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2007; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu durumda χ^2/sd oranının iyi olduğu ifade edilebilir.

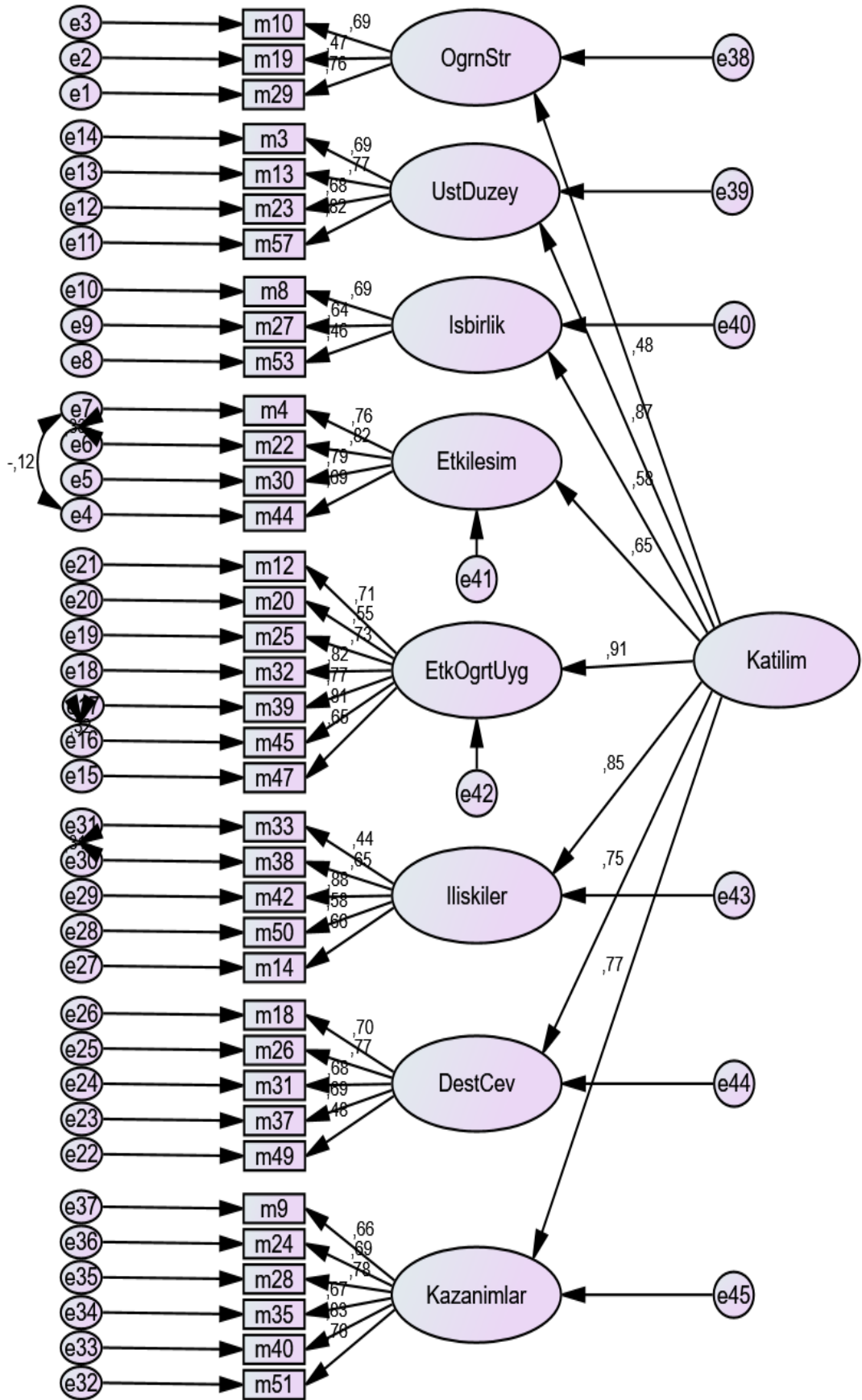
Uyum iyiliği indekslerinin aralıkları konusunda da alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. RMR, SRMR ve RMSA değerleri için genel görüş, bu değerlerin 0.08'in altında olması gerektiği şeklindedir (Hu ve Bentler, 1999; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). 0.05'in altında olursa iyi, 0.03'ün altında olursa bu değerler oldukça iyidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada ise RMR, SRMR ve RMSA değerleri sırasıyla, 0,071, 0,054 ve 0,052 şeklinde bulunmuştur. Bu durumda ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

DFA analizi sonucunda GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0,855, 0,829, 0,912, 0,844 ve 0,902 şeklinde olduğu bulunmuştur. Bu değerlere ilişkin alanyazında yine çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Uyum indekslerinin alabileceği sınırlar konusunda en keskin görüş Hu ve Bentler (1999) tarafından dile getirilmektedir. Buna göre uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir değerler 0,90'ın altında olmamalıdır. Ancak bu değerlerin örneklem sayısından etkilendiği de belirtilmektedir. Bu keskin sınırlandırmaya en sert eleştiri ise Barrett (2007) tarafından yapılmıştır. Buna göre uyum indekslerine kesin sınırlar koymak yanlıştır. Bu sınırlar ancak bir yol göstericidir ve yalnızca daha iyi bir ölçme aracı elde edilmesini sağlar (Barrett, 2007; Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla alanyazında bu değerlerin altında kalan uyum indekslerine rağmen ölçme aracının yapı geçerliliğinin doğrulandığını ifade eden çalışmalar olmuştur. Buradan hareketle 0.70'in altında olmadığı müddetçe uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu söylenebilir (Greenspoon ve Saklofske, 1998; Forza ve Filippini, 1998).

Uyum iyiliği indeksleri ve χ^2/sd oranına ilişkin değinilmesi gereken son nokta birinci düzey DFA yapılırken modifikasyon önerileri doğrultusunda “Kişiler Arası İlişkiler”, “Etkili Öğretim Uygulamaları” ve “Öğretim Elamanı ile Etkileşim” alt boyutlarında toplamda dört tane modifikasyon yapılmıştır.



Şekil 3.1 Birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=403)



Şekil 3.2 İkinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=403)

Modifikasyonlar yapılırken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan modifikasyonlar sonucunda uyum indeksleri ve χ^2/sd oranının daha iyi düzeye ulaştığı gözlenmiştir. Yukarıda Şekil 3.1’de YÖKÖ için birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmiştir. Hemen arkasından da YÖKÖ’nün sekiz boyutlu yapısının, Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olup olmadığını görmek için ve ilgili alt boyutların tek bir genel yapıyı oluşturması beklendiğinden ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yukarıda Şekil 3.2’de YÖKÖ için ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmiştir.

Yapılan ikinci düzey DFA ile birlikte yine t değerlerinin 2.96 ($p=0.001$) altında kalması gibi bir durumla karşılaşmıştır. DFA sonucunda χ^2/sd oranı 2,28 ($p=0.001$, $N=403$) olarak bulunmuştur. RMR, SRMR ve RMSA değerleri ise sırasıyla 0,085, 0,065 ve 0,056 şeklindedir. GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0,837, 0,814, 0,892, 0,823 ve 0,883 olarak bulunmuştur. Yine birinci düzey DFA’da olduğu gibi burada da aynı alt boyutlar ve maddeler için modifikasyona gidilmiştir. Sonuç itibariyle birinci düzey DFA’daki tartışma bağlamında bu değerlere göre YÖKÖ’nün genel yapısının Yükseköğretimde Öğrenci Katılımını kabul edilebilir şekilde ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Bunlara ek olarak YÖKÖ’nün yapı geçerliliği NSSE’nin yapı geçerliliği (Miller, Sarraf, Dumford ve Rocconi, 2016) ile de karşılaştırabilmektedir. NSSE yapı geçerliliğini ortaya koyarken, bu araştırmanın yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin ölçme araçlarının tartışıldığı bölümünde belirtildiği üzere, dört temel gösterge üzerinden gerçekleştirmiştir. YÖKÖ’nün alt boyutları bu göstergelere göre gruplandırıldığında yapılan DFA sonucunda özellikle GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum indekslerinin oldukça yükseldiği görülmüştür. Bu dört göstergeye ilişkin YÖKÖ ve NSSE’nin yol şemaları EK 6’da sunulmuştur. Yukarıdaki Tablo 3.6’da ise YÖKÖ ve NSSE’nin ilgili dört gösterge bağlamında uyum indekslerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3.6’dan da görüleceği üzere özellikle gösterge boyutunda değerlendirildiğinde YÖKÖ’nün NSSE’ye yapı olarak oldukça benzediği ve uyum indekslerinin de NSSE’ye oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bununla beraber YÖKÖ’nün gösterge düzeyindeki uyum indeksleri, YÖKÖ bir bütün olarak ele alındığındaki uyum indekslerinden daha iyi düzeyde olduğu belirtilmelidir.

Tablo 3.6 YÖKÖ ve NSSE'nin göstergeler bağlamında uyum indekslerinin karşılaştırılması

Göstergeler (ve Alt Boyutları)	N*	χ^2/sd	RMSA	GFI	CFI
NSSE					
<i>Akademik Zorluk (Yansıtıcı ve Bütüncül Öğrenme, Yüksek Düzey Öğrenme, Nicel Muhakeme, Öğrenme Stratejileri)</i>	52744	92,424	0,042	0,979	0,976
<i>Akranlarla Öğrenme (İşbirlikli Öğrenme, Farklı Kişilerle Tartışma)</i>	56325	58,536	0,032	0,996	0,996
<i>Öğretim Elemanı İle Deneyimler (Öğretim elemanı ile etkileşim, Etkili Öğretim Uygulamaları)</i>	59976	98,421	0,040	0,995	0,993
<i>Kampüs Çevresi (Kişiler Arası İlişkilerin Kalitesi, Destekleyici Çevre)</i>	43221	88,825	0,045	0,983	0,981
YÖKÖ					
<i>Akademik Zorluk (Üst Düzey Öğrenme, Öğrenme Stratejileri)</i>	403	2,594	0,063	0,977	0,976
<i>Akranlarla Öğrenme (İşbirlikli Öğrenme) **</i>	403	-	0,348	1,000	1,000
<i>Öğretim Elemanı İle Deneyimler (Öğretim elemanı ile etkileşim, Etkili Öğretim Uygulamaları)</i>	403	3,720	0,065	0,934	0,953
<i>Kampüs Çevresi (Kişiler Arası İlişkiler, Destekleyici Çevre)</i>	403	2,137	0,041	0,968	0,971
Kişisel Kazanımlar (tek boyut halinde)	403	3,320	0,028	0,977	0,981
*NSSE'de katılımcılar dört gruptan oluşmaktadır. Bu tabloya üniversitenin ilk yılında olan öğrenci grubunun DFA sonuçları dahil edilmiştir. Çünkü bu grubun en iyi uyum değerlerine sahip olduğu ilgili kaynakta (Miller, Sarraf, Dumford ve Rocconi, 2016) ifade edilmektedir.					
**Akranlarla Öğrenme göstergesi YÖKÖ'de "İşbirlikli Öğrenme" şeklinde tek bir boyut ve üç maddeyle temsil edilmiştir. Burada sunulan sonuçlarda bazı idenks değerleri hesaplanamamış ve bazı indeksler de aşırı derecede çıkmıştır.					

Tabloda ayrıca "Kişisel Kazanımlar" alt boyutunun göstergelere dahil edilmediği görülmüştür. Miller ve diğerleri (2016) NSSE için yapı geçerliliği analizini yaparken NSSE anketinde yer almasına rağmen anketin algılanan kazanımlar ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları (high-impact practices/enriching educational experiences) kısımları buna dahil etmemiştir.

Bu haliyle NSSE aslında tek başına bir ölçekten daha çok bir envanter ya da farklı konuların bir araya geldiği bir anket görünümü vermektedir. Nitekim NSSE göstergelerine ilişkin kimi maddeler sıklığı, kimi maddeler miktarı, kimi maddeler bir

durumun derecesini/düzeyini bazen 4'lü, bazen 5'li, bazen 7'li, bazen 8'li Likert tipinde ölçmektedir.

NSSE'nin bu tarz bir görüme sahip olmasının ana nedeni aslında geçmişinden gelen CSEQ gibi ölçme araçlarına dayanılarak hazırlanması olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle her ne kadar yalnızca katılıma odaklanıyor gibi görünse de aslında bütün bir öğrenci deneyimini yansıtmayı hedeflemektedir. Bu durum Kuh'un (2001b) çalışmasında açıkça görülmektedir.

Buna göre NSSE'nin bir diğer adı da "The College Student Report (The Report)" şeklindedir. Kuh (2001b) The Report'un yapı geçerliliğini açıklarken alt boyutların temel olarak Üniversitedeki Eylemler (College Activities), Eğitsel ve Kişisel Gelişim (Educational and Personal Growth) ve Üniversiteye İlişkin Fikirler (Opinions About Your School) şeklinde üç kümede toplandığını belirtmiştir.

Ancak yine Kuh'un (2001b) yaptığı AFA'ya göre The Report'un Akademik Zorluk Düzeyi (Level of Academic Challenge), Aktif ve İşbirlikli Öğrenme (Active and Collaborative Learning), Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi (Student Faculty Interaction), Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamaları (Enriching Educational Experiences), Destekleyici Kampüs Çevresi (Supportive Campus Environment), Genel Eğitsel Kazanımlar (General Education Gains), Pratik Yeterliliklere İlişkin Kazanımlar (Practical Competence Gains) ve Kişisel Sosyal Kazanımlar (Personal Social Gains) şeklinde sekiz alt boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir.

Dolayısıyla bu çalışmada ne yalnızca NSSE göstergelerine odaklanılmış ne de çoklu bir anket ya da bir envanter geliştirme girişimine girilmiştir. Katılımı daha bütüncül bir şekilde ele alabilecek kompakt bir ölçek geliştirmek hedeflenmiştir.

Bu nedenle her ne kadar NSSE'nin göstergeleri arasında sayılmasa da The Report'un bir parçası olarak veri toplanan "Kişisel Kazanımlar" ve "Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamaları" boyutları bu çalışmada bütüncül bir katılım ölçeği geliştirmek adına YÖKÖ'ye dahil edilmiştir.

Ancak yukarıda belirtildiği üzere Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamaları alt boyutu AFA'da şartlar sağlanamadığından çıkarılmıştır. Kişisel Kazanımlar alt boyutu ise YÖKÖ'nün yapı geçerliliğine olumsuz bir katkı yapmadığından korunmuştur.

İlgili alanyazında geliştirilen ve bu çalışmada madde havuzu hazırlanırken temel referans kaynakları arasında anılan diğer ölçme araçları incelendiğinde CSEQ ve The Report'tan başka, bu çalışmada olduğu gibi, Kişisel Kazanımlar'ın ölçme aracının temel

boyutları arasına dahil edildiği de görülmüştür. Bunlara ulusal ölçme araçlarından KPI-SESS (2017), QILT-SES (2018), bireysel olarak yapılan çalışmalardan Yebei (2011) örnek olarak verilebilir.

Bu kısımda son olarak DFA sonucu ortaya çıkan yeni ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bilgi edinmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alfa katsayısının madde sayısından etkilenecek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak birleşik güvenirlik de (Composite Reliability) hesaplanmıştır.

Her iki güvenirliğin her boyut için ayrı ayrı olarak 0.70'den büyük olması beklenmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Tablo 3.7 YÖKÖ alt boyutlarının güvenirlik ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE)

Alt boyutlar	Mad de sayısı	Birleşik güvenirlik	İç tutarlılık katsayısı	Ortalama Açıklanan Varyans
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	4	0,83	0,83	0,55
Etkili Öğretim Uygulamaları	7	0,88	0,88	0,52
Kişisel Kazanımlar	6	0,88	0,87	0,54
Destekleyici Çevre	5	0,80	0,79	0,45
Öğretim Elemanı İle Etkileşimler	4	0,85	0,86	0,59
Kişiler arası İlişkiler	5	0,79	0,78	0,43
Öğrenme Stratejileri	3	0,68	0,70	0,43
İşbirlikli Öğrenme	3	0,62	0,60	0,36
Toplam	37	0,97	0,94	0,49

Tablo 3.7'ye göre ölçeğin “İşbirlikli Öğrenme” ve “Öğrenme stratejileri” alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının zayıf olduğu görülmüştür. Ancak birleşik güvenirlik katsayılarına bakıldığında görece daha güvenilir bir düzeyin yakalandığı söylenebilir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık ve birleşik güvenirlik kat sayıları oldukça iyi düzeydedir. DFA sonuçlarına göre YÖKÖ'nün 37 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.4. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın ilk aşamasında elde verilerin değerlendirilmesinde nitel veri analizi yapılmıştır. Nitel veri analizi, araştırmacının veriyi kendi anladığı şekliyle, görüşme

transkriptlerini, konu hakkındaki notlarını ve dokümanları belli kalıplara, kategorilere ve tanımlayıcı birimlere dökerek organize etme sürecidir (Bogdan ve Biklen, 1992; Patton, 2002). Bu doğrultuda verilerin analizinde tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz, rahatlığı (Clarke ve Braun, 2014) ve nitel doğası (Vaismoradi, Turunen, ve Bondas, 2013) nedeniyle tercih edilmiştir. Tematik analiz, nitel verilerin analizinde hem önceden var olan teorilerin ya da kavramsal çerçevenin kullanıldığı tümdengelimci hem de yalnızca nitel verinin içeriğinden yararlanılan tümevarımcı çalışmalarda kullanılabilir. Buna ek olarak tematik analiz, bakış açılarına, uygulamalara, etkili olan faktörlere ilişkin çeşitli tiplerdeki sorular sorularak elde edilmiş nitel verilerin analizinde de kullanılabilir (Braun ve Clarke, 2006). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin katılımına ve buna etki eden faktörlere odaklanılmıştır. Ayrıca tematik analiz, durum çalışması ya da betimsel desene göre dizayn edilmiş nitel araştırmalar için etkili bir analiz olanağı sunmaktadır. Çünkü tematik analizde araştırmacı gömülü teori ya da fenomenolojide olduğu gibi yoğun çıkarım ve yorumlar yapmak yerine, daha az yorum ve çıkarım yapar. Fakat katılımcının ifadelerinde yer alan gizil ve açık içeriği de dikkate alır (Vaismoradi, Turunen, and Bondas, 2013).

Bu doğrultuda araştırmanın nitel boyutunda veri analizine, Braun and Clarke'ın (2006) araştırma soruları doğrultusunda, görüşme kayıtlarının transkript edilmesiyle başlanmış, elde edilen verilerin araştırma problemlerine göre kodlanması ve kategorize edilmesiyle devam edilmiştir. Sonrasında öğrenci katılımına ilişkin veriler belli temalar altında organize edilerek sunulmuştur.

3.5. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi ortaya çıkan veri seti üzerinden araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin temel betimsel istatistikler sunulmuştur. Ardından veri seti üzerinde t-Test, ANOVA, çoklu regresyon ve yol analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ancak tüm bu işlemlere geçmeden önce araştırmanın uygulama boyutunda YÖKÖ'nün yapı geçerliliğine ilişkin tekrar DFA yapılmıştır. Uygulama aşamasında veriler yine online olarak toplanmıştır. Bu şekilde uygulama aşaması için AFA ve DFA'daki toplam 1020 katılımcıdan farklı 1327 katılımcıya ulaşılmıştır. Uygulama aşamasında kullanılan 37 maddelik sekiz boyutlu YÖKÖ, EK 7'de sunulmuştur.

DFA'ya başlamadan önce çok değişkenli analizler için çeşitli öncüllerin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Buna göre ilgili veri seti ilk olarak kayıp değerler ve uç değerler açısından incelenmiştir. Online ölçeğin her bir maddesi zorunlu olarak doldurulduğundan kayıp veri bulunmamaktadır. Uç değerler ise tek değişkenli uç değerler için Z Puanı, çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiş ve veri setinden toplamda dört katılımcının verisi çıkarılmıştır.

Bunlardan başka çoklu bağıntı ve doğrusallık açısından 37 madde arasında problem yoktur. Maddeler arasında korelasyonlardan hiçbirisi $r_{xy} > 0.90$ değildir. Bunun yanında VIF ve Tolerans değerleri de kabul edilen sınırlar içerisinde değişmektedir. Tolerans değerleri 0,381 ile 0,754 arasında; VIF değerleri ise 1,327 ile 2,624 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Veri seti tek değişkenli normallik için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 37 maddenin hiçbirinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilen değerleri aşmadığı görülmüştür. Buna göre maddelerin çarpıklık değerleri 0,359 (M30) ile -1,189 (M49) arasında; basıklık değerleri ise 0,984 (M27) ile -1,109 (M53) arasında değişiklik göstermiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu sınırlar +1,5 ile -1,5 arasında olmalıdır. Çok değişkenli normallik için ise saçılım grafiği incelenmiştir. Burada 37 madde ile çşıldığından oluşturulacak ikili (pairwise) saçılım grafiği 600'ü geçeceğinden ve uygulanabilirliği güç olduğundan yalnızca çarpıklık değerlerinde en uçlarda yer alan iki madde arasında ikili saçılım grafiğinin dengeli bir yayılım gösterdiği görülmüştür (EK 9). Dolayısıyla verisetinin çoklu normalliği de karşıladığı kabul edilmiştir. Buna göre DFA'ya 1323 katılımcıdan oluşan bir veri setiyle geçilmiştir. Veriler normal bir dağılım gösterdiğinden DFA yapılırken Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır.

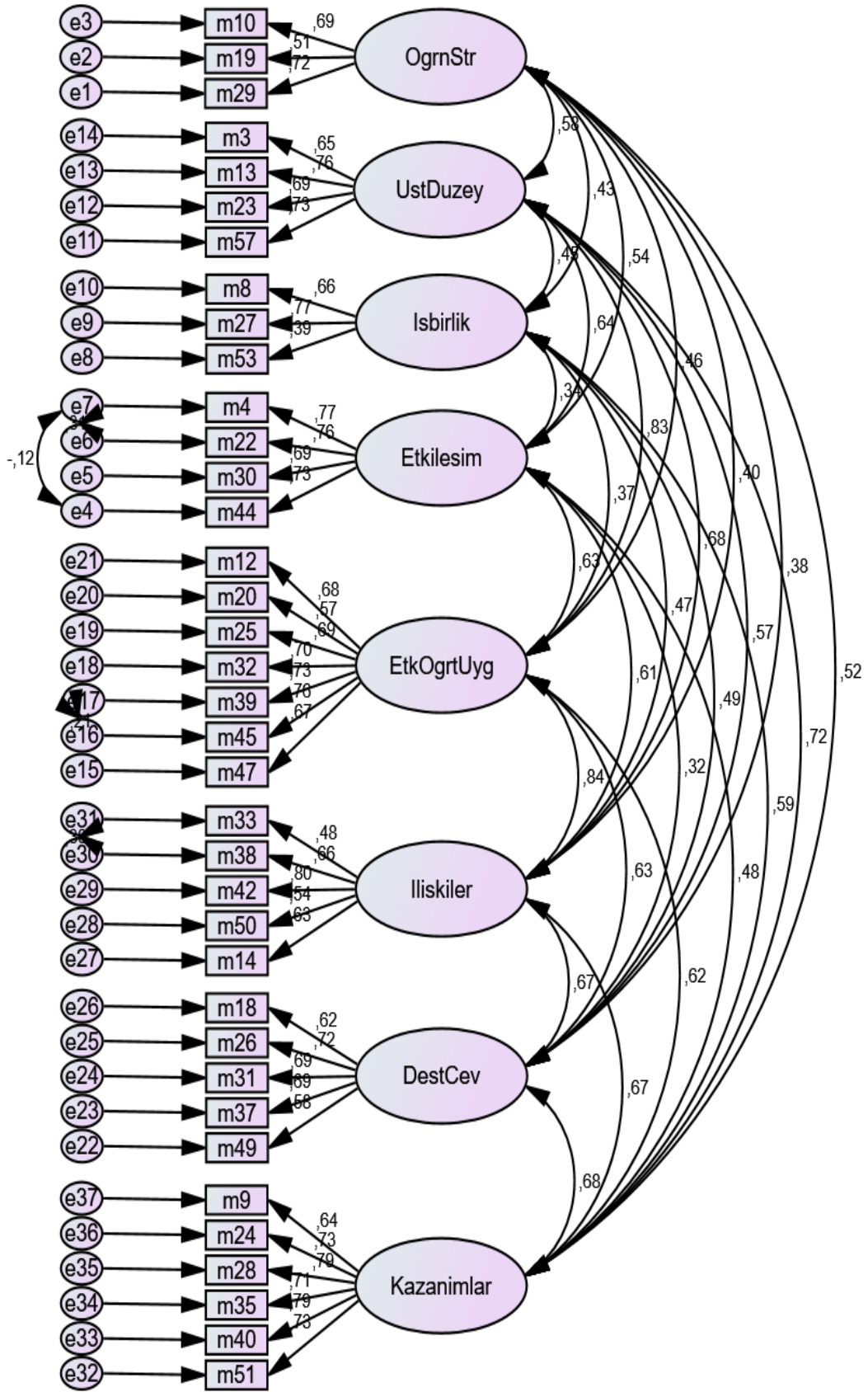
Yapılan DFA ile birlikte t değerlerinin 2.96 ($p=0.001$) altında kalması gibi bir durumla karşılaşılmamıştır. Bu durum YÖKÖ'yü oluşturan maddelerin iyi çalıştığını göstermektedir. DFA sonucunda χ^2/sd oranı 4,07 ($p=0.001$, $N=1323$) olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranı 5.00-0.00 arasında değişebilmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). Ancak genel kabul 3.00'in altında olması şeklindedir (Kline ve Santor, 1999). Bununla beraber 2.00'in altında olması gerektiğini ifade eden kaynaklar da bulunmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2007; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve

Müller, 2003). Bu durumda χ^2/sd oranının iyi olduğu ifade edilebilir. Çünkü χ^2/sd oranı örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenmekte ve büyük örneklemelerde genellikle yüksek çıkma eğilimi göstermektedir.

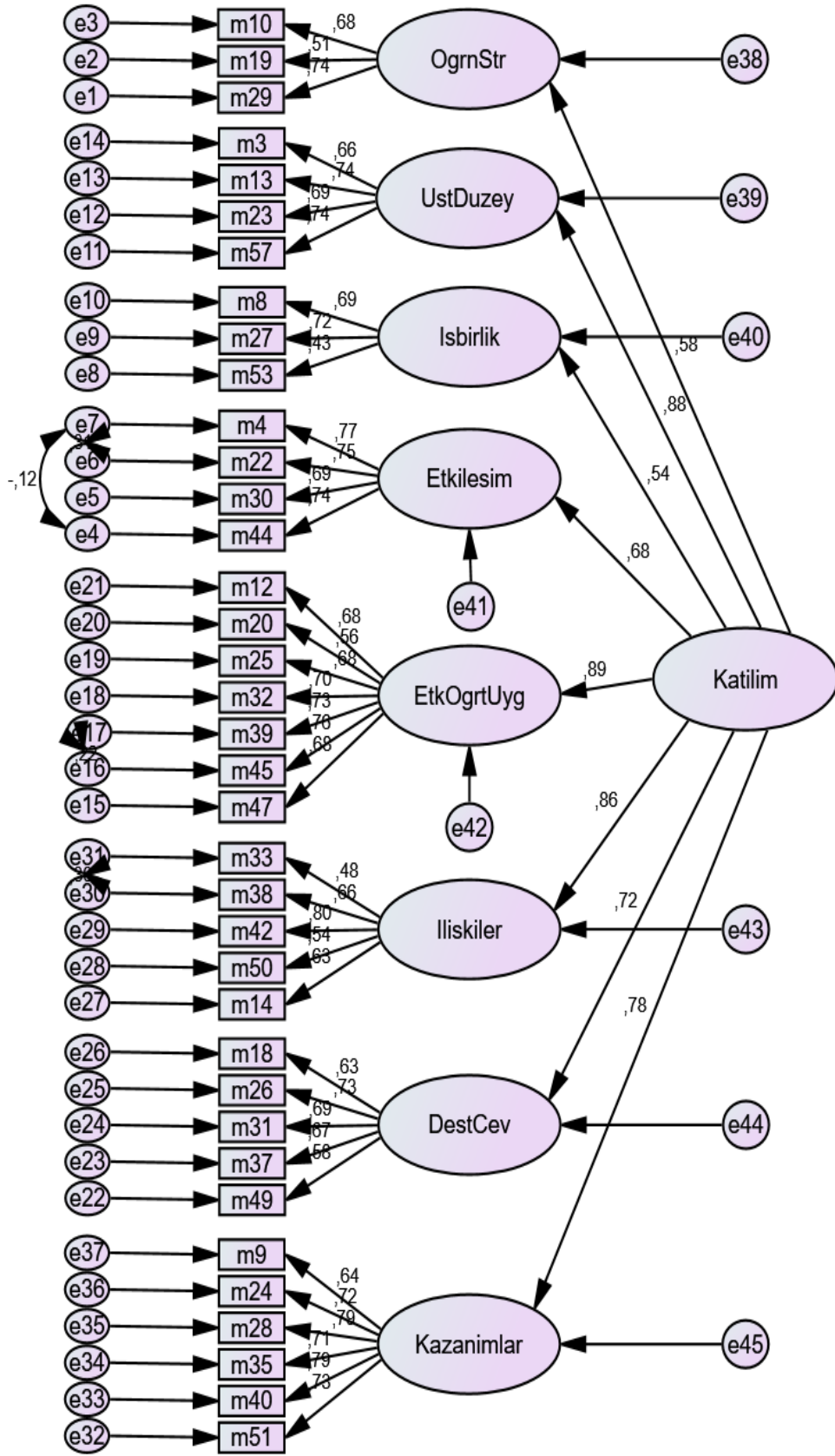
Uyum iyiliği indekslerinin aralıkları konusunda alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. RMR, SRMR ve RMSA değerleri için genel görüş, bu değerlerin 0.08'in altında olması gerektiği şeklindedir (Hu ve Bentler, 1999; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). 0.05'in altında olursa iyi, 0.03'ün altında olursa bu değerler oldukça iyidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada ise RMR, SRMR ve RMSA değerleri sırasıyla, 0,058, 0,0453 ve 0,048 şeklinde bulunmuştur. Bu durumda ilgili değerlerin kabul edilebilir/iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber bu değerlerin YÖKÖ'nün yapı geçerliliğini ilk defa belirlemek için yapılan AFA'dan elde edilen değerlerden daha iyi olduğu da belirtilmelidir.

DFA analizi sonucunda GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0,902, 0,884, 0,915, 0,890 ve 0,905 şeklinde olduğu bulunmuştur. Bu değerlere ilişkin alanyazında yine çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Uyum indekslerinin alabileceği sınırlar konusunda en keskin görüş Hu ve Bentler (1999) tarafından dile getirilmektedir. Buna göre uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir değerler 0,90'ın altında olmamalıdır. Ancak bu değerlerin örneklem sayısından etkilendiği de belirtilmektedir. Bu keskin sınırlandırmaya en sert eleştiri ise Barrett (2007) tarafından yapılmıştır. Buna göre uyum indekslerine kesin sınırlar koymak yanlıştır. Bu sınırlar ancak bir yol göstericidir ve yalnızca daha iyi bir ölçme aracı elde edilmesini sağlar (Barrett, 2007; Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla alanyazında bu değerlerin altında kalan uyum indekslerine rağmen ölçme aracının yapı geçerliliğinin doğrulandığını ifade eden çalışmalar olmuştur. Buradan hareketle 0.70'in altında olmadığı müddetçe uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu söylenebilir (Greenspoon and Saklofske, 1998; Forza ve Filippini, 1998). Bununla beraber yine bu değerlerin YÖKÖ'nün yapı geçerliliğini ilk defa belirlemek için yapılan birinci düzey AFA'dan elde edilen değerlerden daha iyi olduğu belirtilmelidir.

Uyum iyiliği indeksleri ve χ^2/sd oranına ilişkin değinilmesi gereken son nokta birinci düzey DFA yapılırken modifikasyon önerileri doğrultusunda “Kişiler Arası İlişkiler”, “Etkili Öğretim Uygulamaları” ve “İşbirlikli Öğrenme” alt boyutlarında toplamda dört modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar yapılırken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurulmuştur.



Şekil 3.3 Birinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=1323; Uygulama aşaması)



Şekil 3.4 İkinci düzey DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=1323; Uygulama aşaması)

Yapılan modifikasyonlar sonucunda uyum indeksleri ve χ^2/sd oranının daha iyi düzeye ulaştığı gözlenmiştir. Aşağıda Şekil 3.3’de uygulama aşamasındaki YÖKÖ için birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmiştir.

Ardından YÖKÖ’nün sekiz boyutlu yapısının, Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olup olmadığını görmek için ve ilgili alt boyutların tek bir genel yapıyı oluşturması beklendiğinden ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yukarıda Şekil 3.4’te YÖKÖ için ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen yol şemasına yer verilmiştir.

Yapılan ikinci düzey DFA ile birlikte yine t değerlerinin 2.96 ($p=0.001$) altında kalması gibi bir durumla karşılaşılmamıştır. Bu durum YÖKÖ’yü oluşturan maddelerin genel yapı içerisinde iyi çalıştığını göstermektedir. DFA sonucunda χ^2/sd oranı 4,74 ($p=0.001$, $N=1323$) olarak bulunmuştur. RMR, SRMR ve RMSA değerleri ise sırasıyla 0,070, 0,0564 ve 0,053 şeklindedir. GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0,880, 0,863, 0,893, 0,868 ve 0,884 olarak bulunmuştur. Yine birinci düzey DFA’da olduğu gibi burada da aynı alt boyutlar ve maddeler için modifikasyona gidilmiştir. Sonuç itibarıyla birinci düzey DFA’daki tartışma bağlamında bu değerlere göre YÖKÖ’nün genel yapısının uygulama aşamasında da Yükseköğretimde Öğrenci Katılımını kabul edilebilir şekilde ölçtüğü ifade edilebilir. Bununla beraber yine bu değerlerin YÖKÖ’nün yapı geçerliliğini ilk defa belirlemek için yapılan ikinci düzey DFA’dan elde edilen değerlerden daha iyi olduğu belirtilmelidir.

Son olarak DFA sonucu ortaya çıkan yeni ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bilgi edinmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alfa katsayısının madde sayısından etkilenerek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak birleşik güvenirlik de (Composite Reliability) hesaplanmıştır. Her iki güvenirliğin her boyut için ayrı ayrı olarak 0.70’den büyük olması beklenmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Aşağıdaki Tablo 3.8’e göre ölçeğin “İşbirlikli Öğrenme” ve “Öğrenme stratejileri” alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının zayıf olduğu görülmüştür. Ancak birleşik güvenirlik katsayılarına bakıldığında görece daha güvenilir bir düzeyin yakalandığı söylenebilir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık ve birleşik güvenirlik kat sayıları oldukça iyi düzeydedir. Uygulama aşamasında toplanan verilerle yapılan DFA sonuçlarına göre YÖKÖ’nün 37 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı söylenebilir. Böylelikle 1323 kişiden oluşan bir verisetiyle nicel verilerin analizine geçilmiştir.

Tablo 3.8 YÖKÖ alt boyutlarının güvenilirlik ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE)

Alt boyutlar	Madde sayısı	Birleşik güvenilirlik	İç tutarlılık katsayısı	Ortalama Açıklanan Varyans
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	4	0,80	0,80	0,50
Etkili Öğretim Uygulamaları	7	0,86	0,86	0,47
Kişisel Kazanımlar	6	0,87	0,87	0,54
Destekleyici Çevre	5	0,80	0,80	0,44
Öğretim Elemanı İle Etkileşimler	4	0,83	0,84	0,55
Kişiler arası İlişkiler	5	0,76	0,76	0,40
Öğrenme Stratejileri	3	0,68	0,67	0,42
İşbirlikli Öğrenme	3	0,65	0,62	0,39
Toplam	37	0,97	0,94	0,47

4. BULGULAR

Bulgular, her bir araştırma soruna uygun olacak şekilde ayrı ayrı sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular ise ikinci araştırma sorusundan başlamak üzere diğer araştırma sorularının bulguları olarak sunulmuştur.

4.1. Öğrenci Görüşlerine Göre Yükseköğretim Süreçlerine Katılıma İlişkin Bulgular

Nitel verilerin analizinden sonra iki ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar yükseköğretimde katılıma ilişkin “öğrenci çabası” ve “kurum desteği” olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle ilgili tema, alt tema, kodlar ve katılımcıların eşleştirilmesine ilişkin genel bir bakış açısı sunan Tablo 4.1 aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.1 Katılımcılar ve görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenci çabası	İşbirlikli öğrenme	Arkadaşlara yardım etme	15, 18, 31	3
		Arkadaşlardan not alma	3, 6	2
		Bireysel çalışma	1, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 3, 31, 32, 4, 9	20
		Derslerde-sınıfta ortak çalışma	16, 28, 31	3
		Grupla çalışma	1, 13, 20, 28, 31, 5, 6, 7	8
		Hem bireysel hem grupla çalışma	13, 17, 18, 19, 2, 25, 30, 6, 8	9
	Öğrenme stratejileri	Derste not tutma	1, 15, 2, 20, 27, 4, 6	7
		Düzenli çalışma	1, 10, 13, 19, 20, 27, 28, 30, 4, 6, 8, 11, 15, 19, 2, 17, 23, 31	18
		Ezber	10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 28, 30, 31, 8	14
		Farklı kaynaklardan yararlanma (çapraz okuma)	31, 5, 8	3
		Türkçe eğitimin zorluğu	1, 19, 30, 36	4

Tablo 4.1 (Devam) Katılımcılar ve görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
		Öğrencinin çalışmaması	1, 3, 5	3
	Öğretim elemanı ile etkileşim	Ders dışı konulara-günlük yasama ilişkin görüşme	1, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 6, 7, 8	17
		Dersle ilgili görüşme	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 6, 7	20
		Öğrencinin mesleki ve akademik gelişimine destek	1, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 2, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 4, 7, 8	20
		Samimi bir ortamın olmaması	13, 14, 2, 21, 29, 9	6
		Öğretim elemanı ile görüşmekten çekinme	11, 25, 3, 5, 9	5
Kurum desteği	Etkili öğretim uygulamaları	Nitelikli ders işlenmemesi	15, 18, 30, 5, 19, 26, 1, 10, 11, 14, 16, 2, 21, 25, 27, 28, 29, 3, 32, 20, 23, 31	22
		Nitelikli ders işlenmesi	10, 12, 2, 21, 25, 26, 27, 28, 31, 4, 5, 6, 8, 9, 1, 11, 17, 18, 20, 30, 32	21
		Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde (notlandırmada) sorunlar	1, 2, 23, 24, 26, 28, 29, 31	8
	Üst düzey öğrenmeyi destekleme	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme	12, 13, 16, 18, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 4, 5, 7, 11, 15, 3, 8, 6, 10	23
		Gerçek yaşamla ilişki kurma	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 2, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 5, 6, 8, 9, 3, 10	27
	Destekleyici kampüs çevresi	Akademik kaynaklar	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 25, 28, 8, 9	22
		Bilişim hizmetleri	21, 1, 10, 12, 22, 24, 11, 2, 9	9
		Sosyal kaynaklar	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 23, 18, 2, 22, 29, 31, 4, 9, 32, 6, 26, 3, 30	29
		Yarı zamanlı is	15, 26, 28	3
		Kampüs çevre düzeni	14, 16, 24, 27, 8	5
		Yeme-içme hizmetleri	1, 10, 11, 14, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 3, 30, 31,	13

Tablo 4.1 (Devam) *Katılımcılar ve görüşleri*

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
		Yapılması gerekenler	21, 29, 31, 11, 9, 20, 4, 15, 26, 7, 10, 12, 18, 30, 16, 6, 1	17
	Kişiler arası ilişkiler	Akademik personel ile	1, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 4, 5, 6, 9	22
		Akranlar ile	10, 18, 30, 12	4
		Diğer idari personel ile	1, 10, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 5, 9, 12, 21, 8	14
		Öğrenci isleri ile	1, 10, 11, 14, 19, 2, 24, 26, 3, 31, 32, 5, 6, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 28, 29, 30, 4, 7	25
	Kişisel kazanımlar	Bağımsız olarak yaşamaya ilişkin katkı	12, 19, 20, 25, 27, 28, 3, 32, 6, 7, 9	11
		Farklılıkları anlamaya ilişkin katkı	1, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 2, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 5, 6, 8	19
		İletişim becerilerinin gelişimine katkı	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 2, 20, 22, 25, 27, 29, 3, 31, 32, 7, 8	22
		Mesleki yetkinliklere ilişkin katkı	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 2, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 3, 31, 32, 4, 5, 6, 7, 8, 9	30
		Teknoloji kullanma becerisine ilişkin katkı	10, 14, 18, 2, 22, 3, 4, 7	8
		Yasama yönelik yeni değerler geliştirmeye ilişkin katkı	11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32	16
		Kayda değer bir katkı sağlanamaması	1, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 3, 31, 8, 9	19
			4, 9	2
	Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları	Değişim programları olanakları	1, 10, 12, 19, 24, 26, 27, 30	8
		Lisansta araştırma projesi olanakları	22, 31	2
		Yabancı dil olanakları	12, 7	3
		Farklılıkları destekleyici bir ortam sağlama	1, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 2, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 3, 31, 32, 4, 5, 6, 7, 8, 9	27

Tablo 4.1 (Devam) Katılımcılar ve görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
		Staj olanakları	1, 10, 13, 26, 29, 31, 4, 9	8
		Yapılması gerekenler	30, 20, 31, 1, 5, 26, 18, 23, 29, 8	10

4.1.1. Öğrenci çabasına ilişkin görüşler

Bu tema altında katılımcıların görüşleri “işbirlikli öğrenme”, “öğrenme stratejileri” ve “üst öğretim elemanı ile etkileşim” şeklinde üç alt temaya ayrılmıştır. Şimdi sırasıyla bu alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerine detaylı olarak değinilecektir.

4.1.1.1. İşbirlikli öğrenme

İşbirlikli öğrenme aynı zamanda akranlarla öğrenme şeklinde ele alınmıştır. Ancak katılımcı görüşleri işbirlikli öğrenmenin daha çok derslerden sonra ve özellikle sınavlara hazırlanmada gerçekleştirildiğini göstermiştir. Başka bir deyişle derslerde işbirlikli öğrenme ya da akranlarla öğrenmeye katkı sağlayacak etkinliklerin az olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda katılımcıların çok az bir kısmı ders sırasında grupta çalışma etkinliklerinden bahsetmiştir. Bu konuda görüş belirten üç öğrenciden yalnızca biri (K28):

“Şimdi gönül isterdi düzenli olarak çalışayım fakat düzenli olarak çalışmıyorum. Ama söyle bir şey var. Ön sıralarda oturuyorum, dersi derste dinliyorum, aktif olarak katılıyorum, derste anlamadığım bir şey olduğunu da soruyorum, yeri geldiğinde uygulamaya dayalı bir çalışma yaptığımızda sınıfta gönüllü olarak da katılıyorum, kalkıyorum derste zaten. Aktif katılım sağladığım için ekstra ekstra bir çaba sarf etmeme gerek yok o yüzden çok fazla düzenli çalışmama gerek olmuyor ama genel olarak sınavdan bir gün önce veya dersin zorluğuna göre iki üç gün önce çalışmaya başlıyorum.”

Şeklindeki sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Buradaki önemli nokta onun da asıl olarak sınavlardan önce ders çalışmaya yoğunlaşması olmuştur. Derslerin öğrencileri akranlarla öğrenme ya da işbirlikli öğrenmeye itmemesinin bir nedeni aynı konuda görüş belirten üç kişiden bir diğeri olan K16’nın aşağıdaki sözlerinde yatıyor olabilir:

“Hocaların öğrenciyle hiç ilişkisi yok geliyorlar derse konusunu açıyor anlatıyor anlatıyor tüm gün. Slayt olarak yansıtıyor çoğunlukla. Slayt çünkü sayısal dersler değil, mecburen slayttan göstermek zorunda. Slaytı da insan, hoca senin aklına sokamaz. Sadece anlatıyor, önemli yerlere değiniyor. Öğrenmek işte çalışmak, sana kalmış. Derslere katıyor mu dersiniz bizi aktif yapıyor mu dersiniz? Yapmıyor. Çünkü biz lisede değiliz soru sormuyoruz çözülecek bir şey yok sadece bize yön gösteriyor konuyu anlatıyor bizde emeğimizle çalışıyoruz.”

Buna göre özellikle sözel derslerde öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çeşitli uygulamaların öğrenci için derste grupta çalışma etkinliklerinin yapılmasına ket vurduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda katılımcıların birlikte çalıştıkları (akranlarla öğrenme) durumların genellikle sınavlara hazırlanma konusunda sınav haftasında ya da sınavlardan birkaç gün önce arkadaşlarına yardım etme, ders notlarını paylaşma ve grupta aynı sınav için çalışma şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Örnek olarak K5:

“Grupla çalışmayı tercih ederim. Öyle çalışmaya alıştım ben grup çalışmasında rahat ediyorum. Başka birinin olmadığı ortamlarda tek başıma dikkatini toplamakta zorlanıyorum. Böyle olunca herkes birbirini teşvik ediyor. Çalışma hızı artıyor, ders çalışırken tartışmak beni motive ediyor.”

Şeklindeki sözleriyle grupta çalışmanın yarattığı sinerjiye işaret etmiştir. Ancak söz konusu sınavlar olunca katılımcıların 20 kişi gibi büyük bir bölümünün genellikle bireysel çalışmayı tercih ettiği de belirtilmelidir.

Katılımcı görüşlerine göre sınavlara bireysel çalışmanın temel gerekçeleri arasında K10’nun “Daha çok tek başıma çalışırım. Çünkü bir şey okurken sesli okumayı severim. Çünkü sesli okuduğumda daha iyi anlarım okuduğum şeyi. Bu da arkadaşlar arasında olduğunda olmuyor, kötü oluyor yani.” şeklindeki sözleriyle belirttiği gibi bazen öğrenci düzeyinde bireysel çalışma stratejileri geliştirmekten kaynaklanabileceği gibi bazen de Hukuk Fakültesinden bir katılımcının (K11) “Tek başına çalışırım, çünkü daha çok ezber ve okuma üzerine olduğu için hani grupta çalışmak Hukuk Fakültesinde olmuyor. Aslında bir kere uğraştığımız, başlarda güzeldi ama pek arkadaş ortamında çalışılmıyor. Sonrasında onu anladık zaten.” sözleriyle belirttiği gibi bazı derslerin öğrencileri grup (öğrenciler arasında) düzeyinde ezber gibi bir çalışma stratejisi geliştirmeye itmesinden kaynaklanabilmektedir.

Katılımcıların bireysel çalışmasında öne çıkan gerekçelerden biri de grupta çalışmayı verimsiz bulmalarının olduğu söylenebilir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri oldukça nettir. Aşağıda üç katılımcının görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Bireysel sadece bireysel. Yani çünkü şöyle bir şey var grup olarak çalıştığımız zaman illa birisi bir şey söylüyor başlıyor. Bir yerden muhabbet açılıyor, konunun tamamen dışına çıkılıyor. Sohbet... Onun için çok bir verim sağladığını düşünmüyorum fakat bireysel olduğu zaman tamamen kendi konuna odaklandığın için bu oluşturulan konsantre ile daha verimli bir çalışma gerçekleştiğini düşünüyorum.” (K32)

“Grupla çalışamıyorum daha çok kendim çalışmayı seviyorum, yazarak anladığımı düşünüyorum, grup çalışması pek hoşuma gitmiyor. Verim olduğunu düşünmüyorum,

verimli değil. Dikkat dağıtıcı etken olabilir, gruptaki bir ayrı düşünce ders konusunda ders çalışmayla alakalı farklı bir düşünce direkt grubun dikkatini dağıtabiliyor. O yüzden.” (K26)

“Ben bireysel çalışmayı tercih ediyorum. Bireysel, çünkü insanlar bir arada belli şeyleri yapmakta zorlanıyor. Bir arada olarak da çalışmayı denedim fakat o aradan bir şey soruyor dersle alakasız, öbürü orada farklı bir şeyle uğraşıyor. Zaman değerli ve boşa geçmemeli. Konsantrasyon olursa verim alınıyor. Tek başıma çalıştığım da on beş dakikada halledebileceğim şeyi ekip çalışmasında yaptığımda çok farklı olabilir.” (K28)

Grupla çalışmanın verimsiz olduğunun düşünülmesinin arkasında yatan nedenlerden ve aynı zamanda bireysel çalışmanın gerekçelerinden biri de grupla çalışmada bireysel farklılıklara dayalı olarak grup bütünlüğünün sağlanamaması olabilir. Örneğin K19:

“Toplulukla çalıştığım zaman o topluluğa ayak uydurmam gerekiyor ve anlam yeteneği, onu yorumlaması herkesin aynı değil. Benim çok hızlı gittiğim yerde arkadaşım çok yavaş veya onun çok hızlı gittiği yerde ben günlerce düşünebiliyorum bir konu hakkında. O yüzden bireysel, kendini bilerek çalışmak daha iyi benim için.”

Şeklindeki sözleriyle bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır. K19’in bireysel çalışma nedeni olarak bireysel farklılıklara vurgu yapmasının nedeni onun aynı zamanda uluslararası bir öğrenci olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde kendisi de bir uluslararası öğrenci olan K30 bu durumu daha detaylı açıklamıştır.

“Yeni geldiğimde direkt, tek başına çalışıyordum. Çünkü kiminle çalışabileceğimi bulamadım. Yani mesela şöyle onlar da haklı. Ben yabancıyım ya onlar bir cümleyi bir dakikada anlayacaksa ben 10 dakikada anlayacaktım. O yüzden benden kaçıyorlardı ama normal bir şey. Ama şimdi iki tane kızla çalışıyorum. Çünkü şöyle durum oldu. Ben şimdi atıyorum, yani akademide, yani sosyolojiyi daha kolay anlayabiliyorum. Çünkü o akademik kavramları ben anlıyorum ve şimdi bunun farkındalar. Ben bireysel çalıştığım zaman notumu yükselttim, onu da gördüler. Aynı zamanda hocanın işlemediği konuları ben okuyordum, bildiğim için. Ben farklı şeylerden bakıyordum, internetten. Derslerdeki eksikleri de anlatıyorum ya. O yüzden iki tane kız benimle çalışmaya başladı.”

Yukarıda bu son alıntıdaki uluslararası öğrencinin durumuna benzer şekilde bazı katılımcılar hem bireysel hem de grupla çalışmayı tercih etmektedirler. Bu katılımcılar genellikle ilk olarak kendileri bireysel çalışıp sonra arkadaşları ile birlikte o konuyu tartışan, birbirine anlamadıkları konulara ilişkin soru soran öğrencilerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

“Üniversite açısından düşündüğümüzde tabi ki bireysel çalışma çok daha faydalı çünkü dikkatini dağıtan şeyler daha az oluyor bu şekilde ama toplu çalışmada da herkesten birer bilgi aldığım için benim özellikle iştirme hafızam kuvvetli o şekilde ben ders çalışmazsam bile, kendim okumazsam öyle duyduklarımınla sınavlarda geçtiğim oldu.” (K13)

“Aşırı kalabalıkta çalışmam. Ama hani iki arkadaşımla veya birebir çalışmayı tercih ederim. Çünkü hani farklı açıdan bir soruya bakmak ve bu dikkatini çekti mi diye sorduğunda aa evet o soru olabilir diye... Tabii ki de bireysel çalışırım ama onu da tercih ederim.” (K19)

“Çoğunlukla bireysel çalışırım. Aslında yeri geldiğinde bireysel. Çünkü gruptakiler yavaşlatabiliyor. Bazen de yardıma ihtiyacın oluyor yani. Ama mesela az arkadaşım var. Biz birbirimize soru sorarak yeni şeyler de öğrenebiliyoruz. Sınav zamanına geldiğimizde biraz farklı boyuttan bakarak hoca gibi düşünerek çalışıyoruz.” (K18)

Bu görüşlerden hareketle bu öğrenciler hem bireysel hem de grupla çalışarak bir yandan yukarıda belirtilen grupla çalışmanın dezavantajlarından kaçınmış olurken diğer yandan da bireysel çalıştıklarında anlamadıkları ya da eksik kaldıkları noktaları fark edebilme olanağına sahip olmaktadır. Ancak burada önemli olan bir öncelik-sonralık ilişkisi içerisinde öğrencilerin ilk olarak bireysel sonrasında ise grupla çalışma yapmayı sınavlara hazırlanırken bir strateji olarak geliştirdiklerine ilişkin yeterli görüş bulunmamasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin ders çalışırken daha çok pragmatik bir yaklaşım içerisinde oldukları ve duruma göre hareket ettikleri söylenebilir:

“Yani o dersten derse değişiyor. Çünkü bir derste olabilir kendin çalışman lazım, iyice düşünmen lazım, bir de anlamın lazım dersi. Ama bir derste oluyor arkadaşlarla biraz kaynaşıp falan daha etkili oluyor. Dersi daha iyi geçmesini falan sağlıyor. Dersi dinleyen arkadaşlar oluyor.” (K25)

Bundan başka son olarak hem bireysel hem de grupla çalışan öğrencilerden ikisi grupla çalışma yapmalarında diğerlerinden farklı bir noktaya değinmiştir. Burada grupla çalışma yapmak sınavdan başarılı bir not almak ya da konuyu daha iyi öğrenmekten daha çok kişisel gelişim açısından bir yarar sağlamaktadır. K24 bu konuda “Grup çalışmasının tek iyi yanı yanlış yaptığında sana gösteriyor veya senin heyecanını yenmeni sağlıyor. Atıyorum çalışma esnasında onu anlatırken özel ders gibi sen de tekrar etmiş oluyorsun” sözleriyle bir grup içerisinde konuyu anlatan kişinin farklı bir role, bir öğretmen rolüne, büründüğünü üstü kapalı olarak belirtmiş ve bu durumun bir topluluk karşısında konuşurken (bu durumda dersle ilgili konuyu anlatırken) heyecanını kontrol edebilme konusunda katkı yaptığını belirtmiştir. Bu konuda K19’un sözleri ise daha açıktır: “Genelde bireysel çalışırım. Hitabet ve anlatım gücüm artsın diye çalışmayan arkadaşlarıma anlatırım. Böylece hem tekrar etmiş olurum hem de topluluk içindeki heyecanımı yavaş yavaş atmaya başladım bu şekilde.”

4.1.1.2.Öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri alt temasında katılımcıların derslerde ilgili kazanımları sağlamak ya da başka bir deyişle başarılı olabilmek için nasıl bir çalışma stratejisi geliştirdikleri incelenmiştir. Katılımcıların bir kısmı derse hazırlıklı gelerek dersten önce çalışırken, bir kısmı da dersten sonra çalışmaktadır. Ancak çalışma davranışının doğal olarak sınav haftalarında oldukça yoğun olarak sergilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derslerde işlenen konuları öğrenmede derste not tutma, ezber, farklı kaynaklardan çalışma gibi stratejileri takip ettiği söylenebilir. Bazıları bu stratejileri düzenli hale getirmiştir. Yani bu katılımcıların bazıları günü gününe derslerden sonra tekrar yapmakta ve derslere devam sağlama konusunda oldukça titiz davranmaktadır. Ek olarak farklı stratejileri birlikte kullanan katılımcılar da bulunmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar ise çok fazla çalışmadıklarını belirtmiştir. Buradan hareketle bu alt tema altındaki görüşlerin, bir yandan katılımcıların nasıl bir çalışma düzenine sahip olduklarının incelenmesine ilişkin bilgi sunarken diğer yandan da katılımcıların aslında derslerde ya da bölümlerinde ne kadar zorlandıklarının anlaşılmasına önemli bir katkı yaptığı söylenebilir.

Örneğin K15: “Klasik belki ama her dersten sonra eve gidip not defterime sırasıyla yazıyorum. Sınav haftasında da renkli renkli defterlere geçiriyorum”, K12: “Tabii ben derste dinliyorum hoca anlattığı zaman dinliyorum ki sadece kendi notumdan çalışıyorum. Son gün sabahlamama da gerek kalmıyor yani”, K4: “Ben bütün derslerden not alırım. Seçmeli derslerde dahi derste dinlerim” şeklindeki sözleriyle derslerdeki not tutma alışkanlıklarını öne çıkarmıştır.

K27 ve K19 ise derslere devam etmede aksaklık göstermediklerini vurgulamıştır. Katılımcıların görüşleri: “Sınavlara aslında ortalamam iyi olduğu için gelen soru: Her gün çalışıyor musun? Günü gününe çalışıyor musun? Aslında ben şunu düşünüyorum. Derste ben hiçbir derse gitmemezlik yapmıyorum. Hasta da olsam o derse katılıyorum” (K27), “Yani ben hoca girdikten sonra derse girdiğimi hatırlamıyorum. Yani derse geç kalmıyorum. Yani kalmamaya çalışıyorum. Devamsızlığım bu yana kadar dördüncü seneye geldik. Bir İran’a gitmiştik onun haricinde benim okulda devamsızlığım yok” (K19) şeklindedir.

Kimi katılımcılar ise ders çalışırken farklı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K21 çalışma şeklini: “Sınavlardan önce ders içi tekrarları oluyor çok sık olmasa da. Ama sonuçta üniversite öğrencisi bir günlük çalışma ile yapılacak bir şey değil bu. Kendi çapraz okumalarım var. Kendi okumalarımda uyuşan

yerlerde, ilgimi çeken yerlerde daha bilgili bir şekilde oluyor” şeklinde ifade ederken, K31 için farklı kaynaklardan çalışma belli deneme yanılmalardan sonra gerçekleşmiştir:

“Derslerime, bölüme ilk girdiğimde zaten çalışıyordum. Son sınıfta daha farklı çalışıyorum. İlk girdiğimde kitapları okuyordum. İşte okuduklarımı yazıyordum falan ama asla gözlemlediklerimi kendime güvenerek yazmıyordum. Çalışırken de sadece makalelerden ve ders kitapları üzerinden çalışıyordum ama birazcık daha zaman geçince ve sınıf olarak atlayınca ve büyüyünce artık ders dışında farklı şeyleri okuyup onların üstünden de çalışmaya başladım. Sadece bir ders kitabına bağlı kalmamaya başladım”.

Bu alt tema altında şimdiye kadar sunulan görüşler katılımcıların düzenli olarak çalıştıklarını gösterse de düzenli çalışmanın bir diğer göstergesi olarak günü gününe çalışma stratejisinin takip edildiği de belirtilmelidir. Bu konuda K19:

“Derslere düzenli olarak katılmaya çalışıyorum bu zorunlu olmasa bile. Hocadan duyduğum şeyleri not alırım çünkü onun sınavda çıkma ihtimali var. Bir de hani hocanın anlatması bana kendim çalışmaktan daha iyi geliyor. Bir de ezber ağırlıklı bir bölüm çok fazla ezber yapıp çok çalışmakla geçti. Yani aslında ben sadece sınıfta değil ama günü gününde çalışmayı seviyorum. Çok fazla vaktim olmasa da bakıyorum.”

Şeklinde nasıl çalıştığını ifade ederken, K20 de “Şöyle, akşamları muhakkak tekrar yapıyorum. Tekrar yapmayı seviyorum hakikatten. Yazarak çalışıyorum. Daima notumu bir kenara bırakıyorum. O yüzden sınav zamanı bunları okumak lazım sadece. O şekilde çalışıyorum” diyerek benzer şeyler söylemiştir.

Bunlardan başka katılımcıların önemli bir bölümü (14 kişi) ders çalışırken ezber stratejisini takip etmektedir. Bu konuda ilgili katılımcı görüşlerinden çeşitli örnekler aşağıda verilmiştir:

Üniversiteye başlamadan önceki beklentim hani kendimi hem entelektüel anlamda hem de okulun bize verdiği bilgilerle çok donanımlı bir şekilde yetiştirmektir. Ama okula geldiğimde dersler dışında pek bir şey olmadığını gördüm. İnsanların kendi kişisel anlamda kazanımına çok da önem verilmediğini, sadece ezberci eğitimde yol aldığını gördüm üniversitede. O yüzden ilk sınıf benim için hayal kırıklığı oldu. Çünkü şu anlamda aslında iyi hocalarımız ve bize bir şey katan hocalarımız var ama sınav sistemi ezbere yönelik hani hazırlandığı için şu an mesela dördüncü sınıf olmama rağmen bu meslek veya hukuk hakkında çok da şey bilmediğimi düşünüyorum. Tabi bilenler ve çok çabalayanlar vardır ama bize öğretilen genellikle bir şeyleri ezberlemektir daha çok. Yorum yapan bir öğrenci değil ezbere konuşan bir öğrenci isteniyordu”. (K11)

“Aslında her sınav için değişiyor. Sınav için de mesela oturup ezber yapmak sabaha kadar çünkü bu öyle bir sınav olacaktır. Bu bir ezber sınavıdır. Oturup kitapta ne yazıyorsa ezberlerim. Ama bazı dersler var. Mesela burada bir ders var mecburen tüm dikkat o dersin ses kaydını alıp, o kaydı notlara çıkarıp, kitapları karıştırıp, günlük yapmaya çalıştığımız da

bir ders var. Derslere göre değişiyor. Ama evet çok ezber yaptığım sınav da oldu. Bu biraz kişisel bir şey ama. Bence burada, edebiyat fakültesinde, o sınavdan önce bir gün mutlaka ne biliyorsa okuyor yani. Ben birçok başarılı öğrenci burada gördüm gerçekten ezberliyor. Ne varsa ezberliyor ve ezberlediği şeyleri notlarda görüyor”. (K21)

“Ya ben ezbere çalışıyorum. Örneğin bir tablo var. Okuyup anlamam gereken şeyi ezberlerim başta herkesin yatığı gibi. Ama sınavda ben kendimi örnek verirsem sınıfça görevimiz atıyorum matematik görüyorsam tabloyu çizerim. Ama hani çok eşit ağırlıktan, hukuk tarzında ezber dersleri gördüğüm için işte, ilkokuldan beri ezber eğitime göre hazırladığımız için beynimizi hani, ben de o tarz çalıştığım için ezberliyorum genelde. Daha çok aklımda kalıcı oluyor”. (K24)

“Öncelikle ilk iki yıl... Ya hiç faydası yok; ezber yapıp geçiyoruz. Öyle yaptık. Dedğim gibi hep teorikte yavaş yavaş bu sene üçüncü sınıf yeni bitirdim. Pratiğe geçmeye başlayınca dedik evet bu biz yaratıcı düşünmeye sevk ediyor. Özellikle materyal geliştiriyoruz, materyal yapıyoruz. Öğrencilerin beklentilerine, öğrencilerin engel durumlarına göre. Tümüne göre, tüm sınıf aynı şekilde katılacak şekilde”. (K28)

“Derslerimiz başlar, bizim yaklaşık ders haftamız altı haftadır. Altı, yedi, sekizinci haftada da aşağı yukarı sınav oluruz. Beş altı okula gidip geliriz, derslerimizi dinleriz, altıncı hafta yediye girerken okula da gelmeyiz. Bir hafta oturup sabah akşam ders çalışırız kütüphanelerde, kantinlerde. Notlarımızı kantinden, fotokopilerden alırız; oraya bırakır hocalarımız. Tüm slaytlara biz de oradan kolayca ulaşabiliyoruz, alıyoruz. Bir hafta sabah-akşam çok aşırı ders çalışıyoruz. Ama bizim kabahatimiz. Çünkü diğer ilk dört-beş hafta sınavlara kadar derslere gelmediğimiz çok oluyor. Ders de çalışmayız. Çalışmamamızın sebeplerinden biri de sayısal değiliz; ezberlemek zorundayız. Önceden ezberlediğimizi tabi unutuyoruz. Tabi unutma bahanesi değil; çalışıp tekrar etsek unutmayız. Ama işte öğrenciyiz, zor geliyor. Biz de bir hafta oturup ezberleyip giriyoruz”. (K16)

Mesela daha hiç uyumadım sınav var diye. Çok fazla kahve içerek çalışmak gerekiyor. Sınavlar başlamadan yaklaşık üç hafta önce çalışmaya başlarsan hiçbir dersten kalmazsın. İki hafta önce başlarsan biraz riske girer. Bir hafta önce başlarsan büyük ihtimal bir dersten en az kalırsın. Çünkü dönem içinde en az 12 dersimiz oluyor. Hani diğer fakültede okuyan arkadaşlarıma da soruyorum. Bazısının beş, altı, yedi, sekiz olunca ağıyorlar falan. Burada 12 derse giriyorum. Hem her gün okula geliyorum, hiçbir günüm boş değil. Gene de rötar derslerimiz var. Mesela bazen quizlere girerek not alıyoruz, bazen de pratik olarak, sınavı da pratik oluyor. Direkt orada sana bir ilaç hazırlatıyorlar, onun puanını veriyorlar. Onlar için nasıl hazırlanacağını ezberlemen gerekiyor. Onları ezberletiyorlar. Dedğim gibi çok fazla ders olduğu için”. (K17)

“Bizim lab derslerimiz var. Gördüğümüz her konuyu ama her konuları lablarda görüyoruz zaten. O yüzden 50-50 neredeyse. Hani 50’si ezbere dayalıysa yaptığımız her şeyin 50’sini lablarda görüyoruz. Aslında eczacılık bölümüne gelmek isteyen birinin isteyerek gelmesini tavsiye ederim. Çok fazla ezber dersler var. Ağır dersler ve gerçekten çalışmayan biri için götürülemez bir bölüm”. (K19)

Bu görüşler ışığında bazı katılımcılar derslerde başarılı olmak için ezberleme yoluna gittiklerinden memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bir katılımcı daha çok ilk yıllardaki bölüm derslerinin ezbere dayalı olduğunu ancak sonraki yıllarda derslerin daha çok uygulamaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Sunulan görüşler değerlendirildiğinde derslerde başarılı olabilmek için ezber yapmak gerektiğini belirten katılımcıların geneli sözel bölümlerde olmakla beraber bunlardan farklı olarak eczacılık bölümü öğrencilerinin tamamının ezber yapmak durumunda kaldıklarını belirtmeleri bu noktada ön plana çıkmaktadır. Ancak bu fakültede K17’inde belirttiği gibi aynı dönemde çok fazla sayıda ders almak durumunda kalmaları da öğrencileri ezber yapmaya itiyor olabilir. Ezber stratejisine ilişkin bu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ezberi bir öğrenme stratejisinden daha çok sınavlara hazırlanmada kolaylık sağlayan bir araç olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Bu doğrultuda katılımcıların sınavdan önceki çalışmaları da ön plana çıkmıştır. Yani bazı katılımcılar sınavlardan çok önce çalışmaya başlarken bazı katılımcılar yalnızca bir gün öncesinden çalışarak ilgili derslerde başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki katılımcı görüşleri, genel olarak sınavlardan uzun süre önceden çalışmaya başlayan katılımcı görüşlerine örnek olarak da verilebilir. Ancak örneğin K32: “Hiç zorlanmıyorum. Öncelikle onu söyleyeyim. Sınavlara şöyle çalışıyorum. Bu yaz okulu dönemini hariç tutuyorum. Diğer geçirdiğim üç senede sadece sınavlardan bir gece önce çalışırdım. Derslerden gayet de başarılı geçtim” ve K3: “Ben dersine bir gün önce çalışan bir insanım. Daha çok yazarak çalışıyorum. Onun dışında pek çaba sarf ederek yaptığım bir şey yok” şeklindeki sözleriyle sınavlar için daha kısa bir süre çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme stratejileri alt temasının aslında öğrencilerin bireysel farklılıklarına akademik çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiğini anlamaya yarayan bir alt tema olarak da düşünülebilir.

Bunlardan farklı olarak bir uluslararası öğrenci olan K1, Türk öğrencilerin derslere olan ilgisini yeterli bulmamakta ve pek de çalışmadıklarını belirtmektedir. Bu öğrenci kendi fakültesinde derece yapan bir öğrencidir. Bu bağlamda kendinin başarı konusunda ön plana çıkmasının nedenini Türk öğrencilerin daha az çalışmasına bağlamaktadır:

Bu konuda şimdi bunu eklemek isterim. Burada bizim başarılı olmamız sorulara yöneliktir. Başka sebep de olabilir. Bizim sınıftaki öğrencilerin eksikliğini de biz çekiyoruz. Onlar birer dakika az konuşursa biraz daha okursa belki biz onları geçemeyiz. Ama onlar bu konuda genel olarak tabii ki bizim gördüğümüz biraz daha çabalayabilir. Onlar yapamayınca biz öne çıkıyoruz. Onlar yapamayınca, yani yapmıyor dersten geçmiyor, tembel oluyor falan.

O zaman biz daha öne çıkıyoruz.

Bunlardan farklı olarak, bu alt temanın öğrencilerin derslerde başarılı olabilmek için ne kadar zorlandıklarına ilişkin bilgi verebileceğinden daha önce söz edilmişti. Bu yüzden uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerden farklı olarak karşılaştıkları bir diğer zorluğu da burada belirtmeden geçmemek gereklidir. Uluslararası öğrenciler özellikle Türkçe derslerde zorluk yaşamaktadırlar ve bu yüzden ders çalışma konusunda fazladan zaman harcamak durumunda kalmışlardır. Bu durumu K6 “Burada dil Türkçe, bizim İran’da Farsça konuşuyoruz. Buraya geldiğimizde dersler hep Türkçeydi. Türkçe okumak hatırlamak zor oldu” şeklinde kısaca ifade ederken, K19, K30 ve K1 bu konuda daha detaylı bilgi vermiş ve aslında bunun öğrenim sırasındaki akademik ve sosyal süreçlerine nasıl yansıdığını da göstermiş olmuşlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani tabii ki Türkçe olarak okuyoruz bir sene zorlandık. Yani birinci dönem diyelim çok zorlandık. İngilizce hazırlıktan geldik ama burada akademik olarak bundan anlaşıyor (Türkçe kullanılıyor). Bu nedenle bazen vaz geçiyorduk. Hatırlıyorum ilk derse girdiğimde sınavdan 20 almıştım. Ama şu an bulunduğum bölümde bildiğim kadarıyla en yüksek ortalama sahibiyim şimdi bu sene. Neyden kaynaklanıyor diyelim, alışamadık, anlayamadık, okuyamadık. Bu nedenlerden oldu”. (K1)

“Sadece hani beni yoran şey kelimeleri bilmemem. İşte tek tek kelimeleri bulmam gerekiyordu. Hoca çok hızlı konuşuyordu. Böyle sürekli hocam diye soru sorasım geliyordu. Anlamıyordum çünkü ve herkes anlıyordu. Beni zorlayan şeyler bunlardı. Yoksa üniversitenin ders konusunda liseye göre daha kolay geçilebiliyor dersten”. (K19)

“Şimdi ben Türk öğrencilerden not istiyordum bana vermiyorlardı. Ben de kızdım onlara. Hocalardan not almaya başladım. Direk hocalarla konuşmaya başladım, durumum şöyle şöyle demeye başladım. Onlar da bana mesela bazı kaynaklar takipçi oluyor ya bana da aynı kaynakla veriyorlardı. İşte ben de o kaynakları hem İngilizcesini okuyordum yani özet yapıyordum”. (K30)

4.1.1.3.Öğretim elemanı ile etkileşim

Bu alt tema altındaki katılımcı görüşleri öğretim elemanı ile öğrenciler arasında ne gibi sosyal ve akademik etkileşimlerin olduğuna ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı bir öğrenci olarak derslerine giren ya da danışmalıklarını yürüten araştırma görevlilerinden öğretim üyelerine kadar bütün bir akademik kadro ile ders içi ve ders dışı konular hakkında etkileşimde bulunmuşlardır. Bu konular öğrencilerin bireysel problemlerinden günlük yaşama ilişkin konulara, akademik kariyere ilişkin fikir alışverişlerinden derslerde işlenen konulara değin geniş bir çeşitlilik

göstermektedir. Bunun yanında öğretim elemanları ile etkileşim kurmak konusunda uygun, samimi bir ortamın olmadığını söyleyen ya da öğretim elemanları ile görüşmekten çekindiğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Ancak temel olarak öğretim elemanı ile etkileşimin yoğunluğu kişiden kişiye değişmektedir. Burada kişiden kişiye derken öğrenci ve öğretim elemanı birlikte ele alınmaktadır. Bu konuda aşağıdaki görüşler daha açıklayıcı olabilir:

“Hocalarla seviyeyi koruduktan sonra herhangi bir sorun çıkmıyor fakat bazı konularda hakkımızı aramaya çalıştığımızda verilen atılan mailden sonra geri dönüş sağlanmıyor. Tabi her hoca için geçerli değil bu. O yüzden bazı konularda eksikler... Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan bir öğrenci kendi haklarını savunabilmeli. Ben bunu gösterebiliyorken onun böyle yapması kendi ile çelişmesini gösterir”. (K29)

“Hocalarla açıkçası çok ilişkimiz olmuyor derslerden hariç. Daha sonra proje olursa, öğretmenlerime arkadaşlarıma paylaşıyorum ama genelde samimi ortam oluşmuyor. Oluşursa ben gidip konuşuyorum onlar zaten yakın ilgi ve alaka gösteriyorlar. Ama daha çok karşılaşmadığım bir durum”. (K2)

K29 ve K2’nin görüşlerinden bazı öğretim elemanlarının etkileşim konusunda gerekli ortamın yaratılmasında etkili bir rol oynamadıklarından söz edilebilir. Ancak bazen de öğrencilerin öğretim elemanları ile görüşmekten çekinme gibi davranış sergiledikleri de görülmektedir. Bu konuda K11, K25 ve K9’in görüşleri oldukça açıklayıcıdır:

“Yani şöyle ben... Ben pek girişken bir öğrenci değilim. Oturup hocalarımla pek konuştuğum olmadı. Bu konuda hani yönlendirenler veya böyle gittiğimde kendi danışmamla konuştuğum oldu veya ders seçiminde bana yardımcı olduğu oldu. Hani not ortalamam hakkında konuştuğumuz oldu. Hani gittiğim zaman öğretmenle hani en azından terslemeyeceğini ve bana yardım edeceğini düşünüyorum”. (K11)

“Pek görüşmüyorum. Çünkü bu kendime bağlı bence. Yani karakter böyle biraz. Kendi yaşamına kendi başına getirdiği kendi öğrendiğini dayanarak hareket ettiğim için daha çok. Kendi istediğimi yapıyorum. Kendim ne düşündüysem onu yapıyorum. Çünkü kendi hatalarımı da öğrenmek istiyorum. Hata yapsam bile o yüzden yani birisine bi şey sormak bana zor geliyor. Yani kendim biliyorken kendim çözebiliyorum. Tahmin ediyorsam kendim yapabilirim. Eğer yapamıyorsam en sonunda danışırım. Yapamadığım zamanlar danışırım”. (K25)

“Bizzat hiç görüşmedim. Gerçekten hocalarla pek ilişkim yok açıkçası. Birkaç defa sınavlarla alakalı görüştüm. Ama çok nadir olduğu için bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar. Aslında bireysel bir şey. Açıkçası kendim görüşmek istemiyorum. Bunun hocalarla hiçbir alakası yok. Hocalarla dediğim gibi bir ilişkim olmuyor”. (K9)

Bu katılımcıların görüşleri öğretim elemanları ile etkileşimde bulunmamanın ya da

nadiren iletişime geçmenin öğrencinin kendisinden kaynaklandığını da göstermektedir. Bununla beraber öğretim elemanlarının çok büyük bir kısmının öğrencilerle etkileşime ve iletişim kurmaya da açık oldukları bu görüşlerden anlaşılmaktadır. Ek olarak K13'ün sözleri bunu oldukça destekler niteliktedir:

“Mesela o an odasına gittiniz ve o an toplantılar veya bir işi var, bir dosya inceliyor. Hemen diğer öğretmene yönlendirir. Onun bir işi varsa diğer öğretmene veya ertesine randevu verir. Der ki üçten sonra dersim yok gel. Bu konuda gerçekten çok iyiler”.

Bu alt temadaki katılımcı görüşleri incelendiğinde aslında öğrencilerin öğretim elemanları ile çeşitli konularda iyi bir etkileşim halinde oldukları söylenebilir. Bu konular arasında ilk olarak dersle ilgili konulardaki etkileşimlere değinilebilir. Özellikle öğrencilerin derste anlatılanları anlamadığı konularda ya da sınavlara hazırlanırken anlamadıkları konuları sorduklarında öğretim elemanlarının oldukça olumlu yaklaştığı ve öğrencilere yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. K32'in sözleri ile anlatmak gerekirse: “Anlamadığımız konu genelde çok olmuyor. Olduğu zaman, gittiğimiz zaman, odalarına davet edip veya sınıfın masası başında hoca bize sabırla anlatır o konuyu. Bu konuda da çok büyük bir sıkıntı yaşamıyoruz” öğrencilerin öğretim elemanlarının bu tavrından memnun oldukları söylenebilir. Bu görüşe ek olarak;

“Ben çoğu zaman dersi anlatan öğretim üyelerinin yanına ne zaman gitsem hiçbir zaman onların kapıdan çevirdiğini hatırlamıyorum. Hata mesela ben bir dersten anlamamıştım gittim belki hoca oradadır diye vize haftası kapısını çaldım hocam benim anlamadığım yerler var sormak istiyorum dedim. Aaaa hoş geldin dedi ben de sizin sınav sorularınızı hazırlıyorum dedi. Ben de o zaman ben gideyim hocam dedim. Hayır hayır gitme dedi. O kadar yoğunluğun içinde bilgisayarı kapattı, soruları dinledi ve bana yaklaşık bir saat boyunca anlamadığım yerleri parça parça sorduğumda slaytların içerisinde bir saat boyunca bana anlattı. Yani kimseyi geri çevirmiyor yeter ki azimli olduğunuz bilsinler”. (K28)

“Yani birçok hocadan bir şey duyamazsınız. Bilmiyorum ya da bunu sorma işim var tarzında bir şey demezler. Gidip özellikle bir şeyler sormanızı isterler. Hani bir şey saatleri var ya görüşme saatleri, duruşma saatleri. Oraya gelin görüşelim. Aklınıza takılan bir şey var mı söyleyeyim tarzında sınıfın ortasında bir soru sorsanız bile anlamadığınızda. Hocam tekrar eder misiniz dediğinizde tekrar eder”. (K23)

K28 ve K23'ün görüşleri de öğretim elemanlarının öğrencinin dersle ilgili anlaşılmayan konulara ilişkin yaşadıkları problemi ortadan kaldırma konusunda oldukça gayretli davrandıklarını gösterdiği söylenebilir.

Dersle ilgili görüşmelere ek olarak öğrenciler öğretim elemanları ile ders dışı konularda da oldukça rahat bir şekilde etkileşime geçebilmektedir. Bu konudaki etkileşime önemli katkının öğretim elemanı tarafından sağlandığını belirtmek önemlidir.

Çünkü öğretim elemanlarının öğrenciler ile kişilerarası ilişkilerinde olumlu bir iklim yarattıkları zaman, öğrenci ile konuştukları konular da yaptıkları etkinlikler de ders dışına daha rahat bir şekilde çıkabildiği söylenebilir. Bunun öğretim elemanının ders dışı konularda etkileşimde bulunmaya yönelik ne kadar geniş bir açık kapı bıraktığıyla yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Yani hocayla olan ilişkilerimiz şey değil. Şöyle açıklayayım size: Bu eskiden şey varmış hocaların yanına yaklaşılmazmış, kravat, takım elbise, el pençe divan. Bizde böyle değil. Hocalarımız dersten çıktıktan sonra bizimle kahve içmekten tutun da farklı farklı aktivitelerin hepsini yapabilir ve ders haricinde herhangi bir konuyu çok rahat tartışabiliyoruz. Bu samimiyete yakın duruyorum. Tabi bazı hocalarımızda her insanla uyuşmadığımız gibi bazı hocalarımızla da uyuşamayabiliyoruz ama genel olarak hocalarımız öğrencilerle iç içe aktifler, kendilerini soyutlamıyorlar. Ya her fırsatta hocalarımızın bize söylediği şey şu kapılarımız açık ne isterseniz sonuna kadar yardımcı olabiliriz. Hatta bazı hocalarımız stajda bile referans olarak bizi söyleyebiliyorlar, yardımcı olabiliyorlar. Onun dışında danışman hocalarımız her konuda telefonlarımızla bile istediğimiz saatte kendileriyle iletişime geçebiliyoruz. Yani bu açıdan rahatız yani”. (K26)

“Şöyle şimdi bizim derslerimiz bilimsel ağırlıklı olduğu için biz her şeyin mekanik statüğünü matematikle araştırıp öğreniyoruz. Ama yani arada da böyle hocalarımızla konuşmalarımız olsun, hayat dersleri olsun, tecrübe paylaşımları olsun, fikir tartışma bu ortamda oluşuyor. Çok güzel bir ortam oluşuyor zamanla. Orada da gayet güzel vurgular yapılıp gayet güzel mesajlar yapılıp, öğrenciler birbirine olsun, hocalar öğrencilere olsun gayet güzel paylaşımlar. Ders için de iyiler mesela ne zaman biz sorsak soruları cevaplıyorlar ve hatta ders dışından sorular olsa bile odaya gelebilirsiniz ve kaç tane hoca ile görüştüm benim danışmanım değil ama bizim üç senede çok yardım etti. Yabancı olarak bu sene ben gittim, çok yardımcı oldu”. (K6)

“Bir konuda yabancı bir öğrenci olarak hocam şuna ihtiyacım var ya da sadece dersle ilgili değil hayatımın planları ile ilgili benim danışman hocamla konuşabiliyorum. Açık olarak konuşabiliyorum. Hocayı da çok severim bu konuda. Diyorum hocam evlenmeyi düşünüyorum, şöyle bir kız var ne yapabilirim? Çok arkadaşça değil ama ne yapmam gerektiğini anlatabiliyor. Başka da yakınız, hocalarla gidip rahatlıkla konuşuyoruz”. (K1)

“Hocalarla iletişimimizin iyi olduğunu düşünüyorum. Hocalarımıza kolay da ulaşıyoruz. Anlayışlılar da. Her profesörün odalarına rahatça gidebiliyoruz. Derslerde rahat soru soruyoruz. İşte günlük hayatta, kantinde falan iletişime geçeriz. Bizi dışlamazlar, küçük görmezler, her istediğimizi yaparlar, bize yardımcı olmaya çalışırlar. Ders içi ders dışı, maddi de olsun manevi de olsun, her yardımı yapıyorlar böyle”. (K16)

Bu görüşler öğretim elamanlarının öğrencilerle akademik konuların dışında da ne kadar etkileşimde bulunduklarına açıklayıcı örnekler olarak gösterilebilir. Burada öne

çıkan bir konu uluslararası öğrencilerin de (K1 ve K6) bu konuda bir problem yaşamamış olması oldukça önemlidir.

Bundan başka öğrenciler, öğretim elemanları ile mesleki ve akademik gelişimleri konusunda da etkileşime geçebilmektedir. Öğretim elemanlarının yine çok büyük bir bölümünün bu konuda öğrenciyi destekleyici bir şekilde hareket ettiği söylenebilir. İlgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Var. Şöyle ben birinci sınıfı bitirdiğimde çift ana dal yapmak istiyordum. BESYO futbol antrenörlüğünde çift ana dal yapmak istiyordum. Çünkü ben şu anda antrenörlük yapıyorum, üniversite yüzme takımı küçük yaş grubunu çalıştırıyorum. Hocama ben şunu sordum: Ne yapmam gerekiyor? Şartlar nedir? Minik bir araştırma yaptıktan sonra oturduk bana anlattı yapılabilecekleri. İşte buradaki fakülteadaki yöneticilerle de görüşmemi istedi. Belli bir not sınırı olduğunu bu not sınırını aşmam gerektiğini ve ilgim ne doğrultadaysa o yöne doğru yönelmemi istedi. Hani bu açıdan beni destekleyici ve yön gösterici bir yardımda bulundu”. (K26)

“Full. %100. Sadece kendim için değil eczacılıkla alakası olmayan insanlar için bile bu durum söz konusu. Mesela herhangi bir durumunuz iyi diyelim bir krem çıkarmayı düşündünüz. Kozmetik sektörüne girmek istediniz. Gelip okulda yardım isteyeceğimiz hocalarımız var. Hocalar bazen anlatıyor şu ilacı çıkaracak, işte şu kremi çıkaracakmış. Görüyorsunuzdur siz de televizyonda olsun, internette reklamlarda olsun %100 doğal çözüm falan diye. O çıkan şişelerdeki içerikler falan bazıları merdiven altı bazıları da hani onaylı. Onlardan önce gelip burada destek verebiliyorlar. Herhangi bir ücret alınıyor mu bilmiyorum ama gelip okuldaki öğretmenlerden profesörlerden yardım aldıklarını hocalar derste kendileri söylüyor”. (K17)

“Hatırlıyorum ilk derse girdiğimde sınavdan 20 almıştım. Ama şu an bildiğim kadarıyla en yüksek ortalama sahibiyim. Şimdi bu sene neyden kaynaklanıyor? Diyelim alışamadık, anlayamadık, okuyamadık. Bu nedenlerden oldu. Ancak hiçbir zaman hiçbir dersten kalmadık. Üstten dersleri aldım. Güzel de geçtim. Bunun belli bir sebebi var. Birçok zorluk çektik. Ama hocalar bizi çok destekledi. Yani ilk dönem tamam. Bu imkânı sağladı bize. İngilizce okuyup yazabilirsiniz ama daha sonraki dönem Türkçe yazacaksınız. Bunu unutmayın dedi. Daha şimdi de bazı kelimeler anlamakta zorlanıyoruz ama hocalara soruyoruz onlar yardımcı oluyorlar”. (K1)

“Mesela şöyle hocanın adını versem sıkıntı olmaz... Y Hoca var... Mesela kantinde oturuyoruz hep şey modunda. Hani kendinizi geliştirin, şunları yapın... Mesela başka hocalarımız var. Şey yönetim kulübünü kuran iki hocamız var. İkisi de muhasebe bölümü hocası. Hani sürekli bize yol çizmekte destek olmakta, hani sürekli yanımızdalar. Hani mesela bu yoksa şu alternatif var. Hani kendini şu şekilde geliştirebilirsin mesela. Bunu yapıyorlar bize veriyorlardı yani güzel bir şekilde”. (K12)

“Ben zaten akademisyen olmak istiyorum. Zaten işin içinde olan akademisyen olan kişiler bunlar. Zaten ders aralarında molalarda çay kahve içtiğimizde zaman ya da onun dışında aklıma takılan sistemle ilgili bir şey olunca ne zaman gitsem yeterli bilgiye alabiliyorum. Kendileri sanki kendi kardeşleri ya da kendileri seçecek gibi tamamıyla benim faydam olabilecek şekilde öğütler nasihatler veriyor. Şunu seç ya da şunun için şunu yapmalısın. Bazen bir şey olduğunda da öğretmenlerim hatta bana kızdığını biliyorum. Sen tatil yapmayacaksın. Sen bu seneki dil kursuna gideceksin. Senin bir an önce halletmen gerekiyor biliyorsun diyen hocalarımız olduğunu biliyorum. Hani sanki kendi kardeşiymiş ya da kendileriymiş gibi uğraşıyorlar. O konuda çok yardımcı oluyorlar”. (K28)

“Mesela benim arkadaşlarım aklıma bir şey geldi. Hepimiz okula gelip derse giriyoruz ama okulun dışında bir şey yapmıyoruz diye düşünüp yeni bir şey yapmak istiyoruz. Okulun içinde girişimcilikle alakalı olacak bir etkinlik yapalım dedik. Gidip hocamızla konuştuk bunu. Tamam dedi. Sonra da hocamızla gittik ve dekanla konuştuk yardımcı oldular bize”. (K8)

Bu görüşlerin öğretim elemanlarının öğrencilerin hem akademik ve mesleki gelişimlerine destek olduklarını hem de öğrencilerin taleplerine kayıtsız kalmadıklarını göstermesi açısından oldukça önemli oldukları söylenebilir. Burada bir uluslararası öğrenci olan K8’in görüşünden hareketle, K8 ve bir grup arkadaşının girişimcilik konusunda aklına gelen bir fikrin dekanlık tarafından da desteklenmesi fakülte yönetiminin de öğrenci talepleri konusunda duyarlı olduğu konusunda bilgi vericidir.

4.1.2. Kurum desteğine ilişkin görüşler

Bu tema altında katılımcıların görüşleri “etkili öğretim uygulamaları”, “üst düzey öğrenmeyi destekleme”, “destekleyici kampüs çevresi”, “kişiler arası ilişkiler”, “kişisel kazanımlar” ve yükseköğretim kurumunun fazladan sunduğu “zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları” şeklinde dört alt temaya ayrılmıştır. Şimdi sırasıyla bu alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerine detaylı olarak değinilecektir.

4.1.2.1.Etkili öğretim uygulamaları

Bu alt tema altındaki katılımcı görüşleri öğrencilerin aldıkları derslerin nasıl işlendiğine ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Elbette çalışmada farklı fakültelerden öğrenciler olduğu için derslerin nasıl işlendiğine ilişkin öğretim yöntem teknikleri, öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin aktif katılımının sağlanması gibi konularda katılımcıların teknik anlamda detaylı formasyona sahip olmadıklarından derslerin işlenişine ilişkin ilgili terimleri kullanarak net bilgi vermeleri beklenemez.

Bu bağlamda katılımcı görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde derslerde genellikle anlatım yönteminin benimsendiği, sözel derslerde anlatım ve sunuş tekniklerinin oldukça ön planda olduğu söylenebilir. Örneğin K29: “Ders işleyiş biçimi daha çok düz anlatım yoluyla yapıyorlar derste eğlendirmek renklendirmek kısmı ise bize kaldı. Biz dersle ilgili ödev ya da grup çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım yolu kullandık. Hocalarımız da daha çok düz anlatım yolunu kullandı”. Ancak Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FTMM) alanındaki laboratuvar dersleri dolayısıyla bazı uygulamalı derslerde gösterip yaptırma tekniğinin öne çıktığı da ifade edilebilir. Bu konuda örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri ele alınabilir:

“En önemli şey bizim bölüm biraz teoride zor bir bölüm olduğu için hocanın konuşması akıcılığı o derse bağlama şekli önemli. Bazı hocalar bunu sağlayamıyor. Ama tabi hem laboratuvarda hem de derste dersiniz olduğu için farklı şeyler yapan hocalar da olabiliyor”. (K7)

“Derslerin bazıları sadece yazmak ve okumak, bazıları laboratuvar olur. Laboratuvar benim için çok iyi ileride ne yapacağımızı görüyorum. Ama bazen dersler şey olur biraz sıkıcı. Laboratuvar dışındaki derslerde hoca sadece geliyor ders veriyor çıkıyor. Bazıları derste öğrencilerden soru soruyor. Benim mesela yarın bir tane dersim var. PDF derste diğer öğrencilerle paylaşacağım hepsi böyle”. (K6)

Bu bağlamda katılımcılar derslere giren bazı öğretim elemanlarını nitelikli ders işleme konusunda çeşitli açılardan eleştirmişlerdir. Katılımcılara göre derslerin nitelikli olarak işlenip işlenmemesi temelde öğretim elemanına göre değişen bir durumdur. K10 ve K2 bu durumu daha açık bir şekilde ifade etmiştir:

“Bu hocadan hocaya değişen bir şey. Bazı hocalar var ki istediği kadar ders yapsın o bana acayip bir şekilde öğretebiliyor. Bu isim vermeyeyim yani. Bazı hocalar da var 20 dakika anlatıyor bir şey kaybediyorsun, konuyu kaybediyorsun. Farklı şeylerle ilgilenmeye başlıyorsun. Sınıfa dâhil etmeye çalışıyor yine de beceremiyor. Hocadan hocaya çok fark var diyorum bu bakımdan”. (K10)

“Bazı hocalar sabah dokuzda bile derste olsa uykumuz olsa bile bir şekilde seni yakalıyor. Günlük hayattan bir örnek veriyor, geçmişten bir örnek veriyor. Öğrencilik hayatından olsun iş hayatından olsun. Seni dersle ilgili motive ediyor. Ama bazı hocalar klasik kara tahta, anlatıp geçiyor. O zaman da senin motivasyonunu kendin arttırman gerekiyor. Yani ben bilmiyorum 45 dakika tek ders dinlemek yerine günlük hayattan örnekler vererek, öğrenci yakalayarak anlatma taraftarıyım”. (K2)

Bu doğrultuda dersin niteliğinin öğrencinin ders sürecine dâhil edilip edilmemesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Ancak öğrencinin ders sürecine dâhil edilmesi ya da aktif katılımın sağlanması nasıl olmalıdır? Temelde bu sorunun cevabı K21’in aşağıdaki

ifadelerinde yatmaktadır.

“Çok iyileri de var. Hani anlatmayı seven insanları görüyorum. Onlar gerçekten iyi anlatıcı oldukları için sevdikleri için iyi anlattıkları için gerçekten insana bir şeyler katabiliyor. Ama anlatmayı sevmeyen hocalar akademik hayatlarında çok başarılı olsalar dahi bana bir şey vermedikleri sürece onların öğretmenlikleri şahsen benim gözümde çok başarılı değil. Ama iki hoca tipi gördüm burada başarılı diyebileceğim. Bir tanesi iyi anlatan ama sana söz hakkı tanımayan öbürü söz hakkı tanıyıp her zaman yapıcı konuşan ve gerçekten alanın hakkını vererek konuşan. Yani başkasının gönlünü hoş etmek için sosyolojiye, edebiyata hakaret edebilecek şekilde yanlış kanılarda bulunmayan.”

Bu ifadelerde öğrencinin aktif katılımın sağlanması için ön plana çıkan noktaların ilk olarak öğrenciye “söz hakkı” tanınması, ikinci olarak da öğretim elemanının “uzmanlık alanına ilişkin etik kodlar geliştirmesi ve bunu göstermesi/belli edebilmesi” kısaca “mesleki bir duruşunun olması” şeklinde olduğu kanısına varılabilir. Buna göre katılımcının ifadeleri öğrencinin derse aktif katılımı konusunda iki durumun ön plana çıktığını göstermektedir. Birincisi öğretim elemanının bireysel özellikleri, ikicisi ise derste öğrencilerle olan etkileşimidir. Katılımcının dersi iyi anlatan her iki öğretim elemanını da başarılı bulup söz hakkı tanıyanı ön plana çıkarması ise bu öğretim elemanının anlattığı konuya ilişkin farklı görüşlere açık olduğunu, öğrenci görüşlerine önem vererek derste anlatılanlara karşı öğrencinin merakını uyandıran ve konuya dikkat çeken bir öğretim elemanı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Ancak öğrencilere deste işlenen konuya ilişkin söz hakkı verildiğinde rastgele sorular sormaması ya da onlara sorular sorulduğunda rastgele cevaplar verilmemesi dersin verimliliği açısından önemli bir konudur. Başka bir deyişle öğrencinin aktif katılımının sağlanması ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde dersin belli açılardan yapılandırılmış olması gerekmektedir. Buna ilişkin vurgu K11 ve K32’nin sözlerinde net bir şekilde vurgulanmıştır:

“Mesela X hocamız Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi üzerine ilgilenen hocamız hani mesela şey sadece ders anlatmazdı. Mesela kitap okurduk. Zaten hep bizim bir dönemde dört-beş tane romanlarım da oldu. Kurumsal hani kitaplarımız da oldu. Mesela her derse bir şey üzerine bir konu belirlenirdi ve mesela hepimizin fikrini sorardı. Genel güncel olaylar üzerine veya işte etik veya hani felsefi bu tür şeyler üzerine konuşurduk ve sürekli etkileşim içindeydik.” (K11)

“Derslerin işleniş biçimi yani bu hocadan hocaya değişir. Bazı hocalarımız mesela geliyor normal bir şekilde anlatıp gidiyor. Fakat bazı hocalarımız geliyor bize bir kaynak veriyor. Kaynağı okuyup derse gelin diyor. Mesela bu ikinci söylediğini yaptığımız zaman ders bizim için verimli geçiyor. Ön bir bilgimiz oluyor. Dersler daha çok bir tartışma

havasında geçiyor. Bu da bize daha çok şey katıyor. Ancak şöyle söyleyeyim. Ben üç yıldır bu okuldayım dördüncü seneye geldiğimde ilk defa bu yaz okulu döneminde dersin böyle verimli geçtiğini fark ettim.” (K32)

Bu görüşlerden hareketle, katılımcıların söz ettiği güncel olaylara değinme, ders konularıyla ilgili kitaplar okunarak ders içerisinde tartışılması ya da gerekli okumaların derse gelmeden önce okunması gibi ödevlerin, öğrencinin aktif katılımının düşük düzeyde olduğu, daha çok öğretmen merkezli olan anlatım ve sunuş tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı derslerde, öğrencinin derse ilişkin hazırbulunuşluğunun artırılması ve dersin etkili ve verimli işlenmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Ancak etkili eğitim uygulamaları alt temasında önemli sayıda öğrencinin (22 kişi) öğretim elemanlarının dersleri nitelikli olarak işlemediği durumlarla da karşılaştıkları konusunda hemfikir olmaları yadsınamaz bir durumdur. Katılımcı görüşlerine göre bunun çeşitli gerekçeleri vardır.

Bu gerekçelerden ilki, öğretim elemanındaki motivasyon eksikliği ya da öğretim elemanın dersine özen göstermemesi olabilir. Bu konuda K31:

“Hepsi için değişiyor. Ama genelde iki öğretmen profili var. Birisi çok önemsemiyor o an eve gitmeyi düşünüyor. Diğeriyse ki bence en iyisi o, bizimle konuşuyor. İşte yeri geliyor üzgün olduğumuzu görüyor neyin var, işte ders arasında bize takılarak aslında bizim derse adapte olmamızı sağlıyor falan. Dersi böyle biraz daha aktif bizimle beraber işleyen hocaları daha çok seviyorum. Onları daha çok önemsiyorum açıkçası”.

Katılımcının bu sözleri daha geniş düşünüldüğünde yukarıda belirtilen öğretim elemanının mesleğine ya da uzmanlık alanına ilişkin etik kodlar geliştirmesi ve bunu göstermesi/belli edebilmesi konusundaki eksikliğin bir diğer yönünü oluşturduğu da söylenebilir.

Başka bir katılımcı ise derslerin nitelikli olmadığına ilişkin nedenler arasında öğretim elemanının uzmanlık alan bilgisine ilişkin eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu konuda K30, özellikle internetten Türkiye’de ve başka ülkelerdeki hocaları takip ettiğini ve alan bilgisi konusunda bazı hocalarının yetersiz kaldığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Çünkü şöyle tamam bazı hocalar iyi olabilirler. Ama genel olarak hocalar kitapları veya özetleri okur ya da mesela bir soruyu sorduğunda hoca unuttur ya da cevap veremeyebilir. Daha çok ezber, çok derine girmiyorlar. Mesela ben karşılaştırma yapıyorum Harvard’daki hocalar hem İngilizce konuşuyor hem Almanca. ODTÜ’nün derslerini inceledim internetten ve çok beğendim. Yani İngilizce dersleri de var, hocaları gayet iyi anlatıyor Ders işlerken terimleri, orijinal terimler kullanıyor. Yani bakıyorsunuz böyle

güveniyorsun anlatabildim mi? Benim fakültemde bazı hocalara güvenebilirim ama bazı hocalara güvenemiyorum çünkü bakıyorsun kendisi yapamıyor”.

Katılımcıların dersleri nitelikli bulmadıklarını söylerken temel argümanlardan biri de ders işlenirken öğretim elemanın çok fazla sunu ve slaytlara bağlı kalmasıdır. Katılımcıların yarısı bu konuda görüş belirtmiştir. Aşağıda örnek olarak konuyu özellikle vurgulayan bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

“Geneli kötü. Yani özellikle bazı akademisyenlerin kötü olduğunu düşünüyorum. Daha böyle profesör deyip sınırlandırmak istemem ama eski toprak dediğim insanları kendime daha yakın hissettim. Çünkü slayttan okuyup geçme durumu yok onlarda. Benim gözlemim, yeni yetişen akademisyenlerde yardımcı doçentlerde daha böyle ezberci olduğunu düşünüyorum. Bazı hocalarım, özellikle kendine güvenen hocalarım sadece, yazılı slaytlar kullanmayarak ve kendini dinlettirerek saygı duymamızı sağlayarak... Çünkü o zaman daha dikkatli dinliyorsun dersi. Anlattığında anlıyorsun. Ama diğer türlü oku geç, oku geç. Onlar pek etkili değil”. (K18)

“Ders bitene kadar hoca aynı ses tonuyla devam ediyor. Bu beni tutmuyor. Yani derslerimiz zaten çok erken olduğu için beş dakika kendimi verebiliyorum daha sonra olmuyor. Çünkü karşımdaki hoca sizi derste tutmuyor. İlgi çekici bir konu işlemiyor. Slayt koyuyor çoğu zaman. Slaytları biz hazırlıyoruz, biz yapıyoruz. O da benim hoşuma gitmiyor. Hani neden slaytları biz hazırlıyoruz o konuda. Hani belki daha çok hocanın bana verdiği verim var ama kendim slayt hazırladığım için kendim bir şekilde öğreniyorum. Belki de yanlış öğreniyorum”. (K3)

“Ya aslında hocaya göre katılırim yani hocayla eğer frekansımız tuttuysa derse katılırim ama eğer hocayı çok sevmediysem derse katılmak istemiyorum. Konuyu bilsem de bilmesem de fark etmez. Yani görünür olmam biraz hocayla alakalı. Mesela hocanın tekdüze bir sunumu anlatması o derse katılmamı gerektirmiyor. Ama eğer tartışma ortamı olursa hoca hepimizi dinlemek fikirlerimizi duymak istiyorsa o zaman katılırim”. (K31)

“Şu şekilde şikâyetçiyim birçoğu hocadan diyorum. Aslında bizden çok daha deneyimliler çok daha tecrübeliler. Ama şöyle bir şey var. Bir eğitimiçi olacağım. Artık bir eğitimiçi olarak şuna inanıyordum ki slaytlara bakarak herkes okur. O slaytları bize de verseler, biz de aynı bilgiyi alacağız. Biz oraya getirmelerinin bir amacı yok. Çoğu hocalarımız maalesef ki slaytlara bakıyor, slaytı okuyor geçiyor. Aynı şey. Okuma, yazma. Bizim de okuma yazmamız var. Zaten okuma yapabiliriz. Ben derslerde sunum yaparken tahtaya bakmadan sadece arkadaşlarımın sıraları takip etsinler diye slaytları çevirirken tahtaya bakıyorum o arada konu başlığına görmüş oluyorum ister istemez o şekilde. Hiçbir şekilde slaytlara bakmadan sınıfla göz teması kurarak anlaşıyorum. Orda yazılanları arkadaşlarım zaten okuyabiliyor. Maalesef ki bu konuda şikâyetçiyim. Genelleme olarak bakıldığında hocaların %80’i maalesef ki bu. Sadece benim kendi alan derslerimde değil eğitim bilimi derslerinde de hocalarımızın çoğu da böyle ki maalesef. Ama anlatım yöntemini beğendim hocalarda var ama. Dediğim gibi hiçbir şekilde slaytlara bağımlı kalmayan. Hatta

en sevdiğim yöntemlerden biridir. Sadece slaytların başlığını yazarsın, iki maddesi varsa bir maddesini yazarsın. Hani konu geçmez slaytlarda. Öğrencileri dinleyerek derse aktif katılarak öğrenmeye sevk eden bir şey. Bunu yapan hocalarım da var”. (K28)

Bu görüşlerden özellikle bir eğitim fakültesi öğrencisi olan K28’in ifadeleri anlatım ve sunuş tekniklerinin yoğunlukla kullanıldığı derslerde öğrencinin aktif katılımını olabildiğince sağlamak adına yapılabilecek taktikleri de sırlamaktadır. Bunun yanında K31’in belirttiği gibi ders içerisinde konu ile ilgili tartışma ortamının yaratılması öğrenci dikkat ve merakını ilgili konuya toplayan bir diğer taktik olabilir. K18’in “eski hocaların” dersleri daha iyi anlattıklarına ilişkin görüşü ise bu öğretim elemanlarının hem ilgili dersin konusuna ilişkin alan bilgisinin yeterliliğinden hem de eğitim-öğretim süreci içerisinde sınıf disiplinini sağlamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğretim elemanlarının unvanlarından hareketle yaşça daha büyük oldukları ve dolayısıyla sınıftaki eğitim-öğretim süreçleri konusunda daha deneyimli olduğu söylenebilir. Ancak katılımcının daha düşük ünvanlı akademisyenlerin derslerini beğenmemesi bu akademisyenlerin hepsinin de “eski hocalar” kadar iyi ders işlemedikleri anlamına da gelmemelidir.

Öğrencilerin katılım gösterdiği akademik süreçlerde etkili öğretim uygulamalarını olumsuz etkileyebilecek son konu ise öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaşanan birtakım sorunlardır. Katılımcıların bir kısmı (8 kişi) öğrenci başarısının değerlendirilirken ya da öğrenciye not verilirken bazı olumsuz durumlardan bahsetmiştir. Bu durumların incelenmesine K2 ve K26’nin ifadeleriyle başlanabilir. K2, “bazı dersler için geçerli olmamakla birlikte genel olarak notların adil olduğunu” düşünmektedir. K26 da benzer şekilde öğrenci başarısının değerlendirilmesinin öğretim elemanına göre değişebildiğini ifade etmektedir:

“Yani hocadan hocaya göre değişiyor. Şimdi bazı hocalarımız ne yazık ki söylemek durumundayım pohpohlanmayı seviyorlar. Ben onu hiç sevmem. İlkokuldan beri asla yapmam. Bir örnek vereyim size: Sınavda bir soru veya iki soru cevaplayan bir kişi 70 alması ne kadar doğruysa beş soruluk bir sınavda benim full cevaplayıp da 50 almam ne kadar adaletliyse bazı hocalarımız da o kadar adaletliler. Ama kimi hocamızda çok net bir şekilde hatta kafamızda soru işareti varsa gelip kontrol etmemizi isteyecek kadar adil. Kimi hocalar da ekstra puan vereceğini söyleyip bir daha gözden geçirebileceğini söyleyen hocalarımız da var bir sonraki sınavda bir sonraki ödevlerde. Böyle şeyler olabilir, var böyle”.

Bazı öğrenciler için notlandırmada olumsuzlukların olmasının nedeni öğretim elemanının sınav kapsamını net olarak tarif etmemesi ile ilgilidir. K24’ün bu konudaki sözleri aşağıda verilmiştir:

Benim ortalamam düşük. Bana göre eğer buraya neden geldiğimi biliyorsam benim derslerimin hiçbiri... Ben gerçekten bazı derslerimi hocalarıma bağlıyorum. Çünkü çok iyi bildiğim bir ders. O hoca çok zor bir şekilde sorduğundan dolayı veya şeyde oluyor atıyorum yaşadım ben 4-5 tane konu veriliyor, ezberleyin bunlardan soracağım diye. O dersi bir kalıba sıkıştırıyor ona çalışıyoruz ve gerçekten onlar çıkmıyor. Kaç kişi bu durumda oluyor ve yaşadım ben bunu. Bana anlat deseler bir tablo yapmışlar, ben onlara çalışayım onlardan sor. İnsan beş tablo verip ben bunlardan soracağım deyip sormaması... Böyle olunca insan emin olun derslerden geçemiyor. Başka derslerden geçebildim ama o dersten o şahıstan geçemedim. Böyle hocalar da oluyor. Hani sadece sorunun bende olduğu durumlar da oluyor çalışmıyorum, son bir gün çalışıyorum”.

Buna göre ders planlamalarının düzgün bir şekilde yapılması ve ders konularının kapsamının ve ilgili kaynakların net bir şekilde dönem başından itibaren belirlenmesinin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Bunun yanında bir diğer eleştiri ise genel olarak öğrenci değerlendirmelerinin detaylı olarak yapılmadığıdır. Bunu savunan katılımcı (K29) eğitim fakültesinden olması dolayısıyla konunun daha çok ölçme ve değerlendirme boyutuna değinmiştir:

Beni bazı dersler zorladı açıkçası. Bazı derslerde hem sunum yapılması hem dosya teslimi yapılması bir de sınav yapılması o derslerden soğuttu. Çünkü beklentileri bu şekilde çok farklı araçlar ile ölçemezsin. İster istemez bir konuda kötü gelebiliyor ya sınavda ya sunumda. O yüzden değerlendirmeleri böyle bir derste çok fazla çeşitlendirmek yerine tek değerlendirme, güzel değerlendirme olması gerekiyor. Bir de bazı hocaların çok fazla objektif olduğunu düşünmüyorum. Değerlendirmeyi çok fazla detaylı yaptıklarını düşünmüyorum. Ölçme değerlendirmenin kesinlikle hatalı olduğu sınavlar da oldu. Bilgilerimizi ölçme konusunda sadece teste başvurulması da eksik. Bize örneğin sınav hazırlarken bütün ölçme araçlarını kullanmamız söyleniyor. Doğru yanlış, boşluk doldurma, test, açık uçlu sorular. Fakat bize söylenenler bize uygulanmadı. Biraz garip oldu diyebilirim”.

Katılımcı görüşleri arasında öğrenci değerlendirmesinde ya da notlandırmada olan sorunlardan başka, bu sorunlu değerlendirmelerin yol açtığı ve katılımcılar tarafından olumsuz olduğu düşünülen sonuçlar da bulunmaktadır. Bu konuda K28 ve K23’ün görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

“Şimdi %90-95 kadarıyla hocalarımızın adil olduğunu düşünüyorum. Hatta klasik sınav yaptığında, doğru söylemek gerekirse, yazılıdan çok daha yüksek verdiğini düşünüyorum. Bazen ben bile bunu nasıl aldım dediğim oluyor. Yani gerçekten iyi verdiklerini düşünüyorum. Fakat bazı hocalarım var mesela 10 ödevi götürmesi gereken ve yüzdesi %40 olan bir ders benim yedi tane ödev götürmeme rağmen ödevi notumun 40 geldiğini biliyorum. Ben, bazen hani okumuyorlar. En azından sayıya baksalar ödev sayısı tutmuyor. Böyle dolu dolu verdiğim, %100 emin verdiğim bir kâğıtta çok çok atlarda,

60’larda da aldığım oluyor bazen. Maalesef ki kâğıdımı görebilir miyim desem mi demesem mi? Bin türlü düşünüyorum. Mecbur razı oluyorsun ya da benim gibi dersi alttan alıyorsun”.

“Yani şöyle diyeyim. Yaz okulu açılınca çok mağduriyet oldu. Bir hocamız doğuma gittiği için bir yıldır okulda yok. Galiba yeni bir hoca geldi; çok zor. Hani ortalaması 30 olsa bile 50’den çiziyor; 300 kişiden 250’sini bırakıyor. Hal böyle olunca bu ikinci dönem için çok mağduriyet oldu. Dilekçeler toplandı, hocalarla görüşüldü bu dersi açın diye. Yani hani insanlar 2-3 hafta çabaladılar. Hiçbir karşılık yok. Ben dâhil olmak üzere birçok insan başka şehirlerden üniversite arayışında”.

Bu görüşlerden anlaşılabileceği üzere katılımcılar öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlardan dolayı ilgili dersi alttan aldıklarını, ya da uzatmamak için o ilgili dersi yaz okulunda açan başka bir üniversite bulmak yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir.

4.1.2.2.Üst düzey öğrenmeyi destekleme

Bu alt tema altında öğrencilerin aldıkları derslerin, onlara üst düzey öğrenme becerilerini nasıl ve ne kadar kazandırdıkları konusu katılımcı görüşleri üzerinden incelenmiştir. Üst düzey öğrenmeyi destekleme konusunda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ele alınmıştır. Bunun yanında ilgili derslerin, öğrencilerin gerçek yaşamlarına nasıl ve ne kadar katkı yaptığı da incelenmiştir. Genel itibariyle derslerin öğrencileri ne kadar üst düzey öğrenmeye ve gerçek yaşamla ilişki kurmaya ittiği sorgulanmıştır.

Ancak öğrencilerin büyük bir kısmı üst düzey öğrenmeyi destekleme dendiğinde, kavramı tam olarak anlayamadıklarından ilgili görüşme soruları biraz daha açıklanarak sorulmuştur. Dolayısıyla bu alt tema altındaki görüşleri, ele alınan üç tip üst düzey öğrenme becerisine göre direkt olarak sınıflandırabilecek cevaplar almak zor olmuştur. Bu doğrultuda aşağıda verilen katılımcı görüşleri, okuyucu tarafından, her üç tipin de az çok kullanıldığı ve bunun günlük hayata da nasıl yansıtıldığına ilişkin genel-geçer örnekler olarak da değerlendirilebilir. Örneğin K12:

“Ekonomi anlamında, yani iktisat alanına geldiğim zaman şöyle ben şeyleri öğrenmeye başladım. İktisat tarihi ya da iktisat mesela ne bilim Marx’ın hani genel olarak insan sosyalizm üzerine değil de hani sosyoloji alanında denemez de toplum üzerinde ki değil de ekonomi üzerinde ki bilgilerini de öğrendim, fikirlerini öğrendim. Mesela Hegel’i öğreniyorsun ya da herhangi bir tarihi öğreniyorsun. Ya da bir ülke ekonomisini denetim yapılırken nelere bakıldığını, büyümesini neye göre bildiğini ve şu an Türkiye’nin durumunu değerlendirebiliyorum diğer ülkelerle olan mesela. Bunu tahmin edebilecek seviyeye geldim.

Açıkçası bu birazcık beni ilerletti yani. Bunu günlük hayatıma yansıtabiliyorum. Yani günlük konuştuğumuz zaman bir şeyleri bunun artık hani mesela nasıl denir bunun bunu ne kadara... Bir telefonun ne kadara alman gerektiğiyle ne kadar verdiğimin farkına varmamı sağladı mesela. Gibi gibi böyle, bu şekilde”.

K12’nin bu sözleri değerlendirildiğinde, aslında katılımcının öğrendiği bilgi ile Türkiye’nin durumuna ilişkin yorum yaparak bu durumu tespit etmesi, belli bir analiz, sentez ve değerlendirme sürecinin işaretidir. Burada katılımcı derslerde öğrendikleri ile güncel ulusal ekonomik durum arasındaki ilişki üzerine bir çözümleme yapmıştır. Benzer şekilde verdiği telefon fiyatı örneğinde de katılımcının ulaştığı sonuç bir değerlendirme sürecinin ürünüdür ve katılımcı telefon fiyatı konusuna oldukça eleştirel yaklaşmış ve öğrendikleri ile günlük yaşamında bir karar almıştır. Bu konuda başka bir örnek de K13’ün sözlerinde yatmaktadır:

“Şöyle... İtalyan sistemine göre eğitildik işitmede ve haftanın beş günü sınıf kitabı, hikâye anlatma, hikâye söyleme. İşte kelime kumbaraları. Bunun gibi yöntemlerle çocuklara eğitim veriliyor ve bu öğretmeni ister istemez bir materyal tasarımcısına dönüştürüyor. Ve öğretmen diğer öğretmenliklerden farklı olarak daha araştırmacı daha yaratıcı ve keşfeden bir öğretmen oluyor. Bu çocuklara da yansıyor”.

Bir Eğitim Fakültesi öğrencisi olarak K13, ilgili derslerde yaptıkları materyaller ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kendilerini ister istemez bir tasarımcıya dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Materyal tasarımı, ders planının ilgili sınıfın durumu ve konuya göre hazırlanması gibi uygulamalara “maruz kalmanın” bir Eğitim Fakültesi öğrencisini doğal olarak üst düzey öğrenmeye ve gerçek yaşamla dersler arasında bağ kurmaya ittiği söylenebilir.

Aslında K13 örneğinde olduğu gibi bazı öğrencilerin üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurmasında öğrenim gördükleri lisans programının önemli bir etkisi olduğundan söz edilebilir. Örneğin Halkla İlişkiler Bölümünde öğrenim gören K5:

“Bizim bölümümüz direk halkla ilişkili bir bölüm. Halkla ilişkili bir bölüm, direk halka hitap ediyor. Halkı bir yerden alıp bir yere ya da bir düşünce yapısını hedefliyoruz. Odak, halkı bir odak noktasına koymamız gerekiyor sonra da. Yürütülen ilişkiler açısından çok büyük katkı sağladığını söyleyebilirim size. Gerçekten insanları yönlendirebilme fikri bir düşünce yapısına bağlama gibi. Çünkü hedef kitleyi, bir reklam tasarlayacağımız zaman, o tasarıya ihtiyaçları varmış gibi düşünüyorum mesela. Bu bir yönlendirmedir. Mesela şu an çalıştığım yerde sporcuların yenileri geldikleri zaman onlara bekledikleri cevapları verip aslında kendi düşünceni vermek... Bana bunları kattı, kelime oyunları kattı. Doğruyu söylemek gerekirse ama çok eksikliklerimi de gösterdi bana. Bu açıdan yaklaşabiliriz”.

Şeklindeki sözleriyle aslında bölümünün gerçek yaşamla doğrudan ilişkisi olduğunu göstermiştir. Öğrenim görülen bölümün doğal olarak öğrenciyi üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurmaya ittiğine ilişkin bir örnek de Sosyoloji Bölümünde öğrenim gören K30’dan verilebilir:

“Sosyoloji çok tehlikeli bir bölüm. Onu söylemem gerekiyor. Sosyoloji bütün düşüncelerin değişir ve çok zorla manipüle edilirsin. O yüzden ben sosyolojiye başladığımda daha çok objektif olmaya başladım ve her şeye dikkat etmeye başladım. Medyada, ne biliyim din görüşlerinde, ideolojide daha dikkatli olmaya başladım. Çünkü sosyolojiye başladığımda bütün görüşlerin üzerinde olursun. Yani sen tepeden her şeyi görüyorsun. Sosyolojiden onu kazandım”.

Bundan başka yukarıdakilere benzer şekilde ama onlardan gerçek yaşamla ilişki kurma konusuna daha yakın durmasıyla farklılaşan bazı katılımcı görüşleri de aşağıda verilmiştir:

“Mesela dizilerde izlediğimiz toplumsal cinsiyet rollerinin tam olarak aktarıldığı diziler vardır ya işte kadın evdedir, erkek dışarıda çalışır, eve para getiren erkektir. İşte kız çocuğunun belli zamanlarda eve girme mevsuzu vardır, erkek çocuğunun belli zamanlarda girmeme mevsuzu vardır ya. Bunları mesela çok eleştirel bakabilecek düzeye geldiğimi düşünüyorum. Sadece bu da değil mesela bir çocuğun kapitalist bir ürün olarak, işte ailenin bir yaratılma olarak görülmesi gibi durumlara da eleştirel bakabiliyorum. Çocuk tek başına bir bireydir mesela. Bu konuda da yani geliştirdiğimi düşünüyorum kendi açımdan. Böyle işte aileye çok eleştirel bakabiliyorum artık aile kurumuna, eğitim kurumuna”. (K31)

“Yani ne biliyim lisede anlatılan tarih dersleri burada akademik bağlamda öğrenince çok da gerçekle alakası olmadığını öğrendik. Açıkçası sadece tarih için de değil edebiyat olsun, Türkçe dersleri olsun, diğer arkadaşlarımızdan duyduğumuz kadarıyla lisede öğretilen tarih müfredatı çok gerçekle alakası olmadığını bence öğrendim burada”. (K32)

“Ya şöyle: Geçen hafta derste işsizlik grafiği var. Neden asgari ücretin arttırılmadığını, arttırılsa daha iyi olmaz mı? Gibi bir soru sordu. Hani herkes düşünüyor. Evet, hocam arttırsalar asgari ücreti insanlar daha fazla bir şeyler alabilir ya da gelirleri artar. Ama hani bunu sizce neden arttırılmıyor? Aslında günlük hayattaki şeyler, düşünme stiliniz, aslında üçüncü sınıftan sonra dersler daha alanla ilişkili olmaya başlayınca daha çok düşünmek gerekiyor ve hani aslında orada hoca anlatmasa da bir süre sonra düşünmeye anlamaya başlıyorsun neden öyle olduğunu”. (K27)

“Şimdi düz mantık bakarsak sonuç olarak matematiğin gerçek hayatta kullanımı hiç yok gibi görünüyor. Herkes öyle gibi baktığın zaman formüller ya da yaptığımız hesaplar sanki hiçbir katkısı yok. Zaten günlük hayatta nerde kullanıyorsun diyorlar. Öyle gibi gözüküyor. Ama benim alt yapımda katkısı olduğunu ben daha yeni fark ettim, farkına vardım. Birinci sınıftan sonra bunu fark ediyorsun. Çünkü yaptığımız hesaplarla, yürüttüğümüz mantıklarla, hani ben mantıksal olarak kendimde bir gelişme olduğunun

farkına vardım. Hani günlük olaylarda mesela karşıma çıkan herhangi bir problemde, yani en basitinden arkadaş sorunları olsun, başka şeyler olsun, onlar da bile bana katkısını çok gördüm. Çünkü düşünce şeklimi değiştirdi benim”. (K14)

Bu görüşlerden hareketle aslında üst düzey öğrenmeyi destekleme ve gerçek yaşamla ilişki kurma davranışın birlikte gerçekleştiği de söylenebilir. Bundan başka, özellikle K14 ve K27’nin ifadelerinden hareketle, önemli bir husus olarak öğrencilerin üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurmayı öğrenim hayatının ileriki yıllarında, uzmanlık alanları ile ilgili derslerin ders programlarında daha yoğun olduğu dönemlerde gerçekleştirme olasılıklarının daha fazla olduğu da söylenebilir.

Üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurma becerilerine/davranışlarına derslerin salt içeriklerinden ya da derslerde öğretilen konulardan başka öğretim elemanlarının da katkısı olduğundan söz edilebilir.

Eğitim sistemleri gevşek yapılı sistemler olduğundan sınıf içerisinde öğretim elemanın öğretmenlik rolünün yalnızca ders içeriğiyle sınırlı kalmadığı ve öğrencinin yaşamının farklı alanlarına katkı yapması da bazen kaçınılmaz olabilmektedir. Aşağıda verilen katılımcı görüşleri öğretim elemanın öğrencinin üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurma davranışları üzerindeki katkısını göstermesi açısından önemlidir:

“Şöyle. Ben kendi adıma konuşayım. Bende baya ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum. Çünkü üniversiteye gelmeden önce her şeyi kabullenen zaten iyi niyeti budur diye sınırları zorlamayan bir insandım. Ama bu konuda profesörlerin üzerine çok iş düşüyor, o dersi veren öğretmenin. Çünkü biz bir zaman sonra onları rol model, idol olarak görüyoruz. Ve aslında profesör böyle diktatör tarzındaysa gerçekten hani af edersiniz... Yürür bu böyle yürür diye içimizde tutabiliriz. Ama mesela bizim okulumuzda gerçekten ideal, haklarını savunan, daha iyisi varken azla yetinmeyin ama olanı da kabullenin diyen öğretmenlerimiz de var. Onların sayesinde işte kendimi geliştirdiğim düşünüyorum”. (K18)

“Örnek mesela Marksist bir hocamız vardı. Ben çok açıkçası bu şeyleri çok anlamam. Ama dinledikçe bu tip görüşler bana değişik bakış açıları kattı. Öyle en fazla da şu açıdan etkilendim: Kendi okuduğum bölümde hedef noktayı bize öğretmeye çalıştılar aslında. Halkın hedef noktası, kilit noktaları öğretmeye çalıştılar. Bu bakış açılarıyla her bireyin farklı bakış açısı var çünkü ya. Şimdi bu açıdan biraz daha değişik hissettim açıkçası”. (K5)

Bu iki katılımcının görüşleri, ders aldıkları bazı öğretim elemanları sayesinde yeni bakış açıları geliştirdiklerini, eskisinden farklı bir şekilde düşünmeye başladıklarını göstermektedir. Bu sayede katılımcıların yaşama ve uzmanlık alanlarına bir katkı yaptıkları da ifade edilebilir.

Bu alt tema altında değinilmesi gereken son bir başlık da ilgili derslerin katılımcıların üst düzey öğrenme ve gerçek yaşamla ilişki kurma beceri ya da

davranışlarına bir katkı yapmadığını belirten katılımcı görüşleridir. Örneğin K32: “Kesinlikle kuramıyorum. Yani çünkü burada gördüğümüz konular tamamen akademik düzeyde olduğu için normal toplum hayatında bunların hiçbir şekilde konuşulacağını ya da ne biliyim hayatta bir işi yarayacağını düşünmüyorum” diyerek derslerde işlenen konuların gerçek yaşama katkı yapmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu konuda benzer görüşler aşağıda verilmiştir.

“Ya çok üstün körü görüyoruz. Yani dediğim gibi zaten devamsızlıktan çok sıkıntımız yok. Bazen ders de yapmayabiliyoruz. Yani her şeyi çok detaylı görmüyoruz. Bireysel ilgilenilmediği için çok da katkı sağladığını düşünmüyorum, benim üst düzey öğrenme becerilerimin üç yıl boyunca geliştiğini. Burada aldığım bilgilerin uygulama için çok çok da katkı yaptığını düşünmüyorum”. (K3)

“Hımm... Ya sosyoloji ile ilgili şöyle düşünüyordum: Daha çok görüşmeler yapacağız. Daha çok derslikleri kullanacağımızı düşünüyordum. Ondan sonra çok etkinlikler olacağına ya da derste bir makale okumak yerine o makaleyi hayatımıza pratikte bulunmasına katkı olacağını düşünüyordum. Ama öyle değildi”. (K30)

“Şöyle... Yani şu an tezi yazarken benim bölümümde işte çocuklar şudur: 18 yaşında olana kadar bireylere çocuk denir. İşte şöyle olmalıdır, duygusal, psikolojik, ahlaki. Şöyle gelişmeleri vardır falan diyoruz. Ama uygulamadayken bunları uygulayamıyoruz. Yani teori bakımından zengin gibi görünse de aslında uygulamada çok karşılamıyor. Çünkü bir karşılığı yok bunun”. (K31)

4.1.2.3. Destekleyici kampüs çevresi

Bu alt tema altında bir kampüste olabilecek ve öğrencilere sunulan bütün hizmetlerin bir çeşit sorgulaması yapılmıştır denebilir. Katılımcı görüşlerine göre Anadolu Üniversitesindeki akademik ve sosyal kaynaklardan yeme-içme ve bilişim hizmetlerine, kampüs fiziki özelliklerinden farklılıkların ne derece desteklendiğine ilişkin bir dizi konu bu başlık altında incelenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin çok büyük bir kısmı kampüste sunulan bütün hizmetlerden memnundur. Bu konuda genel bir değerlendirme yapılacak olursa Eczacılık Fakültesinden K19’un sözleri oldukça açıktır:

“Anadolu üniversitesi için diyebileceğim şey gerçekten öğrenci hayatı yaşamak istiyorsan Eskişehir’e gel derim. Hem fiyat hem ortam açısından ki Eskişehir denilince Anadolu Üniversitesi en iyisi bence, Osmangazi’ye nazaran. Kampüs olsun, bizim okuldaki yaptığımız bütün deneyleri bireysel olarak yapıyoruz. Diğer Eczacılık Fakültesi (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi) grup halinde yapıyor. Bu da demek oluyor ki daha fazla para, daha fazla etken madde alınıyor ve sürekli yeni şeyler alınıyor. Çok güzel bir şey.”

Ancak katılımcılar bazı konularda eleştiriler getirip ilgili sorunların çözümünü de

talep etmişlerdir. Şimdi bu görüşler daha detaylı olarak incelenecektir.

Destekleyici kampüs çevresi alt teması kapsamında incelenebilecek ilk konu üniversitenin öğrencileri çeşitli akademik kaynaklarla desteklemesidir. Akademik kaynaklar arasında başta kütüphane olmak üzere, laboratuvarlar, seçmeli ders çeşitliliği, nitelikli insan kaynağı, araştırma yapmak için kullanıcıların hizmetine sunulan veri tabanları/akademik yayınlara erişim, bazı fakültelerde bulunan özel çalışma alanları ve kütüphane gibi olanakların olduğu söylenebilir.

Sosyal kaynaklar arasında ise üniversitede düzenlenen festivaller, çok fazla çeşitliliğe sahip öğrenci kulüpleri ve bu kulüplerin etkinlikleri, rehberlik servisi, kampüs içerisindeki sinema ve tiyatro salonu, spor salonları, yüzme havuzu, üniversite içerisindeki kültürel etkinliklerin çeşitliliği öne çıkan kaynaklar arasındadır. Burada önemli bir nokta bazı katılımcıların şehrin üniversite çevresine yaptığı katkıya da değinmiştir. Aslında yalnızca yukarıdaki K19'un sözlerine bakıldığında bile üniversiteleri saymadan önce “öğrenci hayatı yaşamak istiyorsan Eskişehir’e gel derim” diyerek Eskişehir’den söz etmesi Anadolu Üniversitesi ile Eskişehir’in nasıl bütünleştiğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim Eskişehir, ÜNİAR tarafından yapılan Öğrenci Dostu Üniversite Şehirleri (ÖDÜŞ) araştırmasında 2017 ve 2018 yıllarında birinci sırada yer almıştır (Öğrenci Dostu Üniversite Şehirleri Araştırması, 2017, 2018).

Bu alt tema altında ele alınabilecek, öğrencilere sunulan bir diğer sosyal kaynak ise yeme-içme hizmetleri olarak ifade edilebilir. Bu başlık altında öğrenciler özellikle öğrenci yemekhanesine vurgu yapmıştır. Bunun yanında kampüs içerisindeki kafe ve bölümlerdeki kantinlerden de yararlandıklarından bahsetmişlerdir. Öğrenciler genel olarak öğrenci yemekhanesinde çıkan yemeklerin kalitesinden ve fiyatlardan memnundur.

Öğrencilere sunulan bir diğer kaynak ise bilişim hizmetleridir. Bu konuda katılımcılar kütüphanede ve bilgisayar laboratuvarlarında öğrenciye sağlanan tablet desteğine, kampüs içerisindeki kablosuz internet ağına ve derslerde kullandıkları bazı yazılımların üniversite tarafından tahsis edilmesine değinmişlerdir. Aslında bu başlık, kütüphanede sunulan tablet hizmeti ve derslerdeki gerekli yazılımlar düşünüldüğünde akademik kaynaklar arasında da yer alabilirdi. Ancak bu kaynaklara yapılan vurgu akademik kaynaklardan biraz daha farklılaştığı ve teknoloji kullanımıyla da yakından ilişkili olduğu için bu kaynaklar ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Bu alt tema altındaki başka bir kaynak ise kampüs çevre düzeni olarak ifade edilebilir. Bu kaynak bağlamında kampüsün peyzaj düzenlemesi, yeşil alanları ve binaların tasarımı konusunda olumlu katılımcı görüşlerinden söz edilebilir.

Ancak katılımcı görüşlerinde yukarıda sayılan kaynakların her biri ayrı ayrı belirtilmemiştir. Katılımcılar genellikle en çok kullandıkları kaynaklar üzerinden yorumlar yaparak, ilgili kaynakları art arda sıralamıştır. Bu nedenle çoğu katılımcı görüşü özellikle akademik kaynaklar, sosyal kaynaklar, yeme-içme hizmetleri, bilişim hizmetleri, kampüs çevre düzeni gibi kaynakların hepsini birlikte içerebilmektedir. Bu beş başlık altındaki kaynaklara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

“Ya öncelikle Eskişehir Anadolu üniversitesi kampüsü görüp görebileceğiniz en iyi kampüslerden biri. Birçok üniversite gördüm en beğendiğim kampüslerden biri bu. Sosyal olarak da aktif bir üniversite. Mesela halı sahası, tiyatrosu, havuzu, sinema salonu her şey var. Öyle aktif. Bize her türlü olanak sağlıyor kütüphanesi de. Çok sosyal. Geldiğimden beri ayrıca kulüpler falan da çok fazlalar. İnsanlar, öğrenciler çok fazla kullanıyorlar. Daha da olmayan yok diyebilirim. Yemekhanesini çok beğeniyorum. Tat olarak uygun yemekleri. Parasal olarak uygun. Lezzetli mi dersiniz? Ee tabi çok kalabalık kişiye yemek çıkıyor. Yenmeyecek kadar kötü değil. Ama ben severek de yiyorum güzel”. (K16)

“Şöyle diyebilirim. Diğer şehirlerdeki bazı üniversiteleri de görme şansım oldu. Anadolu Üniversitesi şu ana kadar gittiğim üniversitelerden en iyisiydi her anlamda. Daha sosyal bir üniversite. Biz birinci sınıftan beri onun kapsamında çok fazla etkinliğe katıldım, çok fazla sosyalleştim. Okul ortamı olsun, yapılan etkinlikler olsun, hani çok güzel dediğim şeyi karşılıyor”. (K19)

“Öncelikle şunu söylemem gerekiyor ki mükemmel gerçekten mükemmel imkânlar sunuyor her konuda. Akademik açıdan bakıldığında en azından kendi bölümündeki hocalar için söyleyebilirim. Bir amacı, bir hedef olan insanlar için kesinlikle arkalarında ve çok fazla imkân sağlıyorlar. Akademik açıdan bakıldığında dediğim gibi alanında en iyisi olduğu için beklentilerimi fazlasıyla karşıladı ve çok güzel bir eğitim alıyoruz diğer üniversitelerde bu bölümü okuyan arkadaşlarıma göre. Sosyal açıdan bakıldığında da az önce söylediğim gibi o kadar çok aktivite, o kadar çok imkân, o kadar çok alternatif var ki; hepsini gideyim diyeceksiniz dört yılda mümkünatı yok hepsine gidemezsiniz. Okulu sekiz yıllığına uzatmanız gerekebilir maalesef. Ve sinema salonu olsun çok cüzi bir miktar ya da rehberlik servisinde olsun. Ne bileyim yüzme havuzları olsun ya da tenis kortları olsun futbol, voleybol imkânları. Yani aklınıza gelebilecek her imkânı size sağlıyorlar. Aynı zamanda sosyal kulüpler olsun, dans kulüpleri vesaire. Bu konuda çok çok güzel çalışmalar var ve kolay kolay her üniversitede bulunabilecek şeyler değil. Ben bunu farklı bir üniversite olmasına bağlıyorum”. (K28)

“Bunlardan pek fazla yararlanmıyorum aslında. Çünkü imkanlar, hani yemekhane olabilir güzel bir şey, kütüphane olabilir 24 saat açık, güvenliği olsun, kameraları olsun,

Çalışanları da var. Yemekhane de gayet güzel, fiyatına göre çok uygun zaten fiyatı da biliyorsunuz siz de. Sinema alanı var, sinema gsterimimiz oluyor, tiyatro art arda oluyor, genelde filmler. Daha önce gitmedim oraya işte bazı kültürel etkinlikler oluyor, salonlar var, gösteri salonları, bazen tiyatro oluyor bazen opera dinletisi oluyor, hani konserler oluyor falan filan derken bir sürü etkinlik oluyor. Ben bunlardan ilk sene zorunlu olarak 14 tane kültürel etkinliğe gitme zorunluluğu var. Tiyatro, opera, keman dinletisi falan filan. Katılıp oturuyorduk içerde. Çünkü bir girişte, bir çıkışta kart takıyorduk. Öyle kulüpleri vardı”. (K17)

“Hani bilgisayar laboratuvarına gittiğiniz zaman diyelim tablet ihtiyacınız var Word üzerinden dev hazırlamanız gerekiyor. Materyal olarak tabletinden bilgisayarına kadar ödünç verebiliyor. 7-24 açık kütüphanesi var. Ktphanesiyle beraber materyal açısından zengin bir niversite olduğu için. Bir de her şeyi sağlıyor. Ben dört yıldır spor salonunu kullandım. Filmler oluyor çok kaliteli. Onları izliyorum. Bir devi yetiştirmem gerekiyordu, tableti ödünç aldım. Ya da bir defasında dışarıda kaldığımda kütüphanede kaldım. Bu tarz bana çok faydası oldu şahsen”. (K21)

“şöyle mesela öğle yemeğini burada yiyoruz. Yazları bir tek öğle yemeği var. Okul sezonu açıldığında da üç öğün yemek var.  ğn de gidiyorum mesela bu bir. Sonra spor salonu var, yüzme havuzu var. Bunları da kullanıyorum. İki halı sahasına gidip geliyorum bazen. Sonra konferans salonlarında piyano yerleri var. Oraya gidip alabiliyorum. Birçok farklı şey... Yani burası benim için ayrı bir dünya. Bazen şey diyorum: İçine küçük bir kulübe yaptırıp kirasını deyeyim, burada kalayım diye düşündüğüm oluyor yani. Üniversitemiz güzel yani her şeyinden faydalaniyorum bol bol. Akademi filanda da dediğim gibi işte laboratuvarlar, projeler ve daha birçok şey var”. (K22)

“Akademik bağlamda kütüphanemizin çok iyi olduğunu düşünüyorum. şimdi bölüm, tarih bölümü olduğu için tarih üzerine kütüphanemizde oldukça fazla kitap ve çeşit var ve bunlardan fazla oldukça faydalaniyoruz. İşte işimize yarayan kısmının fotokopisini çekiyoruz ya da kitabı ödünç alıp okuyup geri koyuyoruz. Bu bağlamda, akademik bağlamda kütüphanemizin bize katkısı oldukça fazla. Sosyal bağlamda ise dediğim gibi okulun spor tesisleri olsun. Ne biliyim geçen sene düzenlediği festival olsun, falan filan olsun. şey yani olduğunu düşünüyorum, verim sağlıyor insanlara” (K32)

“Ya nasıl diyeyim. Mükemmel fırsatları var. Kütüphanesi mükemmel. Diğer bölümlerin hocaları bile güzel. Altı yedi bölümün hocalarını tanıyorum. Gerçekten hepsi düzgün insanlar. En mesela bu hoca hiçbir şey bilmiyor dediğim bile birikimli yani. Hepsi mutlaka bir şeyler biliyor ama senin ondan alman lazım”. (K24)

“Bu sosyal faaliyetler... Yani Türkiye’nin yürüttüğü sosyal... Eskişehir’de iki sene başkanlık yapmıştım bu uluslararası öğrenciler birlikte sosyal faaliyetler... Huzurevi, işte toplumdan geride kalan insanları karıştıran bir kurumdur ama kuramadık hala kurmaya çalışan arkadaşlar var. Fotoğrafçılık, yani fotoğraf kulübüne başvurmuştım bir sene oldu reddedildiğimi veya kabul edildiğime dair bilgi alamadım. Başka kulüplerden çok

faaydalanamıyorum çünkü ben daha fazla okulun uluslararası kulüplerine daha çok katılıyorum. Ama imkânlar güzel”. (K1)

“Şöyle, öğrenci kulüpleri var. Anadolu Üniversitesinin öğrenci kulüplerini biliyorsunuzdur. Büyük bir öğrenci merkezimiz var bizim ve her şey var orda. Hani ciddi olarak gittiğinde faydalanmak istiyorsan her şey muhteşem, her şeyi yapabiliyorsunuz. Hani ben resim kulübüne girdim mesela daha önce. Kariyer kulübüne giriyorsun. Bunların yaptıkları konferanslar oluyor, etkinlikler oluyor ve gerçekten çok faydalı oluyor insana. Hani insanın ufkunu açan insanları getiriyorlar. Hani onları dinlemek insana o kadar şey katıyor ki onların o yönden, bence muhteşem güzel bir noktada okul...”. (K12)

“Kulübümüz, sosyal medya kulübümüz, birçok kulüp bu imkânları çok fazla. Açık öğretimden de öğrenciler var, bir milyondan daha fazla öğrenci bünyesi barındırıyor. Bir bakıştan da zengin bir üniversite. Yani devletin bile gelirini soruşturduğu bir üniversite. Onca imkânı var. Ben bunu nasıl değerlendiriyorum? Her türlü yararlanmaya... Yemekhanesi mesela 1 Liraya güzel yemek yiyorsunuz. Mesela onlar çok güzel imkânlar. Atıyorum bahçesi, kampüs girişi, başka ne biliyim şu an başka üniversitenin sağladığı teknolojik imkânları düşünürsek filan...”. (K24)

“Yaşam olarak aslında bakarsanız sosyal yaşam düşünüyorsunuz yani bu şekilde, buraya zaten isim olarak da yani kampüs şehri olarak, komple bir şehir olarak, kampüs olarak zaten hani bir algısı vardı. Ben de öyle bir sempatim vardı şahsen. Pek gitme imkânım yoktu ama felsefeye karşı benim bir merak mı derler ilgi mi derler öyle bir ilgim vardı. Şehir daha çok tercih ettim. Birçok insan şunu tercih eder: Akademik olarak işte bölüm olsun, istediği bölüm olsun, istediği yerde olsun. Önemli olan odur işte. Bazı arkadaşlarımız sosyal ilişkiler için Bilecik gibi yerlerde okudu ama ben daha çok şehrin önemli olduğunu düşünüyorum ve bugün hala davranışlarım şehir ve sosyal hayat gerçekten insanın kişiliğine dolayısıyla çalışma azmine, çalışma verimliliğine dair etki eden şeyler. Yani şehir tercih ettim. Beklentilerimi sosyal olarak şahsen karşıladı bu şehir. Çünkü bugün Anadolu’nun başka şehrine gittiğimiz zaman bu tür müzik konserleriyle karşılaşamıyoruz ya da herhangi bir canlı müziği bu tür sanatlar ve entelektüel ortamı geliştiren faaliyetlerle başka şeylerde Anadolu’nun başka şehirlerinde yaşayamıyoruz. İşte Ankara gibi, İstanbul, Bursa gibi metropol şehirlerde de hayat çok pahalı. Yani benim gibi orta düzey bir öğrenci için Eskişehir çok idealdir. Ben şehir seçtim”. (K21)

“Ya şöyle Eskişehir’deki üniversiteler öğrencilere güzel imkânlar sunuyor. Çünkü üniversitenin bir katkısı var burada. O yüzden bizim fakülte Konya’daki fakülteden daha kaliteli olmamasına rağmen daha tercih edilen bir üniversite. Çünkü şehir katkısı var. Diğer şehirlerdeki potansiyeller düşük olduğu için buradaki üniversitenin katkısı çoğalıyor. Eskişehir’in verdiği şevkle sosyal açıdan destek sağlıyor”. (K31)

Yukarıdaki katılımcı görüşleri bir bütün olarak ele alındığında öğrencilerin Anadolu Üniversitesinde akademik kaynaklar, sosyal kaynaklar, yeme-içme hizmetleri, bilişim hizmetleri, kampüs çevre düzeni açısından çok çeşitli olanaklara sahip olduğu

söylenebilir. Bu olanakların sağlanmasında şehrin katkısını da göz önünde bulundurmak gerektiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ancak bu görüşler bu olanakların ne kadar etkili olduğuna dair bir bilgi sunması açısından yeterli değildir. Bu noktada bazı öğrenciler bu beş başlık altında sayılan kaynakların kullanımına ilişkin çeşitli eleştiriler getirmiştir.

Bu eleştirilerin, beş başlık halinde sunulan kaynakların neredeyse tamamı için yapılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların en çok akademik kaynaklar, sosyal kaynaklar, kampüs çevre düzeni ve yeme-içme hizmetlerine ilişkin çeşitli eleştiriler getirdikleri söylenebilir.

Bu eleştirilerden ilki akademik kaynaklara yönelik eleştirilerdir. Akademik kaynaklara yönelik eleştirilerin genel olarak dörde ayrıldığı söylenebilir. Bunlar, akademik insan kaynağı yetersizliği, bölümde akademik bir ortamın/iklimin olmaması, müfredat yönetimi sorunları ve bazı laboratuvar malzemesi ya da araç-gereç eksikliğine ilişkin eleştirilerdir. Bu bağlamda K21:

“Akademik ortam, sosyokültürel gelişim bana çok yetersiz geliyor. Birçok hoca var mesela 17:00’den sonra burada durmuyor. İşte dersim bitti giderim. Fakat şimdi aynı kültürün oluşması neyden kaynaklanıyor hocadan mıdır onu bilmiyorum. Öğrencinin kendisinden de kaynaklı olabilir, genel kültürden de kaynaklı olabilir. Ama sosyokültürel olarak ben burada mesela Felsefe Bölümü öğrencisiyim. Oturup gerçekten kendi bölümümün sorunlarıyla ya da kendi bölümümle alakalı günlük hayatta bunu gerçekten yaşayabileceğim bir ortam görmüyorum şahsen. Akademik olarak çok yetersiz. Ama materyal olarak gerçekten kaliteli bir eğitim onun hakkını vermeliyim. Burada sosyokültürel etkinliklerden bahsettik ya mesela konserler olması kültürel etkinliklerin sıklığı olsun bu konuda gerçekten yeterli. Evet, ben konserleri vs. gerçekten başarılı buluyorum. Akademik ortam olarak gerçekten yetersiz.”

Şeklindeki sözleriyle akademik bir ortamın, öğrencilerin entelektüel gelişimlerine katkı sağlayacak bir bölüm ikliminin yaratılamamasına vurgu yapmaktadır. Bunun nedenlerini de daha çok öğretim elemanlarının bu konuda sorumluluk almayışına bağlamaktadır. Ancak bu durumun bir nedeni direkt olarak öğretim elemanı eksikliği de olabilir. Bu doğrultuda K11:

“Şöyle, hımm... Önceden yani şimdi üçüncü sınıfa kadar çok güzel hocalarımız vardı bizim ve bizim akademik, entelektüel gelişmemize çok fayda sağladılar. Ama onlar gitti, ihraç edildi. Geriye kalan hocalarımız ise pek de hani bazılarının elbette öğrenci merkezli çalışan hocalarımız var ama hani ben şu an o konuda pek yeterli bulmuyorum kendi hocalarımızı...”

Diyerek akademik bir ortamın ya da entelektüel gelişimi teşvik edici bir iklimin

yaratılamamasında öğretim elemanı eksikliğinin rolünü daha net olarak vurgulamıştır. Benzer şekilde K29 ise bazı derslerine öğretim elemanı bulunamadığı için dışarıdan öğretmenlerin getirilmesini eleştirmiştir. K29 aynı zamanda derslerine bazen de yöneticilik yapan öğretim elemanlarının girmesi ile bu derslerden çok da verim alamadıklarını belirtmiştir. K29'un görüşleri aşağıdadır:

“Beklentilerim bazı konularda altında kaldı üniversite eğitimi olarak. Bazı konularda iyi. Derslerin imkânları olarak iyi. Fakat eğitimi açısından bazı kadroların değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela kadronun yaşlı olması nedeniyle ders anlatmaktan yoruldukları için tüm yükü bize yıktılar. Bu şekilde de tüm yük bizde kaldı. Biz isterdik hocaların yapmaları gerekeni yapmasını. Bir de kadrosu fakültede olmayan öğretmenlerin lise öğretmenin gelip bana Coğrafya anlatmasını çok doğru bulmuyorum. Bu yüzden okulun eğitimle ilgili sıkıntısı olduğunu düşünüyorum”.

K29, öğretim elemanı ile ilgili problemleri dile getirirken, “okulun eğitimle ilgili sıkıntısı olduğunu” düşündüğünü belirtmiştir. Aslında K29 müfredat yönetimi olarak adlandırabilecek farklı bir probleme de buradan giriş yapmıştır. Bir Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencisi olarak K29, bazı derslerin seçmeli yerine zorunlu olmasını ve bazı uzaktan öğretim yoluyla işlenen derslerin yüz yüze işlenmesi gerektiğini bölümü açısından değerlendirdiğinde oldukça önemli bulduğunu belirtmiştir:

“Bazı derslerin zorunlu olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bölümüm olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adına, örneğin İnkılap Dersleri uzaktan verilmesi yerine örgün olarak verilmesini düşünüyorum. Bazı derslerin seçmeli olarak verildiğini görüyorum. Fakat medya, hukuk dersleri daha yeni zorunlu veriliyor. Bir öğretmen olarak iletişim dersleri verilmesini istiyorduk. Fakat yüzeysel bir şekilde anlatıldı. Aynı kitaplardan... Bu şekilde konularda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum”.

Buna benzer bir şekilde K21 de: “Belli konularda mesela bazı üniversitelere göre akademik derslerimizi yeterli bulmuyorum. Mesela Edebiyat Fakültesinde seçmeli derslerimiz yeterli değil eğitim olarak” şeklindeki ifadesiyle seçmeli derslerin sayısının artırılmasını beklemektedir.

Bu iki görüşten farklı olarak K16 müfredat yönetimi konusunda daha özel bir eleştiri getirmektedir. Eczacılık Fakültesi öğrencisi olan K16 birbiriyle ilgili konuların her yıl tekrar edilmesi yerine bunların aynı yıl içerisinde bir kere verilmesini aşağıdaki sözleriyle önermektedir:

“Ya derslerin işlenişi değil, derslerin anlatım konu sırası bizde değişti. Yani her sene aynı şeyleri görüyoruz ve birbirinden bağlantısız şekilde. Ama bu sene 2017 yılında Tıp Fakültesine başlayanlarda sistem değişti. Tabi bu bizi etkilemedi. Onlar birbiriyle bağlantılı olan dersleri sırasıyla ve aynı dönem görüyorlar, biz sırası karışık ve farklı farklı dönemlerde

görüyoruz. Ve dersler ayrılmıştı onlarda. Daha farklı sistem, birleşik gidiyor. O sistem daha iyi ki bizde ona tabi olabilseydik... Ama biz önceden girdiğimiz için olmadı”.

Akademik kaynaklara getirilen eleştiriler bağlamında son konu laboratuvar malzemesi ya da araç-gereç eksikliğidir. Bu konuda laboratuvar malzemeleri ya da farklı bölümlerdeki araç-gereç eksikliklerinin öğrenci öğrenmesini olumsuz etkilediği katılımcı görüşlerinden çıkarabilecek bir sonuçtur. Bu konuda K15 ve K26’nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bizde bir ders varsa illa ki onun laboratuvarı da oluyor. Ama laboratuvar da ne kadar geniş kapsamla görüyoruz bilemem. Sınırlı imkânlarımız var. Grup halinde yaptığımız için biri birini tutuyor, onu yapıyor. Tam anlamıyla anlaşılmıyor laboratuvar. Galiba kullandığımız malzemeler pahalı olduğu için hani daha önceden olması gereken stoğu hocalar hazırlıyor. Çünkü bizim yaptığımız bir yanlış, hata maliyeti arttırdığı için bir şekilde tam olarak anlamıyoruz”. (K15)

Akademik imkânlar... Maddi durumu üniversitemizin ortada. Gayet iyi bir maddi duruma sahip. Devlet bir kısmına el koysa dahi hala inanılmaz bir maddi duruma sahip. Her türlü teçhizatı temin edebilecek durumda. Bizim fakültemizde mesela fotoğraf makinelerini ele alalım. Bunların mesela yenilenmesi lazım. Bunlar yapılmadı. Hazırlık fakültesinin bilgisayarları her sene yenileniyor mesela. Yani okulun imkânları gayet iyi. Belki yöneticilerle alakalıdır. Talepler yapamıyor belki bunlarla alakalı olabilir”. (K26)

Buradaki önemli bir başka nokta ise K15’in Fen Fakültesinde, K26’nın ise İletişim Fakültesinde bir öğrenci olmasına rağmen benzer durumlarla karşılaşmalarıdır. Başka bir deyişle ilgili malzeme/araç-gereç/teçhizat konusunda ister sayısal ister sözel bir alanda benzer eksiklikler yaşanabilmektedir.

Bundan başka bazı katılımcılar sosyal kaynaklara ilişkin eleştirilerde bulunmuştur. Örneğin K7 spor salonundaki yoğunluğa bağlı olarak spor salonunu haftada ancak bir defa kullanabildiklerini belirtmiştir:

“Arkadaşlarım var şey diyorlar. Normalde okulun spor salonu fena değil. Çok iyi bir şey de beklemiyoruz zaten fena değil. Ama işte haftada bir kere gidebilme imkânınız var. Aylık bir kere gelebilme, öyle imkânlar veriyorlar. Yani bunları kullanıyoruz ama bunlardan çok memnun değilim. Başka şeyler yapmaları gerekiyor”.

Bundan farklı olarak K11 ve K26 ise belli tiyatro gösterilerinin ya da bazı etkinliklerin kısıtlandığı kanaatine sahiptir. Bu kısıtlamanın da ülkenin genel durumu bağlamında “zamanın ruhundan” kaynaklandığını düşündükleri belirtilebilir:

“Onun dışında sinemayı çok seviyorum. Başka Sinema’nın gelmesi çok güzel oldu. Haftada birçok kez az bir paraya film izlememiz çok güzel. Tiyatro... Eskiden, eskiden izlerdim. Ama şu anda pek bazı baskılardan ötürü çok da güzel oyunlar çıkmıyor anladığım kadarıyla. Sadece amatör tiyatro günlerini sevmiştim onun dışında. Bu kadar. (K11)

“Ya son zamanlarda fazla imkân olduğunu düşünmüyorum. Bu ülkenin genel durumu ile alakalı. Okulumuz biraz çekingen davranıyor sanırım bu konuda. Yani aktivitelerin büyük bir kısmına izin vermiyorlar şu anda. Yani en son geçen baharda uçurtma şenliğine izin vermişlerdi. Yani çeşitli aktivite yapmamıza izin verilmiyor. Yani ben profesyonel anlamda yüzücülük yaptığım zaman, üniversiteler arası yarışmalara çoğu takımı göndermediler mesela. Çoğu branştaki takımlar katılamadı ve üniversitemiz spor anlamında çok başarılı. Özellikle açık öğretimden aldığımız ekstra bu profesyonel sporcuları da işin içine katarsak çok başarılı. Türkiye’de her branşta ilk üçe girmiş takımlara dâhil. Ancak son zamanlardaki durumlardan dolayı aktivitelere pek izin verildiğini düşünmüyorum. Riske girmiyorlar galiba”. (K26)

Bu eleştirilerden başka bir diğer eleştiri de kampüs çevre düzenine gelmiştir. Ancak bu eleştiri Yunus Emre Kampüsü için değil İki Eylül Kampüsüne yöneliktir. K4: “Bu kampüste içerik açısından konuşursak çok fazla bir şey yok. Burası daha da canlandırılabilir. Aklımda bir şey yok ama bununla ilgili. Yunus Emre Kampüsü gibi değil” demektedir. İki Eylül Kampüsü sonradan kurulduğu için hem kampüs çevre düzeni hem de diğer kaynaklar açısından hala gelişen bir kampüstür.

Kampüs çevre düzenine benzer şekilde İki Eylül Kampüsündeki yemekhane ve kütüphane de eleştirilen hususlar arasındadır. Eleştiri konuları kütüphanede kaynak yetersizliği ve yemekhanenin var olan öğrenci için kapasitesinin uygun olmadığı şeklindedir. Bu konuda K4 ve K7’nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Örneğin şimdi Yunus Emre Kampüsündeki kütüphane çok büyük. O kitapların hepsi de orada. Burada kütüphane küçük, kantin kadar bir şey. Bizim kitaplarımız da orada. Burada çok fazla bir şey yapamıyoruz. Getirmemiz gerek kaynakları. Ama oradaki kütüphane güzel”. (K4)

“Vallahi hiçbirini yeterli bulmuyorum. Kullandıklarım yemekhane, üniversiteye gelmeden önce yüzme havuzunu kullanırdım. Her hafta gelirdim. Ben Eskişehirliyim. Yani yemekhaneden başlarsak Anadolu (Yunus Emre Kampüsü) ile ayrıldığını düşünüyorum. Şu an yemekhanemizde internetten alım yapamıyoruz artık. Gidip orada sıra beklememiz gerekiyor. Özellikle bizim burada hazırlık binası olduğu için öğleden sonra yemek almaya kalkarsanız en az 45 dakika süre beklersiniz. Yani böyle tıklım tıklım. İki taraftan da geldiği için birleşiyor. O kadar şeyler oluyor. Buradaki kütüphanede kaynak yok, Anadolu’da (Yunus Emre Kampüsü) var”. (K7)

İki Eylül Kampüsündeki kütüphane ve yemekhanenin eleştirilmesine benzer şekilde Yunus Emre Kampüsündeki kütüphane ve yemekhane de bazı katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Örneğin K29 ve K10 hem normal hem de sınav zamanındaki kütüphanedeki kapasite sorununa sırasıyla vurgu yapmaktadır:

“İmkânlar olarak çok yeterli bir üniversite. İlk geldiğim sınıfta bir hocamızın yönlendirmesiyle zaten hepimiz direk kütüphaneye gidip kayıtlarımızı yaptırдық. Direk araştırmaları Google üzerinden hazır bilgileri getirip hocamıza sunmakla bu dersi geçemeyeceğimizi anladığımız için de açıkçası bazı öğrencileri sıkıştırmadan bir şey yapmadığını düşünüyorum. Çok verimliydi benim için. O ders sayesinde ben kütüphanede kaldım. Sabahladım, araştırmalar yaptım. Eski gazeteleri inceledim. Bu şekilde olunca üniversitenin kaynaklarını kullanıyorsunuz ve çok yeterli. Fakat üniversitenin kapasitesinin az olması birçok öğrenciye zorluk çıkarıyor. Dışarıda beklemek zorunda kalıyorsunuz. Sıra beklemek zorunda kalıyorsunuz. Bunlar tabii ki de üniversitenin eksileri. Kütüphanenin büyütülmesi gerekiyor. Onun dışında diğer bütün imkânlar çok iyi ve ideal”. (K29)

“Sinema Anadolu ve kütüphane kullanıyorum genelde. Kütüphane iyi bir sürü kitap var. Wifi var. Bir kütüphanenin verebileceği her şey var. Yani bir sürü katkı var. Ama sınav dönemi yaklaştığında çok kalabalık oluyor yer bulamıyoruz. O yüzden biraz daha büyük olabilir gibime geliyor”. (K10)

K29’a benzer şekilde K20 de kütüphaneyi eleştirmektedir. Ancak bu defa vurgu öğrenci başına verilen ödünç kitap sayısının azlığı ve geç gelen ödünçlere verilen cezaya ilişkindir:

“Öğrenci başına üç kitap düştüğüne inanıyorum. Bir de en fazla bazen iki kopya oluyor. Bazen üç. Ama bir öğrenci kütüphaneden tek seferde üç kitap alabiliyor. Mesela bir araştırma yapacak olsak, onlar bana yetmiyor iki kitap öyle söyleyeyim. Bir de bir gün geçince beş gün ceza yiyoruz. O da fazla olduğunu düşünüyorum. Onun dışında fazlasıyla iyi”.

Yukarıda belirtildiği üzere Yunus Emre Kampüsündeki yemekhane de bazı katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Yine eleştirilerden biri K10’nun belirttiği gibi: “Yemekhane de şu an aynı durumda. Bilmiyorum yemek hani kullanıyor musunuz? Ama sıra çok büyük bir problem şu an yemekhanede. Orada hele akşam yemeklerinde çok fazla sıra oluyor.” yemekhanenin kapasitesinin yetersiz olduğu yönündedir.

Bu konuda bir diğer eleştiri ise yemekhanede çıkan yemek çeşitlerine yöneliktir. K11’e göre yemekhanede hizmet sunulurken bireylerin seçimlerini daha fazla göz önünde bulundurmalıdır:

“Tabi bu yıl onu bozdular sanki fark ediyorum. Çünkü geçen senelerde yemekler çok daha güzel oluyordu. Bazı konularda zorlandığım oluyor. Vejetaryen menü alıyorum ve bazen hani böyle mesela bugün vejetaryen çıkarmadık dedikleri oluyor ve biraz sorunlu. Çünkü hani her kesimi, hani aslında şey yapmaları lazım...”

Buraya kadar olan kaynak çeşitleri ve bu kaynaklara getirilen eleştiriler yukarıda da ifade edildiği gibi aynı cümle içerisinde bile beraberce dile getirilebildiğinden birlikte sunulmuştu. Ancak bu destekleyici kampüs çevresi alt temasında ele alınabilecek

kaynaklar bu beş başlıkla sınırlı değildir. Bunlardan başka öğrenciye sunulan yarı-zamanlı iş olanaklarına ilişkin son bir başlıktan daha söz edilecektir.

Bu bağlamda katılımcılar arasında K15 ve K26 kampüs içerisinde iki farklı birimde öğrenci-işçi adı altında yarı-zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu iki öğrenci de genel olarak durumlarından memnundur. Hem öğrenci işçiliğin ne demek olduğu hem de öğrencilerin ne yaptıklarına ilişkin bilgi vermek adına bu iki öğrencinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Başvurular geliyor duyurular kısmında iş başvurusu şeklinde. Ben de başvurduğum, şansımı denedim. Öğrenci kulüplerinde işe girdim. Öğrenci kulüpleri derken ben yönetim açısından işçiyim. Sadece yönetim işlerinde öğrenci işçiyim. Normalde haftada 14 saat çalışıyorduk. Rektörümüz 10 saate indirdi. Bu kötü oldu biraz. Fiyatı da gayet iyi, burs kadar bir para alıyorum. Ama şimdi okul bölündüğü⁷ için okuldan çıkmak durumunda kaldım. Kulüp yönetimindeki işten de. O yüzden biraz dertliyim ama yapacak bir şey yok”. (K15)

“Şöyle şimdi üniversitemizin öğrenci işçiliği diye bir politikası var. Öğrenciyi belli miktarda ücretle, işte harçlık gibi haftada 10 saat ayda 40 saat bir çalışmaya tekabül ediyor. Öğrenci burada kendi bölümüyle ilgili bir iş yapacaksa çok fazla yok açıkçası. Ben okuyorum ama antrenörlük yapıyorum işte. Minik işler yaptırıyorlar. Mesela şöyle bir şey de var. İşte öğrenci üniversitenin gazetesinde çalışabilir bu da var. Kontenjan açılıyor. Çeşitli işler var. Öğrenci ilgisinin olduğu ya da tecrübe sahibi olduğu bir iş yapabiliyor. Veya çok fazla yorulmadığı işe de yönelebilir. Mesela yani böyle şeyler de var”. (K26)

Yarı-zamanlı öğrenci işçi olarak çalışan bu katılımcıların dışında bir katılımcı (K28) öğrenci-işçilik uygulamasını eleştirmiştir. Aslında katılımcının öğrenci-işçiliğe karşı olmadığı yalnızca bunun uygulanış şekline itirazları olduğu söylenebilir:

“Öğrenci işçiliği var. Ancak dönemde 3-4 aylığına gidip bir ücret veriyorlar ve 40 saat çalışıp 10 liradan şey yaptığımızda, asgari ücrete döktüğümüz de gayet iyi ve rahat oluyor. İkinci dereceden ekonomik faaliyetler gerektiren iş gücü falan... Rahat işler zaten ama şöyle bir şey var: Öğrenci-işçilik içinde şartlara baktım başvuracaktım. Ama şöyle bir sorunla karşılaştım: Genelde sanki bir torpil oluyor gibi, böyle bir şey var. Bazı yerler bir veya iki kişi alıyorlar. Şartlara bakınca bazı yerler o kadar şart koyuyor ki tamam diyor. Ben bu işçiyi alacağım. Yani birçok şeyi istiyor şartlarda. Bunu istiyor, şunu istiyor. Kendi kendime şunu dedim hatırlıyorum: Ben bunları bilsem zaten gidip 400 liraya çalışmam. Bazen bununla da karşılaşıyorum. Zaten kesinlikle referans falan var. Referansını seçmen gerekiyor. Bazen hani 24 öğrenci varsa torpille girmeyecek insanlar varsa zaten adil şekilde yaklaşılır, çağırılıyor”.

⁷ Burada K15’in söz ettiği üniversitesinin bölünmesi Eskişehir Teknik Üniversitesi’nin (ESTÜ) 18 Mayıs 2018 tarihli ve 30425 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 7141 sayılı Kanunla kurulması ve Anadolu Üniversitesinden ayrılmasını ifade etmektedir. ESTÜ’nün kurulması ile birlikte Fen, Mimarlık ve Tasarım, Spor Bilimleri, Mühendislik, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakülteleri Anadolu Üniversitesinden ayrılarak ESTÜ’ye bağlanmıştır.

4.1.2.4. Kişilerarası ilişkiler

Bu alt tema altında katılımcı görüşleri akranlarla ilişkiler, öğretim elemanları ile ilişkiler, öğrenci işleri personeli ile ilişkiler ve diğer idari personel ile ilişkiler olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Ancak bu görüşler genel itibarıyla akademik personel ile öğrenci işleri personeline daha çok yoğunlaşmıştır. Bu başlıkların her birinde olumlu ve olumsuz ilişki örneklerine rastlanmaktadır.

Bu bağlamda ilk olarak akranlarla ilişkilere değinilebilir. K18'e göre "öğrenciler üniversitede istediği ortamı bulabilir ve buna arkadaşlar da dâhildir". Ancak genellikle Türk öğrencilerin Türk öğrencilerle, uluslararası öğrencilerin uluslararası öğrencilerle beraber yakın ilişkiler kurduğu söylenebilir. Bu bağlamda bir uluslararası öğrenci olan K19'un görüşleri bu görüşü destekler niteliktedir:

"Ben üniversite içinde çok arkadaşlarım olmuyor. Sınıf arkadaşım var, aramızda çalışma olursa yaparım... İki-üç tane arkadaşım olabilir belki de. O yüzden benim için bir insan çalışkanlığıyla, notlar paylaşmasıyla bakmıyorum ben. Çok uluslararası öğrencilerle, farklı etnik kökten gelen öğrencilerle, daha çok uluslararası festivallere gidiyorum. Orada insanlarla tanışıyorum. Çok ilişkim var farklı etniklerden gelen insanlarla. Çünkü arkadaşım var göçmen var, Manav var, Kürt var".

Bu bağlamda aslında Türk öğrencilerle uluslararası öğrencilerin ilişki kurması açısından bazı sorunların olduğu da söylenebilir. Bu konuda K12'nin görüşleri oldukça önemlidir:

"Şimdi okulda gerçekten çok fazla yabancı var. Bizim bölümde de çok var. Çünkü gelip Türkçe okumak yerine İngilizce okumak daha kolaylarına geliyor. Hani bu yüzden başarılı olma şeyleri daha da artıyor. Şöyle bizim birazcık şey var nasıl diyeyim hocalar... Onlar yabancı, İngilizceleri daha iyi. Genel olarak onlarla ilgilenmeyi tercih ediyorlar. Bizi biraz geriye itiyorlar. Bütün hocalar bunu yapmıyor. Bazı hocalar var yapıyor. Bazı öğrencilerden haz etmiyorlar mesela. Hepsini başka başka noktalardan bakıyor. O yüzden hani gerçekten şeyler ben çok fazla sevmiyorum açıkçası... Hani şey ırkçılık olarak değil. Ben hani genel olarak insanları severim. Ama bu şeyler, gelenler mesela... İlk yılımda benim Makedon bir arkadaşım vardı. Benim kızla çok samimiydik. Ama kız hep şımardı insanlar beni kullanacaklar, edecekler... Hani gerçekten öyle yaklaşan insanlar oluyor. Not için gelecek benimle konuşacak. İşte bu mantıkla ilerleyen çok oluyor. Çünkü güzel not tutuyor. Hani İngilizcesi iyi. Biz daha yeni gelmiş, İngilizcemiz o kadar iyi değil. Bir de genel olarak yabancılar şey... Eğitimleri daha farklı oldukları için hani İktisat alanında eğitim alarak geliyorlar buraya mesela. O yüzden bizden daha öndeler. Genel olarak bunlarda bu psikolojiye göre: İşte benimle bu yüzden arkadaşlık kuruyor mesela... Kızla kavga edip arkadaşlığımı bitirdim. Bu şekilde bitirdim. Birazcık bize yabancı davranıyorlar. En azından hani gördüğüm. Çünkü farklı bakıyorlar bize. Birazcık gereksiz bir noktadalar yani".

K12'nin bu sözleri aslında Türk öğrencilerle uluslararası öğrencilerin arasındaki ilişkilerin ne kadar karmaşık olabildiğinin ve ne tip sorunların olduğunun da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bundan başka öğrencilerin akademik personelle olan ilişkilerine değinilebilir. Öğrencilerin akademik personelle genel olarak ilişkileri olumludur. Örnek olarak aşağıdaki görüşlere yer verilebilir:

“Yani şöyle ben... Ben pek girişken bir öğrenci değilim oturup hocalarımla pek konuştuğum olmadı bu konuda hani yönlendirenler veya böyle gittiğimde kendi danışmamla konuştuğum oldu veya ders seçiminde bana yardımcı olduğu oldu. Hani not ortalamam hakkında konuştuğumuz oldu. Hani gittiğim zaman öğretmenle hani en azından terslemeyeceğini ve bana yardım edeceğini düşünüyorum”. (K11)

“Aslında bu hocadan hocaya değişebilmekte, karaktere göre değişebilmekle beraber çoğu hoca ders konusunda daha mesafeliyken sosyal yaşamda çok daha cana yakınlar derste hep bir mesafe var ve öyle de olması gerektiğine inanıyorum yani bence doğru yapıyorlar çok laubali değil”. (K19)

“Ben burada biraz da farklı... Bölüm için söyleyeyim akademik olarak gerçekten de tanıdığımıza çok memnun oldum birkaç hocayla tanıştım ve en azından benim bölümüm için bu çok önemli. Karşılıklı olarak iletişimim çok önemli. Bu bölümde hoca bir saat anlatır belki sınavdan alırsın 100. Ama gerçekten bu alanda kendini geliştirmek istiyorsan asıl anahtar hocayla yaptığın karşılıklı ilişki ve ondan aldığın şeyler”. (K21)

“Arkadaş gibiyiz çoğunluk diyelim geneli. %70 ile arkadaş gibi. Farklı karakterli hocalarımız da var. Çoğunlukla arkadaş gibiyiz zaten. Boş zamanı olmuyor gibisinden ama geneliyle arkadaş gibiyiz. Birbirimizi tanıyoruz zaten. İlk buraya geldiğimde o sevimli abi bana bölümün köy gibi demişti. Toplasan 30-35 kişi herkes birbirini tanır demişti öyle oldu. Yani sıcak bir ortam var en azından benim bölümümde”. (K32)

“Mesela ben bazı arkadaşlarımda da başka fakültelerdeki arkadaşlarımdan fark ediyordum böyle. Hocaları tanıyor. Aralarında daha samimi ilişkiler var lisedeki gibi falan. Ama bizim fakültemiz çok büyük olduğu için çoğu hocayı da tanıyamıyoruz bazen. Ama ben sürekli önde oturup ders dinlediğim için tanınan yüz oluyorum. Birkaç sefer de aynı hocadan ders alınca, tanınan bir öğrenci de olunca hocalar da seviyor o öğrenciyi”. (K27)

Bu konuda yukarıdaki görüşlerin aksine az da olsa akademik personel ile olumlu ilişki kuramayan öğrencilerin de olduğu katılımcı görüşlerine rastlanmıştır. Bu görüşlere göre olumlu bir ilişki kuramamanın temelinde akademik personelin egosu yer almaktadır. Örneğin K11 bunu: “Bazı hocalar var öğrencisiyle tamamen dost geçinen bazı hocalar var egosuyla ilerleyen ve öğrencilerle pek muhabbete girmeyen veya tersleyen” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde K13 ve K21'in görüşleri de aşağıda sunulmuştur:

“Hocaların ders içerisindeki davranışlarından genelde rahatsız oluyordum yani. Şu şekilde olmasını istemezdim ama bir yandan da teşvik için, hani bir yandan da böyle biz bu kadarız. Bunu yaptık. Şu sene bunu yaptık. Bu kadar öğrenci yetiştirdik. Bu kadar öğrenciyi yerleştirdik. Yani olumsuz gibi geliyor bu ego. Ama daha sonra sizi de kaplıyor ve siz de egoist bir işitmeci olarak çıkıyorsunuz.” (K13)

“Ben birçok hocada dürüst konuşmak gerekirse maaş kriteri görüyorum şahsen. Belki şuna da inanırım akademik başarının %90’nı bir görüş ve onu savunmaktan geçiyor. Bunun için de kaliteli bir özgüven gerektirir. Benim gözlemlerime göre kaliteli özgüven sahibi insanların çoğu kaliteli narsistler. Çok nadiren gördüğüm hani özgüvenini gerçekten kaliteli özgüvene sahip olmuş ama başkasına dayatmayan yıkıcı bir şekilde eleştirmeyen. Her zaman yıkıcı şekilde eleştiren hocalara da rastladım. Diğerleri benim gözünde tabi her zaman daha değerlidir”. (K21)

Bundan başka katılımcı görüşlerinin önemli bir bölümü de kampüs içi ilişkiler bağlamında öğrenci işleri personeli ile öğrenci arasındaki ilişkiye yoğunlaşmıştır. Buna göre kimi katılımcılar (13 kişi) öğrenci işleri personelinin kendilerine olumlu bir yaklaşım içerisinde olduklarını söylerken önemli bir kısım katılımcı da (11 kişi) öğrenci işleri personelinin kendilerine olumlu bir yaklaşım içerisinde olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda K31: “Öğrenci işlerinin adı çıkmıştır genelde ama ben Edebiyat Fakültesindeki öğrenci işlerinin özellikle Sosyoloji Bölümündekilerin bize yardımcı olduğunu düşünüyorum”, K14: “Yani en basitinden öğrenci işleriyle iletişim kurdum. Hani oradakiler de çok çok iyi insanlar. Hani herhangi bir sorun olduğunda gidip sorduğumda geri çevirmiyorlar. Yardımcı olmaya çalışıyorlar. İyiler genel anlamda” şeklindeki görüşleri olumlu ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu konuda bir uluslararası öğrenci de benzer şekilde bir cevap vermiştir:

“Evet, bizim öğrenci işlerinden bahsediyorum. Bizim buradaki işleri çok hızlı yürütüyorlar. Onu diyebilirim. Şimdi verdiğimiz işi 10 dakikada çıkarabiliyorlar. Bir de bedava çıkartıyor. Mesela burada değil de bir arkadaş Ankara’da bir üniversiteye gitmiş. Bir fotokopi için 20 Lira istemiş. Biz burada bir tane istiyoruz, üç tane veriyor. Davranışları çok iyi. Hiçbir zaman dışlamadılar. Yabancıyız diye her konuda yardımcı olmaya çalışıyorlar. Aramız çok iyi diyebilirim”.

Bu görüşlerden farklı olarak öğrenci işleri personeli ile öğrenci arasındaki ilişkiyi olumlu bulmayan katılımcılar bu personeli genellikle öğrenciyi tersledikleri, sert davrandıkları, ulaşılamadıkları ya da işleri çok uzattıkları yönünde eleştirmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Mesela ders seçimi yapacağım veya bazen ders seçiyorsun kalıyorsun ya yerine ders var veya kimliğimi kaybetmişim veya ders seçimi yapacağım burada yaz okuluna. O kadar

bıkmışlar ki yani artık yılmışlar. Yıllardır yaptıkları için mi bilmiyorum. Öğrenci işleri asla öğrenciye yardım etmiyor asla... Özellikle Eğitim Fakültesinde asla ayardım etmiyor. Bir abla var... Z abla. O çok yardımcı olur bana. Hep ona giderim yani. Özel eğitimde olmasa dahi ona gidiyorum artık. Ee onun dışında yılmışlar artık. Her zaman aynı soruları sormaktan. Onlara da hak vermek istiyorum tabii ki ama bir yandan da görevleri olduğunu unutuyorlar galiba”. (K13)

“Mesela ben başka bir okulda yaz okulunda ders aldım ve ona göre burada rapor veriyoruz, dilekçe veriyoruz. Oradaki ders burada sayılsın diye oradakilere sordum. Gayet güzel bir şekilde nasıl yapmam gerektiğini yönlendirdikleri şekilde yaptım. Sonra dönem içinde bir türlü benim sayfama geçmiyordu not. Diğer arkadaşlarımsınki geçiyor. Üzerine düştüm, sordum. Yanlış dilekçe verdiğimi söylediler. Sonra siz böyle yönlendirdiniz diye söyledim de sen niye bakmıyorsun biz yanlış söylediysek diye bir cevapla karşılaştıktan sonra hiçbir zaman iyi olmadı aramız”. (K15)

“Geçti tabi. Odaya girdiğim zaman mesela ilerleme diyorlar. Orda dur diyorlar. Yakına giremiyorsun. Hani içerde üç kişi falan oturuyor. Herkesin kendi masası var. Şöyle karşılıklı duruyorlar. Kapının önüne gidemiyorsun. Kapıda kürsü gibi bir şey var. Böyle oradan ilerleyemiyorsun. Bir şeylerin çalınmasından mı korkuyorlar falan ben bilmiyorum”. (K17)

“Fakat asıl sıkıntılı olduğu ve fakültenin de sıkıntılı olduğu şey öğrenci işleri. Öğrenci işleri konusunda hepinizin mustaribiz. Gerektiği kadar değil kimseyle ilgilenmiyorlar diyebilirim. Konuşuyorsun yüzüne bakmıyorlar. En önemlisi göz teması kurmuyorlar ve yıllardır çalışan personeller diyebilirim, gerekeni yapmıyorlar. İlgi yok. Ben yazları, geçen yaz döneminde bilgi almam gerekiyordu şehir dışındayım. Öğrenci işlerini arıyorum ama hiçbir şekilde hatta düşmüyor. Şöyle telefonu açık bıraktıklarını o yüzden sürekli meşgule düştüğünü anladım. Çünkü bir saat boyunca öğrenci işlerini aradım. Hiç mi aralar denk gelmez? Ya da gittiğin zaman oradan oraya, oradan oraya yarım ağız sen bunu bilmiyor muydun dedikleri oluyor. Hani kıdemini doldurmuş, 20 yılını doldurmuş. Artık üzerinde kendileri çalışan emekliliklerini bekleyen insanlar. Her konuda şikayetçiyim. Öğrenci işlerini değiştirmesini ya da dekanlığının bu işe bir el atması gerekiyor”. (K28)

“Var. Bir dersimi, bilgisayarla ilgili bir ders almıştım. Daha sonra tekrardan bilgisayarla ilgili başka bir ders buldum. İsimleri farklıydı. Onu farklı bir hocadan almak istediğimi söyledim. Bana bunun olacağını söylediler. Gittim dersi aldım. Daha sonra bana bunun gerçekleşmeyeceğini söylediler. Sonra saatlerce öğrenci işlerinde bekleme geçti. Derdimi anlamakta, bizi anlamakta zorlanıyorlar. Zaten çabuk sıkılıyorlar. Kendi öğle yemeklerine vaktinden önce çıkıp vaktinden sonra döndükleri için fazla bekliyoruz. Bu yüzden bu konu sıkıntılı”. (K29)

Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin belli bir kısmının öğrenci işlerindeki personelin hem çalışma stilinden hem öğrencilere karşı tavırlarından hem de mesleklerine ilişkin özverili davranmamalarından oldukça şikayetçi oldukları söylenebilir.

Bu alt tema altında ele alınabilecek son başlık öğrencilerin diğer idari personelle olan ilişkileridir. Diğer idari personel, öğrenci işleri personelinden farklı olarak staj birimi, Erasmus birimi, fakülte sekreterliği ya da diğer hizmetliler gibi her türlü personeli içermektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin diğer idari personel ile olumlu ve olumsuz şekilde çeşitli etkileşimleri olmuştur. Olumlu ilişkilere örnek görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Şimdi ilk bizim oradaki ben onlara giderken, yanlarına giderken, onları kolay gelsin demeden geçmemeye çalışıyorum, selamlaşmadan. Çünkü onlar da bizim buradaki bizim için her gün sabah gelip bu odayı temizleyip temiz görmemizi sağlıyor. Bizim için çalışıyor. Tabii belli bir maaş alıyor. Ama bu bizi ilgilendirmez. Bizim için çalışan insanlar vardır. Onları görünce selam vermeye çalışıyoruz”. (K1)

“Ya bizim iki idari bölüme çok alakamız var. Biri staj birimi diğeri öğrenci işleri. Staj birimindekilerin çalışmalarını takdir ediyorum. Gerçekten sıcakkanlılar. Bize her türlü yardımı yapıyorlar. Başımız sıkıştığında, bir hata yaptığımızda, olabildiğince yardım etmeye çalışıyorlar. Bize de iyi davranıyorlar onlara teşekkür ederim”. (K16)

“Ben genelde fakülte sekreterimizle muhatap oluyorum. Çünkü eczacılık ve sağlık fakültelerinde kulüple ilgili olaylar, evrakların imzalanması vs. sık sık T Beyi rahatsız ederim. Birçok insandan daha samimi daha sıcak ve daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü burada bazı şeyleri saygı çerçevesi adı altında, medeniyet adı altında yapmaya çalışıyoruz. Ama insanın bazen zoruna giden şeyler oluyor ve o aile sıcaklığı bence birçok şeyden daha önemli. Mesela T Bey bunu fazlasıyla karşılayan bir insan. Başka mesela kantindeki ablalar... Ama kantinde idari sayılmaz onlar özel sektör. Ama en son staj birimiyle muhatap oldum. Takıldığım birçok konuda yardımcı oldular. İki kere de sorsam üç kere de sorsam tek tek cevaplıyorlar anlayana kadar. Güzel bir şey”. (K18)

“Şuanki yaptığım işten dolayı fakültemizde tanıdığımız memurlar var. Onlarla da çok samimi bir şekilde anlaşıyorum. İhtiyacım olduğunda yardımlarını alabiliyorum. Ayrıca bizi biliyorsunuz. Üniversitemizde fakültede eğlenceler, futbol falan oluyor. Bizim fakülte takımımız mesela memurumuz başımızda. O yüzden aramız çok iyi yani. Baya yakınız. Dışarıda da görüşüyoruz. Aynı şekilde hani samimiyet var. O açıdan hiçbir problemimiz yok. Daha etkililer yani”. (K26)

Bu görüşler incelendiğinde öğrencilerin genellikle karşıdaki hakkında eleştiri yaptığı görülmektedir. Öğrenci işleri personeline olduğu gibi bazen empati de yapabilmektedirler. Ancak yukarıda K1’in sözleri diğerlerinden farklı şekilde kendini eleştirmiş ve diğer idari personelle iletişime geçme konusunda kendi çabasından bahsetmiştir. Bununla beraber K26’nın belirttiği gibi diğer idari personelle olan olumlu ilişki üniversite dışında da devam edebilmektedir. Ancak K26’nın aynı zamanda öğrenci-işçi olarak yarı zamanlı çalıştığı düşünüldüğünde bu durumun ona özel olduğu daha

rasyonel bir argüman olabilir.

Bundan başka bazı katılımcılar da diğer idari personelin kendilerine olan yaklaşımlarını eleştirmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Şimdi şöyle: Arkadaşım Erasmus’a gidecekti. Sürekli muhatap olmak zorunda kaldım ve ben kendi açımdan staj tarihleri vardı ve ben staja başlayacaktım ve staj şeyine gittiğim zaman tabi suratıma bakmadı bile bizim okulda. O yönden bir gıcıklığı var neden bilmiyorum hani. Genel olarak bize korkunç davranıyorlar ya da bilmiyorum bize mi denk geliyor artık. Fikrim yok. Hani şey değil: Ay bu öğrenci, ben şuna destek olayım. Biraz işini halledeyim. Uğraşılıyor zaten... Aman bana ne bugün yapamazsa yarın yapar. Öbür gün yapar. Daha çok uğraşmayayım modundalar. İnsan mesela... Gittiğin zaman suratına bakarak konuşmaya acizler birazcık. O yüzden ben çok haz etmiyorum kendilerinden idari kısmında. Bir tek bize öğrenci belgesi veren bir abi var, orası iyi. Geri kalanından pek haz etmiyorum”. (K12)

“Tamam, onların bana karşı herhangi bir kötü tutumlarına rastlamadım. Çünkü hani selam verip geçmek olduğu için ilişkimiz... Hani burada gözlemlediğim, gerçekten bazı kıyırık siyasi görüşlere karşı bir grubu ötekileştirmek doğru değil. Ama burada gerçekten bazı şeylerde... Okunan işte eylemler, faaliyetler gösteren arkadaşlarımıza karşı çok büyük bir farklı bir eylem gördüm ben üniversitemiz çalışanları tarafından. Tabi dekanları vs. kastetmiyoruz”. (K21)

“Pek karşılaşmadım ama bildiğim kadarıyla bir arkadaşım üniversitenin Uluslararası İlişkiler Birimine gitti ve oradakiler işte Erasmus programı var. Onunla ilgileniyorlar. O programa katılmak istedi ve pek yardımcı olmadılar. Ama onun dışında her şey güzel. İletişim iyi herhangi bir problem duymadık”. (K8)

Bu görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çeşitli işlerinde üniversitenin diğer idari birimlerine başvurdıklarında bu işlerin gerçekleştirilirken idari personelden kaynaklı bazı zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bir genelleme yapmaya olanak olmasa da bu idari personelin değişim programlarıyla ilgilenen personel arasından olması dikkat çekicidir. Bununla beraber bu konuda asıl önemli nokta ise K21’in belirttiği birtakım idari personelin üniversitede çeşitli öğrenci eylemlerine katılan öğrencilere karşı farklı davranışlarıdır. Bu durumun kampüs içi ilişkilerde siyasi, politik ve ideolojik görüşlerin etkisini göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

4.1.2.5. Kişisel kazanımlar

Bu alt tema altında katılımcıların üniversite yaşamından edindiklerini düşündükleri kazanımlara odaklanılmıştır. Buna göre katılımcıların hepsi şimdiye kadarki üniversite deneyiminin kendilerine bazı alanlarda çeşitli katkılar yaptığını belirtmiştir. Bu alanlar, bağımsız/tek başına olarak yaşama, farklılıkları anlayabilme, iletişim becerileri, mesleki

yetkinlikler, uzmanlık alanına ilişkin teknolojileri kullanma ve yaşama/hayata yönelik değerler/bakış açıları geliştirme olarak sıralanabilir. Bu katkı alanlarının, bazı katılımcı görüşlerinde birbiri ardına sıralandığı da görülmüştür. Buna karşın katılımcılardan bazıları da üniversitenin daha fazla katkı yapabileceği konuları da irdilemiştir.

Bu katkılar bir bütün olarak değerlendirildiğinde üniversite deneyiminin öğrenciler üzerindeki etkisi daha açık bir şekilde görülmekte olduğu söylenebilir. Çünkü bu çalışmanın “Yükseköğretimde Öğrenci Katılımına İlişkin Teorik Arkaplan” kısmında da belirtildiği gibi üniversite deneyiminden sonra öğrencilerin davranışlarında bir değişim olması beklenir. Çünkü yine bu çalışmanın “Öğrenci Bütünleşme Kuramı” kısmında belirtildiği üzere öğrenci üniversiteye başladığında yeni bir dünyaya da adım atmış olur. Yani öğrenciler üniversiteye adım attıktan sonra o ona kadar edindiğinden farklı deneyimler edinmeye başlar. Başka bir deyişle, farklı şartlara “maruz” kalırlar. Bu maruz kalma durumu, öğrencileri yeni davranış biçimleri geliştirerek yaşamlarını tekrar dengeye getirmeye iter. İşte aşağıda sunulan katkı alanları ve bu katkı alanlarından özellikle bağımsız yaşama/tek başına ayakta kalabilme ve yaşama/hayata yönelik yeni değerler/bakış açıları geliştirme ve farklılıkları anlama gibi katkılar bu dengelenmenin bir sonucu olarak da ele alınabilir.

Bu doğrultuda incelenebilecek ilk başlık üniversite deneyiminin öğrencinin bağımsız yaşamasına ya da tek başına ayakta kalabilmesine yönelik yaptığı katkıdır. Bunun temel nedeni olarak, bu alt temanın giriş kısmını destekler nitelikte K12’nin belirttiği gibi üniversite deneyimi/yaşamı, onu “yüksek bir noktaya getirmiştir”. Bunun temel nedeni ise yine K2’nin ifadesiyle “özellikle evden uzakta okumak, başka yerde okumak” olarak belirtilmiştir. Buna benzer diğer katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Aynen öyle. Değerini öncelikle biliyorsun. Müstakil bir hayata, kendin yaşamaya, kendin her şeyi yapmaya, kendin hareket etmeyi öğreniyorsun. Yani ne diyeyim. Zaman göstermiyor, yaş göstermiyor ne bildiğini, nasıl bir dünyaya baktığını. Tabi yaşadığın olaylar gösteriyor. 16 yaşında nasıl bir düşüncesi olabilir ki... 22-23 yaşında başkasının olmayan bir düşünce... Niye? Çünkü işte o yaşadığı olaylar başından geçtikten sonra belli oluyor. Yani değişiyor”. (K25)

“Ya biraz sosyal alanlarda beni daha aktif yaptı açıkçası. Aktif bir insan oldum. Daha fikir üretebilen bir insan oldum. Daha çok kendi ayakları üzerinde durabilen bir insan oldum. İşimi kendim yapabilen bir insan oldum ben. Daha çok sosyal alanda beni geliştirdi, tecrübe edindim. Yani üniversiteye başlamadan önce tabii ki kendi başına ev geçindirecek gibi şeyler gelmiyordu, gelmezdi. Ama burada artık kendi sorunumu kendim halledebiliyorum.

Üniversiteden önce ne bileyim aileni arıyorsun. Onunla halletmeye çalışıyorsun. Bununla halletmeye çalışıyorsun. Şimdi her sorunu kendin halledebiliyorsun”. (K3)

“İlk olarak ben tek yaşadım. Kendim için yemek pişirdim, hazırladım. Kendim bulaşık makinesi kullandım, çamaşır makinesi kullandım. Kendim kiramı ödedim Çok bir şeyler... Kendim için alışveriş yaptım. Bunları önceden ailede konuşulurdu. Babamla ikimiz gidiyorduk. Ama bu sene kendim gittim. Kendim ikamet izni aldım”. (K32)

Katılımcıların görüşleri öğrencinin neler yaparak tek başına ayakta kalabildiği ya da bağımsız yaşadığına ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Bu durumun öğrencilerin kişisel gelişimlerine de ayrıca katkı yaptığı söylenebilir. K27 ve K28’in görüşleri üniversite deneyiminin kişisel gelişimlerine nasıl katkı yaptığına ilişkin geniş bilgiler vermesi açısından önemlidir:

“Aslında çoğu alanda böyle düşüncelerim ve fikirlerim... Aslında kendimi de değiştirdim. Aslında kendimi daha çok geliştirdim. Mesela lisede bir ilçede okuduğum için kendimi geliştirememiştim. Yani üniversitede de şöyle... Mesela ben KYK yurdunda kalıyorum. O kadar çok kursa gittim ki belki 15 tane sertifikam var şu an. O kurslarda öğrendiklerim olsun, kitap okuma alışkanlığımı da üniversitede edindim. Yabancı dilde film izleme alışkanlığımı burada edindim. Çoğu şeyden haberdar değilmişim. Çünkü küçük yerlerde okuyup büyüdüğüm için aslında bu benim hayatımı tamamen geliştirdi burada belki. Spora başladım. Yeni insanlarla ilişkilerim... Yine çok insan tanıyınca ya da arkadaşlık kurmaya çalışsak bile bir ilişki geliştiriyorsun ve insanlarla konuşmayı, tanışmayı öğreniyorum. Böyle biraz daha sessiz içine kapanıktım. Öyle diyeyim”. (K27)

“Üniversite aslında her konuda katkı yaptı. Öncelikle kişisel gelişim alanında topluma, yaşama, kültüre, bu tür konulara çok fazla katkı sağladığını düşünüyorum. Çok fazla imkân var açıkçası. Çıktıktan sonra kişisel gelişiminizi çok iyi şekilde geliştirdiyorsunuz. Onun dışında hani kültür anlamında, bilgi donanımı olarak da bu sadece akademik dersler olarak değil. Sürekli burada sempozyumlar, paneller vs. kongreler, bir sürü şey yani. Kendi alanınızda olsun olmasın ilgi duyduğunuz her şeyi öğrenebiliyorsunuz, bilgi alabiliyorsunuz, katılabiliyorsunuz. Akademik açıdan, kişisel gelişim açısından, sosyal açıdan, arkadaşlık ilişkileri açısından, her konuda çok faydalı oluyor yani üniversite imkânları”. (K28)

K27 ve K28’in görüşlerinde üniversite deneyiminin yaptığı katkıya ilişkin kişisel gelişim vurgusu ön plana çıkmıştır. K3, K32 ve K25 ise daha çok bağımsız yaşama/ayakta kalma vurgusu yapmıştır. Anacak bu iki görüşün birbiriyle çok ilişkili olduğu söylenebilir. Burada kişisel gelişim daha geniş bir kavram olarak değerlendirilirse bağımsız yaşama/ayakta kalma bunun bir tezahürü ya da bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda bağımsız yaşama ya da tek başına ayakta kalmanın bütün bir kişisel gelişimde geliştirilebilecek bir alan olarak tanımlanması olasıdır. Çünkü

öğrencinin tek başına ayakta kalmaya başlayınca ya da sorumluluğunu kendi eline alıp bağımsız yaşamaya başlayınca “kendini keşfetmeye” de başladığı söylenebilir. Kendini keşfetmek ise yavaş yavaş kişisel gelişimini sağlamlarının ilk adımı olabilir. Bu süreç K18’in sözlerinde belirgin hale gelmiştir:

“Benim yaşamımda ki en büyük katkısı girişte heykel üzerinde bir söz var: İlim ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmezsen, bu nice okumaktır. Hani daha çok kim olduğumu sorgulamaya dayalı bir farklılık oldu bende. Çünkü ne istediğimi çok sorguladım bu iki yıl boyunca. Ama kim olduğumu bulmadan ne istediğimi bulamayacağımı anladım. Daha çok kişisel gelişim açısından şey oldu. Akademik olarak ben mesela birçok konuda utangaç bir öğrenciyimdir. Ama aldığım eğitimle, mesleğe olan sevgimle çok iyi bir eczacı olacağıma dair güvenim sonsuz. Bu konuda kendime çok güveniyorum. Birçok insan işte yazın dinlenirken ben staj yaptım. Mesleki olarak da çok katkısı oldu böyle. Ama daha çok kişisel gelişim diyebilirim”.

Bundan başka öğrencilerin kazanımlarından biri de üniversite yaşamının öğrencilerin farklılıkları anlamalarına ilişkin yaptığı katkıdır. Burada genel olarak öğrencilerin benimsediğinden farklı görüşlere, yaşam tarzlarına, ideolojilere ya da kültürlerle karşı takındığı tutum incelenmeye çalışılmıştır. Aşağıda buna ilişkin katılımcı görüşleri sunulmuştur:

“Eğitim buna ne kadar katkı sağladı? Çok büyük bir katkı var bana göre. Ancak biz bunu yerine getiremedik. Neden? Çünkü Türkiye’den olmak üzere insan değeri toplumla ölçülür ve toplumdaki kişiler sanat olarak öne çıkıyor. Ancak bazen bunlar eğitimsiz de olabilir. Benim bildiklerimi bilmeyenler de olabilir. Ancak ben gidip onlara bir şey söylemiyorum. O nedenle onları kabul etmek zorunda kalıyorum. Mesela gittim, evlenmeye gittim. Diyecek ki başlık parası istiyorum ya da istemiyorum... Mesela örnek veriyorum. Diyelim sen kabul edersin ama toplum kabul etmez. Şimdi ben bunları anlıyorum. Ancak yerine getiremiyorum. Memlekette bile olsa diyorum bu yanlış. Ama yapmıyorum. Neden çünkü bunu yapmak zorundayım. Ama çok büyük bir katkı var. Benim bu şekil düşünmem eğitimin, okulun, Türkiye’nin çok büyük bir katkısı var” (K1).

“Staj yapma zorunluluğumuz olduğu için insanlarla haşır neşir olmaya iyice alıştım. Şu ana kadar yaptığımız stajlarda da insanlarla birebir konuşuyorsunuz. Hasta reçetesini size veriyor. Gerektiği zaman soru da soruyor. O yüzden hem kişisel gelişimimize de geliştiriyor hem de konuşma kabiliyetimiz güçleniyor veya hani insanlarla konuşurken tahammül sınırlarını geliştiriyor. Hani sonuçta o hasta müşteriniz de olacağı için sabretmeniz de gerekiyor. Bu yüzden hani birçok kattığı şey oldu”. (K17)

“Tabi, çok verebileceğim bir örnek yok ama genel olarak hani mesela Alevi-Sünni bir zamanlar çatışmaya yol açan Türk-Kürt veya işte Akdeniz’de bir insanın yaşam tarzı ile Karadeniz’de ya da Doğu bölgesinde çok farklı olabiliyor. Sadece ne gördüm hani bir direniş öğrencisi olarak herkes istediği zaman bir ortak alan yaratabiliyorsun ve ortak alanda

birleşebiliyorsun. Ama biraz fazla ama biraz az. O yüzden hani önceden biraz daha ön yargılı bakarken böyle düşünüyorsan beni sevmezsin gibi bakarken hayır işte ortak bölgelerde buluşabildiğimiz kadar birbirimize saygılı davranabiliriz gibi bir şey oldu. Mesela şuna örnek verebilir miyim? Mesela çok farklı düşünen bir arkadaşımız olaya daha Kur'an-ı Kerim, kutsal kitap açısından bakmıştı. İnsanlara iyi davranmalıyız şöyle böyle. Bir Alevi arkadaşım da zaten benim kültürüm insan sevgisi üzerine dayalı demişti. İkisi de aynı şeyi söylüyor, farklı şekillerde söylüyor ve aslında ortak alanları çok fazla. Ama tartışıyorlar, sonda bu oluyor ve tatlıya bağlanıyor. Bu benim aklımda kalan bir şey. Aynı şeyi söylüyorlar çünkü". (K18)

"Güzel bir soru. Yani bu konuda farklılıklar çok. Türkiye'nin çok farklı yerlerinden gelen öğrenciler var. Mesela Hatay'dan, her yerden. Onların da düşünceleri farklı. Ben onlarla konuşarak kendi fikirlerimi geliştiriyorum. Buraya gelmeden önce daha kısıtlı düşünüyordum. Ama şimdi öğrendim ki dünyada farklı insanlar olabilir. Onlar da farklı düşünüyorlar. Ben lisede okurken mesela dar düşünüyordum. Yetiştığımız yer bir insanı etkiliyor. Mesela bazı zaman geliyor konuşuyorlar, bazı şeyler ayıp, bazı şeyler ayıp değil diyorlar. Bazı şeyler mükemmel, bazı şeyler mükemmel değil diyorlar. Büyüdüğün yerlerde öyle oluyor, şekilleniyoruz". (K8)

Bu görüşlere göre öğrencilerin üniversite deneyimleri sonucu farklılıkları anlama konusunda epey bir mesafe kat ettikleri söylenebilir. Bu olumlu gelişmeden aslında kendilerinin de memnun olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü katılımcılar, kendilerindeki bu değişimi kişisel gelişimlerine de bir katkı olarak ele almaktadır.

Bu alt tema altında incelenebilecek başka bir başlık ise üniversite deneyiminin öğrencilerde yaşama/hayata yönelik yeni değerler ya da bakış açıları geliştirmeye yönelik katkıdır. Bu bağlamda yaşama ilişkin yeni değerler geliştirme konusunun farklılıkları anlama konusuyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü aşağıdaki katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin farklı bir durumla karşılaştıklarında verdikleri tepkinin zamanla yeni geliştirilen değerlere göre yeniden kurgulanarak bir davranış değişikliği haline getirildiği söylenebilir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Benim için mesela Yunanistan'da da benim yaşadığım yer nüfusu hemen hemen 150.000. Orta derecede bir yer. Atina 5-6 milyon. Bütün inançtan şeyler, benim yaşadığım yerde, sosyal yapı bakımından kültür çok fazla öndeydi. Buysa budur bakışı vardı bütün insanlarda. Şapka takıyorsa budur. Mini etek giyiyorsa budur gibi. Saçma sapan düşünceler var. Burada, Eskişehir'de bu şeyler bayağı değişken. Bu sebeplerin çok fazla olmadığını gördüm. Aslında ben onlara takılan bir insan değildim. Ama yine de insanı ister istemez bir şekilde etkiliyor bunlar. O değişti mesela. Bunları görmüyorum artık". (K10)

“Hayata bakış açımla, yaşam felsefemde değişiklik. Fazla bir değişiklik yaptığımı düşünüyorum. Çünkü ben böyle büyüüp kendimi yetiştirdim ama şöyle bir şeyler kattı. Mesela insanların fikirlerini ve görüşlerini hemen fevri, duygusal hareketlerle karşılamamayı, onları dinlemeyi, onları sindirip alışmayı öğrendim. Böyle bir tavır aşıladı buradaki şey, biraz daha olgunlaştırdı diyebilirim bu konuda. İnsan ilişkilerindeki davranışlarımı şekillendirdi. Biraz daha neyin nerde, nasıl yapılacağını biraz daha kattı bana. Biraz daha savrukluğumu düzeltti diyebilirim. Bunları kattı”. (K2)

“Tabi etnik olarak birçok ülkeden insan var ve ülkeyi de boş ver hocam. Direkt böyle bizim içimizde bile birçok farklı insan var ve ben bunları geldiğimde keşfettim ve burası daha fazla çevreye sahip olmamı sağladı. Ailenizden uzaksınız ve gördüğümüz her bir insan yeni bir şey tanımak için tanışıyorsunuz, öğreniyorsunuz. Çok farklı düşünceler kavriyorsunuz. Biraz daha hayatınız şekillenmeye başlıyor. İşte üniversitenin bir güzel yanı da bu. Yani siz kendi memleketinizde kalsaydınız, ailenizin yanında bunu yapamayacaktınız. Çünkü belli bir yere kadar... Nasıl diyeyim birçok... Mesela bir çoban için otlak dağlarla sınırlıdır. O dağların arasında gezer durur. Dünya onun için o kadardır... Öyle olacaktınız. Yani ama mesela başka şehre gittiğiniz zaman, kendi başınıza yaşamaya çalıştığınız zaman, dünyanın o kısımdan ibaret olmadığını anlamaya başlıyorsunuz. Mesela lisedeki halimi söyleyeyim. Üniversiteye gelmeden önce bir insanla konuşurken lafin nereye gideceğini veya onun görüşlerinin şimdi nasıl geleceğini bilmeden kızıcı oluyorsunuz. Ya çok alttan alıyorsunuz dengesiz bir hal oluyor iletişim kopuyor ya da karşılıklı bir zıtlık başlıyor soğukluk giriyor. Ama bu burada olmuyor. Buraya geldikten sonra şunu öğrendim. Herkesin bir düşüncesi var ve sen buna saygı duymak zorundasın o düşüncüyü dinleyeceksin, sindireceksin, filtreden geçireceksin, süzeceksin, nasıl bir şey olduğunu fark edeceksin. Gerekirse keşke diyeceksin zararı bile olsa yaptığı şeyin. Ama sadece öğrenmelisin yani o insan niye böyle düşünüyor temelinde ne yatıyor diye”. (K22)

“Çok konu var. Eskiden mesela dini konularda inanmayan arkadaşlarım vardı. Onlara falan farklı gözle bakabilirdim. Daha kötü ve onları ayırıcı şekilde bakabilirdim. Ama ben buraya geldiğimde siyaset bilimi dersi aldım. Siyasi olarak ya da insanların arasında ayırım yapmadan hep bir arada yaşayabilmeyi... Yani bunlar bana çok şey kattı”. (K27)

“Şöyle var. Nasıl desem? Bundan dört yıl öncesindeki ben, ben değil. Şu an çok farklı. Önceden kızdığım şeylere şu an kızmıyorum veya önceden kızmadığım şeylere şu an kızabiliyorum. Biraz açık uçlu bir şey oldu ama. Şöyle bir örnek vereyim: Önceden de şey yapıyordum, alkol almayı tercih etmezdim. Ama şu an bir durumda içebilirim benim için çok sorun edilebilecek bir şey olmuyor veya öncesinde kızlarla konuşmak büyük bir tavırken şu an gayet rahat bir şekilde konuşabilirim. Böylesine bir şey, katkı, yaptığımı düşünüyorum”. (K9)

Bu görüşler farklılıkları anlama ve tolere ettikten sonra yeni değer ya da bakış açılarının geliştirilip yaşama biraz daha farklı bir şekilde devam edilebileceğini göstermenin yanı sıra, K10’un görüşüne dayalı olarak üniversitenin yaptığı katkıdan

farklı olarak üniversitenin bulunduğu şehrin de bunda bir katkısı olabileceğini göstermektedir.

Üniversite deneyiminin öğrenciye katkı yaptığı bir diğer alan ise mesleki yetkinliklerin geliştirilmesidir. Bu bağlamda katılımcılardan mezun olduktan sonra ilgili mesleği yapmak konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini ve aldıkları derslerin buna katkısının ne olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan kimi ilerideki mesleklerini yapmada aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu düşünürken kimi de aldıkları eğitimi yeterli bulmaktadır. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“O yönden baya katkı yapacağına inanıyorum. Çünkü bir sürü ders alıyoruz speaking vesaire bir sürü şey var. Onların bayağı işe yarayacağını düşünüyorum. Çünkü derslerde bulunduktan, okumamı yaptıktan sonra, dersin içeriği boş değil. Bir şeyler öğreniyorsun”. (K10)

“Şey yani normal bir öğretmenlik olsaydı Türkçe Öğretmenliği gibi Matematik Öğretmenliği gibi evet bire bir burada öğrendiklerimi uygulayabilirdim. Ama özel eğitim için aynı şeyi söyleyemeyiz. Çünkü bireysel farklılıklar çok fazla olduğu için buradaki aldığımız teoriyi direkt bir çocuğa uygulayamıyoruz. Ama eminim ki Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü çok eğlenceli ve dolu dolu bir bölümdü. O yüzden çok katkı sağladığını biliyorum. (K13)

“Bayağı bayağı. Çünkü bizim çalışma alanlarımız laboratuvarı. Olanların hepsi bütün fabrikalarda bulunan şeyler. Böyle olunca ben zaten kimse boş gitmiyor buradan. Sadece sana arkadaşlarına şey diyorlar göstereyim mi falan diyorlar aleti. Onlar da zaten biliyoruz bizim okulda var. Öyle olunca çok sıkıntı çekeceğimi düşünmüyorum (K7)

“O yeterliliğe sahip olacağımı düşünüyorum. Çok fazla pratik yaptım. Stajlarım verimli geçti. O yüzden hazır olduğumu düşünüyorum. Ders olarak değil ama uygulamada kendi kendime öğrendiğim şeylerin bana çok fazla çok şey kattığını düşünüyorum. Yani staj olarak çocuklara verdiğimiz derslerde, pratik olarak yaptığımız şeylerin yararlı olduğunu düşünüyorum”. (K29)

“Şöyle ilk sınıfı es geçebilirim. Lisenin tekrarı gibiydi. Daha çok üçüncü sınıfta kendime çok şeyler kattım, değiştim belki. Seçtiğim konuyla ilgili laboratuvarı çalışmayı seçtim. Laboratuvara gittiğimde şu an her şeyi yapabileceğimi düşünüyorum sıkıntı çekmeden. Bu şekilde katkı sağladı”. (K15)

“Şüphesiz çok fazla katkı yapıyor. Fakat ülkemiz şartlarında bunun bir işe yaramıyor oluşu bizi bir karamsarlığa sürüyor. Çok değerli bir iş yapıyoruz Atatürk'ün de bir sözü vardı “Geçmişini bilmeyen milletler başka milletlerin avı olurlar” diye. Biz bunu burada görüyoruz. Fakat Türkiye şartlarında bunun bir değerinin olmaması bizi derinden üzüyor. Bu sebeple bu bize kattığı şeylerin bir değeri olmadığını düşünüyorum. Katmadı demiyorum. Kattığı şeylerin bir değeri olmadığını düşünüyorum”. (K32)

Yukarıdaki görüşlerden hareketle katılımcıların kendilerini ilerideki mesleklerine

kendilerini hazır hissetmelerinin başında ders içeriği, staj ya da laboratuvarında çalışma gibi uygulamaya dönük etkinliklerin geldiği söylenebilir. Ancak K32'nin görüşü diğerlerinden ayrılmaktadır. Bir Tarih Bölümü öğrencisi olarak K32 aslında üniversitedeki başta akademik deneyimi olmak üzere aldığı derslerin, elde ettiği diğer kazanımların ilerideki meslek yaşamına önemli bir katkı yapacağını düşünmektedir. Ancak Tarih Bölümü mezunu olmanın Türkiye’de çok fazla değer görmediğini belirtmektedir. Bunun nedenleri arasında katılımcının “Bölümü neden önermem? Çünkü Türkiye şartlarında bu bölümün iş imkânlarının kısıtlı oluşu, geleceğinin karanlık oluşu sebebiyle tavsiye etmem” şeklindeki sözleri açıklayıcı olabilir. Yani katılımcı, kısıtlı iş imkânları yüzünden aslında üniversitede edindiği deneyimin mesleki katkısının olumlu olmasına rağmen alanıyla ilgili bir meslek yapma imkânının kısıtlı olmasını vurguluyor olabilir.

Bundan başka katılımcılardan kendilerini ilerideki mesleklerine hazır hissetmeyenlerin görüşleri de verilmiştir. Bu görüşler incelendiğinde katılımcıların mesleklerini yapma konusunda kendilerini hazır hissetmemelerinin nedeninin genel olarak uygulamaya dönük etkinliklerin eksiliği ve az da olsa ders içeriklerinin yetersiz olduğu söylenebilir:

“Mesleki anlamda istediğimi elde edemedim. Çünkü şu anlamda. Aslında iyi hocalarımız ve bize bir şey katan hocalarımız var. Ama sınav sistemi ezbere yönelik hani hazırlandığı için şu an mesela dördüncü sınıf olmama rağmen bu meslek veya hukuk hakkında çokta şey bilmediğimi düşünüyorum. Tabi bilenler ve çok çabalayanlar vardır ama bize öğretilen genellikle bir şeyleri ezberlemektir daha çok. Yorum yapan bir öğrenci değil ezbere konuşan bir öğrenci isteniyordu. Aslında hocalarımız da hep şunu söyler hiçbir şey anlatıldığı gibi değildir fakültede. Çünkü biz pratikte öğrenecek insanlarız ve her zaman kanunlardaki gibide olmamış o şey. Şimdiki bildiklerim muhtemelen gelecek zamandaki mesleki hayatımda bir zemin oluşturdu. Sonrasında staj ve sonrasında bunu harmanlayacağımı düşünüyorum”. (K11)

“Ya ders içeriğinin okulda gördüğüm eğitimin meslek hayatıma katkısı olacağını çok az, minimum olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben aşağı yukarı mesleğe yöneldiğimde eczacılık, eczane açacağım ya da bir depoda çalışacağım ya da SGK’da çalışacağım. Hastaneyi bunların dışında tutuyorum. Bu üç yere yönlendiğim takdirde buradaki teorik derslerimin aşağı yukarı minimum seviyede katkı verdiğini düşünüyorum. Çünkü oradaki iş hayatımda pratik şeyle pek yakından uzaktan alakası yok. Ama tabii ki ben bunların temelini bilmeden yapamam. Katkısı oluyor. Bunun eğitimini alıyoruz. Ama çok minimum seviyede olduğunu, iş hayatında kendi tecrübelerimin daha yüksek olacağını düşünüyorum”. (K16)

“Yani genelde sınava yönelik çalıştığımız için ezber oluyor haliyle çoğunlukta. Sonuçta meslek hayatında ne kadar yararlı olabilir bilmiyorum. Belki bir avukatlık bürosuna girene kadar olur yararı. Ondan sonra kesinlikle hiç okumamam gereken şeyler olduğunu düşünüyorum. Çok bir yararı olduğunu düşünmüyorum”. (K23)

“Şöyle. Bunu birçok meslek hayatında gördüğüm kadarıyla şöyle cevaplayayım. Bu sistemde şu anki hukuk sisteminde belli bir sistemde bilmek çoğunu bilmeye gerek yok. Hukuk düzeninin işleyişini bilmek yeterli, fazlasını bilmeye gerek yok. Maalesef bu böyle çalışıyor. Bir şey biliyorsak, o sistemi biliyorsak daha doğrusu bu benim üniversite sınavına hazırlandığında da böyleydi. Ben sistemi bildiğim için kazandım. Bu da öyle. Bu yüzden öğrendiğim bilgiler ileride ne kadar şey yapar bilemiyorum. Ülkemizde biraz farklı yürüdüğü için çok da umutlu değil. Düşünmüyorum”. (K9)

“Öğrendiğim şeylerin çok yarar sağlayacağını düşünmüyorum. Çünkü tam anlamıyla öğretildiğini düşünmüyorum. Benim ekstra şeyler yapmam lazım. Mesela burada öğreniyorum ama birkaç saatlik dersle. O yüzden çok fazla ayrıntılı bir şekilde öğrenemediğimden iş hayatımda, ileriki hayatında bu kadar üstünkörü bilgiler istemeyecekler. O yüzden ekstra bir şeyler yapmam gerekiyor, burayla bitmiyor yani. İllaki bir katkısı olmuştur ama gidip bir işte tamamen çalışacak kadar değil yani. Benim ekstradan bir şeyler yapmam gerekiyor dediğim gibi. Mesela bir uygulama öğrenip tamamen kendimiz uygulayamıyoruz veya mesela insan böyle şey nasıl anlatayım mesela bir ödev veriyor. Ödev yapıyoruz kolayca. Öyle geçiyoruz mesela. Çok ayrıntı aramıyoruz”. (K3)

Bu görüşler değerlendirildiğinde mesleki anlamda kendinin hazır olmadığını düşünen katılımcıların benzer sorunlara vurgu yaptığı yukarıda belirtildiği gibi görülmektedir. Ancak burada dikkati çeken bir diğer nokta Hukuk Fakültesinde öğrenim gören bütün katılımcıların kendilerini ilerideki yapacakları mesleğe ilişkin hazır hissetmemeleri olduğu söylenebilir.

Bunlardan başka kişisel kazanımlar alt teması altında ele alınabilecek bir diğer başlık üniversite deneyiminin öğrencilerin iletişim becerilerine yaptığı katkıdır. Bu konuda görüş belirten katılımcıların, iletişim becerilerinin olumlu yönde değiştiğine ilişkin genel bir kanısının olduğu söylenebilir. Bu konuda K15: “Eskiden çok çekinerek konuşurdum insanlarla. Yani çekinirdim derken yine konuşurdum ama yanlış söyleyeceğim, rezil olacağım tarzındaydı. Şimdi kendi fikrimi beyan ettikten sonra sıkıntı yok” ve K18: “Şöyle... Normal şartlarda yanıma gelseydiniz konuşmak istemiyordum derdim. Ama şu an herhalde birazcık derdimi anlatabiliyorum. Derdimi anlatabilecek kadar katkısı oldu” şeklindeki sözleri ile bu durumu ifade etmiştir.

Katılımcıların iletişim becerilerinin gelişmesinde arkadaşların etkisi, şehrin, ders içeriğinin, dersle ilgili çalışmaların, bireysel çabanın, yapılan stajın ve maruz kalmanın

katkısının olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin ikisi de uluslararası öğrenci olan K19 ve K10'un görüşleri iletişim becerilerinin gelişiminde arkadaşlarının etkisini vurgulamaktadır:

“Yabancı bir öğrenci olarak ilk birinci sınıfta çok az konuşuyordum. Benim çok fazla arkadaşım oldu ve bu bana aşırı derecede iyi bir geri dönüşüm yaptı. Daha iyi ve hızlı konuşmaya başladım. Diğer yabancı öğrencilere nazaran derslere adaptasyon, notları okuma, daha hızlı oldum. Bence bu konuda çok iyi oldu”. (K19)

“Şu an biraz fazla geziyorum. Şu ana kadar kendimi zorlamama rağmen Türkçe konuşurken bazı kullanmam gereken kelimeleri başka yerlerde kullanıyorum, kaymalar oluyor, sıkılıyorum. Türkçe konuşurken şu an konuştuğum gibi konuşuyorum. Ne zaman arkadaşlarla samimi oldum, onlar da beni tanıdı, bu şey ortadan kalktı. Hatta arkadaşlarımın aksanını bozmaya başladım. Yani arkadaşlarımdan bir sürü kelimeler öğreniyorum. O kelime burada kullanması falan filan böyle şeyler duyuyorum mesela. Arkadaşlarım şakacı tipler. O yüzden bir yanlış yaptığın zaman bunu söylüyorlar. Bunu şey yapıp daha saçma bir şey söylüyorlar. Ondan sonra onun yanlış olduğunu anlıyorum. Böyle şeyler geliştirdim. Aslında şu an pek bir gelişme olmuyor sanırım Türkçem hakkında. Dedğim gibi belli bir seviye şey yaptığı için o yüzden şey yapmıyor artık. Gelişmiyor”. (K10)

Yukarıdaki ifadeler aslında uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki gelişmeyi göstermesi açısından da önemlidir. Bu bağlamda uluslararası öğrenciler özelinde hem dil gelişiminin hem de iletişim becerileri gelişiminin birbirine katkısı olacak şekilde birlikte gerçekleştiği söylenebilir.

Katılımcıların iletişim becerilerinin gelişiminde ders çalışmaları kapsamında derslerde yaptıkları sunumların katkısının olduğu da ifade edilebilir. Bu konuda K27'nin sözleri açıktır:

“Benim çoğu hocam hani ödev veriyordu, slayt hazırlıyordum, sınıfa sunuyordum. Bunu zorunda tutmuyordu ama yapmak istiyordum. Çünkü hoca olursam bende yapıcım bunları diye. O yüzden toplum önünde konuşma... Mesela sınıfta insanlar gülüyorlar, yapamıyorlar ya da birkaç kişi ödevini yapmış, hiç sağlıklı sunmadılar, yapmadılar da. Çünkü orada güldüler falan. Çünkü orada ben birincide sundum, tekrar sundum. Çünkü hoca puan ekleyecekti. Ama işte sonunda hoca dedi ki sana puan eklememe gerek kalmadı. 100 aldın zaten. Ve bunu gördükten sonra onlar da ödevi yapmaya başladı falan. İnsanı aslında... Hani derste öğrendiklerimde ileride benim heyecanımı, ileride toplum önünde konuşmamı... Bunları hep yenmemi sağladı”.

Bu bağlamda K31 de benzer şeyler söylemektedir: “Mesela çekingen bir yapım olduğunu düşünüyordum. Sunumlar yaptım. Sosyoloji kongresi düzenledim. Biraz değiştiğimi gördüm”. Ancak K31'in sözlerinden iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik

kendi bireysel çabasını katmasının ve farklı etkinliklerde yer almasının etkisinden de söz edilebilir.

K31'in görüşlerindeki çeşitli etkinliklerden hareketle K16'nın da farklı bir etkinlikle iletişim becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ancak bu kez bu etkinlik stajdır: "İletişim becerilerinde de okulun değil de staja başladım. Stajda hastalar çok geliyor. İnsanlara kaynaşmak açısından hastalara gözlemleyerek, işte kalfaları, eczacıyı gözlemleyerek, sosyal olarak bana bir katkısı oldu stajların bu şekil".

K3 ise ders kapsamındaki uygulamalardan daha çok ders içeriğinin iletişim becerilerindeki katkısına değinmiştir:

"Ya iletişim becerilerinde yaptım tabii ki. Aldığım derslerden sonra, psikolojiden sonra. Yetişkin psikolojisi, genç çocuk psikolojisi... İnsanlara yaklaşımı nasıl bir şekilde iletişim kurarsan doğru doğru olur. Nasıl verimli etkileşim alırım karşıdaki insanla iletişim kurarken yorumlayabiliyorum. Dikkat edebiliyorum. O bana iletişim kurarken ne demek istemiş. Sözsüz iletişimimiz var mesela. Mimiklerden öğrendiğimiz şeyler. Dikkat etmem gerekiyor bir el hareketine bile. Hani bunları uygulayabiliyorum yani".

Bunlardan farklı olarak iletişim becerilerinin gelişmesinde K11 şehrin katkısına vurgu yapmıştır: "Daha iyi. Hani daha çok iletişime girdim. Zaten Eskişehir'in karma yapısı... Farklı insanlarla tanıştım üniversite dışında ilgi alanlarım sayesinde. Hani ilk zamanlardaki çekingenliği çok büyük bir şekilde aştım". Benzer bir görüşü K32 de savunmaktadır:

"İletişim becerisi anlamında şunları söyleyeyim. Okula bağlamayacağım da daha çok şehre bağlayacağım. Ben buraya İstanbul'dan geldim. Hani 18 yıl boyunca ailemle yaşadım ve iletişim becerilerim çok güçlü değildi. Buraya gelip yalnız başına hayat sürmeye başlayınca doğal olarak da iletişim becerilerim böyle gelişti. Bunu üniversiteye bağlamayacağım. Şehir dışından gelmeye bağlayalım".

Katılımcı görüşlerine göre iletişim becerilerinin gelişiminde bir diğer etken de basitçe başkalarıyla etkileşime girme durumuna maruz kalmak olabilir. Yani üniversite çevresinin doğal şartları öğrenciyi başkalarıyla iletişime geçmeye ittiği söylenebilir. Bu konuda K14'ün sözleri oldukça nettir:

"İletişim şöyle... Hani mesela ben çok toplu alanda yemek yiyen bir insan değildim. Çok çekingenim. Çok rahat edemem. Ama şimdi yurttan mecburen toplu alanda yemek yiyorsun. Burada yemekhanede, okulda mecburen yiyorsun. Çok rahat olduğumu fark ettim. Sonra gayet nasıl itiyorsam rahatça yemeğimi yediğimi fark ettim. Bu gibi katkıları oldu".

Kişisel kazanımlar alt teması altında son olarak değinilecek konu üniversite deneyiminin öğrencinin alanıyla ilgili teknolojileri kullanma becerisine yaptığı katkıdır.

Buradaki teknoloji kelimesi genel bilgisayar kullanımından uzmanlık alanıyla ilgili diğer teknolojik araç gereçleri ve yazılım programlarını ifade etmektedir.

Bu bağlamda bu konuda görüş ifade eden katılımcıların (8 kişi) hepsi de yeterli olarak alanları ile ilgili teknolojileri kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin K10 alanıyla ilgili bilgisayar uygulamalarını “daha önceden haberi olmadığını ama burada öğrendiğini” ifade ederken, K22 ise “buraya gelip görmese alanıyla ilgili bilgisayar programlarını öğrenemeyeceğini” belirtmiştir. K14 ise bu konudaki genel gelişimini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Hani şöyle söyleyeyim. Bilgisayarı ilkokulda ya da ortaokulda slayt yapmak için kullanırdım. Ödevler için kullanırdım. Burada da geçen yaz okulundayken şöyle klavyede çift tırnak yerini bulamıyordum gerçekten. O durumdaydım. Ama şu anda klavyeyi geç hani daha temel bilgisayarı... Hala bilmediğim çok şey vardı. Ama yani program yazabiliyordum. Hani ileri bir seviye bir şey değil ama hani yazabiliyorum. Telefonların, bilgisayarların ya da ne bileyim çıktı aldığımız yazıcıların altında duran o programsal şeyi öğreniyoruz. Onu yazabiliyorum. Bu da çok güzel bir duygu. En büyük katkısı da o oldu. Düşüncemi de çok değiştirdi şimdi bilgisayar alanında daha çok şey yapabilmeyi umut ediyorum.”

Bu konuda son olarak K4’ün görüşüne yer verilebilir. K4 hem alanıyla ilgili öğretilen bir bilgisayar programından bahsetmekte hem de laboratuvarlardaki teçhizatın oldukça iyi olduğunu belirtmektedir. Ancak alanıyla ilgili başka bilgisayar programlarının öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

“Şimdi bize verilen İnşaat Mühendisliğinde Teknik Resim Dersindeki bilgisayar programında temel bilgiler öğretildi. Program açısından öyle. Ama bize sunulan kendi laboratuvarlarımız olsun... Yanlış hatırlamıyorsam nadir olanlardan en fazla olanlar bizde diye hatırlıyorum. En fazla Anadolu Üniversitesi’nde var. Bu konuda gerçekten güzel. Ama başka programlarda, bilgisayar programlarında daha değişik programlar verilebilir, daha iyi olabilir”.

4.1.2.6.Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları

Bu alt tema altında üniversitenin öğrenciye fazladan sunduğu eğitim olanakları ele alınmaktadır. Katılımcı görüşlerine bu olanaklar değişim programları, staj, yabancı dil öğrenme, lisans düzeyinde araştırma projesine katılma ve üniversitenin farklılıkları destekleyici bir ortam sunması olarak sıralanabilir.

İlk olarak üniversitenin sunduğu değişim programı olanağında değinilebilir. Anadolu Üniversitesi, K14’ün de: “Ya da ne bileyim Erasmus’ta güzel üniversiteler var. Erasmus’ta stajı var. Onlar da güzel şeyler var, okullar var. Ne bileyim Farabi’si var, Mevlana’sı var hepsinden... Benim ortalamam pek yeterli değil. O yüzden ben onlardan

çok faydalanamıyorum” şeklinde belirttiği gibi öğrencilere lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde katılım sağlayabilecekleri Erasmus, Mevlâna ve Farabi olarak üç değişim programı olanağı sunmaktadır.

Katılımcı görüşlerinde en çok bahsedilen ve katılmak istenen Erasmus programıdır. Bununla beraber Erasmus programından yararlanmış olan öğrencilerin de olduğu K1’in: “Sonra Erasmus yaptık oralarda. Ben Polonya’ya gittim geçen güz döneminde” ve K10’un: “Üniversite ortamının bir sürü katkısı oldu. En başta Erasmus’a gidebildim. Litvanya’ya gittim. Bir sürü farklı insan, farklı kültür tanıdım” şeklindeki cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Ancak Erasmus değişim programı hakkından her öğrenci yararlanamamaktadır. Türkiye’ye Türkiye Bursları ile gelen uluslararası öğrencilerin 2017-18 eğitim öğretim yılı Bahar Dönemi itibariyle Erasmus program başvurularının Türkiye Burslarını tahsis eden Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından üniversitelere bir yazı gönderilerek uygun değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir. Konuya ilişkin yazı EK 2’de sunulmuştur. Bu bağlamda bir uluslararası öğrenci olan K30 “Erasmus programını şu an itibariyle düşünmediğini, kendilerine yasak olduğunu ve Farabi programına başvurmak istediğini” belirtmiştir.

Burada K1 ve K30’un ikisinin de uluslararası öğrenci ve yine ikisinin de Türkiye Burslusu öğrenci olarak birinin gidip diğerinin gidememesi K1’in 2017-18 eğitim öğretim yılı Güz Döneminde Erasmus programına katılmış olmasından kaynaklanmıştır. Bu dönemin başvuruları 2016-17 eğitim öğretim yılının Bahar Döneminde alındığı için ilgili yazının Anadolu Üniversitesi’ne ulaşmasından bir yıl önce K1 Erasmus programına katılmaya hak kazanmış ve Polonya’da bir dönem kalarak 2017-18 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Anadolu Üniversitesine geri dönmüştür.

Bu alt tema altında incelenebilecek bir diğer başlık ise üniversitenin öğrencilere sunduğu staj olanaklarıdır. Ancak katılımcı görüşlerine göre öğrenciler staj olanaklarını yeterli bulmayıp uygulamaya dönük daha fazla etkinliğin olmasından yanadır. Bu konuda katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Sonra başka bir şey var... Bizim okulun her şey güzel, staj zorunluluğu yok. Ben kendi imkânlarımla staj yapmaya başladım. İki senedir gidiyorum. Ancak bana göre yani hocalar şöyle diyor: Bu basın bölümünü seversen gidip çalışacaksın. Böylece kararsızım ne yapacağımı bilmiyorum. Sonuçta siz burada staja gönderseniz öğrenci oradan bir yol alabiliyor en azından. Yerinde olduğu için ben bu işi seviyor muyum sevmiyor muyum düşünebilir. Ancak zorunlu olmadığı için buna karar da veremiyor. Bildiğim kadarıyla

Anadolu Üniversitesi bu alanda ilk önce gelenlerden. Bence bu nedenle zorunlu staj koymaları gerekir diye düşünüyorum”. (K1)

“Uygulama açısından yakınıyorum açıkçası. Çünkü pek uygulama yok. Çünkü bizim zorunlu stajımız yok. Proje gruplarımız var sadece. Onun dışında uygulama dersimiz çok az. Yani ben bunun yokluğundan şikâyetçiyim. Uygulama yapmadığımız için çok fazla yetiştirmiyor daha çok staj yapmamız gerekiyor. Kendimizi pişirelim ki asıl yapacağımız işe hazırlanalım. Çevre yapmamız lazım aynı zamanda ya. Bizim okul bu konuda açıkçası biraz yetersiz sadece staj yaparak bile işi öğrenebiliriz. Bir de sadece burada teorik kuramlar öğretiyorlar. Ancak kendi bölümüm dışında bilgi sahibi olmadığım için bizim bölümde de ne yazık ki staj bile yok. Staj olmadığı için öğrenci kendini piyasaya ne kadar hazırlayabilir? Bu öğrencinin elinde yani... Ne kadar iş olanakları hakkında yardımcı olduğuna dair bir bilgim yok. Buradan çıkarım yapabiliyorum sadece. Bir arkadaşım buradaydı ve fikir sordu bana. Açıkçası kendi bölümümü yazmasını istemedim ben. Reklamcılık veya sinema-televizyon puanı yetiyorsa onu yazmasını istedim. Çünkü ne kadar uygulamadan şikâyetçi olsam da bu iki bölümün uygulama dersi daha fazla ve bu iki bölüm daha iyi. Buradan mezun olduğun zaman öğrencinin ne yapacağı belli. Bizim kendi okuduğumuz bölümde böyle değil. Her bölümden, biraz reklamcılıktan, sinema-televizyondan, her bölümden parça parça bizimki. Daha çok pazarlama işte... Ama bu belirsizlik, bu pek hoş değil. Ama yine okulun imkânları, fakültenin imkânları bunlardan bahsettim kendisine. Gerçekten yadigarlanamayacak kadar iyi yani. Bunu inkâr edemeyiz”. (K26)

“Daha nasıl işlenebilir... Daha çok uygulama olarak mesela ben İÇEM’i (İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) sadece D hocanın odasına gidiyordum. O sınıfları gözlemleyebildik. Hem de staj yapabiliydik. İÇEM’deki staj kalktı çünkü. Eğer bunlar olsaydı daha profesyonel, daha çok çocukları görmüş, daha çok işitme engelli çocuk görmüş öğretmenler yetiştirdi ve işe başladığı zaman donup kalmazdık. Mesela onun korkusunu yaşıyorum şu an ben. Rehabilitasyonlarda çok gönüllü çalıştım. Ama hep zihinle (zihinsel engelli çocuklar) çalıştım. Şu an işitme (işitme engelli) hiç öğrencim olmadığı için şu an işitmede ne yapabileceğim? Teoride var. Bütün notlarımı her gün okuyorum. Ama uygulamada bilmniyorum ki... Donup kalacağım”. (K13)

“Bizim İnşaat Mühendisliğinde şöyle bir şey var: Tecrübe istiyor. Ama bize buradaki eğitimle bunun sağlandığını düşünmüyorum. Bizim üniversitede, bütün üniversitelerde böyle olduğunu zannediyorum. Bir de burada teorik açıdan ders görüyoruz. Çokca teorik kısmı görüyoruz. Bu da bize yetmiyor. Mezun olduğumuzda işverenler bizden tecrübe istiyor. Ama bizim herhangi bir tecrübemiz olmadığı için o şekilde.” (K4)

“Bizim fakültemizde hepsi teorik. Uygulamalı dersler var fakat bunlar ne şeyle seçiliyor bilmiyorum. Ama sınırlı sayıda belli öğrencilere verilen dersler. Biz alamıyoruz bunları. Bizdeki teorik ve bence bu iyi bir durum değil açıkçası. Hele Hukuk Fakültesi gibi bir bölümde sadece teoriye dayalı bir ders anlatımı çok faydalı değil”. (K9)

“Ya bir kere akademik olarak öncelikle okula ilk geldiğim gün kayıt günü dekanla koridorda denk geldik. Okuldaki duruşma salonunu göstermişti. Şimdi orayı bana gösterince

liseden çıkmışsın. İşte istediğin bölüme gelmişsin ve duruşma salonunu size gösteriyor dekan. İster istemez böyle bir, insanda hani, güzel bir şey olacak galiba diyorsunuz yani. Ama en nihayetinde pratik olarak pek bir şey geçmediği için elimize orayı hiç kullanmadık. Sadece bir seçmeli dersim için orda toplandık sınıf olmadığı için. Orada hiç bulunmadım bugüne kadar. Yani o yüzden de aslında beklentilerim düşük olarak bitiriyorum diyebilirim”.

(K23)

Yukarıdaki görüşlerin aslında öğrencilerin uzmanlık alanlarıyla ilgili ne kadar uygulama yapmak istediklerini, bu bağlamda kendi bölümlerindeki eksiklikleri çok iyi fark ettiklerini gösterdiği söylenebilir. Ek olarak kimi öğrencilerin mesleklerini yaparken veya iş bulma konusunda, lisans döneminde uygulama yetersizliğinden dolayı ciddi endişe duymasının, durumun aciliyetinin ve öneminin bir göstergesi olduğu da düşünülebilir.

Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları alt temasında ele alınabilecek bir diğer başlık ise lisans düzeyinde öğrencilere araştırma projesi yapma olanağı sunulmasıdır. Aslında bu başlık altında yalnızca Sosyoloji Bölümünden bir öğrenciden söz etmek mümkündür. O da K31’dir. Bu katılımcı bu görüşmenin yapıldığı dönemde Suriyeli çocuklar üzerine bir projede çalışmaktadır. Ancak katılımcı bu konuda bir eleştiri de getirmektedir. Katılımcıya göre:

“Ya şimdi şöyle özellikle ben liseden çıktıktan sonra, üniversite, kazandıklarımın üstüne bir şeyler katar. Sağlıklı bir ortamım olur. Hani daha fazla insana ulaşırsın, daha fazla kişi ortamına girersin. Bir şeyler düşünüyorsun tabi ki. Ya üniversite sosyal bağlamda bunu verdi evet. Bilgi konusunda ben eksik kaldığımı düşünüyorum. Uygulama konusunda özellikle. Yani kitaplardan öğrenebildiğimizi öğrenebilirdik. Üniversitenin bize başka bir şeyler katması gerekiyordu. Ama işte bununla kaldığımı düşünüyorum. Bölümle ilgili özellikle. Hani şöyle... Bilgi açısından doyum kitaplardan aldık, bir hocanın araştırmasından yönlendirmesinden değil. Kitapları her zaman elde edebilirdik zaten. Belki biraz bizim sahada olmamız gerekiyordu. Biz bu kadar sahada değildik. Ben son sınıftayken sahaya çıktım mesela ve bunun eksikliğini fazla hissettim.”

K31 de aslında bir önceki konuda olduğu gibi uygulama eksikliğine vurgu yapmıştır. Ancak onun ayrıştığı nokta kendi bölümü bağlamında saha araştırmaları yaparak kendini geliştirmek istemesinde yatmaktadır. Aslında benzer bir görüşü K1 de ifade etmiştir. K1’in aşağıdaki sözleri değerlendirildiğinde lisans düzeyinde bilimsel projelere katılmak için öncelikle bir “araştırma ortamının” oluşturulması gerekmektedir. Ancak böyle bir ortamdan söz etmek kendi bölümleri için oldukça güçtür:

“Yani başka üniversitelerde oluyor mu bilmiyorum ama burada öğrencileri motivasyon edebilecek bir ortam yok. Bu konular üzerine motive edecek... Gidip de

araştırma yapayım, makale yazayım ya da ne olmak isterim, ona yönelik bir araştırma ya da bir proje için böyle bir ortam... Böyle bir ortam oluşturabilir okul”.

Bu alt tema altında bundan başka üniversitenin sunduğu yabancı dil olanaklarına değinilebilir. Anadolu Üniversitesi’nde bazı lisans programlarına başlamak için ilk önce zorunlu Yabancı Diller Yüksekokulu’nda iki dönem İngilizce hazırlık sınıfını okumak gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin lisans program için zorunlu olmasa da isteğe bağlı olarak İngilizce hazırlık sınıfına kayıt yaptırılabilir.

Bu konuda görüş belirten yalnızca iki katılımcı olmuştur. Bu katılımcılardan K12 için İngilizce hazırlık sınıfı zaten zorunludur. Çünkü devam ettiği İktisat Bölümü tamamen İngilizce eğitim vermektedir. Bu yüzden katılımcı: “İngilizce eğitim olarak o bana çok katkı yaptı. Çünkü artık İngilizce biliyorum tam anlamıyla” diyerek bu konuda üniversitenin katkısına vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde K7 de İngilizce hazırlık eğitiminden memnundur. Bunu: “Hazırlık zamanında İngilizcem iyiydi. Ama ona rağmen hazırlık iyiydi. Ona bir dediğim yok” şeklinde dile getirmiştir. Buradan öğrencinin hazırlık sınıfına başlamadan önce de İngilizce bilgisinin iyi olduğunu ancak hazırlık sınıfının bu konuda kendine daha fazla bir katkı yaptığını söylemek mümkündür.

Bu konuda İngilizce dışında başka bir yabancı dil öğrenme olanağına ilişkin bir katılımcı görüşü mevcut değildir. Ancak Anadolu Üniversitesi’nde başka yabancı öğrenme olanakları bulunmaktadır.

Bu alt tema altında son ele alınabilecek zengin/yüksek etkili uygulama, üniversitenin farklılıkları destekleyici bir ortam sunmasına ilişkindir. Bu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde Anadolu Üniversitesi’nin olabildiğince farklılıkları destekleyici bir ortam sunduğu söylenebilir. Ancak bu konuda yapılması gereken bazı şeylerin olduğu da söylenmelidir. Çünkü bu konuda üniversite birbirinden farklı bireylerin bir araya gelmesi için yoğun bir çaba içine çok fazla girmese de ayrıştırıcı bir çaba içerisinde de değildir. Aksine katılımcı görüşleri, bu bağlamda öğrencilerden gelen taleplerin de boş çevrilmediğini göstermektedir. Şimdi bu konulara ilişkin görüşlere değinilecektir.

Farklılıkların desteklenmesi konusunda ilk olarak K13’ün görüşleri üniversitenin ve kampüsteki sosyal iklimin genel bir görüntüsünü vermesi açısından önemlidir:

“İlk geldiğim yıl çok şaşırmıştım. Çünkü bir tarafta Kürtler halay çekiyordu. Bir tarafta MHP’liler vardı, oturuyorlardı işte... Dört sene önce oluyor bu. İşte başka bir LGBT topluluğu vardı mesela orda da. Yani bunu görünce tabi ki insan şok oluyor. Hani bunlar

nasıl birlikteler? Nasıl kavga çıkmıyor diye? Daha sonra mutlu oluyor insan. Tabi ki ben çok mutluydum yani. Bu açıdan, yani hem mesleki açıdan hem ahlaki, insani, kültürel konuda çok katkıları olduklarını düşünüyorum Anadolu Üniversitesi'nin de. Anadolu Üniversitesi zihniyetinin de bana gerçekten çok şey kattığını biliyorum”.

K13'ün bu görüşleri bağlamında değerlendirildiğinde kampüste birbirinden farklı insanların kaynaşması, birbirine anlayışla yaklaşmaya itecek davranışların ortaya çıkmasına ilişkin uygun bir sosyal zeminin olduğu söylenebilir.

Bundan başka Anadolu Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin varlığının da farklılıkların destekleyici bir ortam sunulmasında katkısının olduğu söylenebilir. Örneğin K16'nın:

“Çok etnik yapıda insan var. Yabancı da var. Avrupa, Asya'dan da var, ülkemizin dört bir yanından da öğrenci var. Herkes farklı kültürde. Ee tabi arkadaşız aynı sınıfta yaşıyoruz, birbirimizle görüşüyoruz. Ama ne kadar yabancılarla bir aradasınız dersiniz? Ülkemiz dışındakilerle pek birlikte olamıyoruz. Hem kültürümüz hem dil olarak uyuşamıyoruz. Tabi onlar Türkçe biliyor ama olmuyor yine. Biz kültürel olarak, onlar yabancılar birbirlerini buluyorlar. Yunanistanlılar birbirleriyle Iraklılar birbirleriyle. Ve biz de yardımcı olmaya çalışıyoruz. Her türlü elimizden geleni yapmaya çalışıyorum. Ama öyle kültürel aktivite olarak pek bir ilişkimiz yok. Kendi yurttan arkadaşlarımızla da ilk iki yıl geçtikten sonra herkes kendi arkadaşını buluyor. Herkes kendi anlaşılabildikleriyle beraber vakit geçiriyor. Ama yani bazı grup ödevlerinde ya da çalışmalarında aynı gruba düşebiliyoruz. Yani hocalarımız ilk yıl ödev veriyorlardı. Birbirimize ve okula alışabilmemiz için ödevi de kendileri gruplandırıyor. Yabancı arkadaşımızla aynı gruba düşüyorduk. Onlarla beraber ödev yapıyorduk. Biraz da birbirimizle kaynaşmamıza vesile oluyordu. Ayıriyeten pratik derslerimizde sırayla girmiyoruz. Derslere hocalarımız dağıtıyor bizleri mesela. Yine yabancı arkadaşlarımızla hiç tanımadığımız arkadaşlarımızla kaynaşmak zorunda kalıyoruz. Ya, bu şekilde de birbirimizi tanıyıp daha güzel daha hoş oluyor”.

Şeklindeki sözleriyle hem uluslararası öğrencilerin varlığının hem de öğretim elemanlarının öğrencileri ortak etkinlikler yoluyla bir araya getirmelerinin, öğrencinin farklı kültürleri ve bireyleri tanıması konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Buna benzer şekilde ama bu kez sınıf düzeyinde değil daha geniş düzeyde, farklı fakültelerden farklı öğrencilerin katıldığı örnekler de bulunmaktadır. K26'nın birkaç uluslararası öğrenci ile kurmak istediği öğrenci kulübü buna bir örnek olabilir. Bu kulüp her ne kadar kurulamamış olsa da örnek önemlidir:

“Şöyle söyleyeyim. Zaten Erasmus öğrenci değişim programlarıyla öğrenci alan bir üniversite. O yüzden ben de bir keresinde bir kulüp kuracaktık. Bu kulüp başkanı da Amerikalı birisi. Orada Rus birisi de vardı. Böyle farklı farklı ülkelere gelen Hollandalı birisi de vardı sanırım. Böyle hem bir arada dilimizi geliştirmeyi istemiştik hem de hani

diplomasi kulübüydü. Konferanslar falan da vardı. Onları belki biz de yapabiliriz yurt içine yurt dışından gelenleri karşılayabilirdik diye bir etkileşim oldu öyle bir grupta bulundum. Ama olmadı sonra. Çok uğraşmadım”. (K26)

Buradan, özellikle son cümleden, kulübün kurulamama nedeninin bireysel olduğu söylenebilir. Ancak üniversite daha geniş düzeyde farklılıkları destekleme konusunda biraz daha proaktif yaklaşabilir. K28’in sözleri bu konuya açıklık getirmektedir:

“Üniversite ne kadar bileştirici mi? Ben üniversitenin ne tam anlamıyla birleştirici ne de tam anlamıyla ayrıştırıcı olduğunu düşünüyorum. Sadece bu konuda hani üniversite farklı öğrencilere de gelme imkân gördüğü için hepimizi bir arada barındırmaya sağlıyor. Ha bunun için etkinlikler düzenliyor bildiğim kadarıyla. Yani tanışma ya da farklı kültürlerin mesela bu gibi tür etkinlikler düzenliyor. Yöresel danslar... Oraya gittiğim zaman birçok yabancı insan geliyor. Biz de aralarda onlarla tanışma fırsatı buluruz. Üniversite aslında burada birleştirici rol oynuyor ama illa gelin kaynaşın şey yapın olmaz. Fakat birçok imkânları da var”.

Bu sözlerden hareketle, üniversitenin farklılıkları destekleme konusunda çeşitli etkinlikleri desteklediği söylenebilir. Ama K28’in ifadelerinden hareketle üniversitenin bu konuda fazladan imkânları olduğu halde bu konuyla ayrı olarak yakından ilgilendiğini söylemek güç olmaktadır.

Üniversitenin farklılıkları destekleme konusunda avantajlı olduğu yönlerden bir diğeri de Eskişehir’de bulunmasıdır. Katılımcılardan bazıları yalnız üniversitenin değil, Eskişehir’in de farklılıklara daha açık olduğunu ve desteklediğini belirtmektedir. Bu konuda K18’in sözleri önemli bilgiler vermektedir:

“Şöyle düşünüyorum ben. Farklılıkları bir gökkuşağına benzetirsek Eskişehir bu gökkuşağı için olabilecek en güzel yer. Yani İstanbul’dan ve Ankara’dan belki İzmir’le yarışabilir çok iyi bir yer. Çünkü bir Karadenizli olarak söylüyorum: Karadeniz’de insanların gözleriyle bile izin vermeyecekleri şeyleri burada insanlar özgürce yapabiliyor. Hani ötekileştirme yok. Sen busun, sen şusun diye yaftalama yok veya öyle görünüyor en azından. Hani bugün kozmopolit diyoruz. Çok büyük bir şehir İstanbul diyoruz. Ama orada bile büyük kaoslar oluyor. O yüzden kültür çatışmasıyla karşılaşmadım şu ana kadar. Herkes kendi renginde, kendi kültüründe güzel. Mesela Ünye’de dolmuşta türbanlı bir kadınla şort giymiş bir kadının yan yana oturduğunu göremezsin. Çünkü kimse buna izin vermez. Ama Eskişehir’de insanlar dışa göre değil de hangi dilde konuştuklarına veya hangi niyetle birbirlerine yaklaştıklarına göre yaklaşıyor. Hoşgörü ortamı var. O hoşgörü ortamında bir kişi insanlar benim hakkımda şunu düşünecek bunu düşünecek demez de. Daha çok ben ne yapmak istiyorum, hedefime nasıl ulaşırım diye düşünüyor. Bu da gelişimi hızlandırır bence”.

Bu sözlerden hareketle Eskişehir’de yaşayan halkın da aslında farklılıkların desteklenmesi konusunda dolaylı da olsa üniversiteye katkısından söz edilebilir. Bu bağlamda bazı katılımcılara göre farklılıkların desteklenmesi daha çok toplumsal bir konudur. Başka bir deyişle toplumun yönelimi farklılıkların ne kadar tolere edilebileceğini gösterebilir. Bu konuda K10 ve K9’un görüşleri açıklayıcı bilgiler vermektedir:

“Üniversite şöyle hani Anadolu Üniversitesi hem şehir itibariyle hem de kendi üniversite bazında çok fazla seçenek sunan bir şehir ve aslında her düşüncenin yaşayabileceği. Son dönemleri saymıyorum. Onun dışında gayet modern bir şekilde yaşayabileceği kimsenin kimseye karışmadığı bir ortam ve bu anlamda güzel. (K10)

“Şöyle diyeyim Anadolu Üniversitesi büyük çoğunlukla sağlıyor. Eskişehir de sağlıyor. Fakat biz toplum olarak izole bir toplumda yaşıyoruz. Kendimize ait düşünen insanlarla görüşüyoruz. Bu artık son 15-16 yılda gelişen bir şey olduğunu düşünüyorum. İzole olduğumuzu. Daha doğrusu olduğum için kimseyle görüşmüyorum. Tanıdıklarım var illaki bu farklı. Fakat hadi bugün çıkıp beraber bir şeyler yapalım dediğim insanlar yok. Bu da bence toplumun şeyi veya herkes böyle olmaya başladı diye düşünüyorum. Yani üniversitenin bundan rolü daha düşük. Yani kendi ekibinin dışına çıkmada üniversitenin rolü çok düşük. Toplumsal bir şey”. (K9)

Bu iki görüş birlikte değerlendirildiğinde bazı öğrenciler için toplum içerisindeki ayrışmaların daha belirgin hale geldiği ve bundan dolayı bazı öğrencilerin başkalarının yanında kendilerini rahatça ifade edemedikleri, bu nedenle kendi izole gruplarının dışında farklı öğrencilerle pek fazla iletişime geçemedikleri ya da bundan çekindikleri söylenebilir.

Ancak farklılıkları destekleyici ortam/çevre sağlama konundaki görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde üniversitenin bu konuda oldukça iyi bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Bu potansiyelin zaman zaman eyleme dönüştüğü de katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bununla beraber son iki görüşü (K10 ve K9’un görüşleri) de hesaba katarak, farklılıkların desteklendiği ortamlara duyulan ihtiyacın günümüzde daha da önemli hale geldiği ve bu nedenle üniversitenin bu konuda daha proaktif davranmasının gerektiğinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular burada sona ermiştir. Ancak tüm bu tema, alt tema ve içerisindeki konular değerlendirildiğinde öğrenci katılımına yönelik öğrencilerin belli bir çabası ve üniversitenin de belli bir desteğinin olduğu görülmektedir. Ancak bu konuda üniversitenin, imkânları da düşünüldüğünde, öğrenci katılımı için yapabileceği fazladan eylemlerin olduğu söylenebilir.

Tüm bu alt temalardan sonra üniversite deneyiminin öğrencilere yaptığı katkı incelenirken belki de göz önünde bulundurulması gereken en önemli şeyin üniversitenin öğrenci yaşamını öyle ya da böyle bir şekilde etkilediği ve değiştirdiği gerçeğidir. Ancak bu deneyimin ne kadar olumlu olacağı ve öğrencilere nasıl bir katkı yapacağı ise yine kurum ve öğrenci özelliklerine göre değişmektedir. Bu bağlamda üniversite eğitiminin öğrenci açısından ne anlama geldiğinin K22'nin sözlerinde yattığı söylenebilir. Buna göre üniversite eğitimi ya da deneyimi, öğrenciler için iyi fırsatlar yaratabileceği gibi boşa giden bir zaman diliminden ibaret de olabilir:

“Şimdi şöyle... Üniversiteden bize ailemiz ve çevremiz sıklıkla bahsettiler. Sınavlarda bize gerekli baskıyı uyguladılar. Gerekli yerde yardım ettiler bi o kadar da. Ben şöyle hissediyordum: Bu baskılardan sonra, hani üniversite olmazsa olmaz diye bakıyorlar insanlar. Bir yerde haklılar. En azından yasalar diploma istiyor artık. Geleceğin için iyi bir gelecek istiyorsan bu diplomayı hak etmek zorundasın. Böyle bakarken geldim, istediğim bölümleri yazdım, buraya geldim sonra ve gördüğüm şey şuydu: Hani insanın üniversiteye de ihtiyacı yok. İçinde neyi istiyorsa onu dışarıya yansıtabilir.

Bunun için üniversite sadece bir fırsattı benim için. Ben öyle gördüm. Ama üniversiteye gelmeden önce zorunluluk olarak görüyordum. Şu an bir fırsat olarak görüyorum. Sadece benim bazı şeylere ulaşmamı kolaylaştıran bir araç. Bu aracı mesela bir merdiven çıkacaksan bunu bana atlatarak çıkarıyor. Yani biraz daha yardımcı oluyor bu konuda. Ama gereksiz yere de geliyorsan buraya, en zararlı olan şey bu üniversitedir. En yararlı olan şey de burasıdır. Ama en zararlı olan şey de burasıdır. Çünkü acayip vaktini yer, aklını çok karıştırır. Ne için geldiğine bağlı. Öğrenmek için geliyorsan doğru yere geliyorsun. Ama başka hayallerin, hedeflerin varsa çok yanlış yerdesin. Burası seni daha da dibe götürür. Batırıyor yani... Bunu düşünüyorum”.

4.2. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu öğrencilerin genel profil özelliklerine ilişkindir. Tablo 4.2’de bu özellikler sunulmuştur. Tabloda yüzde ve frekans olmak üzere yalnızca betimleyici istatistiktekiler kullanılmış olup katılımcıların asıl durumlarına ilişkin genel bir bilginin sunulması amaçlandığından analizlerde ağırlıklandırma işlemi yapılmamıştır.

Tablo 4.2 Öğrencilerin bireysel profil özellikleri

	f	%		f	%
Cinsiyet			Geçiş Yapma Durumu		
Kadın	886	67,0	Evet	126	9,5
Erkek	437	33,0	Hayır	1197	90,5

Tablo 4.2. (Devam) Öğrencilerin bireysel profil özellikleri

	f	%		f	%
Fakülte			Birinci Kuşak Öğrenci		
Eczacılık	123	9,3	Evet	978	73,9
Edebiyat	185	14,0	Hayır	345	26,1
Eğitim	254	19,2	Vatandaşlık Durumu		
Fen	130	9,8	T.C. vatandaşı	1291	97,6
İİBF	221	16,7	Diğer ülke vatandaşı	32	2,4
İletişim Bilimleri	114	8,6	Konaklama		
Hukuk	165	12,5	Öğrenci yurdu	457	34,5
Mühendislik	131	9,9	Ev (öğrenci evi)	627	47,4
Üniversitedeki Yıl			Ev (aile ile birlikte)	239	18,1
Birinci	315	23,8	Romantik Birliktelik Durumu		
İkinci	357	27,0	Evli	18	1,4
Üçüncü	418	31,6	Bekar (ama arkadaşı var)	513	38,8
Dördüncü	144	10,9	Bekar (ve yalnız)	792	59,9
Beş ve sonraki	89	6,7	Çalışma Durumu		
Akademik Ortalama			Evet, kampus dışı	357	27,0
0,00-1,80 arası	113	8,5	Evet, kampus içi	32	2,4
1,81-2,00 arası	125	9,4	Hayır	934	70,6
2,01-2,50 arası	288	21,8	Aylık Ortalama Gelir		
2,51-3,00 arası	420	31,7	0-500 TL arası	360	27,2
3,01-3,50 arası	280	21,2	501-1000 TL arası	590	44,6
3,51-4,00 arası	97	7,3	1001-1500 TL arası	223	16,9
Lisansüstü Eğitim İsteği			1501-2000 TL arası	86	6,5
Evet	822	62,1	2001-3000 TL arası	36	2,7
Hayır	501	37,9	3001-7000 TL arası	28	2,1
Ders Çalışma Süresi			Devamlılık		
Hiç çalışmıyor (0)	153	11,6	Evet	1120	85,3
0,50-1,00 saat arası	138	10,4	Hayır	71	5,4
1,01-2,00 saat arası	238	18,0	Mezun olacak	123	9,3
2,01-3,00 saat arası	165	12,5	Genel Memnuniyet		
3,01-4,00 saat arası	118	8,9	Memnun	1067	80,7
4,01-5,00 saat arası	153	11,6	Memnun değil	256	19,3
5,01-10,00 saat arası	235	17,8			
10,01-20,00 saat arası	81	6,1			
20,01-70,00 saat arası	42	3,2			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere kadınlar örneklemin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Yine AFA ve DFA için toplanan verilerde olduğu gibi örneklem içerisinde Eğitim Fakültesinden daha fazla katılımcı bulunmaktadır. Örneklem seçilirken fakülte ve cinsiyete göre tabakalı oranlı örnekleme yapıldığından gelecek sorulardaki parametrik analizler için ağırlıklandırma işlemi yapılmıştır. Devamlılık (eğitime bir sonraki dönem aynı üniversitede devam etme) ve vatandaşlık değişkenleri, gruplardaki yetersiz katılımcı sayısı nedeniyle sonraki analizlere dahil edilmemiştir. Ancak benzer şekilde gruplarında az öğrenci bulunan çalışma durumu ve romantik birliktelik durumu değişkenleri grup sayısı ikiye indirilerek analizlere devam edilebilmiştir. Gelir durumu, akademik çalışmalara ayrılan süre ve akademik ortalama sonraki analizlerde sürekli değişken olarak ele alınmıştır. Bu değişkenler ölçek formunda en baştan itibaren sürekli değişken olarak toplanmıştır. Burada yalnızca bir fikir vermesi açısından kategorik olarak sunulmuştur. Bunlardan farklı olarak üniversite deneyiminden memnuniyet, lisansüstü eğitim isteği ve akademik ortalama değişkenleri katılım gibi bağımlı değişkenler olarak ele alındığından yalnızca katılımın bu üç değişken üzerindeki etkisi incelenmek üzere beşinci, altıncı ve yedinci araştırma sorularında kullanılmıştır.

4.3. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerine Göre Katılıma İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin katılım ve alt boyutlarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık ve korelasyonların olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda t-Test, ANOVA ve korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Bu analizlerden önce öğrenci katılımı ve alt boyutlarının toplam puanlarının her bir grup için normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında değiştiği gözlenerek normal bir dağılım gösterdiği sonucunu varılmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre bu sınırlar +1,5 ile -1,5 arasında olmalıdır.

Bu doğrultuda ilk olarak öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetine göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Buna göre gruplar arasında evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; yalnızca öğrenme stratejileri ($F=7,321$; $p=0,007$), işbirlikli öğrenme ($F=5,711$; $p=0,017$) ve kişisel kazanımlar ($F=8,776$; $p=0,003$) alt boyutlarında Levene Testi sonuçlarına göre evren varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 4.3 Cinsiyet ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için *t-Testi* sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Stratejileri	Kadın	886	3,6547	0,84356	6,947	791,847	0,000
	Erkek	437	3,2863	0,93711			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Kadın	886	3,3988	0,86856	3,391	1321	0,001
	Erkek	437	3,2241	0,90650			
İşbirlikli Öğrenme	Kadın	886	3,7777	0,83005	4,327	791,827	0,000
	Erkek	437	3,5519	0,92212			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Kadın	886	2,8214	1,04329	0,742	1321	0,458
	Erkek	437	2,7761	1,04337			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Kadın	886	3,3261	0,82360	2,046	1321	0,041
	Erkek	437	3,2265	0,85078			
Kişilerarası İlişkiler	Kadın	886	3,7064	0,81797	0,925	1321	0,335
	Erkek	437	3,6626	0,79775			
Destekleyici Çevre	Kadın	886	4,0075	0,81796	3,562	1321	0,001
	Erkek	437	3,8388	0,79522			
Kişisel Kazanımlar	Kadın	886	4,0306	0,76702	5,553	777,860	0,000
	Erkek	437	3,7587	0,87023			
Katılım (Toplam)	Kadın	886	3,6004	0,61786	4,472	1321	0,000
	Erkek	437	3,4367	0,64189			

Tablo 4.3'e göre katılım ve alt boyutlarının kadınlar ve erkekler arasında çoğunlukla anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Yalnızca öğretim elemanı ile etkileşim ($t_{1321}=0,742$; $p \geq 0,05$) ve kişiler arası ilişkiler ($t_{1321}=0,925$; $p \geq 0,05$) alt boyutlarında kadınlar ve erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılıkların olmadığı boyutlar da dahil olmak üzere bütün boyutlarda kadın ve erkeklerin puan ortalamaları incelendiğinde kadınların puan ortalamalarının daha büyük olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenme stratejileri, işbirlikli öğrenme, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar boyutlarında kadınların erkeklere göre puan ortalamaları daha fazladır. Bu durumda kadınların erkeklere göre derslere daha hazırlıklı geldikleri, üniversite deneyiminden daha fazla kazanım elde ettikleri, grup çalışmalarına daha açık oldukları ve üniversitenin sunduğu imkanları daha fazla destekleyici buldukları ya da bu imkanları daha fazla değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin geçiş yapmış olmasına göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Buna göre gruplar

arasında evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; Levene Testi sonuçlarına göre tüm gruplarda evren varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür.

Tablo 4.4 Geçiş yapma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

Boyut	Geçiş Yapma	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Stratejileri	Evet	126	3,7056	0,92616	2,288	1321	0,022
	Hayır	1197	3,5148	0,88700			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Evet	126	3,5337	0,82685	2,576	1321	0,010
	Hayır	1197	3,3208	0,88854			
İşbirlikli Öğrenme	Evet	126	3,6595	0,97899	-0,594	1321	0,553
	Hayır	1197	3,7077	0,85549			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Evet	126	3,1114	1,03756	3,467	1321	0,001
	Hayır	1197	2,7743	1,03895			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	126	3,3944	0,81225	1,434	1321	0,152
	Hayır	1197	3,2825	0,83552			
Kişilerarası İlişkiler	Evet	126	3,7992	0,86859	1,563	1321	0,118
	Hayır	1197	3,6806	0,80458			
Destekleyici Çevre	Evet	126	3,9661	0,79269	0,208	1321	0,835
	Hayır	1197	3,9503	0,81663			
Kişisel Kazanımlar	Evet	126	4,0123	0,76982	1,040	1321	0,298
	Hayır	1197	3,9332	0,81668			
Katılım (Toplam)	Evet	126	3,6578	0,66810	2,090	1321	0,037
	Hayır	1197	3,5346	0,62540			

Geçiş yaparak gelen öğrencilerin bir kısmı eş değer bir üniversiteden bir kısmı ise daha alt bir eğitim kademesinden Anadolu Üniversitesi'ne geçiş yaparak gelmiştir. Tablo 4.4'e göre işbirlikli öğrenme boyutu hariç diğer tüm boyutlarda Anadolu Üniversitesi'ne geçiş yaparak gelmiş olan öğrencilerin puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha fazladır. Ancak işbirlikli öğrenme boyutunda gruplar arasındaki ortalama puan farkı anlamlı değildir ($t_{1321}=-0,489$; $p \geq 0,05$). Özellikle öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve öğretim elemanı ile etkileşim boyutlarında geçiş yaparak gelen öğrencilerin daha fazla puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca geçiş yaparak gelen öğrencilerin kişiler arası ilişkiler ve destekleyici çevre boyutunda da diğer öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla puan ortalamasına sahiptir. Dolayısıyla yeni

bir öğrenme ortamında öğrencilerin hem akademik hem de sosyal anlamda etkileşime daha açık olduğu söylenebilir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin bir işte çalışma durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Buna göre gruplar arasında evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; bütün grupların evren varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür.

Tablo 4.5 Çalışma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Stratejileri	Evet	402	3,4685	0,89780	-1,741	1321	0,082
	Hayır	921	3,5612	0,88877			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Evet	402	3,2597	0,88705	-2,216	1321	0,027
	Hayır	921	3,3767	0,88188			
İşbirlikli Öğrenme	Evet	402	3,6997	0,91028	-0,095	1321	0,925
	Hayır	921	3,7046	0,84897			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Evet	402	2,9163	1,10044	2,539	1321	0,011
	Hayır	921	2,7584	1,01396			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	402	3,2187	0,84944	-2,152	1321	0,032
	Hayır	921	3,3257	0,82504			
Kişilerarası İlişkiler	Evet	402	3,6686	0,79952	-0,693	1321	0,489
	Hayır	921	3,7022	0,81662			
Destekleyici Çevre	Evet	402	3,9525	0,84565	0,020	1321	0,984
	Hayır	921	3,9515	0,80039			
Kişisel Kazanımlar	Evet	402	3,8971	0,85399	-1,294	1321	0,196
	Hayır	921	3,9599	0,79324			
Katılım (Toplam)	Evet	402	3,5196	0,64954	-1,018	1321	0,309
	Hayır	921	3,5580	0,62181			

Tablo 4.5'e göre bir işte çalışan öğrencilerin katılım ve alt boyutlarının puan ortalamaları çalışmayan öğrencilere göre öğretim elemanı ile etkileşim boyutu hariç düşüktür. Öğretim elemanı ile etkileşim boyutunda ise bir işte çalışan öğrencilerin puan ortalaması anlamlı olarak ($t_{1321}=2,539$; $p \leq 0,05$) büyüktür. Bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre üst düzey öğrenmeyi destekleme ($t_{1321}=-2,216$; $p \leq 0,05$) ve etkili öğretim uygulamaları ($t_{1321}=-2,152$; $p \leq 0,05$) boyutlarına ilişkin puanları ise anlamlı

olarak düşüktür. Buradan hareketle bir işte çalışan öğrencilerin akademik çalışmalara ilgilerinin düşük olduğu düşünülebilir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin romantik birliktelik durumuna göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Buna göre gruplar arasında evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; yalnızca destekleyici çevre ($F=5,584$; $p=0,018$) alt boyutunda Levene Testi sonuçlarına göre evren varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 4.6 Birliktelik durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

Boyut	Birliktelik Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Stratejileri	Evet	537	3,5958	0,87450	2,121	1321	0,034
	Hayır	786	3,4900	0,90216			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Evet	537	3,3467	0,86816	0,190	1321	0,850
	Hayır	786	3,3373	0,89647			
İşbirlikli Öğrenme	Evet	537	3,7783	0,82117	2,613	1321	0,009
	Hayır	786	3,6517	0,89506			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Evet	537	2,8887	1,02688	2,375	1321	0,018
	Hayır	786	2,7502	1,05106			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	537	3,2659	0,84308	-0,985	1321	0,325
	Hayır	786	3,3118	0,82719			
Kişilerarası İlişkiler	Evet	537	3,6459	0,81558	-1,706	1321	0,088
	Hayır	786	3,7234	0,80738			
Destekleyici Çevre	Evet	537	3,8920	0,84990	-2,181	1092,572	0,029
	Hayır	786	3,9927	0,78661			
Kişisel Kazanımlar	Evet	537	3,9819	0,79202	1,524	1321	0,128
	Hayır	786	3,9126	0,82534			
Katılım (Toplam)	Evet	537	3,5542	0,62733	0,377	1321	0,707
	Hayır	786	3,5409	0,63279			

Tablo 4.6’da romantik bir birliktelik yaşayan öğrencilerin herhangi bir birlikteliği olmayan öğrencilere göre öğrenme stratejileri ($t_{1321}=2,121$; $p\leq 0,05$), işbirlikli öğrenme ($t_{1321}=2,613$; $p\leq 0,05$) ve öğretim elemanı ile etkileşim ($t_{1321}=2,375$; $p\leq 0,05$) boyutlarında anlamlı olarak daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle birlikteliği olan öğrencilerin sosyal paylaşımlara ya da etkileşime daha açık

olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca bu öğrencilerin grupla çalışma etkinliklerine daha açık olduğu da düşünülebilir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin birinci kuşak olma durumuna (anne ve babasından hiçbiri dört yıllık bir üniversiteden mezun olmamış kişi) göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Buna göre gruplar arasında evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; yalnızca kişisel kazanımlar ($F=7,445$; $p=0,006$) alt boyutunda Levene Testi sonuçlarına göre evren varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 4.7 Birinci kuşak öğrenci olma durumu ile öğrenci katılımı ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

Boyut	Birinci Kuşak	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Stratejileri	Evet	976	3,5454	0,89343	0,845	1321	0,398
	Hayır	347	3,4983	0,88915			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Evet	976	3,3285	0,87100	-0,869	1321	0,385
	Hayır	347	3,3765	0,92267			
İşbirlikli Öğrenme	Evet	976	3,6764	0,86150	-1,879	1321	0,060
	Hayır	347	3,7782	0,88193			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Evet	976	2,8056	1,03478	-0,048	1321	0,962
	Hayır	347	2,8087	1,06777			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Evet	976	3,3024	0,82778	0,675	1321	0,500
	Hayır	347	3,2673	0,85068			
Kişilerarası İlişkiler	Evet	976	3,7052	0,80942	0,999	1321	0,318
	Hayır	347	3,6546	0,81660			
Destekleyici Çevre	Evet	976	3,9488	0,80235	-0,225	1321	0,822
	Hayır	347	3,9602	0,84736			
Kişisel Kazanımlar	Evet	976	3,9645	0,78803	1,696	558,786	0,090
	Hayır	347	3,8741	0,87493			
Katılım (Toplam)	Evet	976	3,5507	0,62812	0,423	1321	0,673
	Hayır	347	3,5340	0,63742			

Tablo 4.7’de birinci kuşak öğrencilerin sonraki kuşak öğrencilere göre katılım ve alt boyutlarının hiçbirinde puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Ayrıca birinci kuşak öğrencilerin toplam katılım puan ortalaması başta olmak üzere, öğrenme stratejileri, etkili öğretim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve kişisel

kazanımlar boyutlarında toplam puan ortalamaları sonraki kuşak öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere ANOVA yapılmıştır. Tablo 4.8’de ifade edildiği üzere öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının öğrencinin öğrenim gördüğü fakülteye (gruplar) göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Buna göre gruplar arasında öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının nasıl farklılaştığını bulabilmek için Post-Hoc Testine başvurulmuştur. Post-Hoc Testi seçiminde evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; üst düzey öğrenmeyi destekleme ($p=0,033$), destekleyici çevre ($p=0,018$) ve kişisel kazanımlar ($p=0,010$) alt boyutlarında Levene Testi sonuçlarına göre evren varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür.

Bu bağlamda üst düzey öğrenmeyi destekleme, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar boyutlarında çoklu karşılaştırmalar için Tamhan’s T2, diğer boyutlar için ise Tukey HSD testleri kullanılmıştır.

Tablo 4.8 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen fakülteye ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Öğrenme Stratejileri	Eczacılık (1)	60	3,1118	1,00381	7,173	0,000	1-2*** 3-6**
	Edebiyat (2)	152	3,8018	0,82313			1-3* 4-6***
	Eğitim (3)	289	3,5435	0,94013			1-4** 5-6*
	Fen (4)	100	3,6970	0,83056			1-5* 6-7**
	İİBF (5)	276	3,4994	0,83555			1-7** 6-8*
	İletişim (6)	102	3,1830	0,97026			1-8*
	Hukuk (7)	135	3,6354	0,85462			2-5*
	Mühendislik (8)	208	3,5156	0,83153			2-6***
	Toplam	1323	3,5330	0,89221			2-8*
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Eczacılık (1)	60	3,4338	0,73842	13,636	0,000	1-8***
	Edebiyat (2)	152	3,4933	0,81118			2-8***
	Eğitim (3)	289	3,5038	0,80906			3-5*
	Fen (4)	100	3,2889	0,94248			3-8***
	İİBF (5)	276	3,2506	0,91913			4-8**
	İletişim (6)	102	3,5491	0,80144			5-7*
	Hukuk (7)	135	3,5613	0,81738			5-8***
	Mühendislik (8)	208	2,8765	0,90486			6-8***
	Toplam	1323	3,3411	0,88476			7-8***

Tablo 4.8 (Devam) Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen fakülteye ilişkin AA sonuçları

Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
İşbirlikli Öğrenme	Eczacılık (1)	60	3,6300	0,82575	2,666	0,010	3-7*
	Edebiyat (2)	152	3,6343	0,90138			4-7*
	Eğitim (3)	289	3,8102	0,83312			
	Fen (4)	100	3,8508	0,91228			
	İİBF (5)	276	3,7146	0,92431			
	İletişim (6)	102	3,6215	0,77751			
	Hukuk (7)	135	3,4820	0,82404			
	Mühendislik (8)	208	3,7233	0,84726			
	Toplam	1323	3,7031	0,86773			
Öğretim Elemanı ile Etkileşim	Eczacılık (1)	60	2,5804	0,95592	6,592	0,000	1-2*
	Edebiyat (2)	152	3,1271	1,02519			2-5*
	Eğitim (3)	289	2,9746	1,03459			2-7***
	Fen (4)	100	2,8244	1,08143			2-8***
	İİBF (5)	276	2,7640	1,01782			3-7***
	İletişim (6)	102	2,9032	0,95086			3-8***
	Hukuk (7)	135	2,5594	1,00662			
	Mühendislik (8)	208	2,5645	1,07700			
	Toplam	1323	2,8064	1,04314			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Eczacılık (1)	60	3,1552	0,68338	8,417	0,000	2-8***
	Edebiyat (2)	152	3,4441	0,75394			4-8*
	Eğitim (3)	289	3,4316	0,85033			3-8***
	Fen (4)	100	3,2473	0,92656			5-8***
	İİBF (5)	276	3,3344	0,81495			6-8***
	İletişim (6)	102	3,3905	0,75905			7-8***
	Hukuk (7)	135	3,3246	0,80449			
	Mühendislik (8)	208	2,9296	0,83588			
	Toplam	1323	3,2932	0,83367			
Kişilerarası İlişkiler	Eczacılık (1)	60	3,5411	0,71801	9,791	0,000	1-3*
	Edebiyat (2)	152	3,8638	0,73325			2-5**
	Eğitim (3)	289	3,8975	0,75727			2-8***
	Fen (4)	100	3,8534	0,81250			3-5***
	İİBF (5)	276	3,5162	0,82819			3-8***
	İletişim (6)	102	3,7527	0,74845			4-5***
	Hukuk (7)	135	3,7111	0,85247			4-8***
	Mühendislik (8)	208	3,4374	0,82763			6-8*
	Toplam	1323	3,6919	0,81131			7-8*

Tablo 4.8 (Devam) Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen fakülteye ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Destekleyici Çevre	Eczacılık (1)	60	3,9394	0,69645	21,611	0,000	1-8***
	Edebiyat (2)	152	3,9904	0,73093			2-8***
	Eğitim (3)	289	4,1844	0,71892			3-7***
	Fen (4)	100	4,1016	0,74191			3-8***
	İİBF (5)	276	4,0980	0,78537			4-8***
	İletişim (6)	102	4,0004	0,68805			5-7*
	Hukuk (7)	135	3,8225	0,77821			5-8***
	Mühendislik (8)	208	3,3974	0,91682			6-8***
	Toplam	1323	3,9518	0,81410			7-8***
Kişisel Kazanımlar	Eczacılık (1)	60	3,8372	0,72534	13,169	0,000	1-3*
	Edebiyat (2)	152	4,0641	0,77202			2-8***
	Eğitim (3)	289	4,1905	0,70660			3-5*
	Fen (4)	100	3,9340	0,70938			3-7*
	İİBF (5)	276	3,9675	0,79655			3-8***
	İletişim (6)	102	3,9416	0,76697			4-8**
	Hukuk (7)	135	3,9012	0,84760			5-8***
	Mühendislik (8)	208	3,5261	0,90607			6-8***
	Toplam	1323	3,9408	0,81238			7-8**
Katılım (Toplam)	Eczacılık (1)	60	3,8372	0,72534	13,204	0,000	1-3*
	Edebiyat (2)	152	4,0641	0,77202			2-8***
	Eğitim (3)	289	4,1905	0,70660			3-5*
	Fen (4)	100	3,9340	0,70938			3-7*
	İİBF (5)	276	3,9675	0,79655			3-8***
	İletişim (6)	102	3,9416	0,76697			4-8***
	Hukuk (7)	135	3,9012	0,84760			5-8***
	Mühendislik (8)	208	3,5261	0,90607			6-8***
	Toplam	1323	3,9408	0,81238			7-8***

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.8'e göre ilk olarak katılım (toplam) puan ortalaması incelendiğinde Mühendislik Fakültesinde puan ortalamalarının en az olduğu söylenebilir. Aslında bu durum alt boyutların çoğu için de geçerlidir. Özellikle üst düzey becerileri destekleme ve destekleyici çevre boyutunda diğer bütün fakültelerin puan ortalaması Mühendislik

Fakültesininkinden yüksektir. Bu durumda Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin derslerin içeriğine ilişkin bazı sorunlarının olduğu söylenebilir.

Bundan daha açık bir olumsuzluk ise destekleyici çevre boyutunda anlamlı olarak en düşük puan ortalamasına sahip olmalarıdır. Bu durumun temel nedenleri arasında Mühendislik Fakültesinin İki Eylül Kampüsünde yer alması, bu kampüsün Yunus Emre kampüsüne göre daha yeni kurulan ve gelişimi devam eden bir kampüs olması ve sunduğu olanakların yetersiz olması sayılabilir. Bu çalışma desenlendikten sonra İki Eylül Kampüsü ve Mühendislik Fakültesinin yeni kurulan Eskişehir Teknik Üniversitesi'ne devredilmesinin de bunda bir rolü olduğu söylenebilir. Çünkü bu devir işleminden önce öğrenciler Anadolu Üniversitesi'nin akademik ve sosyal imkânlarından olduğu gibi yararlanabilirken devir işleminden sonra bu imkanların sunumunda ya da imkanlara erişimde sınırlılıklar doğmuştur.

Eczacılık Fakültesi ile Fen Fakültesi öğrenme stratejileri boyutunda anlamlı olarak en az puan ortalamasına sahip fakülteler olarak bulunmuştur. Bu durumda bu fakültelerde öğrencilerin derslere ilişkin derste non tutma, derse hazırlıklı gelme ve farklı kaynaklardan çalışma gibi çeşitli öğrenme stratejilerine diğer fakültelere göre daha az başvurdukları söylenebilir.

Eğitim Fakültesi katılım toplam puanı açısından en yüksek puan ortalamasına sahip fakültedir. Öğretim elemanı ile etkileşim, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve öğrenme stratejileri alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda da durum böyledir. Buna ek olarak Eğitim Fakültesi her alt boyutta en az bir fakülte ile anlamlı farklılık göstermiş ve bu farklılıklarda daha yüksek ortalama puana sahip olan fakülte olmuştur.

İİBF, Edebiyat, İletişim Bilimleri ve Hukuk Fakülteleri ise genellikle Mühendislik Fakültesinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha büyük puan ortalamasına sahiptir. Ancak bu fakülteler arasında Edebiyat Fakültesinin puan ortalamaları, Mühendislik Fakültesinin puan ortalamalarından öğrenme stratejileri ve işbirlikli öğrenme alt boyutları hariç her alt boyutta anlamlı olarak daha büyük çıkmıştır. Buna karşın Hukuk ve İletişim Bilimleri Fakültelerinin puan ortalamaları, Mühendislik Fakültesinin puan ortalamalarından öğrenme stratejileri, işbirlikli öğrenme ve öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutları hariç her alt boyutta anlamlı olarak daha büyük çıkmıştır. İİBF ise bunlardan farklı olarak kişiler arası ilişkiler alt boyutu da hariç tutularak diğer alt boyutlarda Mühendislik Fakültesine göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin üniversitede öğrenim gördükleri yıla göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere ANOVA yapılmıştır. Tablo 4.9’da ifade edildiği üzere öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının öğrencinin öğrenim gördüğü yıla göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre gruplar arasında öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının nasıl farklılaştığını bulabilmek için Post-Hoc Testine başvurulmuştur.

Post-Hoc Testi seçiminde evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; yalnızca öğrenme stratejileri ($p=0,000$) ve kişisel kazanımlar ($p=0,042$) alt boyutlarında Levene Testi sonuçlarına göre evren varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür. Buna göre öğrenme stratejileri ve kişisel kazanımlar boyutlarında çoklu karşılaştırmalar için Tamhan’s T2, diğer boyutlar için ise Tukey HSD testleri kullanılmıştır.

Tablo 4.9 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen yıla ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Yıl	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Öğrenme Stratejileri	1. (1)	325	3,4687	1,00192	1,082	0,364	
	2. (2)	352	3,5081	0,90996			
	3. (3)	414	3,5902	0,81530			
	4. (4)	155	3,5872	0,85942			
	5.+ (5)	77	3,5021	0,76687			
	Toplam	1323	3,5330	0,89221			
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	1. (1)	325	3,3786	0,95071	4,360	0,002	1-5*
	2. (2)	352	3,4446	0,86128			2-5**
	3. (3)	414	3,3246	0,83336			
	4. (4)	155	3,2197	0,90985			
	5.+ (5)	77	3,0417	0,84118			
	Toplam	1323	3,3411	0,88476			
İşbirlikli Öğrenme	1. (1)	325	3,6795	0,91829	0,244	0,913	
	2. (2)	352	3,6911	0,83168			
	3. (3)	414	3,7310	0,85234			
	4. (4)	155	3,7246	0,86831			
	5.+ (5)	77	3,6651	0,90683			
	Toplam	1323	3,7031	0,86773			
	1. (1)	325	2,7430	1,07919			
	2. (2)	352	2,7548	1,02572			

Tablo 4.9 (Devam) Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrenim görülen yıla ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Yıl	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	3. (3)	414	2,8787	1,05918	1,605	0,171	
	4. (4)	155	2,9139	0,96016			
	5.+ (5)	77	2,7057	1,02302			
	Toplam	1323	2,8064	1,04314			
Etkili Öğretim Uygulamaları	1. (1)	325	3,4998	0,83063	8,631	0,000	1-2*
	2. (2)	352	3,3083	0,77869			1-3***
	3. (3)	414	3,1982	0,80982			1-4**
	4. (4)	155	3,1967	0,90497			1-5***
	5.+ (5)	77	3,0559	0,90334			
	Toplam	1323	3,2932	0,83367			
Kişilerarası İlişkiler	1. (1)	325	3,8607	0,80475	6,689	0,000	1-3***
	2. (2)	352	3,7196	0,80083			1-5**
	3. (3)	414	3,5783	0,80414			
	4. (4)	155	3,6652	0,78773			
	5.+ (5)	77	3,5175	0,85277			
	Toplam	1323	3,6919	0,81131			
Destekleyici Çevre	1. (1)	325	4,0501	0,80960	1,920	0,105	
	2. (2)	352	3,9315	0,79824			
	3. (3)	414	3,8992	0,83808			
	4. (4)	155	3,9745	0,81326			
	5.+ (5)	77	3,8659	0,75338			
	Toplam	1323	3,9518	0,81410			
Kişisel Kazanımlar	1. (1)	325	3,9146	0,86844	0,350	0,844	
	2. (2)	352	3,9573	0,82369			
	3. (3)	414	3,9432	0,74049			
	4. (4)	155	3,9837	0,84245			
	5.+ (5)	77	3,8762	0,83731			
	Toplam	1323	3,9408	0,81238			
Katılım (Toplam)	1. (1)	325	3,6073	0,67815	1,921	0,105	
	2. (2)	352	3,5555	0,59753			
	3. (3)	414	3,5192	0,61750			
	4. (4)	155	3,5391	0,63740			
	5.+ (5)	77	3,4070	0,60581			
	Toplam	1323	3,5463	0,63037			

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.9 öğrencinin öğrenim gördüğü yıla göre katılım (toplam) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde özellikle birinci yılında olan öğrencilerin etkili öğretim uygulamaları puan ortalamalarının diğer öğretim yıllarında olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak büyük olduğu görülmüştür.

Kişiler arası ilişkiler alt boyutunda ise yine birinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarının üçüncü ve beşinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunda yine birinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarının beşinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

Farklı olarak ikinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarının yine beşinci yılında olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle katılım (toplam) puan ortalamalarında olmasa da etkili öğretim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutlarında üniversitenin ilk yıllarında olan öğrencilerin (üniversite yaşamını yeni deneyimleyen) görece üniversite yaşamının son yıllarında olan öğrencilere (üniversite yaşamına alışmış) göre daha fazla puana sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının öğrencilerin konaklama biçimlerine göre nasıl farklılaştığını belirlemek üzere ANOVA yapılmıştır. Tablo 4.10’da ifade edildiği üzere öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının öğrencilerin konaklama biçimlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Buna göre gruplar arasında öğrenci katılımı ve alt boyutlarında toplam puan ortalamalarının nasıl farklılaştığını bulabilmek için Post-Hoc Testine başvurulmuştur. Post-Hoc Testi seçiminde evren varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş; bütün gruplarda evren varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür. Buna göre öğrenci katılımı ve alt boyutlarında çoklu karşılaştırmalar için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10 Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının konaklama biçimine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Yıl	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Öğrenme Stratejileri	Öğrenci yurdu (1)	454	3,5987	0,88709	4,892	0,008	1-2*
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,4520	0,89617			2-3*
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,6163	0,87746			
	Toplam	1323	3,5330	0,89221			

Tablo 4.10 (Devam) Öğrenci katılımı ve alt boyutlarının konaklama biçimine ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Yıl	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	Öğrenci yurdu (1)	454	3,4164	0,85275	3,655	0,026	1-2*
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,2732	0,89616			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,3738	0,90388			
	Toplam	1323	3,3411	0,88476			
İşbirlikli Öğrenme	Öğrenci yurdu (1)	454	3,6896	0,84077	0,337	0,714	
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,7234	0,86761			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,6769	0,91771			
	Toplam	1323	3,7031	0,86773			
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	Öğrenci yurdu (1)	454	2,7500	1,00472	1,509	0,221	
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	2,8136	1,06650			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	2,8919	1,05066			
	Toplam	1323	2,8064	1,04314			
Etkili Öğretim Uygulamaları	Öğrenci yurdu (1)	454	3,4155	0,79431	9,652	0,000	1-2***
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,1928	0,85080			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,3213	0,83177			
	Toplam	1323	3,2932	0,83367			
Kişilerarası İlişkiler	Öğrenci yurdu (1)	454	3,7249	0,81128	1,049	0,350	
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,6577	0,81871			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,7176	0,79219			
	Toplam	1323	3,6919	0,81131			
Destekleyici Çevre	Öğrenci yurdu (1)	454	4,0053	0,79801	2,406	0,091	
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,9004	0,84826			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,9830	0,74805			
	Toplam	1323	3,9518	0,81410			
Kişisel Kazanımlar	Öğrenci yurdu (1)	454	3,9955	0,77301	1,709	0,181	
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,9215	0,82295			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,8889	0,85284			
	Toplam	1323	3,9408	0,81238			
Katılım (Toplam)	Öğrenci yurdu (1)	454	3,5963	0,61675	3,181	0,042	1-2*
	Ev (öğrenci evi) (2)	622	3,5012	0,64175			
	Ev (aile ile birlikte) (3)	247	3,5683	0,62054			
	Toplam	1323	3,5463	0,63037			

*p≤0,05; ***p≤0,001

Tablo 4.10'a göre katılım (toplam) puan ortalamalarına bakıldığında öğrenci yurdunda konaklayan öğrencilerin öğrenci evinde konaklayan öğrencilere göre anlamlı

olarak yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum etkili öğretim uygulamaları, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve öğrenme stratejileri alt boyutları için de geçerlidir. Yalnızca öğrenme stratejileri alt boyutunda aile ile birlikte konaklayan öğrencilerin puan ortalamalarının da öğrenci evinde konaklayan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak büyük olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrenci yurdunda konaklayan öğrencilerin katılımın akademik boyutunda daha fazla öne çıkardığı, başka bir ifadeyle öğrenci yurdunda kalan öğrencilerin özellikle öğrenci evinde konaklayan öğrencilere göre daha fazla akademik entegrasyon sağladıkları söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında son olarak, öğrencilerin, normal bir haftada (sınav dönemleri dışındaki) akademik çalışmalara ortalama ayırdıkları süre (saat), aylık ortalama gelirleri ve öğrenci katılımı ve alt boyutları arasında anlamlı bir korelasyon olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için ilk olarak her bir değişkenin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş, akademik çalışmalara ayrılan süre ve gelir durumu değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri tek değişkenli normallik açısından sorunlu çıkmıştır. Bu nedenle aşağıda (Tablo 4.11) sunulan tüm değişkenlere ki Basamaklı Dönüşüm (Two-Step Transformation) dönüşüm işlemi uygulanmıştır (Templeton, 2011). Dönüşüm işleminden sonra tüm değişkenler için basıklık ve çarpıklık değerlerinin, +0.5 ve -0.5 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.11’de ilgili değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ve değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlılık düzeyleri sunulmuştur.

Tablo 4.11 Öğrenci katılımı ve alt boyutları ile akademik ortalama, çalışma süresi ve gelir arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Boyutlar	Haftalık Çalışma Süresi	Aylık Ortalama Gelir
Öğrenme Stratejileri	0,379***	-0,089**
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	0,208***	-0,028
İşbirlikli Öğrenme	0,102***	0,041
Öğretim Elemanı İle Etkileşim	0,232***	0,034
Etkili Öğretim Uygulamaları	0,158***	-0,035
Kişilerarası İlişkiler	0,096***	-0,003
Destekleyici Çevre	0,104***	-0,024
Kişisel Kazanımlar	0,192***	-0,045
Katılım (Toplam)	0,237***	-0,030

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.11’de haftalık çalışma süresi, katılım ve alt boyutlarının hepsinin toplam puan ortalamaları ile anlamlı bir korelasyon göstermiştir. Bu durum aslında öğrencinin akademik çalışmalara ne kadar zaman ayırırsa bunun katılıma belli düzeyde olumlu yansıdığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak bu korelasyonların çoğu zayıf düzeyde gerçekleşmiştir. En yüksek korelasyon düzeyi ise çalışma süresi ve öğrenme stratejileri alt boyutu arasında orta düzeyde gerçekleşmiştir. Aylık ortalama gelir ile katılım ve alt boyutlarında ise genellikle olumsuz bir korelasyon görülmektedir. Özellikle öğrenme stratejileri boyutu ile arasındaki olumsuz korelasyonun anlamlı olması, aylık ortalama gelirin artmasıyla öğrencilerin derslere ilişkin çabalarının azaldığı sonucuna varılabilir.

4.4. Öğrencilerin Bireysel Profil Özelliklerinin Katılım Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında cinsiyet, fakülte, öğrenim yılı, geçiş yapma durumu, birliktelik durumu, konaklama biçimi, bir işte çalışma durumu, ikinci kuşak öğrenci olma durumu, haftalık akademik çalışmalara ortalama ayrılan süre ve gelir olmak üzere bireysel özelliklere ilişkin 10 değişkenin katılım ve alt boyutlarını nasıl yordadığı incelenmiştir. Bunun için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Gelir ve çalışma süresi dışındaki değişkenler kategorik değişken olduğundan gölge değişken (dummy) olarak kodlanarak analize dahil edilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet için referans kategorisi “Erkek”; geçiş yapma durumu için referans kategorisi “Hayır”; çalışma durumu (iş) için referans kategorisi “Hayır”; birliktelik durumu için referans kategorisi “Birlikteliği yok (yalnız)”; birinci kuşak öğrenci olma durumu için referans kategorisi “Hayır”; fakülte için referans kategorisi “Mühendislik Fakültesi”; öğrenim yılı için referans kategorisi “Beşinci ve sonraki yıllar” ve konaklama biçimi için referans kategorisi “Ev (öğrenci evi)” olarak alınmıştır.

Çoklu regresyon analizinde “Enter” metodu tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni bu araştırma sorusunda temel amacın genel olarak öğrenci katılımı ve alt boyutlarını anlamlı olarak yordayabilecek değişkenlerin belirlenmesi olmasıdır. Analizler yapılırken veriler yine cinsiyet ve fakülte değişkenine göre ağırlıklandırılmıştır.

Analizlere geçilmeden önce çoklu regresyon analizlerinin herbiri için bazı öncüller incelenmiştir. Buna göre çoklu regresyon analizleri için gerekli olan artık değerlerin

normal bir dağılım gösterip göstermediği histogram ve P-P pilot grafiği ile kontrol edilmiş, artık değerlerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Doğrusallık, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin herbiri için yapılan saçılım grafikleri kontrol edilmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu gözlenmiştir. Eş varyanslılık (homoscedasticity) için ise artık değerler arasında yapılan saçılım grafiği incelenmiş ve eşvaryanslılığın sağlandığı görülmüştür (Field, 2000). Bu grafiklerin hepsi aşağıda sunulan her bir analiz için EK 9’da verilmiştir.

Buna ek olarak bu araştırma sorusunda kurulan her bir modelin örneklem ile iyi bir uyum gösterip göstermediğini kontrol etmek için Durbin-Watson, Merkezi Eğilim Değeri (Centered Leverage Value-CLV), Cook Uzaklığı ve standart artık değerlerden 2’den büyük olanlarının sayısı kontrol edilmiştir. Buna göre bu sorudaki bütün modeller için Durbin-Watson değerleri 2’ye yakın, CLV değerleri 0’a yakın çıkmış, standart artık değerlerden 2’den büyük olanların oranı %5’in altında kalmıştır. Bunlar iyi sonuçlardır (Field, 2000). Bundan başka son olarak her bir model için bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için VIF ve tolerans değerleri kontrol edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20’den büyük, VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Aşağıda gelecek olan katılım (toplam) ve alt boyutlarına ilişkin her bir model için bu değerler incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Tolerans ve VIF değerleri yalnızca “üçüncü yıl” değişkeninde sırasıyla 0.203 ve 4,935 olarak bulunmuştur. Buna göre VIF için zaten bir sorun olmamakla birlikte tolerans değerinin sınıra yaklaşıp yaklaşmadığına aşağıdaki modellerin hiçbirinde çoklu doğrusal bağlantı açısından yine sorun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak bireysel özelliklerin öğrenci katılımını (toplam) nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.12’de bireysel özelliklerin öğrenci katılımını nasıl yordadığına ilişkin model sunulmuştur.

Tablo 4.12 Öğrenci katılımını yordayan bireysel faktörler

Katılım (toplam)	Model 1 (n=1323)		
	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>β</i>
Cinsiyet			
Kadın	0,113	0,037	0,085***

Tablo 4.12 (Devam) Öğrenci katılımını yordayan bireysel faktörler

Katılım (toplam)	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,094	0,057	0,044*
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,019	0,037	-0,014
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,012	0,035	0,009
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	-0,026	0,039	-0,018
Fakülte			
Eczacılık	0,214	0,089	0,071*
Edebiyat	0,446	0,065	0,226***
Eğitim	0,466	0,056	0,306***
Fen	0,400	0,076	0,168***
İİBF	0,334	0,056	0,215***
İletişim	0,359	0,073	0,152***
Hukuk	0,263	0,067	0,126***
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,218	0,081	0,149**
İkinci yıl	0,173	0,080	0,121*
Üçüncü yıl	0,103	0,079	0,075
Dördüncü yıl	0,125	0,087	0,064
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	0,023	0,041	0,017
Ev (aile ile birlikte)	0,029	0,047	0,018
Akademik çalışma (saat)	0,016	0,003	0,170***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	0,005
R^2		0,112	
$F_{değişim}$		8,219***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.12 incelendiğinde kurulan modelin katılımın (toplam) %11,2'sini açıkladığı görülebilir. Bundaki en büyük rol fakülte değişkenininidir. Kadınların erkeklere göre, geçiş yapanların başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim görenlere göre, öğrenimlerinin birinci ve ikinci yılında olanların beş ve sonraki yıllarında olanlara göre ve tüm fakültelerde öğrenim görenlerin Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre katılım (toplam) puanlarının anlamlı olarak yükseldiği söylenebilir.

Katılım toplam puanına fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise Eğitim Fakültesi yapmıştır. Bu bağlamda bir öğrencinin Mühendislik Fakültesine göre Eğitim Fakültesi öğrencisi olması katılım (toplam) puan ortalamasında 0,466 puanlık bir artış sağlamaktadır. Son olarak haftalık akademik çalışmalara ayrılan süresi katılıma (toplam) olumlu şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış katılım (toplam) puan ortalamasında 0,016’lık bir artış yapmaktadır.

Bundan sonra regresyon analizleri öğrenci katılımının her bir alt boyutu için ayrı yarı yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak bireysel özelliklerin öğrenme stratejileri alt boyutunu nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.13’te bireysel özelliklerin öğrenme stratejilerini nasıl yordadığına ilişkin model sunulmuştur.

Tablo 4.13 *Öğrenme stratejileri boyutunu yordayan bireysel faktörler*

Model 1 (n=1323)			
Öğrenme Stratejileri	B	SH	β
Cinsiyet			
Kadın	0,312	0,051	0,165**
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,186	0,080	0,061*
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,064	0,052	-0,033
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,079	0,048	0,044
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	0,009	0,054	0,005
Fakülte			
Eczacılık	-0,448	0,124	-0,105***
Edebiyat	0,190	0,091	0,068
Eğitim	-0,050	0,078	-0,023
Fen	0,177	0,106	0,052
İİBF	0,009	0,077	0,004
İletişim	-0,273	0,102	-0,082**
Hukuk	0,038	0,094	0,013
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,088	0,113	0,042
İkinci yıl	0,084	0,111	0,041
Üçüncü yıl	0,111	0,110	0,057
Dördüncü yıl	0,074	0,122	0,027

Tablo 4.13 (Devam) *Öğrenme stratejileri boyutunu yordayan bireysel faktörler*

Öğrenme Stratejileri	B	SH	β
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	0,046	0,057	0,024
Ev (aile ile birlikte)	0,066	0,065	0,029
Akademik çalışma (saat)	0,031	0,003	0,237***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	-0,031
R^2		0,140	
$F_{değişim}$		10,624***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.13'e göre kurulan model öğrenme stratejilerinin %14,0'ını açıklamaktadır. Buradaki en büyük pay ise akademik çalışmaya ayrılan sürenin olmuştur. Kadınların erkeklere göre, geçiş yapanların yapmayanlara göre öğrenme stratejileri puan ortalamasına olumlu katkı yaptığı, İletişim Bilimleri ve Eczacılık fakültelerinde öğrenci olmanın ise Mühendislik Fakültesinde öğrenci olmaya göre öğrenme stratejileri puan ortalamasına olumsuz katkı yaptığı söylenebilir. Akademik çalışmaya ayrılan süredeki bir saatlik artış öğrenme stratejileri puan ortalamasında 0,031'lik bir artışa neden olmaktadır.

Bireysel özelliklerin üst düzey öğrenmeyi destekleme alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.14'te incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.14'te bireysel özellikler ve üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.14 *Üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunu yordayan bireysel faktörler*

	Model 1 (n=1323)		
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	B	SH	β
Cinsiyet			
Kadın	0,097	0,052	0,052
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,195	0,080	0,065*
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,080	0,052	-0,041
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,017	0,048	0,010
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	-0,073	0,055	-0,036

Tablo 4.14 (Devam) *Üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunu yordayan bireysel faktörler*

Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	B	SH	β
Fakülte			
Eczacılık	0,566	0,124	0,134***
Edebiyat	0,584	0,091	0,210***
Eğitim	0,605	0,078	0,283***
Fen	0,484	0,107	0,145***
İİBF	0,417	0,078	0,192***
İletişim	0,689	0,103	0,208***
Hukuk	0,627	0,094	0,215***
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,310	0,114	0,151**
İkinci yıl	0,382	0,111	0,191**
Üçüncü yıl	0,219	0,110	0,115
Dördüncü yıl	0,138	0,122	0,050
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	0,027	0,057	0,015
Ev (aile ile birlikte)	0,059	0,065	0,026
Akademik çalışma (saat)	0,022	0,003	0,167***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	-0,003
R^2		0,118	
$F_{değişim}$		8,684***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.14'e göre kurulan model üst düzey öğrenmeyi desteklemenin %11,8'ini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkıyı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise Eğitim Fakültesi yapmıştır. Geçiş yapanların başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim görenlere göre, öğrenimlerinin birinci ve ikinci yılında olanların beş ve sonraki yıllarında olanlara göre ve tüm fakültelerde öğrenim görenlerin Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre üst düzey öğrenmeyi destekleme puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği söylenebilir. Son olarak haftalık akademik çalışmalara ayrılan süresi katılıma (toplam) olumlu şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış katılım (toplam) puan ortalamasında 0,022'lik bir artış yapmaktadır.

Bireysel özelliklerin işbirlikli öğrenme alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.15'te incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.15'te bireysel özellikler ve işbirlikli öğrenme destekleme boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.15 İşbirlikli öğrenme boyutunu yordayan bireysel faktörler

İşbirlikli Öğrenme	Model 1 (n=1323)		
	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Cinsiyet			
Kadın	0,215	0,053	0,116***
Geçiş yapma durumu			
Evet	-0,039	0,082	-0,013
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,004	0,053	-0,002
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,099	0,049	0,056
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	-0,131	0,056	-0,066*
Fakülte			
Eczacılık	-0,149	0,127	-0,036
Edebiyat	-0,108	0,093	-0,040
Eğitim	0,066	0,080	0,031
Fen	0,162	0,109	0,049
İİBF	-0,005	0,079	-0,003
İletişim	-0,109	0,105	-0,033
Hukuk	-0,273	0,096	-0,095**
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,105	0,116	0,052
İkinci yıl	0,116	0,114	0,059
Üçüncü yıl	0,124	0,113	0,066
Dördüncü yıl	0,081	0,125	0,030
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	-0,040	0,058	-0,022
Ev (aile ile birlikte)	-0,077	0,067	-0,035
Akademik çalışma (saat)	0,007	0,004	0,053
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	0,003
R^2		0,041	
$F_{değişim}$		2,816***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.15'e göre kurulan model işbirlikli öğrenmenin %4,1'ini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkırı cinsiyet değişkeni yapmıştır. Katılımcının kadın olması işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasında 0,215'lik bir artışa neden olmaktadır. Birinci kuşak

öğrenci olanlar olmayanlara göre işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasını anlamlı olarak düşürdüğü söylenebilir. Hukuk Fakültesi öğrencisi olmak ise Mühendislik Fakültesi öğrencisi olamaya göre işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasını anlamlı olarak düşürmektedir. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, işbirlikli öğrenmeye olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Ancak bu katkı anlamlı bulunmamıştır.

Bireysel özelliklerin öğretim elemanları ile etkileşim alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.16’da incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.16’da bireysel özellikler ve öğretim elemanları ile etkileşim boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.16 Öğretim elemanları ile etkileşim boyutunu yordayan bireysel faktörler

Öğretim Elemanları ile Etkileşim	Model 1 (n=1323)		
	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Cinsiyet			
Kadın	-0,017	0,062	-0,008
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,273	0,096	0,077**
Çalışma durumu (iş)			
Evet	0,109	0,063	0,048
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,102	0,058	0,048
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	-0,040	0,066	-0,017
Fakülte			
Eczacılık	0,050	0,150	0,010
Edebiyat	0,555	0,110	0,170***
Eğitim	0,432	0,094	0,171***
Fen	0,348	0,129	0,088**
İİBF	0,210	0,094	0,082*
İletişim	0,396	0,124	0,101***
Hukuk	-0,008	0,114	-0,002
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,117	0,137	0,048
İkinci yıl	0,137	0,134	0,058
Üçüncü yıl	0,214	0,133	0,095
Dördüncü yıl	0,236	0,147	0,073
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	-0,009	0,069	-0,004

Tablo 4.16 (Devam) Öğretim elemanları ile etkileşim boyutunu yordayan bireysel faktörler

Öğretim Elemanları ile Etkileşim	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Ev (aile ile birlikte)	0,061	0,079	0,023
Akademik çalışma (saat)	0,023	0,004	0,149***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	0,025
R^2		0,077	
$F_{değişim}$		5,462***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.16'ya göre kurulan model öğretim elemanı ile etkileşimin %7,7'sini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkıyı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise Eğitim Fakültesi yapmıştır. Katılımcının geçiş yapmış olması öğretim elemanı ile etkileşim toplam puan ortalamasında 0,277'lik bir artışa neden olmaktadır. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, öğretim elemanı ile etkileşime olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış öğretim elemanı ile etkileşim toplam puan ortalamasında 0,023'lük bir artışa neden olmaktadır.

Bireysel özelliklerin etkili öğretim uygulamaları alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.17'de incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.17'de bireysel özellikler ve etkili öğretim uygulamaları boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.17 Etkili öğretim uygulamaları boyutunu yordayan bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)		
Etkili Öğretim Uygulamaları	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Cinsiyet			
Kadın	0,063	0,049	0,035
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,090	0,076	0,032
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,065	0,050	-0,036
Birliktelik durumu			
Birlikte	-0,018	0,046	-0,011
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	-0,003	0,052	-0,002
Fakülte			
Eczacılık	0,276	0,119	0,069*
Edebiyat	0,514	0,087	0,197***

Tablo 4.17 (Devam) Etkili öğretim uygulamaları boyutunu yordayan bireysel faktörler

Etkili Öğretim Uygulamaları	B	SH	β
Eğitim	0,464	0,075	0,230***
Fen	0,333	0,102	0,106**
İİBF	0,433	0,074	0,211***
İletişim	0,434	0,098	0,139***
Hukuk	0,355	0,090	0,129***
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,381	0,109	0,197***
İkinci yıl	0,206	0,107	0,109*
Üçüncü yıl	0,076	0,106	0,042
Dördüncü yıl	0,084	0,117	0,032
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	0,120	0,055	0,068*
Ev (aile ile birlikte)	0,095	0,062	0,044
Akademik çalışma (saat)	0,015	0,003	0,119***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	0,020
R^2		0,090	
$F_{değişim}$		6,417***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.17'ye göre kurulan model etkili öğretim uygulamalarının %9,0'unu açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkırı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkırı ise Eğitim Fakültesi yapmıştır.

Katılımcıların öğrenci yurdunda konaklaması, öğrenimlerinin birinci ve ikinci yılında olmaları da etkili öğretim uygulamalarına olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır. Öğrenci yurdunda konaklama öğrenci evinde konaklamaya göre etkili öğretim uygulamaları toplam puan ortalamasını 0,120 puan artırmaktadır. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, etkili öğretim uygulamalarına olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış etkili öğretim uygulamaları toplam puan ortalamasında 0,015'lik bir artışa neden olmaktadır.

Bireysel özelliklerin kişiler arası ilişkiler alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.18'de incelenmiştir.

Bu doğrultuda Tablo 4.18'de bireysel özellikler ve kişiler arası ilişkiler boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.18 *Kişiler arası ilişkiler boyutunu yordayan bireysel faktörler*

Model 1 (n=1323)			
Kişiler Arası İlişkiler	B	SH	β
Cinsiyet			
Kadın	0,016	0,048	0,009
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,080	0,075	0,029
Çalışma durumu (iş)			
Evet	0,009	0,049	0,005
Birliktelik durumu			
Birlikte	-0,048	0,045	-0,029
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	0,009	0,051	0,005
Fakülte			
Eczacılık	0,176	0,116	0,045
Edebiyat	0,451	0,085	0,177***
Eğitim	0,452	0,073	0,239***
Fen	0,433	0,102	0,139***
İİBF	0,099	0,073	0,050
İletişim	0,281	0,096	0,092**
Hukuk	0,284	0,088	0,106***
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,393	0,107	0,209***
İkinci yıl	0,261	0,104	0,142*
Üçüncü yıl	0,104	0,103	0,060
Dördüncü yıl	0,222	0,115	0,088*
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	-0,014	0,053	-0,008
Ev (aile ile birlikte)	0,028	0,061	0,013
Akademik çalışma (saat)	0,009	0,003	0,078**
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	0,028
R^2		0,077	
$F_{değişim}$		5,462***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.18'e göre kurulan model kişiler arası ilişkilerin %7,7'sini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkırı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkırı ise yine Eğitim Fakültesi yapmıştır. Katılımcıların, öğrenimlerinin birinci, ikinci

ve dördüncü yılında olmaları beşinci ve sonraki yıllarda olmaya göre kişiler arası ilişkilere olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, kişiler arası ilişkilere olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış kişiler arası ilişkiler toplam puan ortalamasında 0,009'luk bir artışa neden olmaktadır.

Bireysel özelliklerin destekleyici çevre alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.19'da incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.19'da bireysel özellikler ve destekleyici çevre boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.19 Destekleyici çevre boyutunu yordayan bireysel faktörler				
Model 1 (n=1323)				
Destekleyici Çevre	B	SH	β	
Cinsiyet				
Kadın	0,119	0,047	0,069*	
Geçiş yapma durumu				
Evet	-0,029	0,073	-0,010	
Çalışma durumu (iş)				
Evet	0,023	0,048	0,013	
Birliktelik durumu				
Birlikte	-0,104	0,044	-0,063*	
Birinci kuşak öğrenci olma durumu				
Evet	-0,078	0,050	-0,042	
Fakülte				
Eczacılık	0,551	0,114	0,141***	
Edebiyat	0,593	0,083	0,232***	
Eğitim	0,764	0,071	0,388***	
Fen	0,719	0,098	0,233***	
İİBF	0,724	0,071	0,362***	
İletişim	0,604	0,094	0,198***	
Hukuk	0,410	0,086	0,152***	
Öğrenim yılı				
Birinci yıl	0,205	0,104	0,109*	
İkinci yıl	0,115	0,102	0,062	
Üçüncü yıl	0,054	0,101	0,031	
Dördüncü yıl	0,122	0,112	0,048	
Konaklama biçimi				
Öğrenci yurdu	0,013	0,052	0,008	

Tablo 4.19 (Devam) Destekleyici çevre boyutunu yordayan bireysel faktörler

Destekleyici Çevre	B	SH	β
Ev (aile ile birlikte)	0,044	0,060	0,021
Akademik çalışma (saat)	0,011	0,003	0,092***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	-0,018
R^2		0,128	
$F_{değişim}$		9,567***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.19'a göre kurulan model destekleyici çevrenin %12,8'ini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkırı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkırı ise yine Eğitim Fakültesi yapmıştır.

Katılımcıların, öğrenimlerinin birinci yılında olmaları beşinci ve sonraki yıllarda olmaya göre, kadın olmaları erkek olmalarına göre destekleyici çevreye olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır. Birlikte olma durumu ise yalnız olmaya göre destekleyici çevre puan ortalamalarında 0,104'lük bir düşüşe neden olmaktadır. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, destekleyici çevreye olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış destekleyici çevre toplam puan ortalamasında 0,011'lik bir artışa neden olmaktadır.

Bireysel özelliklerin kişisel kazanımlar alt boyutunu nasıl yordadığı Tablo 4.20'de incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 4.20'de bireysel özellikler ve kişisel kazanımlar boyutu arasındaki ilişkiyi yansıtan model sunulmuştur.

Tablo 4.20 Kişisel kazanımlar boyutunu yordayan bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)		
Kişisel Kazanımlar	B	SH	β
Cinsiyet			
Kadın	0,197	0,048	0,114***
Geçiş yapma durumu			
Evet	0,048	0,074	0,017
Çalışma durumu (iş)			
Evet	-0,053	0,048	-0,030
Birliktelik durumu			
Birlikte	0,051	0,045	0,031
Birinci kuşak öğrenci olma durumu			
Evet	0,037	0,051	0,020

Tablo 4.20 (Devam) Kişisel kazanımlar boyutunu yordayan bireysel faktörler

Kişisel Kazanımlar	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Fakülte			
Eczacılık	0,279	0,115	0,072*
Edebiyat	0,483	0,084	0,190***
Eğitim	0,621	0,072	0,316***
Fen	0,382	0,099	0,124***
İİBF	0,448	0,072	0,224***
İletişim	0,435	0,095	0,143***
Hukuk	0,333	0,087	0,124***
Öğrenim yılı			
Birinci yıl	0,020	0,106	0,010
İkinci yıl	0,066	0,103	0,036
Üçüncü yıl	0,006	0,102	0,003
Dördüncü yıl	0,060	0,113	0,024
Konaklama biçimi			
Öğrenci yurdu	-0,012	0,053	-0,007
Ev (aile ile birlikte)	-0,067	0,060	-0,032
Akademik çalışma (saat)	0,015	0,003	0,124***
Aylık ortalama gelir	0,000	0,000	-0,015
R^2		0,101	
$F_{değişim}$		7,279***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.20'ye göre kurulan model kişisel kazanımların %10,1'ini açıklamaktadır. Bu konuda en çok katkırı yine fakülte değişkeni yapmıştır. Fakülteler arasında en yüksek katkırı ise yine Eğitim Fakültesi yapmıştır. Katılımcıların kadın olmaları erkek olmalarına göre kişisel kazanımlara olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır. Yine haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, kişisel kazanımlara olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış destekleyici çevre toplam puan ortalamasında 0,015'lik bir artışa neden olmaktadır.

4.5. Katılımın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında cinsiyet, fakülte, öğrenim yılı, geçiş yapma durumu, birliktelik durumu, konaklama biçimi, bir işte çalışma durumu, ikinci kuşak öğrenci olma durumu, haftalık akademik çalışmalara ortalama ayrılan süre ve gelir olmak üzere bireysel özelliklere ilişkin 10 değişkenin ve katılım ve alt boyutlarının akademik

başarıyı (ortalama) nasıl yordadığı incelenmiştir. Bunun için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizde veriler yine cinsiyet ve fakülteye göre ağırlıklandırılmıştır. Gelir, çalışma süresi, katılım ve alt boyutları dışındaki değişkenler kategorik değişken olduğundan dummy olarak kodlanmış ve analize dahil edilmiştir.

Bu doğrultuda cinsiyet için referans kategorisi “Erkek”; geçiş yapma durumu için referans kategorisi “Hayır”; çalışma durumu (iş) için referans kategorisi “Hayır”; birliktelik durumu için referans kategorisi “Birlikteliği yok (yalnız)”; birinci kuşak öğrenci olma durumu için referans kategorisi “Hayır”; fakülte için referans kategorisi “Mühendislik Fakültesi”; öğrenim yılı için referans kategorisi “Beşinci ve sonraki yıllar” ve konaklama biçimi için referans kategorisi “Ev (öğrenci evi)” olarak alınmıştır.

Çoklu regresyon analizinde “Enter” metodu tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni bu araştırma sorusunda temel amacın genel olarak öğrenci katılımı ve alt boyutlarını yordayabilecek belirlenmesi olmasıdır. Analizler yapılırken veriler yine cinsiyet ve fakülte değişkenine göre ağırlıklandırılmıştır.

Analizlere geçilmeden önce çoklu regresyon analizlerinin herbiri için bazı öncüller incelenmiştir. Buna göre çoklu regresyon analizleri için gerekli olan artık değerlerin normal bir dağılım gösterip göstermediği histogram ve P-P pilot grafiği ile kontrol edilmiş, artık değerlerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Doğrusallık, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin herbiri için yapılan saçılım grafikleri kontrol edilmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu gözlenmiştir. Eş varyanslılık (homoscedasticity) için ise artık değerler arasında yapılan saçılım grafiği incelenmiş ve eşvaryanslılığın sağlandığı görülmüştür (Field, 2000). Bu grafiklerin hepsi aşağıda sunulan her bir analiz için EK 9’da verilmiştir.

Buna ek olarak bu araştırma sorusunda kurulan her bir modelin örneklem ile iyi bir uyum gösterip göstermediğini kontrol etmek için Durbin-Watson, Merkezi Eğilim Değeri (Centered Leverage Value-CLV), Cook Uzaklığı ve standart artık değerlerden 2’den büyük olanlarının sayısı kontrol edilmiştir. Buna göre bu sorudaki bütün modeller için Durbin-Watson değerleri 2’ye yakın, CLV değerleri 0’a yakın çıkmış, standart artık değerlerden 2’den büyük olanların oranı %5’in altında kalmıştır. Bunlar iyi sonuçlardır (Field, 2000).

Bundan başka son olarak her bir model için bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için VIF ve tolerans değerleri kontrol edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk’e (2012)

göre tolerans değerlerinin 0,20'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Aşağıda gelecek olan katılım (toplam) puanı ile yapılan modellerde her bir model için bu değerler incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Tolerans ve VIF değerlerinin her ikisi de tüm modeller için 1,00'e oldukça yakın bulunmuştur.

Katılımın alt boyutları ile yapılan modellerde VIF ve Tolerans değerleri bu kadar iyi olmasa da yine kabul edilen sınırlar içerisinde yer almıştır. Tolerans ve VIF değerleri yalnızca “üçüncü yıl” değişkeninde sırasıyla 0.201 ve 4,972 olarak bulunmuştur. Buna göre VIF için zaten bir sorun olmamakla birlikte tolerans değerinin sınıra yaklaşıp bile aşağıya düşmediğinden aşağıdaki modellerin hiçbirinde çoklu doğrusal bağlantı açısından yine sorun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu doğrultuda ilk modelde yalnızca katılımın (toplam), ikinci modelde ise katılım (toplam) ve bireysel özelliklerin birlikte öğrenci başarısını nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.21'de katılım ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.21 Öğrenci başarısını yordayan katılım ve bireysel faktörler

Öğrenci Başarısı	Model 1 (n=1323)			Model 2 (n=1323)		
	B	SH	β	B	SH	β
Katılım (Toplam)	0,172	0,028	0,169***	0,081	0,026	0,080**
Cinsiyet						
Kadın				0,052	0,035	0,039
Geçiş yapma durumu						
Evet				0,110	0,053	0,050*
Çalışma durumu (iş)						
Evet				-0,075	0,035	-0,054*
Birliktelik durumu						
Birlikte				0,043	0,032	0,033
Birinci kuşak öğrenci olma durumu						
Evet				0,089	0,039	0,061*
Fakülte						
Eczacılık				0,486	0,083	0,159***
Edebiyat				0,269	0,062	0,134***
Eğitim				0,585	0,054	0,379***
Fen				-0,281	0,072	-0,116***

Tablo 4.21 (Devam) Öğrenci başarısını yordayan katılım ve bireysel faktörler

Öğrenci Başarısı	B	SH	β	B	SH	β
İİBF				0,112	0,053	0,071*
İletişim				0,364	0,069	0,152***
Hukuk				0,383	0,063	0,181***
Öğrenim yılı						
Birinci yıl				0,054	0,076	0,036
İkinci yıl				-0,008	0,074	-0,005
Üçüncü yıl				0,129	0,074	0,094
Dördüncü yıl				0,083	0,082	0,042
Konaklama biçimi						
Öğrenci yurdu				0,135	0,038	0,100***
Ev (aile ile birlikte)				0,071	0,044	0,043
Akademik çalışma (saat)				0,010	0,002	0,106***
Aylık ortalama gelir				0,000	0,000	-0,016
R^2		0,029			0,249	
$F_{değişim}$		38,982***			20,501***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.21'e göre yalnızca katılım değişkeni ile kurulan model öğrenci başarısının %2,9'unu açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise öğrenci başarısının %24,9'unu açıklamıştır. Bu bulgu öğrenci başarısının açıklanmasında bireysel özelliklerin önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

İkinci model daha detaylı incelendiğinde öğrenci başarısının açıklanmasında etkili faktörün yine fakülte değişkeni olduğu görülmüştür. Fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise yine Eğitim Fakültesi yapmıştır. Buradaki önemli nokta Fen Fakültesi hariç tüm fakültelerin Mühendislik Fakültesine göre öğrenci başarısına olumlu katkı yapmış olmasıdır. Bundan başka çalışma durumu öğrenci başarısının puan ortalamasını anlamlı olarak düşürmektedir. Buna karşın birinci kuşa öğrenci olmak sonraki kuşak olamaya göre ve öğrenci yurdunda kalmak öğrenci evinde kalmaya göre başarıya olumlu katkı yapmaktadır. Yine haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, akademik başarıya olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış akademik başarı toplam puan ortalamasında 0,010'luk bir artışa neden olmaktadır.

Bundan sonra katılımın alt boyutlarının öğrenci başarısını nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.22'de katılımın alt boyutları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.22 Öğrenci başarısını yordayan katılımın alt boyutları ve bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)			Model 2 (n=1323)		
Öğrenci Başarısı	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Öğrenme stratejileri	0,099	0,022	0,138***	0,121	0,021	0,168***
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	0,111	0,030	0,154***	0,052	0,028	0,072
İşbirlikli öğrenme	-0,075	0,022	-0,101***	-0,038	0,020	-0,052
Öğretim elamanları ile etkileşim	-0,017	0,021	-0,028	-0,021	0,019	-0,035
Etkili öğretim uygulamaları	-0,005	0,034	-0,007	-0,001	0,031	-0,001
Kişiler arası ilişkiler	-0,008	0,030	-0,010	0,003	0,028	0,004
Destekleyici çevre	0,048	0,028	0,062	0,032	0,026	0,041
Kişisel kazanımlar	0,006	0,031	0,009	-0,048	0,028	-0,061
Cinsiyet						
Kadın				0,032	0,035	0,024
Geçiş yapma durumu						
Evet				0,092	0,053	0,042
Çalışma durumu (iş)						
Evet				-0,066	0,035	-0,048
Birliktelik durumu						
Birlikte				0,046	0,032	0,035
Birinci kuşak öğrenci olma durumu						
Evet				0,088	0,036	0,060*
Fakülte						
Eczacılık				0,519	0,085	0,170***
Edebiyat				0,263	0,062	0,131***
Eğitim				0,614	0,055	0,397***
Fen				-0,288	0,072	-0,119***
İİBF				0,119	0,054	0,076*
İletişim				0,395	0,071	0,165***
Hukuk				0,358	0,064	0,170***
Öğrenim yılı						
Birinci yıl				0,044	0,076	0,030
İkinci yıl				-0,018	0,074	-0,012
Üçüncü yıl				0,120	0,073	0,087
Dördüncü yıl				0,083	0,081	0,042
Konaklama biçimi						

Tablo 4.22 (Devam) Öğrenci başarısını yordayan katılımın alt boyutları ve bireysel faktörler

Öğrenci Başarısı	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Öğrenci yurdu				0,127	0,038	0,094***
Ev (aile ile birlikte)				0,056	0,043	0,034
Akademik çalışma (saat)				0,007	0,002	0,079**
Aylık ortalama gelir				0,000	0,000	-0,010
R^2		0,060			0,271	
$F_{değişim}$		10,485***			18,781***	

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Tablo 4.22'ye göre yalnızca katılımın alt boyutları ile kurulan model öğrenci başarısının %6,0'ını açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise öğrenci başarısının %27,1'ini açıklamıştır. Bu bulgu öğrenci başarısının açıklanmasında bireysel özelliklerin önemini göstermesi açısından yine oldukça önemlidir. Buradaki önemli konu birinci modelde öğrenci başarısına öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve işbirlikli öğrenme alt boyutları anlamlı ve olumlu bir katkı yaparken, ikinci modelde bireysel özelliklerin kontrol edilmesiyle yalnızca öğrenme stratejileri anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır.

İkinci model daha detaylı incelendiğinde öğrenci başarısının açıklanmasında en etkili faktörün yine fakülte değişkeni olduğu görülmüştür. Fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise yine Eğitim Fakültesi yapmıştır. Buradaki önemli nokta Fen Fakültesi hariç tüm fakültelerin Mühendislik Fakültesine göre öğrenci başarısına olumlu katkı yapmış olmasıdır. Bundan başka birinci kuşak öğrenci olma durumu da öğrenci başarısının puan ortalamasını anlamlı olarak artırmaktadır. Benzer şekilde öğrenci yurdunda kalmak öğrenci evinde kalmaya göre başarıya olumlu ve anlamlı bir katkı yapmaktadır. Yine haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre, başarıya olumlu bir şekilde katkı yapmaktadır. Bu çalışma süresindeki her bir saatlik artış başarı toplam puan ortalamasında 0,007'lik bir artışa neden olmaktadır.

4.6. Katılımın Üniversite Deneyiminden Memnuniyet Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında cinsiyet, fakülte, öğrenim yılı, geçiş yapma durumu, birliktelik durumu, konaklama biçimi, bir işte çalışma durumu, ikinci kuşak öğrenci olma durumu, haftalık akademik çalışmalara ortalama ayrılan süre ve gelir olmak üzere bireysel özelliklere ilişkin 10 değişkenin ve katılım ve alt boyutlarının üniversite

deneyiminden genel memnuniyeti nasıl yordadığı incelenmiştir. Bunun için ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde veriler yine cinsiyet ve fakülteye göre ağırlıklandırılmıştır.

Bu doğrultuda cinsiyet için referans kategorisi “Erkek”; geçiş yapma durumu için referans kategorisi “Hayır”; çalışma durumu (iş) için referans kategorisi “Evet”; birliktelik durumu için referans kategorisi “Birlikteliği yok (yalnız)”; birinci kuşak öğrenci olma durumu için referans kategorisi “Hayır”; fakülte için referans kategorisi “Mühendislik Fakültesi”; öğrenim yılı için referans kategorisi “Beşinci ve sonraki yıllar” ve konaklama biçimi için referans kategorisi “Ev (öğrenci evi)” olarak alınmıştır.

İkili lojistik regresyon analizinde “Enter” metodu tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni bu araştırma sorusunda üniversite deneyiminden genel memnuniyetin katılım ve alt boyutları tarafından nasıl yordandığını bireysel özelliklere ait değişkenleri kontrol ederek genel bir şekilde ortaya koymaktır.

Lojistik regresyon analizlerinde çoklu doğrusal regresyon analizlerinde gibi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusallık, eş varyanslılık ve normallik gibi öncüller aranmaz (Hair, Black ve Babin, 2014). Ancak analize başlamadan önce, bazı diğer ön koşullar ikili lojistik regresyon analizi için kontrol edilmiştir (Şenel ve Alatl, 2014). İlk olarak, veri seti bağımsız değişken sayısına göre yeterli sayıda katılımcıdan oluştuğu teyit edilmiştir. Peduzzi Peduzzi, Concato, Kemper, Holford ve Feinstein’e (1996) göre lojistik regresyon analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için bağımsız değişken sayısı başına en az 10 gözlem olmalıdır. Kimi kaynaklar gözlem sayısının 20 ila 60 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir (Çokluk, 2010). Vittinghoff ve McCulloch (2007) ise büyük örneklem sayısının her zaman tercih edilmesi gerektiğini ancak bazı durumlarda bu sayıyı esneterek bağımsız değişken sayısı başına beş veya dokuz gözlemin yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Bujang ve diğerleri (2018) örneklem büyüklüğünün en az 500 kişiden oluşmasını önermektedir. Buna göre bu çalışmada örneklem sayısı 1323 kişiden oluştuğu için bağımsız değişken sayıları fazla olsa da örneklem yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun yanı sıra, değişkenler arasında herhangi bir çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığını incelemek VIF ve tolerans değerleri kontrol edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20’den büyük, VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Aşağıda gelecek olan katılım (toplam) ve alt boyutlarına

ilişkin her bir model için bu değerler incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Tolerans ve VIF değerleri yalnızca “Etkili öğretim uygulamaları” değişkeninde sırasıyla 0.352 ve 2,840 olarak bulunmuştur. Buna göre VIF için zaten bir sorun olmamakla birlikte tolerans değerinin sınıra yaklaşıp bile aşağıya düşmediğinden aşağıdaki modellerin hiçbirinde çoklu doğrusal bağlantı açısından yine sorun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu doğrultuda ilk modelde yalnızca katılımın (toplam), ikinci modelde ise katılım (toplam) ve bireysel özelliklerin birlikte üniversite deneyiminden genel memnuniyeti nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.23’te katılım ve üniversite deneyiminden genel memnuniyet arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.23 Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım ve bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)		Model 2 (n=1323)	
Genel Memnuniyet	B	β	B	β
Sabit	-4,332	0,013***	-5,147	0,006***
Katılım (toplam)	1,682	5,377***	1,613	5,019***
Cinsiyet				
Kadın			0,096	1.101
Geçiş yapma durumu				
Evet			0,571	1.777
Çalışma durumu (iş)				
Hayır			-0,005	0,995
Birliktelik durumu				
Birlikte			0,186	1.204
Birinci kuşak öğrenci olma durumu				
Evet			0,319	1.376
Konaklama biçimi				
Öğrenci yurdu			-0,124	0,883
Ev (aile ile birlikte)			-0,162	0,850
Öğrenim yılı				
Birinci yıl			0,519	1.680
İkinci yıl			-0,132	0,876
Üçüncü yıl			0,211	1.235
Dördüncü yıl			-0,081	0,922
Fakülte				
Eczacılık			1.506	4.507***
Edebiyat			0,769	2.158**

Tablo 4.23 (Devam) Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım ve bireysel faktörler

Genel Memnuniyet	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>β</i>
Eğitim			1.204	3.332***
Fen			0,868	2.382**
İİBF			1.410	4.094***
İletişim			0,796	2.217*
Hukuk			0,774	2.168**
Akademik çalışma (saat)			-0,006	0,995
Aylık ortalama gelir			0,000	1.000*

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

R²=0.214 (Nagelkerke). Model χ^2 (1) =194,543, p≤0.000.

R²=0.288 (Nagelkerke). Model χ^2 (21) =269,039, p≤0.000.

Tablo 4.23'e göre yalnızca katılım (toplam) ile kurulan model üniversite deneyiminden genel memnuniyetin %21,4'ünü açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %28,8'ini açıklamıştır. Bu bulgu üniversite deneyiminden genel memnuniyetin açıklanmasında katılımın (toplam) önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Buradaki bir diğer önemli konu birinci modelde katılım (toplam) puan ortalamasının artması ile üniversite deneyiminden memnun olma ihtimalini %438 artırmaktadır. Ancak bireysel özellikler kontrol edildiğinde (ikinci model) bu oran %402'ye düşmektedir.

İkinci model daha detaylı incelendiğinde öğrencilerin üniversite deneyiminden memnun olma ihtimali bireysel özelliklerden yalnızca fakülte değişkenine göre anlamlı olarak yordanmıştır. Buradaki öne çıkan konu tüm fakültelerin Mühendislik Fakültesine göre memnun olma ihtimalini olumlu olarak artırmasıdır. Bu konuda Eczacılık Fakültesi, Mühendislik Fakültesine göre memnun olma ihtimalini 4,51 kat daha fazla artırmaktadır. Aylık ortalama gelir katılımı anlamlı olarak yordamıştır. Ancak Beta ve katsayı değerlerine bakıldığında memnuniyet üzerinde ne bir artışa ne de bir azalmaya neden olmamaktadır.

Bundan sonra katılımın alt boyutlarının üniversite deneyiminden genel memnuniyeti nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.24'te katılımın alt boyutları ve üniversite deneyiminden genel memnuniyet arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.24 Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)		Model 2 (n=1323)	
Genel Memnuniyet	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β
Sabit	-3,952	0,019***	-4,898	0,007***
Öğrenme stratejileri	-0,007	0,940	0,086	1.089
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	0,317	1.373*	0,304	1.355*
İşbirlikli öğrenme	0,005	1,005	0,109	1.115
Öğretim elamanları ile etkileşim	0,210	1.234*	0,196	1.217*
Etkili öğretim uygulamaları	0,398	1.489**	0,377	1.458*
Kişiler arası ilişkiler	-0,182	0,833	-0,097	0,908
Destekleyici çevre	0,411	1.509***	0,265	1.303*
Kişisel kazanımlar	0,431	1.538***	0,341	1,406**
Cinsiyet				
Kadın			0,080	1.084
Geçiş yapma durumu				
Evet			0,534	1,705
Çalışma durumu (iş)				
Hayır			-0,037	0,964
Birliktelik durumu				
Birlikte			0,168	1.183
Birinci kuşak öğrenci olma durumu				
Evet			0,330	1.391
Konaklama biçimi				
Öğrenci yurdu			-0,153	0,858
Ev (aile ile birlikte)			-0,163	0,849
Öğrenim yılı				
Birinci yıl			0,597	1.816
İkinci yıl			-0,101	0,904
Üçüncü yıl			0,224	1.251
Dördüncü yıl			-0,021	0,979
Fakülte				
Eczacılık			1.400	4.057***
Edebiyat			0,747	2.111**
Eğitim			1.147	3.150***
Fen			0,872	2.391**
İİBF			1.294	3.649***
İletişim			0,676	1.966*
Hukuk			0,710	2.034*

Tablo 4.24 (Devam) Üniversite deneyiminden genel memnuniyeti yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler

Genel Memnuniyet	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>β</i>
Akademik çalışma (saat)			-0,007	0,993
Aylık ortalama gelir			0,000	1.000*

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

R²=0.233 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =213,003, p≤0.000.

R²=0.294 (Nagelkerke). Model χ^2 (28) =275,944, p≤0.000.

Tablo 4.24'e göre yalnızca katılım alt boyutları ile kurulan model üniversite deneyiminden genel memnuniyetin %23,3'ünü açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %29,4'ünü açıklamıştır. Bu bulgu üniversite deneyiminden genel memnuniyetin açıklanmasında katılımın alt boyutlarının önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda birinci ve ikinci modelde katılım alt boyutlarından üst düzey öğrenmeyi destekleme, öğretim elamanları ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutları üniversite deneyiminden genel memnuniyete olumlu ve anlamlı katkı yapmıştır. Ancak ikinci modelde bireysel özelliklerin model dahil edilmesiyle yordama düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

İkinci model daha detaylı incelendiğinde öğrencilerin üniversite deneyiminden memnun olma ihtimali bireysel özelliklerden yalnızca fakülte değişkenine göre anlamlı olarak yordanmıştır. Buradaki öne çıkan konu tüm fakültelerin Mühendislik Fakültesine göre memnun olma ihtimalini olumlu olarak artırmasıdır. Bu konuda en çok Eczacılık Fakültesi, Mühendislik Fakültesine göre memnun olma ihtimalini 4,06 kat daha fazla artırmaktadır.

4.7. Katılımın Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği Üzerindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında cinsiyet, fakülte, öğrenim yılı, geçiş yapma durumu, birliktelik durumu, konaklama biçimi, bir işte çalışma durumu, ikinci kuşak öğrenci olma durumu, haftalık akademik çalışmalara ortalama ayrılan süre ve gelir olmak üzere bireysel özelliklere ilişkin 10 değişkenin ve katılım ve alt boyutlarının lisansüstü çalışmalara katılma isteğini nasıl yordadığı incelenmiştir. Bunun için ikili lojistik

regresyon analizi yapılmıştır. Analizde veriler yine cinsiyet ve fakülteye göre ağırlıklandırılmıştır.

Bu doğrultuda cinsiyet için referans kategorisi “Erkek”; geçiş yapma durumu için referans kategorisi “Hayır”; çalışma durumu (iş) için referans kategorisi “Evet”; birliktelik durumu için referans kategorisi “Birlikteliği yok (yalnız)”; birinci kuşak öğrenci olma durumu için referans kategorisi “Hayır”; fakülte için referans kategorisi “Mühendislik Fakültesi”; öğrenim yılı için referans kategorisi “Beşinci ve sonraki yıllar” ve konaklama biçimi için referans kategorisi “Ev (aile ile birlikte)” olarak alınmıştır.

İkili lojistik regresyon analizinde “Enter” metodu tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni bu araştırma sorusunda lisansüstü çalışmalara katılma isteğinin katılım ve alt boyutları tarafından nasıl yordandığını bireysel özelliklere ait değişkenleri kontrol ederek genel bir şekilde ortaya koymaktır.

Lojistik regresyon analizlerinde çoklu doğrusal regresyon analizlerinde gibi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusallık, eş varyanslılık ve normallik gibi öncüller aranmaz (Hair, Black ve Babin, 2014). Analize başlamadan önce, bunlardan başka bazı ön koşullar ikili lojistik regresyon analizi için kontrol edilmiştir (Şenel ve Alatlı, 2014). İlk olarak, veri seti bağımsız değişken sayısına göre yeterli sayıda katılımcıdan oluştuğu teyit edilmiştir. Peduzzi ve diğerlerine (1996) göre lojistik regresyon analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için bağımsız değişken sayısı başına en az 10 gözlem olmalıdır. Kimi kaynaklar gözlem sayısının 20 ila 60 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir (Çokluk, 2010). Vittinghoff ve McCulloch (2007) ise büyük örneklem sayısının her zaman tercih edilmesi gerektiğini ancak bazı durumlarda bu sayıyı esneterek bağımsız değişken sayısı başına beş veya dokuz gözlemin yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Bujang ve diğerleri (2018) örneklem büyüklüğünün en az 500 kişiden oluşmasını önermektedir. Buna göre bu çalışmada örneklem sayısı 1323 kişiden oluştuğu için bağımsız değişken sayıları fazla olsa da örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun yanı sıra, değişkenler arasında herhangi bir çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığını incelemek VIF ve tolerans değerleri kontrol edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e (2012) göre tolerans değerlerinin 0,20’den büyük, VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Aşağıda gelecek olan katılım (toplam) ve alt boyutlarına ilişkin her bir model için bu değerler incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu

olmadığı görülmüştür. Tolerans ve VIF değerleri yalnızca “Etkili öğretim uygulamaları” değişkeninde sırasıyla 0.352 ve 2,840 olarak bulunmuştur. Buna göre VIF için zaten bir sorun olmamakla birlikte tolerans değerinin sınıra yaklaşıp bile aşağıya düşmediğinden aşağıdaki modellerin hiçbirinde çoklu doğrusal bağlantı açısından yine sorun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu doğrultuda ilk modelde yalnızca katılımın (toplam), ikinci modelde ise katılım (toplam) ve bireysel özelliklerin lisansüstü çalışmalara katılma isteğini nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.25’te katılım ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.25 *Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım ve bireysel faktörler*

	Model 1 (n=1323)		Model 2 (n=1323)	
Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği	B	β	B	β
Sabit	-1,431	0,239***	-1,862	0,255***
Katılım (toplam)	0,526	1,692***	0,547	1,729***
Cinsiyet				
Kadın			0,079	1,083
Geçiş yapma durumu				
Evet			0,670	1,954**
Çalışma durumu (iş)				
Hayır			-0,210	0,810
Birliktelik durumu				
Birlikte			0,230	1,258
Birinci kuşak öğrenci olma durumu				
Evet			0,001	1,001
Konaklama biçimi				
Öğrenci yurdu			-0,022	0,879
Ev (aile ile birlikte)			0,478	1,613**
Öğrenim yılı				
Birinci yıl			1,099	3,002***
İkinci yıl			0,437	1,547
Üçüncü yıl			0,434	1,706
Dördüncü yıl			0,211	1,235
Fakülte				
Eczacılık			-0,271	0,763
Edebiyat			0,283	1,327
Eğitim			-0,642	0,526**

Tablo 4.25 (Devam) Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım ve bireysel faktörler

Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği	B	β	B	β
Fen			-0,856	0,425**
İİBF			-0,458	0,633*
İletişim			-0,747	0,474**
Hukuk			-0,628	0,534**
Akademik çalışma (saat)			0,032	1,032**
Aylık ortalama gelir			0,000	1,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

R²=0.037 (Nagelkerke). Model χ^2 (1) =36,701, p≤0.000.

R²=0.125 (Nagelkerke). Model χ^2 (21) =126,748, p≤0.000.

Tablo 4.25'e göre yalnızca katılım (toplam) ile kurulan model lisansüstü çalışmalara katılma isteğinin %3,7'sini açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %12,5'ini açıklamıştır. Bu bulgu lisansüstü çalışmalara katılma isteğinin açıklanmasında bireysel özelliklerin önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. İkinci modelde bireysel özelliklerin modele dahil edilmesiyle katılımın (toplam) yordama düzeyinin düştüğü söylenebilir.

Bu bağlamda ikinci modelde katılımın (toplam) yanında öğrencinin geçiş yapma durumu, konaklama biçimi, öğrenim yılı, fakülte ve haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre lisansüstü çalışmalara katılma isteğine anlamlı bir katkı yapmıştır. Ancak burada aile ile birlikte konaklama durumu öğrenci evinde konaklamaya göre lisansüstü çalışmalara katılma isteğini sırasıyla 1,61 kat artırırken, geçiş yapmış olmak başından beri Anadolu Üniversitesi'nde öğrenci olmaya göre, öğrenim sürecinin birinci yılında olmak beşinci ve sonraki yıllarında olmaya göre sırasıyla 1,95 ve 3,00 kat artırmaktadır.

Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre ise benzer şekilde %3,2 oranında lisansüstü çalışmalara katılma isteğini artırmaktadır. Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini Edebiyat Fakültesi dışında diğer tüm fakülteler Mühendislik Fakültesine göre olumsuz bir katkı yapmaktadır. Bunlar arasında en çok Fen Fakültesinde, Mühendislik Fakültesine göre lisansüstü çalışmalara katılma isteği anlamlı olarak 2,35 kat düşmektedir.

Bundan sonra katılımın alt boyutlarının lisansüstü çalışmalara katılma isteğini nasıl yordadığı incelenmiştir. Tablo 4.26'da katılımın alt boyutları ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği arasındaki ilişkiyi yansıtan modeller sunulmuştur.

Tablo 4.26 Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler

	Model 1 (n=1323)		Model 2 (n=1323)	
Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği	B	β	B	β
Sabit	-1,119	0,327**	-1,663	0,190***
Öğrenme stratejileri	0,290	1,336***	0,226	1,254
Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme	-0,006	0,994	0,002	1,002
İşbirlikli öğrenme	-0,143	0,867	-0,166	0,847*
Öğretim elamanları ile etkileşim	0,390	1,476***	0,412	1,510***
Etkili öğretim uygulamaları	-0,034	0,967	-0,136	0,873
Kişiler arası ilişkiler	0,022	1,023	0,005	1,005
Destekleyici çevre	-0,015	0,985	0,054	1,055
Kişisel kazanımlar	0,051	1,052	0,152	1,164
Cinsiyet				
Kadın			0,092	1,096
Geçiş yapma durumu				
Evet			0,583	1,791*
Çalışma durumu (iş)				
Hayır			-0,164	0,849
Birliktelik durumu				
Birlikte			0,197	1,218
Birinci kuşak öğrenci olma durumu				
Evet			0,028	1,028
Konaklama biçimi				
Öğrenci yurdu			-0,008	0,992
Ev (aile ile birlikte)			0,481	1,618**
Öğrenim yılı				
Birinci yıl			1,245	3,474***
İkinci yıl			0,499	1,648
Üçüncü yıl			0,525	1,690
Dördüncü yıl			0,172	1,188
Fakülte				
Eczacılık			-0,145	0,865
Edebiyat			0,200	1,221
Eğitim			-0,645	0,525**
Fen			-0,878	0,415**
İİBF			-0,444	0,642*
İletişim			-0,745	0,475**
Hukuk			-0,589	0,555*
Akademik çalışma (saat)			0,023	1,023*

Tablo 4.26 (Devam) *Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini yordayan katılım alt boyutları ve bireysel faktörler*

Lisansüstü Çalışmalara Katılma İsteği	B	β	B	β
Aylık ortalama gelir			0,000	1,000

*p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

R²=0.082 (Nagelkerke). Model χ^2 (8) =81,577, p≤0.000.

R²=0.158 (Nagelkerke). Model χ^2 (28) =162,578, p≤0.000.

Tablo 4.26'ya göre yalnızca katılım alt boyutları ile kurulan model lisansüstü çalışmalara katılma isteğinin %8,2'sini açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %15,8'ini açıklamıştır. Bu bulgu lisansüstü çalışmalara katılma isteğinin açıklanmasında bireysel özellikler kadar katılımın da rolünü göstermesi açısından oldukça önemlidir. İkinci modelde bireysel özelliklerin modele dahil edilmesiyle öğrenme stratejileri lisansüstü çalışmalara katılma isteğine anlamlı katkısını yitirirken, öğrenim elemanları ile etkileşimin anlamlı ve olumlu katkısı devam etmiş, işbirlikli öğrenme boyutu ise birinci modelde anlamlı katkı yapmazken ikinci modelde anlamlı ve olumsuz bir katkı yapmıştır.

Bu bağlamda ikinci modelde katılım alt boyutlarının yanında öğrencinin geçiş yapma durumu, konaklama biçimi, öğrenim yılı, fakülte ve haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre lisansüstü çalışmalara katılma isteğine anlamlı bir katkı yapmıştır. Ancak burada öğrenci yurdunda kalma durumu öğrenci evinde kalmaya göre lisansüstü çalışmalara katılma isteğine anlamlı bir katkı yapmazken aile ile birlikte konaklamak lisansüstü çalışmalara katılma isteğini 1,62 kat artırmaktadır. Geçiş yapmış olmak başından beri Anadolu Üniversitesi'nde öğrenci olmaya göre, öğrenim sürecinin birinci yılında olmak beşinci ve sonraki yıllarında olmaya göre sırasıyla 1,79 ve 3,47 kat artırmaktadır.

Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre ise benzer şekilde %2,3 oranında lisansüstü çalışmalara katılma isteğini artırmaktadır. Lisansüstü çalışmalara katılma isteğini Edebiyat ve Eczacılık Fakülteleri dışında diğer tüm fakülteler Mühendislik Fakültesine göre olumsuz ancak anlamlı bir katkı yapmaktadır. Bunlar arasında en çok Fen Fakültesinde, Mühendislik Fakültesine göre lisansüstü çalışmalara katılma isteği 2,41 kat düşmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve önerilere değinilmiştir. Bu çalışmanın “Araştırmanın Modeli” kısmında belirtildiği üzere nitel boyutun ölçme aracının geliştirilmesi için gerçekleştirildiği, keşfedici sıralı desen içerisinde nicel boyutun daha baskın olduğu ve nitel boyutun nicel boyutu destekleyici, ikincil bir rol oynadığı için bu çalışmanın birinci araştırma sorusuna ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulguların detaylı olarak tartışılması yoluna gidilmemiştir. Ancak nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular, nicel verilerin analizinden elde edilen bulguların tartışılması konusunda yine destekleyici bir rol oynamıştır. Nicel boyutun verilerinin analizinden elde edilen bulgular tartışılırken bazı konulara daha fazla açıklık getirmek adına öğrenci görüşlerine başvurularak nitel boyutta toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Çalışmada ikinci araştırma sorusu örnekleme ilişkin temel betimsel istatistikleri içerdiğinden aslında yalnızca var olan durumu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ikinci soruya ilişkin yapılacak sonuç ve tartışma çabaları büyük ölçüde bulgular kısmında sunulanlardan öteye gidemeyecektir. Bu nedenle bu soruya ilişkin tartışma ve sonuç alanyazınla karşılaştırıldığında farklılıkların olduğundan hareketle önemli olduğu düşünülen cinsiyet ve birinci kuşak öğrenci olma durumu değişkenleri üzerinden örnekleme ilişkin kısa bir değerlendirme şeklinde yapılmıştır. Bu değerlendirme bu kısmın “Sonuç ve Tartışma” alt başlığından hemen sonra yer almaktadır.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu her ne kadar birbirinde farklı analizleri içerse de temelde bireysel özelliklerin katılım üzerindeki rolünü incelediğinden bu iki araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma beraber ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda bireysel özellikleri yansıtan kategorik değişkenlerle katılım toplam ve alt boyutlarının puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığına yönelik t-Test ve tek yönlü ANOVA, sürekli değişkenlerle de korelasyon analizleri yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusuna cevap verebilmek için katılım ve alt boyutları ile bireysel özellikler arasında çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler üçüncü araştırma sorusu için yapılan t-Test, ANOVA ve korelasyon analizi sonuçları ile paralellik göstermiştir.

Bu durumda okuyucunun zihninde dördüncü sorunun gerekliliğine ilişkin şüpheler uyanabilir. Ancak dördüncü soruda bu analizlerin yapılmasının temel nedeni çoklu regresyon analizinin tüm bağımsız değişkenleri bir arada değerlendirebilme imkânı

sunmasıdır. Üçüncü sorudaki analizlerde tüm değişkenler teker teker ele alınırken, dördüncü soruda bu değişkenler birlikte ele alınarak bunların katılıma olan katkılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin bilgiye ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kendi başına katılım toplam puan ortalamalarında farklılığa neden olabilen bir değişkenin, diğer değişkenlerle beraber test edildiğinde yine benzer bir rolü oynayıp oynamadığı dördüncü araştırma sorusunda yapılan çoklu regresyon analizleri sayesinde ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca hangi değişkenin hangi boyutta diğerine göre ne kadar az ya da çok bir katkı yaptığı da yine dördüncü araştırma sorunun bulguları sayesinde değerlendirilebilmiştir. Bu doğrultuda üçüncü ve dördüncü araştırma sorusuna yönelik sonuç ve tartışma “Bireysel Özelliklerin Katılım Üzerindeki Rolüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma” alt başlığının altında, her bir bağımsız değişken için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Çalışmanın beşinci, altıncı ve yedinci araştırma soruları için yapılan çoklu ve lojistik regresyon analizi bulguları, bireysel özellikler ve katılımın, sırasıyla öğrenci başarısı (not ortalaması), üniversite deneyiminden memnuniyet ve lisansüstü eğitime katılma isteği üzerinde nasıl bir rol oynadığını göstermiştir. Bu sorulara ilişkin sunulan sonuç ve tartışma kısımları bağımlı değişkenler (öğrenci başarısı, üniversite deneyiminden memnuniyet ve lisansüstü eğitime katılma isteği) için ayrı ayrı yapılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısma geçmeden önce bu çalışmanın örneklemine ilişkin iki konuya değinmek ihtiyacı hissedilmiştir. Bu konulardan ilki kadın katılımcıların erkeklere göre sayıca fazla olmasıdır. Kadınların sayısı erkeklerin iki (%66,99) katıdır. Aslında benzer bir durum 2018 yılında yapılan NSSE (ABD) ve QILT-SES’te (Avustralya) de görülmüştür. NSSE’de kadın katılımcıların oranı %67,52 iken, Avustralya’da %63,8’dir (NSSE 2018 U.S. Summary Frequencies by Class and Sex; 2018 Student Experience Survey National Report, s. 65). Dolayısıyla kadın katılımcıların fazlalığı normal bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ancak verilerin analizinde daha net sonuçlara ulaşmak için cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre ağırlıklandırma yapılmıştır.

Bu bağlamda değerlendirilmesi gereken başka bir konu ise birinci kuşak öğrencilerin oranına ilişkindir. ABD ve Avustralya’da yine 2018 yılında çalışmaya katılan birinci kuşak öğrenci oranı sırasıyla %40,22 ve %44,70’tir (NSSE 2018 U.S. Summary Frequencies by Class and Sex; 2018 Student Experience Survey National Report, s. 65). Bu çalışmada ise birinci kuşak öğrenci oranı %73,90 çıkmıştır. Bu

durumun Türk yükseköğretiminde son yıllarda okullaşma oranlarındaki hızlı artışın bir sonucu olduğu söylenebilir. Türk yükseköğretim sistemine erişim ve katılımın bir göstergesi olarak okullaşma oranları 1989 yılına kadar elit, 2009 yılına kadar kitlesel, 2011 yılından itibaren de evrensel bir düzeye ancak ulaşabilmiştir (Gök, 2016). ABD ve Avustralya gibi ülkelerde bu düzeyler daha erken yıllarda yakalanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada birinci kuşak öğrencilerin, diğerlerinin iki katından fazla bir orana sahip olması doğal karşılanabilir.

5.1.1. Bireysel özelliklerin katılım üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu kısımda her bir bağımsız değişkene ilişkin üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında yapılan analizlerin bulgularına ilişkin sonuç ve tartışma bir sentez halinde sunulmuştur.

Hem üçüncü hem de dördüncü sorular için yapılan analizlerde katılım toplam puan ortalamalarında fark yaratmaları ya da olumlu katkı yapmaları açısından bazı bağımsız değişkenlerin öne çıktığı söylenebilir. Bunlar cinsiyet, fakülte ve akademik çalışmalara ayrılan süre değişkenleridir. Özellikle dördüncü araştırma sorusunda fakülte ve akademik çalışmalara ayrılan süre değişkenleri katılım toplam boyutuna ve katılımın bütün alt boyutlarına anlamlı katkı yapmıştır. Bu doğrultuda bağımsız değişkenlerle kurulan model katılım toplam puan ortalamasının %11,2'sini açıklamıştır. Katılım alt boyutlarında ise bağımsız değişkenler en yüksek %14,0'lık bir oranla öğrenme stratejileri alt boyutunu, en düşük %4,1'lik bir oranla işbirlikli öğrenme boyutunu açıklamıştır.

Yukarıda belirtilen üç değişkenden hangisinin hangi katılım boyutunda en fazla katkıyı yaptığı detaylı olarak incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin yalnızca işbirlikli öğrenme boyutunda; akademik çalışmalara ayrılan süre değişkeninin öğrenme stratejileri ve öğretim elemanı ile etkileşim boyutlarında; fakülte değişkeninin ise katılım toplam boyutu başta olmak üzere üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutlarında en fazla katkıyı yapan değişken olarak ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle katılımın en çok fakülteye göre farklılaştığı söylenebilir. Fakülte değişkeninin başat olarak katkı yaptığı katılım alt boyutları incelendiğinde bunların “kurumun öğrenciyi nasıl desteklediğini” gösteren boyutlar olduğu; cinsiyet ve akademik çalışmalara ayrılan süre değişkenlerinin başat olarak katkı yaptığı katılım alt boyutları incelendiğinde ise bunların “öğrencinin çabasını” gösteren katılım boyutları olduğu görülecektir. Dolayısıyla bu sonuçların ölçme

aracının da iyi olduğunu gösterir sonuçlar olduğu söylenebilir. Çünkü katılım için kurumun ne yaptığını/desteğini gösteren alt boyutlarda yalnızca fakülte değişkeni başat rol oynamış; öğrencinin ne yaptığını/çabasını gösteren alt boyutlarda da yalnızca öğrenciye ilişkin değişkenler (cinsiyet ve akademik çalışmalara ayrılan süre) başat rol oynamıştır. Ayrıca katılımın alt boyutları arasındaki böyle bir gruplaşma nitel verilerin analizi ile elde edilen tema ve alt temalarla da uyumludur.

5.1.1.1.Cinsiyet

Üçüncü soruda yapılan t-Testler kadınların toplam puan ortalamaları erkeklere göre katılım ve alt boyutlarında genellikle anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yalnızca öğretim elemanları ile etkileşim ve kişiler arası ilişkiler alt boyutlarında kadınlar ve erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu alt boyutlarda kadınların puan ortalamaları daha yüksektir. Özellikle öğrenme stratejileri, işbirlikli öğrenme, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar boyutlarında kadınların erkeklere göre puan ortalamaları daha fazla çıkmıştır.

Cinsiyetin katılım alt boyutlarını nasıl yordadığını bulmak için dördüncü araştırma sorusunda yapılan çoklu regresyon analizinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların kadın olması erkek olmalarına göre üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları, öğretim elemanları ile etkileşim ve kişiler arası ilişkiler alt boyutlarında anlamlı bir katkı yapmamıştır. Bunlar içerisinde yalnızca öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutuna yapılan katkı olumsuzdur.

Cinsiyetin etkili öğretim uygulamaları alt boyutunda anlamlı fark yaratırken, oluşturulan regresyon modelinde bu boyuta anlamlı katkı yapamamasının nedeni t değerinin 1,96'ya oldukça yakın ($t=2,046$; $p=0,05$) olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunda böyle bir durum söz konusu değildir. Muhtemelen değişkenlerin hepsinin aynı anda modele sokulması böyle bir sonuca neden olmuştur. Nitekim öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutunda kadınların toplam puan ortalaması ($\bar{X}=2,82$) ile erkeklerinki ($\bar{X}=2,78$) arasındaki fark oldukça az ve kadınların lehine iken oluşturulan regresyon modelinde kadın olma durumu erkek olma durumuna göre ilgili boyuta olumsuz bir katkı yapmıştır.

Bununla beraber cinsiyet değişkeninin diğer bağımsız değişkenler arasında en fazla katkı yapabildiği boyut işbirlikli öğrenme alt boyutu olarak bulunmuştur. Katılımcının kadın olması işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasında 0,215'lik bir artışa neden

olmaktadır. Yalnız işbirlikli öğrenme alt boyutu bağımsız değişkenlerin açıklayabildiği en az (%4) alt boyut olarak ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle cinsiyetin anlamlı katkı yaptığı alt boyutlara bakarak kadınların erkeklere göre derslere daha hazırlıklı geldikleri, üniversite deneyiminden daha fazla kazanım elde ettikleri, grup çalışmalarına daha açık oldukları ve üniversitenin sunduğu imkanları daha fazla destekleyici buldukları ya da bu imkanları daha fazla değerlendirdikleri söylenebilir.

Alanyazınla karşılaştırıldığında oldukça benzer sonuçların bulunduğu görülmüştür. Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, Hayek (2006), Sarwar ve Ashrafi (2015) ve Hu ve Kuh (2002) kadınların erkeklere göre genel olarak daha fazla katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Harper, Karini, Bridges ve Hayek (2004) ve Cox (2003), erkeklerin kadınlara göre öğretim elemanları ile daha fazla iletişim kurduğunu ifade etmiş, ancak yine Hayek (2004) katılımın akademik zorluk ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi boyutlarında kadınlar erkeklere göre daha fazla akademik çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.

5.1.1.2. Geçiş yapma durumu

Üçüncü araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde Anadolu Üniversitesine geçiş yaparak gelen öğrencilerin işbirlikli öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre, kişiler arası ilişkiler ve kişisel kazanımlar alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda ve katılım toplam boyutunda toplam puan ortalamaları başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerinkine göre anlamlı olarak daha fazla çıkmıştır. Bununla beraber işbirlikli öğrenme hariç diğer tüm alt boyutlarda geçiş yaparak gelen öğrencilerin toplam puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu alt boyutlardan özellikle öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve öğretim elemanı ile etkileşim boyutlarındaki farkların oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusuna cevap vermek için kurulan modele göre de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre, kişiler arası ilişkiler ve kişisel kazanımlar alt boyutlarında geçiş yapmanın anlamlı bir katkısı olmamıştır. Bunlardan işbirlikli öğrenme ve destekleyici çevre alt boyutlarında geçiş yapmanın toplam puan ortalamalarına katkısı olumsuz olmuştur.

Bu sonuçların ilgili yazındakilerle karşılaştırıldığında büyük ölçüde farklı olduğu söylenebilir. Örneğin Roberts ve McNeese (2010) mezunlarla yaptıkları araştırmada en baştan beri aynı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin başka bir dört yıllık

üniversiteden geçiş yapan öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiklerini saptamıştır. Bu çalışmadaki bulgular ise aksine geçiş yapan öğrencilerin daha çok katılım gösterdiklerini ifade etmektedir.

Katılımın alt boyutları açısından ise geçiş yapan öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşimlerinin, işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılımlarının, kampüsü destekleyici olarak algılamalarının ve üniversite deneyiminden memnun olma durumlarının daha az olduğu belirtilmektedir (Kuh ve diğ., 2006). Buna göre bu çalışmanın bulguları yalnızca işbirlikli öğrenme ve destekleyici çevre kısmında uzlaşmıştır. Ancak buradaki puan farkları da anlamlı değildir. Özellikle öğretim elemanları ile etkileşimde hem t-Test hem de çoklu regresyon analizi sonuçları, geçiş yapan öğrencilerin başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim görenlere göre, öğretim elemanları ile etkileşim toplam puan ortalamasında anlamlı olarak daha yüksek puana sahip olduğunu ve bu puana yine anlamlı olarak olumlu bir katkı yaptığını göstermiştir. Katılımcının geçiş yapmış olması öğretim elemanı ile etkileşim toplam puan ortalamasında 0,273'lük bir artışa neden olmuştur.

Bunun nedeni geçiş yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla eğitsel performans gösterdiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü zaten belli bir sınav ya da yasal kurallar çerçevesinde bir üniversiteye geçiş yapmak belli bir çalışma disiplini, azmini ve daha yüksek eğitimsel beklentileri gerektirmektedir. Geçiş yapan öğrencilerin haftalık çalışmaya ayırdıkları süre incelendiğinde bu durum daha anlaşılır hale gelebilir.

Geçiş yapan öğrencilerin haftalık çalışmaya ayırdıkları süre 5,93 saat, diğer öğrencilerin ise 5,11 olarak bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı ($t_{1321}=1,288$) değildir. Bundan başka yapılan çapraz tablo hesaplamalarına göre geçiş yapanların %88,1'i üniversite deneyiminden memnun iken, diğer öğrencilerin %78,4'ü memnundur.

Benzer şekilde geçiş yaparak gelen öğrencilerin %77,0'ı lisansüstü eğitime katılma isterken, diğer öğrencilerin %61,4'ü lisansüstü eğitime katılmak istemektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişki çok düşük de olsa hem memnuniyet ($\chi^2 = 6,58$; $V = 0,07$; $p \leq 0,010$) hem de lisansüstü eğitime katılma isteği ($\chi^2 = 11,88$; $V = 0,10$; $p \leq 0,001$) için anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuçlar da geçiş yapan öğrencilerin neden katılım ve katılımın bazı alt boyutlarında başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla puan ortalamasına sahip oldukları göstermesi açısından önemlidir.

5.1.1.3.Çalışma durumu (İş)

Üçüncü araştırma sorusunun bulgularına göre bir işte çalışan öğrencilerin katılım ve alt boyutlarının puan ortalamaları çalışmayan öğrencilere göre öğretim elemanı ile ilişkiler alt boyutu hariç düşük çıkmıştır. Bir işte çalışan öğrencilerin öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve etkili öğretim uygulamaları boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ise anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Öğretim elemanı ile etkileşim boyutunda ise bir işte çalışan öğrencilerin puan ortalaması anlamlı olarak büyük bulunmuştur.

Dördüncü araştırma sorusunun bulgularında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine katılım toplam puan ortalamalarına bir işte çalışma durumu olumsuz bir katkı yapmıştır. Ancak bu katkı anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde bir işte çalışmak öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları, işbirlikli öğrenme, kişiler arası ilişkiler, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutlarının toplam puan ortalamalarına da olumsuz bir katkı yapmıştır. Ancak bunlardan hiçbiri anlamlı değildir. Bir işte çalışma durumu alt boyutlardan yalnızca öğretim elemanı ile etkileşim boyutunda olumlu bir katkı yapmıştır. Ancak diğer alt boyutlarda olduğu gibi bu katkı da anlamlı değildir. Dolayısıyla yapılan çoklu regresyon analizleri ne katılım ne de katılımın alt boyutlarına anlamlı bir katkı yapamamıştır. Buradaki önemli nokta üçüncü soruda tek başına ele alındığında bir işte çalışan öğrencilerin ortalama puanlarının fazla olduğu tek alt boyut olan öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutunda dördüncü soruda yapılan çoklu regresyon analizi sonrası bu anlamlılığının kaybolmuş olmasıdır.

Bu sonuçlardan hareketle bir işte çalışan öğrencilerin akademik çalışmalara ilgilerinin genel olarak düşük olduğu ve bir işte çalışma durumunun üniversitenin sosyal ve akademik boyutlarına katılımını olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Bu sonuçlar ilgili alanyazınla paralellik göstermektedir. NSSE'nin sonuçlarına göre haftada 30 saatten fazla bir süre bir işte çalışmanın katılımı azalttığı, bunun yanında tam zamanlı öğrencilerin daha katılımcı olduğu bulunmuştur (Kuh ve diğ., 2006).

Buna ek olarak bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre öğretim elemanı ile etkileşim boyutunda daha fazla puan ortalamasına sahip olmalarının nedeni ise bu öğrencilerin iş deneyimleri kapsamında değerlendirilebilir. Bu öğrenciler kampüs içerisinde veya dışarısında çeşitli sektörlerde çalıştıklarından müşteri ilişkileri, müşteri ile iletişim ve davranışlar konusunda daha deneyimli oldukları ve bu yüzden de insanlarla iletişim kurarken daha açık ve özgüvenli bir şekilde hareket ettikleri söylenebilir. Bir işte

alışan ğrenciler için edindikleri bu deneyim bazen meslekleri ya da üniversitedeki eğitsel çıktılarla da ilişkili olabilir. Bu durumda bir işte çalışmanın zgven ve kişiler arası etkileşimin geliştirilmesine yapacağı olası olumlu katkının, ğretim elemanı ile etkileşim boyutunda diğer boyutların aksine anlamlı ve daha fazla puan ortalamasına neden olduğu söylenebilir. (Kuh ve diğer., 2006).

5.1.1.4.Birliktelik durumu

nc araştırma sorusu bulgularına göre romantik birliktelik yaşayan öğrencilerin herhangi bir birlikteliği olmayan öğrencilere göre öğrenme stratejileri, işbirlikli öğrenme ve ğretim elemanı ile etkileşim boyutlarında anlamlı olarak daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Destekleyici evre boyutunda ise birliktelik yaşan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerine göre anlamlı olarak düşük çıkmıştır. Birliktelik yaşayan öğrencilerin puan ortalamaları yaşamayanlara göre, st düzey öğrenmeyi destekleme, kişisel kazanımlar ve katılım toplam boyutunda daha fazla; etkili ğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler boyutlarında daha az çıkmıştır. Ama bu farklılıklar anlamlı bulunmamıştır.

Dördüncü araştırma sorusunda ise birlikteliği olmak, katılım toplam boyutu, öğrenme stratejileri, st düzey öğrenmeyi destekleme, işbirlikli öğrenme, ğretim elemanı ile etkileşim ve kişisel kazanımlar alt boyutlarında olumlu; etkili ğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici evre alt boyutlarında ise olumsuz bir katkı yapmıştır. Ancak burada yalnızca destekleyici evre alt boyutuna yaptığı katkı anlamlı olarak çıkmıştır.

Buradaki önemli nokta üçüncü soruda ğretim elemanı ile etkileşim boyutunda birlikteliği olan öğrencilerin lehine olan anlamlı farklılığın, dördüncü soruda yine olumlu olmasına rağmen anlamlı bir katkıya dönüşmemesidir. Destekleyici evre alt boyutunda ise birlikteliği olmak üçüncü soruda olan anlamlı farklılığını dördüncü soruda anlamlı katkıya dönüştürebilmiştir. Bu doğrultuda birlikte olma durumu yalnız olmaya göre destekleyici evre puan ortalamalarında 0,104'lk bir düşüşe neden olmuştur. Buradan hareketle destekleyici evre alt boyutunu oluşturan maddelere bakılarak birlikteliği olan öğrencilerin genel olarak niversitenin sunduğu akademik ve sosyal imkanları yeterli bulmadığı söylenebilir.

Burada değinilmesi gereken konulardan bir diğerisi de işbirlikli öğrenmeye birliktelik yaşayan öğrencilerin daha açık olma durumudur. Bu çalışmanın nitel bulgular

kısımında da belirtildiği üzere görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı (20 kişi) bireysel çalışmayı tercih etmektedir. Bireysel çalışmanın daha verimli olduğu, grup çalışmalarında dikkatin kolayca dağılması ve gruba ayak uydurma gerekliliğinin doğması gibi nedenlerle öğrenciler özellikle Hukuk Fakültesi gibi bazı fakültelerde bireysel çalışmaya yönelmektedir. Romantik birliktelik yaşayan öğrencilerde ise grupla çalışmanın dezavantajlarına rağmen işbirlikli çalışmaya daha açık olmanın nedeni bizzat bu birliktelik durumundan dolayı öğrencilerin birbirini desteklemesi ve kollaması olarak düşünülebilir.

Öğrenme stratejilerinde de birlikteliği olan öğrencilerin lehine olan durumun nedeni yine çiftlerin birbirini ders çalışma konusunda teşvik etmesi olabilir. Aslında birlikteliği olan öğrencilerin haftalık ortalama ders çalışma süresi 5,58; diğer öğrencilerin ise 4,93 saat olarak ortaya çıkmıştır. Buradan birlikteliği olan öğrencilerin daha fazla ders çalıştığı söylenebilir. Ancak ders çalışma süreleri arasındaki bu farklılık yapılan t-Testi analizi sonuçlarına göre anlamlı ($t_{1321}=1,722$) bulunmamıştır.

Benzer bir durumun görüldüğü öğretim elemanı ile etkileşim konusunda ise birliktelik yaşayan öğrencilerin özgüven ve insan ilişkileri açısından kendilerini daha çok geliştirdiklerini ve bu nedenle öğretim elemanları ile daha rahatça iletişim kurdukları düşünülebilir.

Bu değişken konusunda son olarak başka bir konuya değinmek yerinde olacaktır. Yurtdışı alanyazın incelendiğinde birliktelik durumu katılım bağlamında pek de ele alınmayan bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değişken ile ilgili maddenin YÖKÖ'nün "Kişisel Özellikler" kısmına yazılması ise kız ya da erkek arkadaşı olan veya evli olan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla katılım gösterebileceklerine ilişkin yazarın algısından ileri gelmiştir. Çünkü yazar bir birlikteliği olan öğrencilerin işbirlikli öğrenme açısından otomatik olarak kendi kız ya da erkek arkadaşlarıyla birlikte ders çalışabileceklerini, derslere devamlılık açısından birbirini teşvik edebileceğini düşünmüştür. Nitekim, yukarıda belirtilen işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve çalışma süresine ilişkin gibi bulguların da bunu destekler nitelikte çıkmış olduğu söylenebilir. Bunun nedeni birliktelik yaşayan öğrencilerin bu birlikteliği her alanda (akademik ve sosyal katılıma ilişkin) devam ettirme isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuçlardan birliktelik yaşamayan öğrencilerin daha dezavantajlı bir konumda oldukları da düşünülmemelidir. Yukarıda da belirtildiği üzere romantik birliktelik yaşayan öğrenciler halihazırda belli bir grubun içinde yer aldığından grupla çalışma ve

diğer akran ve öğretim elemanları ile etkileşim gibi faaliyetlere otomatik olarak daha açık bulunmaktadır.

5.1.1.5. Birinci kuşak öğrenci olma durumu

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular birinci kuşak öğrencilerin (anne ya da babasından hiçbiri dört yıllık bir üniversite mezunu olmayan) sonraki kuşaklara göre katılım ve alt boyutlarının hiçbirinde puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak birinci kuşak öğrencilerin toplam puan ortalamaları katılım toplam boyutu, kişisel kazanımlar, kişiler arası ilişkiler, etkili öğretim uygulamaları ve öğrenme stratejileri alt boyutlarında sonraki kuşaklara göre daha fazla; üst düzey öğrenmeyi destekleme, işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve destekleyici çevre alt boyutlarında daha az olarak bulunmuştur.

Dördüncü sorudaki çoklu regresyon analizi bulguları ise birinci kuşak olmanın katılım toplam boyutu, üst düzey öğrenmeyi destekleme, işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim ve destekleyici çevre alt boyutlarında ise olumsuz katkı yaptığını; öğrenme stratejileri, etkili öğretim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve kişisel kazanımlar boyutunda ise olumlu bir katkı yaptığını göstermiştir. Bu katkılardan yalnızca işbirlikli öğrenme alt boyutuna olan olumsuz katkı anlamlı çıkmıştır.

Bu iki araştırma sorusunun bulguları birlikte değerlendirildiğinde katılım toplam boyutu için üçüncü soruda birinci kuşak öğrencilerin toplam puan ortalamaları sonraki kuşak öğrencilere göre daha yüksek çıksa da dördüncü sorudaki regresyon analizi sonuçlarında birinci kuşak olmanın katılım toplam boyutuna hala olumlu ancak anlamlı olmayan bir katkı yaptığı görülmüştür. Yine üçüncü soruda birinci kuşak öğrencilerin işbirlikli öğrenme boyutunda sonraki kuşaklara göre daha az puan ortalamasına sahip oldukları halde bunun anlamlı ($t=-1,879$) bir fark yaratmadığı görülmüştür. Ancak dördüncü sorudaki çoklu regresyon analizi sonuçları sonraki kuşak öğrenci olmanın işbirlikli öğrenme alt boyutunda olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığı göstermiştir.

Bu sonuçlar alanyazınla genel olarak bir benzerlik göstermiştir. Örneğin bu çalışmanın sonuçlarına uygun şekilde Snyder (2008), katılım alt boyutlarının birinci kuşak öğrenci olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Schlinsog (2010), birinci kuşak ve diğer öğrenciler arasında katılımın akademik zorluk, aktif ve işbirlikli öğrenme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, destekleyici kampüs çevresi, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ve küresel katılım boyutları

(katılım toplam puan ortalaması) arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu çalışmada da birinci ve sonraki kuşak öğrenciler arasında yapılan t-Tesleri katılım ve alt boyutlarının hiçbirinde puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir.

Ancak Hu ve Kuh (2002), ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin de akademik hazır bulunuşluğu artmış ve katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimalinin düşmüş olduğunu belirtmektedir. Pike ve Kuh (2005), birinci kuşak öğrencilerin ikinci kuşak öğrencilere göre genelde daha az katılım gösterdiğini saptamış, birinci kuşak öğrencilerin kampüs çevresini daha az destekleyici bulduğunu ve öğrenme entelektüel gelişimde daha az ilerleme kaydettiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Pascarella ve diğerleri (2004) de birinci kuşak öğrencilerin diğerlerine göre üniversitenin ikinci yılında müfredat dışı etkinliklere katılım, spor faaliyetlerinde bulunma, gönüllü işlere katılım açısından, üniversitenin üçüncü yılında ise akranlarıyla ders dışı etkinliklerde bulunma açısından diğer öğrencilere göre daha düşük bir düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da dördüncü sorudaki regresyon analizi sonuçları sonraki kuşakta olmanın katılım toplam boyutuna ve destekleyici çevre alt boyutuna olumlu olarak yordadığını bulmuştur. Katılım toplam boyutunun yordanması anlamlı olmasa da destekleyici çevre alt boyutu sonraki kuşa öğrenci olma tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Yine Pascarella ve diğerlerinde (2004) olduğu gibi sonraki kuşak öğrenci olma durumu işbirlikli öğrenmeyi olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamıştır. Bu durumda sonraki kuşak öğrenci olmak işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasında 0,128 puanlık bir artışa, destekleyici çevre boyutunda ise 0,074 puanlık bir artışa neden olmuştur. Başka bir deyişle birinci kuşak öğrencilerin bireysel öğrenme ve çalışmaya daha yatkın olduğu, üniversitenin sosyal ve akademik imkanlarını daha yetersiz bulduğu söylenebilir.

Aslında alanyazın genel olarak Pike ve Kuh (2005) ve Pascarella ve diğerlerinin (2004) bulgularını desteklemektedir. Kuh ve diğerlerinin (2006) geniş raporunda da bunun böyle olduğu belirtilmektedir. Ancak yazarlar birinci kuşak öğrenci olmanın katılım üzerindeki olumsuz rolünün dolaylı bir etkiye dayandığı ifade etmektedir. Çünkü öğrencinin birinci kuşak olma durumu değiştirilemez ve bu öğrenciler genellikle farklı yükümlülüklerinden dolayı az bir eğitsel beklentiye sahiptir ve yine çoğunlukla bu yükümlülüklerden dolayı kampüs dışında yaşarlar.

Birinci kuşak öğrencilerin katılım boyutlarında düşük puan almalarının beklentisi başka açılardan da doğal bir durum olarak görülmektedir. Özellikle ABD alanyazınına

göre birinci kuşak öğrenciler daha çok kadınlardan, daha büyük yaşlardakilerden, daha az gelire sahip olanlardan, daha çok evli olanlardan ve bakmakla yükümlü olduğu kişilere sahip olanlardan oluşmaktadır (Nuñez ve Cuccaro-Alamin 1998). Eğer bir öğrencinin ebeveyni lisans ve daha ileri derecelere sahip ise o öğrencinin de lisans derecesi elde etmesi beş kat artmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 2005). Bununla beraber birinci kuşak öğrenci olmak doktora eğitime devam etme durumunu da olumsuz olarak etkilemektedir (Chen ve Carroll ve Carroll, 2005). Benzer şekilde birinci kuşak öğrencilerin üniversiteyi terk etme ya da eğitime belli bir süre ara verme olasılığı da daha fazladır (Warburton, Bugain ve Nuñez, 2001). Birinci kuşak öğrencilerin bu olumsuz durumlarının nedeni ise temelde ailelerinin hiç yaşamadığı kültürel bir ortama ilk defa ayak basmaları nedeniyle üniversitede deneyimledikleri ile ailedeki norm, değerler ve yaşam biçimlerinin çoğu zaman öğrenciyi üniversite yaşamına ilişkin uyum sorunlarına itmesi, bu durumun da olumsuz çıktılara neden olduğu şeklinde ifade edilebilir (Kuh ve diğ., 2006).

Bu bakımdan bu çalışmanın birinci kuşak öğrencilerin katılımları konusunda karmaşık sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Bunun nedeni ilk olarak yukarıda da bahsedildiği üzere bu çalışmanın örnekleminde birinci kuşak öğrencilerin fazlalığıdır. Yani öğrencilerin büyük bir bölümünün ailesinden ne annesi ne de babası dört yıllık bir üniversiteden hiç mezun olmamıştır. Böylece örnekleimde baskın olan taraf, özellikle ABD alanyazınından farklı olarak, “Sonuç ve Tartışma” kısmının başlangıcında da tartışıldığı üzere, birinci kuşak öğrencilerdir. Ancak her ne kadar yapılan t-Testleri birinci ve sonraki kuşak öğrenciler açısından katılım ve alt boyutlarının hiçbirinde puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığını gösterse de bu çalışmanın çoklu regresyon sonuçlarının birinci kuşak öğrencilerin katılım toplam boyutu, işbirlikli öğrenme ve destekleyici çevre açısından dezavantajlı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

5.1.1.6.Öğrenim görülen fakülte

Üçüncü araştırma sorusundaki tek yönlü ANOVA bulguları Eğitim Fakültesinin katılım toplam boyutu açısından en yüksek puan ortalamasına sahip fakülte olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanı ile etkileşim, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve öğrenme stratejileri alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda da yine en yüksek puan ortalamasına sahip fakülte Eğitim Fakültesi olmuştur. Buna ek olarak Eğitim Fakültesi

her alt boyutta en az bir fakülte ile anlamlı farklılık göstermiş ve bu farklılıklarda daha yüksek ortalama puana sahip olan fakülte olmuştur.

Fakülteler arasındaki temel farklılıkların Mühendislik Fakültesi ve diğer fakülteler arasında görülmüş olduğu söylenebilir. Mühendislik Fakültesinde ise katılım toplam puan ortalamalarının en az olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun alt boyutların çoğu için de geçerli olduğu görülmüştür. Özellikle üst düzey becerileri destekleme, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar boyutlarında diğer fakültelerin çoğunun puan ortalaması Mühendislik Fakültesininkinden yüksek çıkmıştır. Mühendislik Fakültesinin toplam puan ortalamaları, işbirlikli öğrenme alt boyutu hariç katılım toplam boyutu da dahil olmak üzere diğer bütün alt boyutlarda en az bir fakülteden anlamlı ve düşük olarak farklılaşmıştır.

Dördüncü araştırma sorusunun bulgularında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çoklu regresyon analizlerinde referans kategorisi Mühendislik Fakültesi olarak seçilmiştir. Buna göre kurulan modellerde öğrenme stratejileri ve işbirlikli öğrenme alt boyutları hariç katılımın toplam boyutu ve diğer alt boyutlarında Mühendislik Fakültesinden başka bir fakültede olmak anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Bu durum katılım ve alt boyutları açısından Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin oldukça dezavantajlı bir durumda olduklarını göstermiştir. Beta değerlerine bakıldığında Mühendislik Fakültesinin en çok Eğitim Fakültesi ile karşılaştırıldığında dezavantajlı bir konumda olduğu ortaya çıkmıştır. Katılım toplam boyutu, üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları, öğretim elemanı ile etkileşim, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutlarında Eğitim Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre toplam puan ortalamalarını 0,466, 0,605, 0,464, 0,432, 0,452, 0,764 ve 0,621 puan artırmaktadır. Bu sonuç Mühendislik Fakültesindeki öğrencilerin Eğitim Fakültesindekilerden özellikle destekleyici çevre (akademik ve sosyal imkanlar) ve kişisel kazanımlar (üniversite eğitimin yaptığı bireysel gelişime ilişkin çeşitli alanlardaki katkılar) açısından Anadolu Üniversitesinin yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermiştir.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin avantajlı olduğu katılım alt boyutları incelendiğinde, Eczacılık, Edebiyat, İİBF ve İletişim Bilimleri ve Hukuk Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre işbirlikli öğrenme toplam puan ortalamasını sırasıyla 0,149, 0,108, 0,005, 0,109 ve 0,273 puan düşürmüştür. Bunların içerisinde yalnızca Hukuk Fakültesinin etkisi anlamlı bulunmuştur. Eczacılık, Eğitim ve

İletişim Bilimleri Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre öğrenme stratejileri puan ortalamasını sırasıyla 0,448, 0,050 ve 0,273 puan düşürmüştür. Ancak bu düşüşlerde yalnızca Eczacılık ve İletişim Bilimleri Fakültesindekiler anlamlı bulunmuştur. Öğretim elemanı ile etkileşim toplam puan ortalamasını ise Hukuk Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre 0,008 puan düşürmüştür. Ancak puandaki bu düşüş anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçlardan hareketle diğer fakültelerde olmaya göre Mühendislik Fakültesinde olmanın genel olarak olumlu ve anlamlı yansıdığı katılım alt boyutları öğrenme stratejileri ve işbirlikli öğrenme olarak ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmede Hukuk Fakültesinde olmaya göre; öğrenme stratejilerinde ise Eczacılık ve İletişim Bilimleri Fakültesinde olmaya göre, Mühendislik fakültesinde olmak puan ortalamalarına anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Bu durum Mühendislik Fakültesindeki öğrencilerin Eczacılık ve İletişim Bilimleri Fakültesindeki öğrencilere göre derslere daha hazırlıklı geldiklerini ve daha çok çalıştıklarını, Hukuk Fakültesindeki öğrencilere göre ise işbirlikli öğrenmeye daha açık olduklarını göstermektedir. Nitekim, haftalık çalışma sürelerinin fakülteye göre nasıl farklılaştığı incelendiğinde yapılan tek yönlü ANOVA, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin, Eczacılık Fakültesindekilerden 0,70 saat; İletişim Bilimlerindekilerden 2,39 saat daha fazla çalıştığını göstermiştir. Burada Mühendislik ve İletişim Bilimleri Fakülteleri arasındaki fark anlamlı ($F_{7-1315}=3,738$; $p\leq 0,05$) çıkmıştır.

Hukuk Fakültesinde olmanın Mühendislik Fakültesinde olmaya göre işbirlikli öğrenme puanının anlamlı olarak neden düşürdüğüne ilişkin ise üçüncü soruda işbirlikli öğrenme için yapılan tek yönlü ANOVA analizi bulgularına bakılabilir. Hukuk Fakültesi öğrencileri arasında işbirlikli öğrenme etkinliklerinin bu kadar az ya da bireysel çalışmanın ne denli yaygın olduğu yukarıda “Birliktelik Durumu” değişkeninde yapılan tartışmada değinildiği üzere özellikle Hukuk Fakültesi gibi bazı fakültelerde öğrencilerin bireysel çalışmayı daha verimli bularak, grup çalışmalarında dikkatin daha kolay dağıldığını ve grup çalışmalarında gruba ayak uydurma gerekliliğini vurgulayarak bireysel çalışmaya yöneldikleri ifade edilmiştir.

Üçüncü soruda işbirlikli öğrenme için yapılan tek yönlü ANOVA analizi bulguları incelendiğinde ise en fazla işbirlikli öğrenme ortalama puanına sahip Fen Fakültesi (3,85) olduğu halde anlamlı farklılık Eğitim Fakültesi (3,81) ile Hukuk Fakültesi (3,48) arasında bulunduğu görülmüştür. Bu modelde ise Mühendislik Fakültesi gölge (dummy) değişken oluşturulurken referans kategorisi olarak alındığı için Eğitim Fakültesine göre Hukuk

Fakültesi ya da Fen Fakültesine göre Hukuk Fakültesi analiz edilmemiş her fakülte Mühendislik Fakültesine göre analiz edilmiştir. Bu durumda yukarıda belirtildiği üzere Hukuk Fakültesi diğer fakültelerin hepsinden daha az işbirlikli öğrenme ortalama puanına sahip olduğu için Mühendislik Fakültesi ile karşılaştırıldığından bu ikisi arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Eğer referans kategorisi Fen ya da Eğitim Fakültesi olarak ele alınsaydı onlarla da Hukuk Fakültesi arasında anlamlı farklılıklar çıkmasının olası olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ise doğa bilimleri ve mühendislik alanlarındaki öğrencilerin bilimsel ve nicel akıl yürütme gibi analiz ve sentez yapmayı gerektiren üst düzey düşünme becerilerine ilişkin puanların beşerî ve sosyal bilimlerdeki öğrencilere göre daha fazla olduğunu ifade edilmiştir (Kuh ve diğ., 2006). Buna göre bu çalışmanın bulguları ilgili alanyazınla bir çelişme halinde olduğu düşünülebilir. Ancak durum tam da öyle değildir. Bu çalışmada kullanılan YÖKÖ katılım alt boyutlarında bireyin ne yaptığından daha çok kurumun katılım boyutlarında öğrenciyi ne kadar desteklediğine odaklanmıştır. Bu nedenle Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin üst düzey becerileri destekleme, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar boyutlarında diğer fakültelerin öğrencilerinden çoğunlukla düşük puan ortalamasına sahip olması aslında fakültenin bu konulara daha fazla eğilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin derslerin içeriğine ve öğretim elemanlarının dersleri işleme biçimlerine ilişkin bazı sorunları olduğu söylenebilir. Boyacı, Karacabey, Ozdere ve Oz (2018) mühendislik fakültesi öğrencileri arasında bulundukları üniversiteyi bırakarak başka bir üniversiteye geçiş yapmayı inceledikleri çalışmalarında başka bir üniversiteye geçiş yapma konusunda katılımcıların, öğretim elemanı ile aralarındaki iletişim problemlerini, öğretim elemanlarının uygun olmayan davranışlarını, kalitesi görece düşük dersleri, bazı öğretim elemanlarının öğrenci başarısını değerlendirme konusundaki uygulamalarını ve yine bazı öğretim elemanlarının ders içeriği konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasını ve ders işleme konusundaki motivasyon eksikliklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen bulgularda ise benzer şekilde Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören katılımcılardan K2 ve K7'nin öğretim elemanlarını nitelikli bir şekilde ders işlemedikleri, motivasyonlarının düşük olduğu, çok sık karşılaşmalar da bazı derslerde notların adaletli verilmediğini ve özellikle öğretim elemanları ile iletişim için çok fazla bir samimi

ortam içerisinde olmadıklarını belirtmiştir. Ancak bu çalışmanın nitel kısmındaki bulgulara göre bu sorunlara diğer fakültelerde de rastlanabilmektedir.

Bundan daha açık bir olumsuzluk ise katılımın sosyal/kurumsal boyutunda (kişilerarası ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar) Mühendislik Fakültesinin anlamlı olarak en düşük puan ortalamasına sahip olmasıdır. Bu durumun Mühendislik Fakültesinin İki Eylül Kampüsünde yer alması ve bu kampüsün Yunus Emre kampüsüne göre daha yeni kurulan ve gelişimi devam eden bir kampüs olması ve sunduğu olanakların diğer kampüsle karşılaştırıldığında görece yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışma desenlendikten sonra İki Eylül Kampüsü ve Mühendislik Fakültesinin yeni kurulan ESTÜ'ye devredilmesinin de bunda bir rolü olduğu söylenebilir. Çünkü bu devir işleminden önce öğrenciler Anadolu Üniversitesi'nin akademik ve sosyal imkânlarından olduğu gibi yararlanabilirken devir işleminden sonra bu imkanların sunumunda ya da imkanlara erişimde sınırlılıklar doğmuştur. Dolayısıyla katılımın sosyal/kurumsal boyutundaki bu olumsuzlukların ESTÜ'nün yeni kurulan bir üniversite olmasından kaynaklandığı ve özellikle bu alanlarda daha fazla gelişim göstermesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılabilir. Nitekim çalışmanın nitel bulgularında da yine benzer bir durumla karşılaşmıştır.

Katılımcılardan K4 ve K7 İki Eylül Kampüsünün canlı olmadığını, özellikle çevre düzeni ve sunulan akademik ve sosyal imkanlar açısından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Benzer bulgular Boyacı ve diğerleri (2018) tarafından da dile getirilmiştir. Temel fark ise Boyacı ve diğerlerinin (2018) çalışmasında öğrenciler genellikle geçiş yaptıkları üniversiteye göre daha eski ve köklü bir üniversiteye geçiş yapmış ve eski üniversitelerinin yeni kuruldukları için akademik ve sosyal imkanlar, kampüs çevre düzeni gibi konular açısından atılması gereken çok fazla adım olduğunu vurgulamışlardır. Anadolu Üniversitesi her ne kadar 50 yıldan fazla bir geçmişe sahip olsa da Mühendislik Fakültesi 1998 yılı Ekim ayından itibaren İki Eylül Kampüsünde eğitim-öğretime başlamıştır. Bu tarihten İki Eylül Kampüsüne geçiş yapılar yapılmaz tüm bölümlerin oturmuş olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Çünkü 2012 yılında bile Makine Mühendisliği Bölümünün inşaatına yeni başlanmıştır (Fakültemiz Hakkında). Bu durum kampüsün şimdilik gelişme aşamasında bulunduğuna işaret etmektedir. Bu yönüyle ESTÜ'nün Aypay, Çekiç ve Boyacı'nın (2012) da belirttiği gibi daha çok dağınmış bir üniversite görünümü sergilediği (commuter college) ve bu bağlamda öğrencilerin fakülteden üst düzey becerileri destekleme, etkili öğretim uygulamaları, kişilerarası

ilişkiler, destekleyici çevre, kişisel kazanımlar boyutlarında daha fazlasını beklediği söylenebilir.

5.1.1.7.Öğrenim yılı

Üçüncü araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde öğrenim yılına göre farklılaşmaların yalnızca üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında birinci yılında olanların lehine olarak gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Özellikle etkili öğretim uygulamaları boyutunda birinci yılında öğrenciler diğer tüm yıllardaki öğrencilerden anlamlı olarak yüksek puan ortalamalarına sahip olmuştur. Üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunda birinci yılında olan öğrencilerin yanında ikinci yılında olan öğrencilerin de beşinci ve sonraki yıllarında olan öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Dördüncü araştırma sorusunun bulguları ise bu sonuçlardan biraz daha farklıdır. Dördüncü araştırma sorusunun bulgularına göre öğrencinin birinci yılında olması beşinci ve sonraki yılında olmasına göre üçüncü soruda anlamlı ve olumlu fark yarattığı üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarından başka, katılım toplam boyutu ve destekleyici çevre alt boyutlarında da anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Buna ek olarak üçüncü soruda yalnızca üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutunda anlamlı ve olumlu fark yaratabilen ikinci yılında olma durumu, bu kez katılım toplam boyutu, etkili öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında da anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Ayrıca üçüncü sorunun bulgularından tamamen farklı olarak kişilerarası ilişkiler alt boyutunda dördüncü yılında olmanın da beşinci ve sonraki yıllarda olmaya göre da anlamlı ve olumlu bir katkı yaptığı görülmüştür. Ancak öğrenim yılının katılıma anlamlı ve olumlu katkı yaptığı bütün boyutlarda en fazla katkırı birinci yılında olma durumu yapmıştır.

Her iki araştırma sorusunun bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde genellikle ilk yıllarında olan, üniversite yaşamını yeni deneyimleyen (birinci ve ikinci yıllar) öğrencilerin, görece üniversite yaşamına alışmış, sonraki yıllarında olanlara (beşinci ve sonraki yıllar) göre daha fazla katılımcı olduğunu göstermiştir. Özellikle üst düzey öğrenmeyi destekleme, etkili öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında bu durum oldukça açıktır.

İlgili alanyazında ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sarwar ve Ashrafi (2015) iki ve daha fazla yıl geçirmiş olan öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri bulmuştur. Hu

ve Kuh (2002) ise üniversitede ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarında olan öğrencilerin birinci yılında olan öğrencilere göre katılımcı olmayan grupta bulunma ihtimallerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerde üniversiteye ilk başladığı zaman akademik ve sosyal olarak farklı ve yeni bir ortama girdiklerinden dolayı üniversitede deneyimledikleri ders işleme biçimi, derslerin içeriği ve kişiler arası ilişkilere yönelik olumlu bir algılarının olsa da sonraki yıllarda bunun değişebildiğini göz önüne sermektedir. Bu çalışmanın evreni bağlamında Anadolu Üniversitesindeki öğrencilerin üniversiteye ilk başladıkları yıllarda katılımın bazı alt boyutlarında daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları ancak yıllar geçip de üniversitenin akademik ve sosyal yaşamına alışıldıkça bu durumun sıradanlaştığı vurgusu yapılabilir. Aslında nitel bulgular incelendiğinde bu durum daha iyi anlaşılmaktadır. Katılımcılar arasında birinci sınıfta olan öğrenci olmamakla birlikte ikinci sınıfta toplam dokuz öğrenci vardır. Geriye kalan katılımcılar (23 kişi) üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunmaktadır. Buna göre etkili öğretim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve üst düzey öğrenmeyi destekleme alt boyutlarında olumsuz görüş belirten katılımcıların büyük çoğunluğu üçüncü ve dördüncü sınıfta olan öğrencilerdir. İkinci sınıfta olan öğrenciler de bile bu alt boyutlarda belirtilen görüşlerden 31'i olumlu, 17'si olumsuzdur. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesi özelinde öğrencilerin eğitimlerine başlarken katılımın bazı alt boyutları açısından olumlu durumda oldukları ancak ileriki yıllarda bu durumun ortadan kaybolduğu söylenebilir.

5.1.1.8.Konaklama biçimi

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular anlamlı farklılıkların katılım toplam boyutu, öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve etkili öğretim uygulamaları alt boyutlarında gerçekleştiğini göstermiştir. Bu alt boyutların hepsinde öğrenci yurdunda konaklamak öğrenci evinde konaklamaya göre alt boyutların ortalama puanlarını anlamlı olarak artırmıştır. Yalnızca öğrenme stratejileri alt boyutunda aile yanında konaklamak yine öğrenci evinde konaklamaya göre puan ortalamalarını anlamlı olarak artırmıştır. Bu sonuçlara göre kısaca öğrenci yurdunda kalmanın katılım ve bazı alt boyutları açısından olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Dördüncü araştırma sorusundaki bulgular ise öğrenci yurdunda kalmanın katkısını oldukça sınırlamıştır. Öğrenci yurdunda kalmak yalnızca etkili öğretim uygulamaları toplam puan ortalamasına anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Öğrenci yurdunda

konaklama öğrenci evinde konaklamaya göre etkili öğretim uygulamaları toplam puan ortalamasını 0,120 puan artırmaktadır. Bundan farklı olarak, öğrenci yurdunda kalmak işbirlikli öğrenme ve kişisel kazanımlar açısından hem öğrenci evinde hem de aile yanında kalmaya göre olumsuz bir katkı yapmış; öğretim elemanı ile etkileşim ve kişilerarası ilişkiler boyutlarında ise yalnızca öğrenci evinde kalmaya göre çok küçük de olsa olumsuz bir rol oynamıştır. Ancak öğrenci yurdunda kalmanın bu dört boyuttaki olumsuz katkısı anlamlı bulunmamıştır. Son olarak öğrenci yurdunda kalmak diğer konaklama biçimlerine göre katılım toplam boyutu, öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme alt boyutlarında üçüncü sorunun bulgularında olduğu gibi olumlu katkısını korumuştur. Ancak bu katkı yine anlamlı bulunmamıştır.

Bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde öğrenci yurdunda kalmanın öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve etkili öğretim uygulamaları alt boyutlarındaki olumlu katkısı öğrenci yurdunda kalan öğrencilerin Anadolu Üniversitesine akademik olarak daha fazla katılım gösterdiklerine işaret edebilir. Nitekim yapılan tek yönlü ANOVA, öğrenci yurdunda, aile ile beraber ve öğrenci evinde kalan katılımcıların haftalık akademik çalışmalara ayırdıkları ortalama sürelerin sırasıyla 5,59, 5,70 ve 4,69 şeklinde bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu durum öğrenci evinde kalanların diğer gruptakilerden nerdeyse bir saat daha az çalıştıklarını göstermektedir. Ancak gruplar arasındaki bu farklılıklar anlamlı değildir.

Bu sonuçlardan, öğrenci yurdunda ve ailesiyle beraber kalanların öğrenci evinde kalanlara göre daha başka bir öğrenme ekosistemi içerisinde bulundukları düşünülebilir. Öğrenci yurdunda kalanların ders çalışan diğer öğrencileri gördükçe, aile evinde kalanların ise aile bireylerinin desteğine ve teşvikine bağlı olarak daha fazla çalışmış olabilecekleri düşünülebilir. Öğrenci evinde kalanların ise akademik çalışmalar açısından daha rahat hareket ettikleri söylenebilir.

Öğrenci evinde kalmanın diğer konaklama biçimlerine göre avantajlı olduğu alt boyutlardan yukarıda bahsedilmişti. Bunlardan biri işbirlikli öğrenme boyutudur. Bu boyutta öğrenci evinde kalanların diğerlerine göre puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum işbirlikli öğrenme konusunda öğrenci evinde konaklayanların diğerlerine göre ilgili boyutta neden daha fazla olumlu katkı yaptıklarının açıklamasında önemlidir. Bunun bir diğer nedeni de öğrencilerin aynı eve çıkarken, aynı bölümden olmak gibi, benzer özelliklere sahip öğrencilerle eve çıkmasında yatıyor olabilir. Yani bu öğrencilerin genellikle arkadaşlarının derslere ilişkin hangi konularda ne kadar yetkin

olduğu hakkında bilgi sahibi oldukları, benzer mekanlarda yaşıyıp benzer yaşama biçimlerine sahip olmaları dolayısıyla grup halinde çalışmaya daha yatkın oldukları söylenebilir.

Öğrenci evinde yaşayanların kişisel kazanımlar boyutlarında diğer konaklama biçimlerindekilere göre daha fazla olumlu katkı yapması ise bütün bağımsız değişkenlerin aynı anda modele dahil edilmesinden ya da öğrenci evinde konaklamanın referans kategorisi alınmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü normalde kişisel kazanımlar boyutunda öğrenci evinde konaklayanların puan ortalamaları aile ile birlikte kalanlardan yüksek ama öğrenci yurdunda kalanlardan düşük çıkmıştır.

Yurtdışı alanyazında ise şekil itibarıyla farklı ancak özde benzer sonuçların olduğundan söz edilebilir. Şöyle ki özellikle ABD’de yapılan çalışmalar konaklamayı genellikle kampüs içi ve dışı olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Kuh ve diğ., 2006). Anadolu Üniversitesinde ise geçen seneye kadar bulunan kampüs içerisindeki yurt yıkılmıştır. Bu nedenle otomatik olarak öğrencilerin hepsi kampüs dışında konaklamaktadır. Ancak bu çalışmanın bulguları göstermiştir ki kampüs dışarısında bile öğrencinin konaklama biçimi katılım puan ortalamalarında farklılaşmaya neden olabilmektedir. Bu doğrultuda yurtdışındaki alanyazın incelendiğinde Pike ve Kuh (2005), kampüste konaklama ile akademik katılım arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Kuh ve diğerlerinin (2006) hazırladıkları raporda da alanyazın genel olarak kampüs içinde konaklamanın katılım da dahil olmak üzere öğrenci çıktılarına olumlu katkısından söz etmektedir. Bu bağlamda her ne kadar kampüs içi konaklama bu çalışmada incelenememiş olsa da kampüs içinde konaklamanın öğrenci çıktılarına olan katkısı irdelendiğinde öğrenci yurdunda konaklama hakkında bazı şeyler söylenebilir.

Kampüs içi konaklama durumunda öğrencilerin akranlarıyla ve öğretim elemanları etkileşimi kampüs dışında konaklamaya göre daha fazladır. Kampüs içerisinde konaklama, öğrencileri fiziksel olarak birbirinden çok uzak olmayan mesafelere otomatik olarak konuşturduğundan öğrencilerin birbirinden farklı kişilerle teması da daha yüksek olur. Böylelikle kampüsün sosyal ve entelektüel ikliminden çok daha fazla yararlanma imkanları olur (Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu doğrultuda kampüs içerisinde konaklayan öğrenciler, dışında konaklayanlara göre doğal ve dorudan bir öğrenme topluluğu içerisinde kendilerini bulabilirler (Kuh ve diğ., 2006). Bu bağlamda kampüs dışında da olsa bir öğrenci yurdunda konaklayan katılımcıların yine benzer bir akran etkileşimi içerisinde bulunduğundan söz edilebilir. Öğrenci yurdunun öğrenci evinde

konaklamaya göre belli ölçüde bir düzen ve disiplin sağladığı da düşünülebilir. Ayrıca birbirini ders çalışırken gören öğrencilerin birbirinden etkilenmesi ya da benzer sosyal etkinliklerde bulunmaları nedeniyle birbirini taklit etmeleri benzer sosyal ağlar içerisinde bulunduklarından doğal karşılanabilir. Öğrenci yurdundaki bu “zoraki” birliktelik onların katılımın bazı alt boyutlarındaki puan ortalamalarını olumlu olarak etkiliyor olabilir.

5.1.1.9.Akademik çalışmalara ayrılan süre (Haftalık ortalama saat)

Akademik çalışmalara ayrılan süre değişkeni katılım ve alt boyutlarıyla korelasyonda (üçüncü soruya ilişkin bulgularda) ve bu boyutları açıklaması (dördüncü soruya ilişkin bulgularda) açısından en tutarlı iki değişkenden biri olmuştur. Diğer değişkenin fakülte olduğu yukarıdaki bölümlerde belirtilmişti.

Üçüncü sorunun bulgularına göre akademik çalışmalara ayrılan süre katılım ve bütün alt boyutlarının toplam puan ortalamaları ile anlamlı ve olumlu bir korelasyon göstermiştir. Ancak bu korelasyonların hepsi de zayıf düzeyde gerçekleşmiştir. Akademik çalışmalara ayrılan süre ile toplam katılım boyutu arasında $r = 0,237$ 'lik bir korelasyon gözlenmiştir. Akademik çalışmalara ayrılan süre ile en yüksek korelasyon düzeyi öğrenme stratejileri alt boyutu ($r = 0,379$) arasında, en düşük korelasyon düzeyi kişiler arası ilişkiler ($r = 0,096$) alt boyutunda arasında gerçekleşmiştir.

Dördüncü araştırma sorusunda da akademik çalışmalara ayrılan süre katılım ve bütün alt boyutlarında anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Akademik çalışmalara ayrılan süredeki ortalama bir saatlik artış katılım toplam puan ortalamasında 0,016 puanlık bir artışa neden olmuştur. Akademik çalışmalara ayrılan süresinin bir saat artması, katılımın alt boyutlarından en çok öğrenme stratejileri alt boyutunda 0,031'lik bir puan artışına; en az ise işbirlikli öğrenme alt boyutunda 0,007'lik bir puan artışına neden olmuştur.

Bu sonuçlar üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında bulguların birbiriyle oldukça tutarlı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu sonuçlar aynı zamanda öğrencinin akademik çalışmalara ne kadar zaman ayırırsa bunun katılıma belli düzeyde olumlu yansıdığını göstermesi açısından da oldukça önemlidir. Ayrıca bu bulgular uluslararası alanyazınla da benzerlik göstermektedir (Clifton, Baldwin ve Wei, 2011; Heng 2013; Pascarella ve diğ., 2004; Pascarella and Terenzini 2005; Kuh ve diğ., 2006).

Bu sonuçlara göre öğrenciler akademik çalışmalara ne kadar çok vakit ayırırlarsa ayırsınlar bunun en az işbirlikli öğrenme alt boyutuna katkı yapmasından dolayı yukarıda

da değinildiği üzere katılımcıların bireysel çalışmayı benimsediklerini bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çalışsa bile işbirlikli çalışmaya pek yanaşmadığı söylenebilir.

5.1.1.10. Gelir durumu (Aylık ortalama TL)

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan korelasyon analizleri öğrencilerin gelir durumu ile katılımın boyutlarından yalnızca öğrenme stratejileri alt boyutuyla anlamlı ve olumsuz bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu korelasyon oldukça düşük ($r=-0,089$) düzeydedir. Buradan hareketle öğrencinin geliri arttıkça derslere hazırlık ve ders sürecini iyi değerlendirme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılabilir. Yani aylık ortalama gelirin fazlalığı öğrenciyi dersler için çalışmaktan alıkoyduğu söylenebilir. Her ne kadar düşük düzeyde olsa da akademik çalışmalara ayrılan süre ile aylık ortalama gelir arasında anlamlı ve negatif yönlü bir korelasyon ($r=-0,069$; $p=0,012$) bulunmasının bu düşüncüyü desteklediği söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusunun bulguları ise gelir durumunun ne katılım toplam boyutuna ne de katılımın alt boyutlarına anlamlı bir katkı yapmadığını göstermiştir. Ancak öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutları için üçüncü soruda olduğu gibi olumsuz bir katkı yapmıştır. Burada önemli olan nokta gelir durumunun hem katılım toplam boyutu hem de katılım alt boyutları için kurulan regresyon modellerindeki katsayılarının hep 0,000 çıkmış olmasıdır. Yani gelir durumu ilgili regresyon modellerinde hiçbir değişikliğe neden olmamaktadır.

Dördüncü ve üçüncü araştırma sorularına ilişkin bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde gelir durumunun katılımın alt boyutları için anlamlı bir katkı yapmadığı ve gelirin fazlalığının katılımın bazı boyutları açısından olumsuz sonuçlara neden olabildiği söylenebilir.

Bu sonucun alanyazınla pek bağdaşmadığı söylenebilir. İlgili alanyazın gelir durumu düşük olan öğrencilerin üniversiteyi terk etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Kuh ve diğ., 2006). Özellikle bir fayda-maliyet analizi yaklaşımı ile değerlendirildiğinde öğrenciler üniversitede giderlerin eğitimin getirisinden daha çok olduğunu düşündüklerinde eğitimlerini bırakmayı ya da o üniversiteyi değiştirmeyi düşünebilirler. Nitekim Boyacı ve diğerleri (2018) maddi imkanlarının yetersiz olduğundan dolayı bir öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteyi bırakarak evlerine yakın bir üniversiteye geçiş yaptığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları ise gelir durumundan bağımsız olarak katılımın sürdüğünü göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin gelir durumundan bağımsız olarak üniversitenin sosyal ve akademik boyutlarına az ya da çok entegrasyon sağlamış oldukları söylenebilir. Burnu destekler nitelikte Snyder (2018) da katılım değişkenlerinin gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur.

Bu konuda son olarak şu söylenebilir. Öğrencilerin gelir durumu arttıkça öğrenme stratejileri puan ortalamalarının düşmesi, tam tersi düşünüldüğünde gelir durumu düştükçe öğrenme stratejilerine ilişkin daha fazla puan ortalamasına sahip olduklarını da göstermektedir. Çünkü burada korelasyon çift yönlüdür. Buradan gelir durumunun olumsuz etkisinin üniversitenin sağladığı sosyal ve ekonomik imkanlar sayesinde minimize edildiği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf ve bölüm fark etmeksizin Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir'in öğrenciler için çok fazla ve uygun maliyetlerle sosyal ve akademik imkanlar sağladığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

5.1.2. Bireysel özellikler ve katılımın öğrenci başarısı üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma

Beşinci araştırma sorusu için yapılan analizler iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yalnızca katılım toplam boyutunun bireysel özellikler kontrol edilerek öğrenci başarısını (not ortalamasını) nasıl yordadığı araştırılmıştır. İkinci kısımda ise katılımın alt boyutlarının bireysel özellikler kontrol edilerek öğrenci başarısını nasıl yordadığı araştırılmıştır.

Buna göre ilk kısımda bireysel özelliklerin öğrenci başarısını açıklamada daha baskın olduğu, bu konuda katılım toplam boyutunun ikinci planda kaldığı görülmüştür. Yalnızca katılım toplam puan ortalaması ile kurulan modelin öğrenci başarısının %2,9'unu açıklarken; katılımın yanında bireysel özelliklerin de eklendiği model öğrenci başarısının %24,9'u açıklamıştır. Bunun yanında bireysel özellikler modele dahil edildiğinde katılım toplam boyutunun başarıyı açıklamadaki rolü azalmıştır.

İkinci kısımda katılımın alt boyutlar şeklinde temsil edilmesiyle öğrenci başarısını açıklamadaki katkısı artmıştır. Yalnızca katılımın alt boyutları ile kurulan model öğrenci başarısının %6,0'ını açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise öğrenci başarısının %27,1'ini açıklamıştır. Bu bulgu öğrenci başarısının açıklanmasında yine bireysel özelliklerin önemini göstermiştir. Katılımın alt boyutlarından öğrenme

stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar olumlu; işbirlikli öğrenme, öğretim elemanı ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alt boyutları olumsuz bir katkı yapmıştır. Ancak alt boyutlar arasında yalnızca öğrenme stratejileri, üst düzey öğrenmeyi destekleme ve işbirlikli öğrenmenin katkısı anlamlı bulunmuştur. Bunlara ek olarak bireysel özellikler modele dahil edildiğinde kişiler arası ilişkiler alt boyutunun katkısı olumluya, kişisel kazanımlar alt boyutunun katkısı ise olumsuzla dönmüştür. Alt boyutlara arasında yalnızca öğrenme stratejileri anlamlılığını sürdürerek yine olumlu bir katkı yapmıştır. Öğrenme stratejileri puan ortalamalarındaki bir puanlık artış, not ortalamasında 0,12 puanlık artışa denk gelmiştir.

Bu doğrultuda öğrenci başarısına katkı yapan bireysel değişkenler incelendiğinde en etkili faktörün daha önceki araştırma sorularında olduğu gibi yine fakülte değişkeni olduğu görülmüştür. Fakülteler arasında en yüksek katkıyı ise Eğitim Fakültesi yapmıştır. Bu durum beşinci araştırma sorusundaki iki kısım için de geçerlidir. Eğitim fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre öğrenci başarısını birinci kısımda 0,59; ikinci kısımda 0,61 puan artırmaktadır. Fakülteler daha detaylı incelendiğinde Fen Fakültesi hariç tüm fakültelerin Mühendislik Fakültesine göre öğrenci başarısına olumlu katkı yapmış olduğu görülmüştür. Fen Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre not ortalamasını birinci kısımda 0,28; ikinci kısımda 0,29 puan düşürmüştür.

Bu sonuçlar fakülteler arasında en düşük not ortalamasına Fen Fakültesinin sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Nitekim tek yönlü ANOVA sonuçları Fen Fakültesinin diğer fakültelerin hepsinden anlamlı olarak daha düşük not ortalamasına ($\bar{X}=2,09$) sahip olduğu göstermiştir. Fakülteler arasında en büyük not ortalamasına sahip fakülte ise Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=3,02$) olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin not ortalaması Eczacılık Fakültesindekiler hariç diğer tüm fakültelerden anlamlı ($F_{7-1315}=45,114$; $p \leq 0,001$) olarak da büyük çıkmıştır.

Akademik çalışmalara ayrılan süre her iki kısımda da öğrenci başarısına olumlu ve anlamlı katkı yapan bir değişken olmuştur. Ancak akademik çalışmalara ayrılan sürenin öğrenci başarısına katkısı oldukça düşüktür. Birinci kısımda akademik çalışmalara ayrılan süredeki bir saatlik artış not ortalamasında 0,010 puanlık bir artışa denk gelirken; ikinci kısımda bu 0,007 puanlık bir artış sağlamaktadır.

Öğrencinin konaklama biçimi de her iki kısımda anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Öğrenci evinde konaklamaya göre öğrenci yurdunda konaklamak birinci kısımda not ortalamasında 0,135 puanlık bir artış sağlarken ikinci kısımda bu artış 0,127 puan olmuştur.

Birinci kuşak olma durumu da her iki kısımda olumlu katkı yapan değişkenler arasında olmuştur. Birinci kuşak öğrenci olmak sonraki kuşak öğrenci olmaya göre not ortalamasını birinci kısımda 0,089 puan artırırken ikinci kısımda bu artış 0,088 puan olmuştur.

Çalışma durumu (iş) not ortalamasına iki kısımda da olumsuz bir katkı yapmıştır. İlk kısımda bir işte çalışanların not ortalaması 0,075 puan düşerken ikinci kısımda bu düşüş 0,066 olmuştur. Ancak çalışma durumunun öğrenci başarısına bu olumsuz katkısı yalnızca birinci kısımda anlamlı bulunmuştur.

Geçiş yapma durumunun öğrenci başarısını açıklamaktaki rolü birinci kısımda anlamlı, ikinci kısımda ise anlamsız fakat her iki kısımda da olumlu olmuştur. Geçiş yapmış olmak başından beri Anadolu Üniversitesinde öğrenim göremeye göre not ortalamasını birinci kısımda 0,11 puan ikinci kısımda ise 0,9 puan artırmıştır.

Geriye kalan cinsiyet, birliktelik durumu, öğrenim yılı ve gelir durumu değişkenlerinin öğrenci başarısına ne birinci kısımda ne de ikinci kısımda anlamlı bir katkıları olmuştur.

Bu sonuçların ilgili alanyazınla benzerlik gösteren ve çelişen yanlarının olduğu söylenebilir. Örneğin, Kuh ve diğerleri (2006) NSSE'nin yıllar boyunca çıkan sonuçlarına bakıldığında tarım, mühendislik ve kamu yönetimi gibi alanlarda okuyan öğrencilerin düşük ortalamaya, eğitim, yabancı diller, beşerî bilimler, matematik ve görsel sanatlar gibi alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ise yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu durum bu çalışmanın bazı sonuçlarıyla uyuşsa da bazıları ile çelişmektedir.

Katılımın başarıyı açıklama yüzdesi karşılaştırıldığında ise Schlinsog'un (2010), oluşturduğu modele yalnızca bireysel özellikler dahil ettiğinde başarının %49,6'sı açıklanırken, katılımı da dahil ettiğinde başarının %49,7'sinin model tarafından açıklandığını görmüştür. Schlinsog (2010) her ne kadar katılımın bu düşük katkısını anlamlı bulunmamışsa da bu çalışmadakine benzer şekilde katılımın öğrenci başarısının ancak az bir kısmını anlamlı olarak açıkladığını göstermiştir.

Bu çalışmada hem katılım toplam puan ortalaması kullanıldığında hem de katılım alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamaları kullanıldığında öğrenme stratejisi alt boyutunun başarıyı anlamlı ve olumlu olarak yordadığı görülmüştür. Bu doğrultuda LaNasa, Olson ve Alleman (2007), Gordon, Ludlum ve Hoey (2008) ve Peck (2017) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak LaNasa, Olson ve Alleman (2007) öğretim elemanları ile görüşme ve etkileşimde bulunmanın, öğrencinin ve kurumun çalışmaya olan vurgusunun ve kişilerarası ilişkilerin kalitesinin de başarıya olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığını bulmuştur. Gordon, Ludlum ve Hoey (2008) ise birinci yılında öğrencilerin not ortalaması ile katılımın aktif ve işbirlikli öğrenme ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutları arasında da anlamlı ama zayıf bir ilişki bulmuş ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutunun olumsuz katkı yaptığını ifade etmiştir. Bununla beraber son yılındaki öğrenciler için katılımın öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları boyutlarının öğrenci not ortalamasına daha güçlü bir katkı yaptığını bulmuş ancak yalnızca destekleyici kampüs çevresinin anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Peck (2017) de öğrenme stratejileri ve üst düzey öğrenmeden başka etkili öğretim uygulamaları, kişilerle etkileşimin kalitesinin öğrenci başarısını anlamlı ve olumlu bir şekilde yordadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada, genel alanyazının aksine, öğrenci başarısının yordanmasında işbirlikli öğrenmenin anlamlı ve fakat olumsuz bir katkı yaptığı görülmüştür. Çapa Aydın, Yerin Güneri, Barutçu Yıldırım ve Çağ (2015) akran ilişkilerinin, Heng (2013) akran öğrenmesinin, Astin (1993) akranların birbirine akademik anlamda yaptığı katkıların (işbirlikli öğrenmeye ilişkin etkinlikler), Kuh ve diğerleri (2006) öğrencilerin birbirine ders konularını çalıştırmanın, öğretmen, Pike, Kuh ve McKinley (2008) aktif ve işbirlikli öğrenme skorlarının öğrenci başarısına olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığını ifade etmiştir. Bu durumda bu çalışmanın sonuçları alanyazınla çelişmektedir. Bunun temel nedeni bireysel çalışmanın bu çalışmaya katılanlar arasında oldukça yaygın bir öğrenme/ders çalışma şekli olması olabilir.

Bazı çalışmalar katılımın tüm alt boyutlarının da öğrenci başarısına anlamlı bir katkı yaptığını bulmuştur. Pike, Kuh ve McKinley (2008), NSSE'nin beş alt boyutunun hepsinin öğrenci notları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak diğer değişkenler kontrol edildiğinde aktif ve işbirlikli öğrenme skorları en fazla ilişkili olan NSSE alt boyutu olarak ortaya çıkarken, zenginleştirilmiş eğitsel uygulamalar alt boyutu ise diğer notlarla olumsuz ilişkili olarak bulunmuştur. Korobova ve Starobin

(2015) de yine katılımın bütün alt boyutlarının öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bu bağlamda katılımın alt boyutlarından destekleyici kampüs çevresi diğer bağımsız değişkenlerin etkisi de kontrol edildiğinde en güçlü yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ikinci kısımda katılımın bütün alt boyutları ve bireysel özellikler modele dahil edildiğinde öğrenci başarısına yalnızca öğretim stratejileri alt boyutunun anlamlı ve olumlu bir katkı yaptığı görülmüştür.

Bu çalışmada, bütün konaklama tipleri kampüs dışıdır. Kampüs dışında öğrenci yurdunda kalmanın öğrenci evinde kalmaya göre başarıya olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığı bulunmuştur. Her ne kadar LaNasa, Olson ve Alleman (2007), kampüs içinde konaklamanın not ortalaması üzerinde ise anlamlı bir etkisi bulamamış ise de genel olarak alanyazın kampüs içerisinde konaklamanın öğrenci çıktılarına olumlu katkısı olduğundan söz etmiştir (Kuh ve diğ., 2006).

Üçüncü ve dördüncü soruda konaklama biçiminin katılım ve alt boyutlarına katkısı incelendiğinde yapılan tartışmaya atfen burada da benzer yorumlar yapılabilir. Nasıl kampüs içi konaklama öğrencileri belli bir fiziki alan ile çeviriyor ve akademik ve sosyal imkânlarla ulaşım açısından bazı kolaylıklar sağlıyor ise öğrenci yurdunda da kalmakta öğrenciler arasında belli çalışma biçimleri ve uygulamalarının yaygınlaşmasına neden olabilir. Örneğin sınav dönemlerinde tüm yurttaki normalin aksine bir sessizlik ve çalışma disiplininin öğrencileri ister istemez çalışmaya itmeye neden olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin zoraki birlikteliği onları belli bir öğrenme topluluğu olma yolunda bir avantaj sağlayabilir. Nitekim konaklama biçimi ve öğrenci başarısı arasında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları öğrenci yurdunda kalanların not ortalamalarının ($\bar{X}=2,77$) hem öğrenci evinde ($\bar{X}=2,55$) hem de ailesi ile birlikte kalan ($\bar{X}=2,64$) öğrencilere göre anlamlı ($F_{2-1319}=15,829$; $p \leq 0,001$, $p \leq 0,050$) olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasında olmasa da değinilmesi gereken bir başka konu lisedeki öğrenci başarısının ya da üniversite sınavı başarı puanının üniversitedeki öğrenci başarısını yordamadaki rolüdür. Çünkü katılım ile yapılan çalışmalarda lise başarısı ya da üniversite sınavı başarı puanı bağımsız değişkenler arasına dahil edildiğinde üniversite başarısının yordanmasında katılımın katkısı çoğu zaman oldukça düşmüştür. Örneğin Schlinsog (2010), bireysel özellikleri kontrol ederek katılımın mezuniyetteki öğrenci başarısını (ortalama-GPA) nasıl yordadığı incelemiştir. Buna göre ilk modele bireysel özellikler, dahil etmiş ve bu modelde yalnızca lise ortalaması ve ACT sınav puanı anlamlı ve olumlu bir etki yaparak mezuniyet

ortalamasının %50,9'unu açıklamıştır. İkinci modele katılım da dahil edilmiş ve bu kez model mezuniyet ortalamasının %68,1'ini açıklamıştır. Ancak katılımın anlamlı bir katkısı olmamıştır. İkinci modelde anlamlı ve olumlu katkı yapan tek değişken üniversitedeki birinci yıl ortalaması olmuştur. Bundan başka Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea (2008), öğrencilerin demografik özellikleri, üniversite öncesi deneyimleri ve lisedeki başarısı ile kurdukları modelin üniversitedeki başarısının %29'unu açıkladığını bulmuş, modele katılımının boyutları da eklendiğinde üniversite başarısı %13 daha fazla açıklanmıştır. Benzer şekilde Fuller, Wilson ve Tobin (2011), akademik zorluk düzeyinin birinci yılında olan öğrencilerin başarısını, aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyinin ise son yılında olan öğrencilerin başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulmuştur. Katılımın bu iki boyutu da öğrenci başarısını düşük düzeyde etkilemiştir. Bu noktada oluşturulan tam model öğrenci başarısının %22,6'sını açıklamıştır. Ancak modelde aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyi birinci yılındaki öğrencilerin başarısının %0,8'ini, aktif ve işbirlikli öğrenme düzeyi ise son yılındaki öğrencilerin başarısının %1'ini açıklamıştır. Açıklanan varyansın büyük çoğunluğu (%18,2) lise not ortalaması, ACT skoru tarafından açıklanmıştır.

Bu bağlamda bu çalışmanın direkt olarak üniversite dönemine odaklanması nedeniyle üniversite öncesi bireysel özelliklerden lise başarısı ya da üniversite sınavı başarı puanını dahil etmediğinden bu noktada bir sınırlılığa sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak diğer değişkenlerle oluşturulan modeller alanyazınla karşılaştırıldığında oldukça tutarlıdır. Nitekim yükseköğretimde öğrenci katılımı alanında ön plana çıkan ve ilgili alanyazına yön veren NSSE'de de lise başarısı ya da üniversite sınavı başarı puanı dahil edilmemektedir (NSSE-2018).

5.1.3. Bireysel özellikler ve katılımın yükseköğretim deneyiminden memnuniyet üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma

Altıncı araştırma sorusu da yine iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda yalnızca katılım toplam boyutunun öğrencinin üniversite deneyiminden memnuniyete olan katkısı bağımsız değişkenler kontrol edilerek analiz edilmiştir. İkinci kısımda ise katılım alt boyutlarının öğrencinin üniversite deneyiminden memnuniyete olan katkısı yine bağımsız değişkenler kontrol edilerek analiz edilmiştir.

Bu doğrultuda ilk kısımda yalnızca katılım toplam puan ortalaması ile kurulan model üniversite deneyiminden genel memnuniyetin %21,4'ünü açıklarken, bireysel

özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %28,8'ini açıklamıştır. İkinci kısımda katılım alt boyutları ile kurulan model üniversite deneyiminden genel memnuniyetin %23,3'ünü açıklarken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci model ise memnuniyetin %29,4'ünü açıklamıştır. Bu sonuçlar üniversite deneyiminden genel memnuniyetin açıklanmasında katılımın çok önemli bir değişken olduğunu ve yine bu konuda bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısındakine göre ters bir şekilde ikincil pozisyonda kaldığını göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Buna göre ilk kısımda yalnızca katılım toplam boyutu ile kurulan modelde katılım toplam puan ortalamasının bir puan artması üniversite deneyiminden memnun olma olasılığı %438 artırırken, modele bireysel özelliklerin eklenmesiyle bu oran %402'ye düşmüştür. İkinci kısımda yalnızca katılım alt boyutları ile kurulan model incelendiğinde üst düzey öğrenmeyi destekleme, öğretim elemanları ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar alt boyutlarının üniversite deneyiminden memnuniyete anlamlı ve olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Bundan daha önemlisi bu alt boyutların anlamlı ve olumlu katkısının modele bağımsız değişkenler eklenmesiyle de devam etmesidir. Ancak yaptıkları katkının büyüklüğünde az da olsa düşüşler yaşanmıştır. Örneğin ikinci kısımdaki her iki modelde katılım alt boyutları arasında en yüksek katkıyı yapan kişisel kazanımlar alt boyutu ele alındığında, yalnızca katılım alt boyutlarının dahil edildiği modelde öğrencinin üniversiteden memnun olma olasılığını %54 artırırken, bireysel özelliklerin de eklendiği modelde %41 artırabilmiştir.

Öğrencinin üniversite deneyiminden memnuniyetine bağımsız değişkenler arasında en yüksek katkı her iki kısımda da fakülte değişkeninden gelmiştir. Her iki kısımda da bütün fakülteler Mühendislik Fakültesine göre üniversite deneyiminden memnuniyete anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Fakülteler arasında ise en yüksek katkıyı yapan üç fakülte sırasıyla Eczacılık Fakültesi, İİBF ve Eğitim Fakültesi olmuştur. Bu fakültelerde öğrenci olmak Mühendislik Fakültesinde öğrenci olmaya göre üniversite deneyiminden memnun olma olasılığını birinci kısımda sırasıyla 4,51, 4,09 ve 3,33 kat artırırken; ikinci kısımda sırasıyla 4,06, 3,65 ve 3,15 kat artırmaktadır.

Fakülte değişkeni dışında her iki kısımda anlamlı katkı yapan bir diğer değişken gelir durumu olmuştur. Ancak aylık ortalama gelirin her iki modelde de değişken katsayısı $B=0,000$ ve Beta katsayısı $\beta=1,000$ çıkmıştır. Bu durum her ne kadar gelir durumunun katkısı anlamlı olsa da bir değerinin olmadığını göstermiştir.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında kurulan modellerdeki diğer bağımsız değişkenlerin hiçbirisi her iki kısımda da anlamlı bir katkı yapmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin üniversite deneyiminden memnuniyeti cinsiyet, geçiş yapma durumu, çalışma durumu (iş), birliktelik durumu, birinci kuşak olma durumu, konaklama biçimi, öğrenim yılı, fakülte ve akademik çalışmalara ayrılan süreye (saat) göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Bu sonuçlar alanyazınla oldukça uyumaktadır. Alanyazındaki birçok çalışma katılımın üniversite deneyiminden memnuniyete olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığını göstermektedir (Kuh ve diğ., 2006). Katılımın alt boyutları açısından incelendiğinde ise bu çalışmanın bulgularıyla uyuyacak şekilde LaNasa, Olson ve Alleman (2007) akademik etkileşimlerin, Korobova ve Starobin (2015), akademik zorluk, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve destekleyici kampüs çevresinin ve Peck (2017) destekleyici çevre ve kişilerle etkili iletişimin üniversiteden memnuniyete anlamlı ve olumlu bir katkı yaptığını bulmuşlardır. Ancak burada belirtilmesi gereken nokta Peck'in kişilerle etkileşim boyutunun yalnızca öğretim elemanı ile etkileşimden oluşmadığı ve daha kapsayıcı olmasıdır. Bu çalışmada ise kişiler arası ilişkiler değil etkileşim bağlamında öğretim elemanı ile etkileşimin olumlu ve anlamlı bir katkısı olmuştur. Aslında alanyazın daha detaylı incelendiğinde öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki akademik ya da akademik olmayan etkileşimlerin üniversite deneyiminden memnuniyete önemli katkılar yaptığı görülmektedir (Kuh ve diğ., 2006).

Burada değinilmesi gereken bir başka nokta ise üniversite deneyiminden memnuniyete katılım bağlamında olumlu ve anlamlı katkı yapan değişkenlerin üst düzey öğrenmeyi destekleme, öğretim elamanları ile etkileşim, etkili öğretim uygulamaları, destekleyici çevre ve kişisel kazanımlar aly boyutları olmasıdır. Burada üst düzey öğrenmeyi destekleme boyutu aslında öğrencilerin zihinsel anlamda daha yorucu ancak öğretilen konulara ilişkin daha çok farkındalık sağladıkları, entelektüel olarak zorlandıkları ancak onlara ilham verebilecek yeni şeyler öğrendikleri zaman memnun olduklarını göstermesi açısından önemlidir (Volkwein and Cabrera (1998). Bu sonuçlar katılımın anlamlı katkı yapan bu boyutları genel olarak ele alındığında öğrencilerin akademik olarak zorlandıkları ancak bu konuda üniversitenin onları ne kadar desteklediği ve bu sürecin deneyiminden elde ettikleri kazanımlar üzerinden bir memnuniyet duyduklarını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu çalışmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde katılımcıların bazı dersleri ve öğretim elemanlarının

ders işleyişlerini eleştirdikleri görülmüştür. Nitel bulgular katılımcıların önemli bir kısmının (14 kişi) derslerde başarılı olabilmek ya da sınavlara hazırlanma konusunda ders konularını ezberlediklerini belirtmişlerdir. Çünkü dersler bunu gerektirmektedir. Katılımcılar bu durumla ilişkili olarak tekdüze işlenen, yalnızca konuların anlatılıp geçildiği dersleri ve böyle yapan öğretim elemanlarını eleştirmişler; bazı öğretim elemanlarının yalnızca hazırladığı sunuya bağlı kalıp bunu okuyarak ders işlediğini, bazı öğretim elemanlarının motivasyonunun düşük bir şekilde derslere geldiği gibi konularda da memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir.

5.1.4. Bireysel özellikler ve katılımın lisansüstü eğitime katılma isteği üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ve tartışma

Yedinci araştırma sorusunda katılım ve alt boyutlarının lisansüstü eğitime katılma isteğini nasıl yordadığı incelenmiştir. Öğrenci başarısı ve üniversite deneyiminden memnuniyet değişkenlerinin incelendiği gibi burada da araştırma sorusuna verilen cevap iki kısımdan oluşmuştur. Bu doğrultuda birinci kısımda katılım toplam boyutunun bireysel özellikler kontrol edildiğinde lisansüstü eğitime katılma isteğine nasıl bir katkı yaptığı incelenmiştir. İkinci kısımda da benzer şekilde katılım alt boyutlarının bireysel özellikler kontrol edildiğinde lisansüstü eğitime katılma isteğine nasıl bir katkı yaptığı incelenmiştir.

İlk kısımda kurulan modeller incelendiğinde yalnızca katılım toplam puan ortalaması lisansüstü eğitime katılma isteğinin %3,7'sini açıklarken, bu modele bireysel özellikler de eklendiğinde lisansüstü eğitime katılma isteğinin %12,5'i açıklanmıştır. Burada kurulan ilk modelde katılım toplam boyutu lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını %69,2 oranında artırırken, bireysel özelliklerin eklendiği ikinci modelde yordama düzeyi biraz düşerek %72,9 oranında artırmıştır.

İkinci kısımda kurulan modeller incelendiğinde ise yalnızca katılım alt boyutları lisansüstü eğitime katılma isteğinin %8,2'sini açıklarken, bireysel özellikler de modele eklendiğinde lisansüstü eğitime katılma isteğinin %15,8'ini açıklanmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ilk kısımda katılım toplam boyutunun rolü bireysel özelliklere göre sınırlı kalmışken, ikinci kısımda katılım alt boyutları toplam açıklanın varyansın yarısından biraz fazlasını açıklayabilmiştir. Yani katılım alt boyutlarının lisansüstü eğitime katılma isteğinde önemli bir rol oynadığı ön plana çıkmıştır. Tabi bu durum bireysel özelliklerin rolünün göz ardı edildiği anlamına da gelmemektedir.

İkinci kısımda kurulan modellere göre yalnızca katılım alt boyutları modele dahil edildiğinde öğrenme stratejileri ve öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutlarının anlamlı ve olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Ancak bireysel özelliklerin dahil edildiği modelde ise bu durum değişmiştir. Buna göre öğrenme stratejilerinin yaptığı katkının anlamlılığı ortadan kalkmış, öğretim elemanı ile etkileşimin olumlu katkısı anlamlılığını yitirmeden artarak devam etmiş, işbirlikli öğrenme boyutunun anlamlı ve olumsuz katkısı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, öğretim elemanı ile etkileşim alt boyutu lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını kurulan ilk modelde %47,6 oranında artırırken, ikinci modelde %51,0 oranında artırmıştır. Kurulan ilk modelde üst düzey öğrenmeyi destekleme lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını %33,6 artırmıştır. İkinci modelde anlamlı katkısı ortaya çıkan işbirlikli öğrenme ise lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını %16,4 oranında düşürmüştür.

Birinci ve ikinci kısımda bireysel özelliklerin eklendiği ikinci modeller detaylı bir şekilde incelendiğinde bu çalışmanın başından beri bireysel özellikler içerisinde neredeyse her analizde en yüksek katkıyı yapan fakülte değişkeni lisansüstü eğitime katılmayı istediğinde de ön plana çıkmıştır. Buna göre her iki kısımda da Edebiyat Fakültesi hariç bütün fakültelerde lisansüstü eğitime katılma isteği olasılığı Mühendislik Fakültesinde olmaya göre düşük çıkmıştır. Bunlar arasında yalnızca Eczacılık Fakültesinin katkısı anlamlı değildir. Buradan hareketle Mühendislik Fakültesindeki öğrencilerin, Eğitim, Fen, İİBF, İletişim Bilimleri ve Hukuk Fakültelerindeki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olasılıkla lisansüstü eğitim yapmayı istedikleri söylenebilir. En çok da Fen Fakültesinde olmak Mühendislik Fakültesinde olmaya göre lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını (2,41 kat) düşürmüştür.

Geçiş yapma durumu ise lisansüstü eğitime katılmayı istediğine anlamlı ve olumlu bir katkı yapmıştır. Daha doğrusu Anadolu Üniversitesine bir şekilde geçiş yaparak gelenlerin başından beri burada olanlara göre lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığı birinci ve ikinci kısımda sırasıyla 1,95 ve 1,79 kat daha fazladır.

Konaklama biçiminin lisansüstü eğitime katılma isteğine katkısı değişmektedir. Her iki kısımda da kurulan modellerde öğrenci yurdunda anlamlı bir katkı yapmazken, öğrencinin ailesi ile birlikte konaklaması öğrenci evinde konaklamaya göre göre lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını anlamlı olarak artırmıştır. Örneğin ikinci kısımda (katılım alt boyutlarının kullanıldığı) öğrencinin ailesiyle birlikte konaklaması lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını sırasıyla 1,61 ve 1,62 kat düşürmüştür.

Öğrenim yılının lisansüstü eğitime katılma isteği üzerindeki rolü incelendiğinde ise birinci yılında öğrencilerin bunu daha çok istediğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Öğreniminin birinci yılında olanların birinci ve ikinci kısımda kurulan modellerde lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılıkları diğerlerine göre 3,00 ve 3,47 kat daha fazladır. Buradaki çarpıcı nokta ise katılım alt boyutlarının değerlendirildiğinde ikinci kısımdaki modelde, katılım toplam boyutunun değerlendirildiğinde birinci kısımdaki modele göre bütün bireysel özelliklerin yordama düzeyi düşerken öğrenim yılında birinci yılında olma durumunun yordama düzeyinin anlamlı olarak artmış olmasıdır.

Lisansüstü eğitime katılma isteğine son anlamlı katkıyı akademik çalışmalara ayrılan süre (saat) yapmıştır. Haftalık akademik çalışmalara ayrılan süre ise birinci ve ikinci kısımda lisansüstü eğitime katılmayı isteme olasılığını %3,2 ve %2,3 oranında anlamlı bir şekilde artırmıştır. Buradan hareketle lisansüstü eğitime katılmayı isteyenlerin akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir. Nitekim yapılan t-Test sonuçları lisansüstü eğitime katılmayı isteyenlerin ($\bar{X}=5,76$) istemeyenlere ($\bar{X}=4,23$) göre akademik çalışmalara anlamlı ($t_{1254.562}=4,294$; $F=11,571$; $p\leq 0,001$) olarak daha çok süre (saat) ayırdıklarını göstermektedir.

Birinci ve ikinci kısımda kurulan modeller içerisindeki bireysel özelliklerden cinsiyet, çalışma durumu (iş), birliktelik durumu, birinci kuşak olma durumu ve gelir durumu değişkenleri anlamlı bir katkı yapmamıştır. Buradan hareketle bu bireysel özelliklere göre lisansüstü eğitime katılma isteğinin anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir. Ancak bu değişkenler arasından katılımcıların kadın olması ve birlikteliğinin olması lisansüstü eğitime katılma isteğine olumlu katkı yapmış, çalışma durumu (iş) ve birinci kuşak olma durumu ise olumsuz bir katkı yapmıştır. Bu sonuçların anlamlı olmasa da kendi içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir. Örneğin akademik çalışmalara ayrılan süre lisansüstü çalışmalara katılma isteğine anlamlı ve olumlu bir katkı yapmaktadır. Kadınların akademik çalışmalara ayırdıkları süre ($\bar{X}=5,52$) ise erkeklerinkinden ($\bar{X}=4,51$) anlamlı ($t_{1321}=2,570$; $F=2,496$; $p\leq 0,01$) olarak fazla çıkmaktadır. Dolayısıyla kadın olmanın lisansüstü eğitime katılma isteğine olan olumlu katkısı anlamlı olmasa da yadsınamaz bir sonuçtur. Bundan başka Chen ve Carroll (2005) bu sonuçlara benzer şekilde birinci kuşak olma durumunun bir doktora derecesi elde etmede olumsuz bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu çalışmada birinci kuşak olma durumunun olumsuz katkısı anlamlı çıkmamıştır. Böyle bir durumla Schlinsog (2010) da karşılaşmıştır. Schlinsog (2010) yaptığı Mann-Whitney U testine göre ise

birinci kuşak ve diğer öğrenciler arasında derece (lisans, yüksek lisans, doktora vb.) beklentisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılım ve alt boyutlarının lisansüstü eğitime katılma isteği üzerindeki rolüne ilişkin sonuçlar ilgili alanyazınla karşılaştığında benzerliklerin olduğu görülmüştür. Alanyazında öğrenci katılımının genellikle öğrenci başarısı ve memnuniyetine olan katkısı incelendiğinden lisansüstü çalışmalara katılma davranışına olan katkısının görece daha az çalışıldığı söylenebilir. Ancak bazı çalışmalarda, örneğin Gordon, Ludlum ve Hoey (2008) öğretim elemanı ile etkileşimin lisansüstü çalışmalara devam etmenin %4'ünü açıkladığını bulmuştur. Bu çalışmada ise katılım alt boyutları ve bireysel özellikler ile kurulan modelin lisansüstü eğitime katılmayı isteğinin %15,8'ini açıkladığı, katılım alt boyutlarının ise bunda katkısının yarıdan fazla olduğu söylenebilir. Katılım genel olarak değerlendirildiğinde ise bu çalışmada da olduğu gibi akademik ve sosyal anlamda katılımın lisans düzeyinin üzerinde eğitim beklentileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Pike ve Kuh, 2005).

Katılımın alt boyutları bağlamında alanyazınla paralel olarak öğretim elemanları ile etkileşimin lisansüstü eğitime katılma isteğine olumlu ve anlamlı katkısı da bulunmuştur. Kuh ve diğerleri (2006) alanyazına göre öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin akademik ve bilimsel bir kariyer takip etmeyi seçmelerinde olumlu katkı yaptığını belirtmiştir. Bu çalışmanın nitel bulgularında da öğretim elemanlarının büyük bir kısmının öğrencilere karşı ders içi ve dışı konularda etkileşime açık oldukları ve öğrencinin istediği desteği sağladıkları görülmüştür. Hatta bazı katılımcılar bazı öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki yönlendirmelerinden ve bu durumdan memnuniyetlerinden de bahsetmiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda öneriler çalışmanın bulgu, sonuç ve tartışma kısımlarının üzerine inşa edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılara, kuruma ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara öneriler

Öğrenci katılımı Türkiye’de yükseköğretim kurumları açısından az çalışılan konulardan biridir. Teorik arka plan açısından ise katılımın çalışılmasında iki yönelim bulunmaktadır. Bunlardan birincisi üniversite etki modellerinden köklerini alan, öğrencinin çabasını ve kurumun desteğini vurgulayan, genellikle katılımı bilişsel ve

davranışsal açıdan inceleyen ve dünyada çoğu ülkede ulusal ölçme araçlarına da kaynaklık eden yaklaşımdır. Bu yaklaşım Kuh'un (2009) yaptığı tanım ile en görünür halini almıştır. İkincisi ise katılımın boyutları yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) çalışmasıyla en bilinen şekilde ele alınmış ve katılımın bilişsel, davranışsal ve duyuşsal yönleri olduğu vurgulanmıştır. Ancak Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) ortaya attığı yaklaşım genellikle lise düzeyine kadar olan okullarda daha çok çalışılmış ve kavramsal arka planı bu kademelerde yapılan çalışmalardan beslenmiştir.

Dolayısıyla özellikle Türkiye bağlamında yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışılmak istendiğinde üniversite etki modellerine dayanan ve Kuh'un (2009) tanımıyla kavramsal çerçevesi belirgin hale gelen yaklaşıma göre çalışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada yazarı bu şekilde çalışmaya iten nedenlerin biri de bu eksikliktir. Ayrıca bu yaklaşımla hareket edilip ulusal bir ölçe aracı geliştirilirse uluslararası karşılaştırmalara imkân verebilecek olması ayrı bir avantaj olarak ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretimde öğrenci katılımı çalışmayı düşünen araştırmacılara bir diğer öneri konunun olabildiğince geniş çalışılmasıdır. Türkiye bağlamında hem nitel hem de nicel çalışmaların hepsine önemli düzeyde ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle 2006 yılıyla beraber yaşanan kitleselleşmeden kaynaklanan muhtemel sorunların belirlenmesi ve çözümü konusunda katılım çalışmalarının kritik önemde katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılara son ise öneri katılımın fakülte bazında detaylı olarak incelenmesidir. Bu çalışmanın sonuçlar ve tartışma kısımlarında ele alındığı üzere fakülteler arası farklılıklar öğrencinin katılımında, başarısında, üniversiteden memnuniyetinde ve lisans sonrası ileri çalışmalara yönelmesinde yadsınamaz bir rol oynamıştır. Bu konuda araştırmacıların genel ölçme araçlarıyla tüm fakültelerden katılıma ilişkin bilgi toplayıp her fakültedeki farklılığın neden ve nasıl oluştuğuna ilişkin nicel modellemelere ve nitel çalışmalar yapmaya yönelmeleri önerilebilir.

5.2.2. Kuruma öneriler

Bu kısımda öneriler, Anadolu Üniversitesi için yapılmıştır. Ancak yakın zamanda Mühendislik Fakültesi ESTÜ'ye bağlandığı için bu önerilerden bazıları ESTÜ'ye yönelik olarak da düşünülebilir. Bu öneriler aşağıda sırasıyla öğrenci başarısı, üniversite

deneyiminden memnuniyet ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği şeklinde üç başlık altında yapılmıştır.

5.2.2.1.Öğrenci başarısına ilişkin öneriler

Fakülteler arası farklılıklar araştırmacılara önerilerde değinildiği gibi çok belirgin hale gelmiştir. Bu çalışmada öğrenci başarısı ve lisansüstü çalışmalara katılma isteği açısından en düşük öğrenci ortalaması ve orana sahip fakülte Fen Fakültesi, katılım ve memnuniyet konusunda en düşük puan ortlaması ve orana sahip fakülte Mühendislik Fakültesi olarak çıkmıştır. Mühendislik Fakültesi başarı açısından Fen Fakültesinden sonra en düşük öğrenci ortalamasına sahip fakültedir.

Bu noktada öğrenci başarısının artırılması bağlamında eşitli tedbirler alabilir. Bunun için ilk önce geçmiş öğrenci kayıtlarından hareketle hangi derslerde öğrenci ortalamaları düşükse bu dersler belirlenerek öğrencinin üniversiteye başlamasından itibaren ilgili dönemdeki dersler açısından yapılacak hazırbulunuşluğu ölçme testleriyle öğrencinin düzeyi belirlenip, ilgili dersler farklı yoğunluklarda sunulabilir. Bunun gerçekleştirilmesi için temel kaynak sorunları (öğretim elemanı, mekân, ders/laboratuvar araç ve gereçleri vb.) da ayrıca giderilmelidir.

Bundan başka öğrenci başarısının artırılması için çeşitli derslere yönelik öğrenciler arasında öğrenme toplulukları kurulabilir. Bu yapılırken üst dönem öğrencilerden gönüllü ve ilgili derslerde yüksek başarı göstermiş öğrenciler akran gruplarında liderlik yapabilir. Bu tür topluluklar öğrencinin, akademik ve mesleki gelişiminden başka sosyal gelişimine de katkı yapabilir. Ayrıca bu topluluklar öğrenim süresi boyunca öğrenciler arası bağlılık ve kuruma aidiyet hissi geliştirilmesi açısından da yararlı olabilir. Bu gruplar öğrenci mezun olduktan sonra da iletişimin devam ettirilebileceği organizasyonlar olarak da değerlendirilebilir. Bu grupların kurulmasında öğrenci kulüplerinin teşkilatlanması bağlamında yasal çerçevede bir alan oluşturulabilir.

Öğrenci başarısının artırılmasında katılımın alt boyutlarından öğrenme stratejileri ve akademik çalışmalara ayrılan sürenin anlamlı ve olumlu bir katkısının olduğu görülmüştür. Bununla beraber gelir durumu ve katılımın diğer alt boyutlarının katkısı olsa da çok düşük ve zaten anlamlı bir katkılarının olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu düşük katkıları da gelir durumu ve bazı katılım alt boyutları için olumsuzdur. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesinin sunduğu akademik ve sosyal imkanlarla gelir durumundan kaynaklanabilecek olası eşitsizliklerin telafi edildiği ve başarının daha çok öğrencinin

yaşam alışkanlıklarıyla bağlantılı bireysel bir konu olduğu düşünülebilir. Buna göre öğrenci başarısını artırmak için öğrencinin en temel yapması gereken şey derslere düzenli çalışması, ders çalışmaya özel/belli bir süre ayırması ve bazı çalışma alışkanlıklarını kazanmış olması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla özellikle öğrencinin çalışma alışkanlığına ilişkin farkındalığını artırmak ve belli bir çalışma disiplini edinmesini sağlamak gerekmektedir. Buna göre üniversitede topyekûn bir şekilde her fakültede yapılacak çeşitli anketlerle öğrenci başarısına yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılarak, başarısızlığa neden olabilecek genel faktörler belirlenebilir ve gönüllü olan öğrencilerle bunların üstesinden gelmeye yönelik bireysel gelişim programlar düzenlenebilir. Bu gelişim programlarının düzenlenmesinde Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi koordinasyondan sorumlu olabilir.

5.2.2.2. Üniversite deneyiminden memnuniyete ilişkin öneriler

Üniversite deneyiminden memnuniyet konusu fakülteler arası farklılıkların en net olduğu konudur. Çünkü memnuniyet üzerinde yalnızca bazı katılım alt boyutları ve fakülte değişkeni anlamlı bir rol oynamıştır. Kurulan modelde memnuniyetin açıklanmasındaki katkının büyük çoğunluğunun (%79,3) katılım alt boyutları tarafından yapılması fakülte değişkeninin memnuniyet konusunda ikincil bir rol oynadığını göstermiştir.

Bu doğrultuda katılım alt boyutları incelendiğinde sırasıyla çoktan aza doğru anlamlı katkılar etkili öğretim uygulamaları, kişisel kazanımlar, üst düzey öğrenmeyi destekleme, destekleyici çevre ve öğretim elemanı ile etkileşimden gelmiştir. Yani tartışma ve öneriler kısmında belirtildiği üzere öğrenciler kendilerini entelektüel olarak zorlayacak bir eğitim-öğretim süreci, derslerde yalnızca anlatım tekniğine bağlı kalmayıp onların derse katılımını sağlayacak, ders içerisinde ve dışarısında öğrencilerle olumlu bir etkileşim içerisinde bulunabilecek motivasyonu yüksek öğretim elemanlarını ve temelde kendi bireysel, eğitsel, sosyal ve entelektüel gelişimlerine katkı yapacak kazanımları sağlayacak bir yükseköğretim deneyimi/öğrencilik süreci beklemektedirler. Bunları bulabildikleri ölçüde de üniversiten memnuniyet düzeyleri artmaktadır. Bu sonuçlar fakülte değişkeni ile de bağdaşmaktadır. Fakülteler arasında en az memnuniyet Mühendislik Fakültesinde görülmektedir. Mühendislik Fakültesinin memnuniyete olumlu ve anlamlı katkı yapan katılım alt boyutları açısından toplam puan ortalamaları değerlendirildiğinde de fakülteler arasında en düşük olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda ilk olarak ders içeriklerinin ve eğitim-öğretim sürecinin öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanması özellikle önerilmektedir. Etkili öğretim uygulamalarının memnuniyete yaptığı katkının katılım alt boyutları arasında en büyük olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin derslerin, özellikle de düz anlatım ve yalnızca sunuya bağlı kalınarak işlenen derslerin, işleyişinden memnun olmadıkları açıktır. Bu durum nitel bulgularla da desteklenmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının dersleri öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanması ve işlemesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda kendini profesyonel anlamda yetersiz hisseden öğretim elemanlarından gönüllü olanlar için Eğitim Fakültesinde mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Ayrıca özellikle bu konuda iyi uygulamalarıyla öne çıkan öğretim elemanlarının yükseköğretimin “topluma hizmet (community service)” işlevine uygun şekilde meslektaşlarına “öğrenme topluluklarında” liderlik pozisyonları verilerek birbirinin deneyimlerinden yararlanabilecekleri çalıştay ya da etkinlikler üniversite ve fakülte düzeyinde düzenlenebilir.

Üniversite deneyiminden memnuniyet konusunda bir başka öneri destekleyici çevrenin rolüne ilişkindir. Destekleyici çevre konusunda yaşanan problemlerin ortadan kaldırılması öğrenci memnuniyetini daha da artıracaktır. Buna göre her ne kadar Anadolu Üniversitesinin sunduğu, destekleyici çevre alt boyutunda ele alınan akademik ve sosyal imkânlar yeterli olup öğrenciler bundan genellikle memnuniyet duysalar da nitel bulguların da gösterdiği üzere sınav haftaları gibi bazı dönemlerde akademik imkanlara erişim sınırlanmaktadır. Öğrenciler ders kitabı gibi kaynaklara ya da kütüphanede yer kalmamasından kaynaklı ders çalışma mekanlarına ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda özellikle sınav dönemlerinde çalışma salonu olan fakültelerin en azından belli bir saate kadar açık tutulması, çalışma solunu olmayan fakülteler içinse bazı sınıfların akşam da ders çalışma mekânı olarak öğrencilerin kullanımına sunulması yararlı olabilir. Özellikle Mühendislik Fakültesi İki Eylül Kampüsünde yer aldığından büyük bir kütüphane ya da ders çalışma mekânı açısından oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu geçiş döneminde ESTÜ’nün akademik ve sosyal imkanları daha da iyileşene kadar İki Eylül Kampüsünde bulunan Mühendislik Fakültesi (ve diğer fakültelerin öğrencilerine, her ne kadar bu çalışma o fakülteleri kapsamamış olsa da) öğrencilerine ilgili olanakların sağlanması konusunda daha fazla yardımcı olunması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Destekleyici çevre konusunda en temel problemlerden bir diğeri de yemekhanede yaşanan yoğunluktur. Bu durum nitel bulgularda ortaya çıkmıştır. Her ne kadar Anadolu

Üniversitesi öğrencilerine yemek çeşidi ve ücreti konusunda oldukça iyi imkanlar sunsa da özellikle günün belli saatlerinde yemekhanenin kapasitesi sınırlı kalmaktadır. Bu durumun değerlendirilip Yunus Emre Kampüsü içerisinde (her ne kadar sınırlı bir açık mekân kalmış olsa da) ek farklı mekanların yeme-içme hizmeti için kullanılabilirliği yeniden değerlendirilerek öğrenci yoğunluğunun bu mekanlara kaydırılması önerilebilir.

5.2.2.3.Lisansüstü çalışmalara katılma isteğine ilişkin öneriler

Lisansüstü çalışmalara katılma durumu Türkiye açısından yükseköğretimde en az öğrenci başarısı ya da memnuniyeti kadar önemli olduğu düşünülmeli gereken bir durumdur. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumu düşünüldüğünde bilginin ürüne dönüştürülerek ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sağlanması bu dönemin genel karakteristiğini yansıtmaktadır. Bilginin bu şekilde dönüşümü ise genellikle yükseköğretim kurumları ve lisansüstü çalışmalara katılan insanların niceliği ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Türkiye'nin bu konudaki genel görünümü değerlendirildiğinde OECD ülkeleri arasında, 25-64 yaş aralığındaki nüfusun lisansüstü eğitime katılım oran ortalamaları yüksek lisans ve doktora sırasıyla %12,5 ve %1,1 şeklindeyken Türkiye'de bu oranlar sırasıyla %1,7 ve %0,4'tür. Bu sıralamalara göre Türkiye her iki eğitim düzeyinde de sondan üçüncüdür (OECD, 2018a).

Buradan hareketle bu çalışmanın sonuçlarına göre katılımın alt boyutlarından öğretim elemanı ile etkileşimin olumlu ve anlamlı, işbirlikli öğrenmenin olumsuz ve anlamlı olarak katkı yaptığı görülmüştür. Bundan başka üniversitede birinci yılında olanların lisansüstü eğitime katılmayı daha çok istedikleri ve bunun anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer yılların ise anlamlı bir katkısı olmamıştır. Fakülteler arası farklılıklar yine belirgin haldedir. Buna göre Mühendislik Fakültesi öğrencileri diğer fakültelere göre anlamlı olarak daha fazla lisansüstü eğitime katılmayı istemiştir. Burada yalnızca Edebiyat Fakültesi öğrencileri anlamlı olmasa da Mühendislik Fakültesinden daha fazla lisansüstü eğitime katılmayı istemektedir.

Buna göre ilk olarak, Anadolu Üniversitesinde yaşadıkları deneyime bağlı olarak yılların geçmesiyle öğrencilerin ilk yıllarındaki gibi lisansüstü eğitime katılma isteğini sürdürmediği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin üniversite deneyimlerinin bu konuda da iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunun için fakülteler arasındaki farklılıklar da gözetilerek öğrencileri lisansüstü eğitime katılmaya teşvik edecek programlar düzenlenmelidir. Bu doğrultuda üniversitede bulunan yıl değişkeni de gözetilerek

birinci ve son yıllarında olan öğrenciler için ayrı ayrı olarak katılım çalışmalarının yapılarak öğrencilerin lisansüstü çalışmalara katılma isteğini kıran akademik ve sosyal süreçler belirlenerek üniversite ve fakülteler düzeyinde önlemler alınmalıdır.

Bu önlem ve programlar başta öğretim elemanlarının bilimsel projelere daha çok yönlendirilmesiyle ilişkili olabilir. Özellikle öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma kaygıları göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanlarının yapacakları projelerde öğrencilere yeterli maddi katkı yapabilmesi öğrencilerin lisansüstü çalışmalara katılma isteğini artırabilir. Anadolu Üniversitesinde bilimsel projeler kapsamında lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri araştırmacı olarak halihazırda çalışabilmektedir. Ancak burada kastedilen fakülteler arası farklılıkların da göz önünde bulundurularak lisansüstü eğitime teşvik edecek düzeyde geniş kaynaklara sahip olan programların düzenlenmesidir.

5.2.3. *Politika yapıcılara öneriler*

Bu çalışmada Türkiye’de bir devlet üniversitesi bağlamında yükseköğretimde öğrenci katılımının öğrenci başarısı, üniversite deneyiminden memnuniyet ve lisansüstü eğitime katılma isteği üzerinde anlamlı ve olumlu bir rol oynadığı görülmüştür. Buna ek olarak katılımın ilgili devlet üniversitesinin öğrenci gelişimi üzerindeki rolüne ilişkin bir fikir verdiği de açıktır.

Bu doğrultuda katılımın Türk yükseköğretim sistemine bağlı bütün kurumlarda öğrenci çıktıları üzerinde önemli bir rol oynama kapasitesine sahip olduğu düşünülebilir. Ayrıca katılımın, bu yükseköğretim kurumlarının öğrenci gelişimine etkisinin incelenmesi açısından da katkı yapacağı ifade edilebilir.

Buna göre, yükseköğretimde öğrenci katılımına ilişkin ulusal düzeyde bir ölçme aracı geliştirilmesi önerilmektedir. Bu aracın yükseköğretim kurumlarının öğrenci gelişimindeki katkısı, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği, öğrencilere sunulan kaynakların etkili ve verimli bir şekilde dağıtımı, ilgili programlarda ders içeriklerinin üst düzey öğrenme becerilerini nasıl desteklediği ve öğrencinin üniversite deneyiminden ne gibi kazanımlarının olduğunun ulusal düzeyde ve üniversiteler arası değerlendirilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Böyle bir değerlendirmenin öğrencilerin yükseköğretim kurumları seçiminde bir yol gösterici olması, üniversitelerin ise ön plana çıkan yönlerini öğrenciye daha iyi tanıtması ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya çıkarılması açısından oldukça yararlı katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Bundan başka YÖK'ün yetkili kalite kurullarınca yapılan üniversite değerlendirmelerine ek olarak, direkt olarak yükseköğretim hizmetinin odağında ve bir numaralı yararlanıcısı olarak bulunan öğrencilerin görüşleri de önemlidir. Ulusal düzeyde katılıma ilişkin bir ölçme aracıyla öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması yükseköğretim kurumlarında akademik ve sosyal süreçlerin daha nitelikli bir hale getirilmesi yönünde önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. and Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Audet, J. and d'Amboise, G. (2001). The Multi-Site Study: An Innovative Research Methodology. *The Qualitative Report* [On-line serial], 6 (2). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/audet.html>_18/06/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Axelson, R. D. and Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43.
- Aydın, Y. Ç., Güneri, O. Y., Yıldırım, F. B. and Çağ, P. (2015). Predicting college student success: College engagement and perceived english language proficiency. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2), 229-240.
- Baldan, B. and Güven, M. (2018). Graduate education in teachers' professional development: Curriculum and instruction doctoral program. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 1-36.
- Banta, T. W., Pike, G. R. and Hansen, M. J. (2009). The use of engagement data in accreditation, planning, and assessment. *New Directions for Institutional Research*, 141, 21-34.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824.
- Berry, A. and Hammer, E. (2018). The relationship of accreditation and student engagement in a college of business: An internal, multi-year comparison of high impact practices. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 43-51.
- Bogdan, C. and Biklen, K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.

- Bortman, L. H. (2005). Academic engagement and involvement in first-year seminar: Pedagogical practices and student interactions. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boston: Massachusetts Üniversitesi.
- Boyacı, A., Karacabey, M. F., Ozdere, M. and Oz, Y. (2018). The analysis of the factors that weaken engineering students' engagement and lead them to transfer to other universities. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 384-410.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bujang, M. A., Sa'at, N. and Bakar, T. M. I. T. A. (2018). Sample size guidelines for logistic regression from observational studies with large population: Emphasis on the accuracy between statistics and parameters based on real life clinical data. *The Malaysian journal of Medical Sciences: MJMS*, 25(4), 122.
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 346–360). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Calderon, A. (2012). *High education in 2035—the ongoing massification*. Melbourne: RMIT.
- Carey, P. (2013). *Student engagement in university decision-making: policies, processes and the student voice*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lancaster: Lancaster Üniversitesi.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. and Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Chen, X. and Carroll, C. D. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. postsecondary education descriptive analysis report. NCES 2005-171*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Chickering, A. W. and Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

- Clarke, V. and Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6626-6628). Dordrecht: Springer.
- Clifton, R. A., Baldwin, W. G. and Wei, Y. (2012). Course structure, engagement, and the achievement of students in first-year chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(1), 47-52.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.
- Coates, H. and McCormick, A. C. (Eds.). (2014). *Engaging university students: International insights from system-wide studies*. Dordrecht: Springer.
- Collie, R. J., Holliman, A. J. and Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), 632-647.
- Construction of the NSSE Benchmarks. http://nsse.indiana.edu/html/benchmark_construction.cfm. 13/01/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Cox, B. G. (2013). *Academic and social integration of the non-traditional college student: Does engagement affect retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Charlotte: Kuzey Karolina Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- CSEQ. <http://cseq.indiana.edu>. 14/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasılaşma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf> 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology*. New York: The Free Press of Glenco.
- Engagement Indicators. http://nsse.indiana.edu/html/engagement_indicators.cfm.

13/01/2019 tarihinde erişilmiştir.

- Ersoy, N. Ş. ve Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Eurostat (2016). Tertiary Education Statistics. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics#Teaching_staff_and_student.E2.80.93academic_staff_ratios 15/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ewell, P. T. (2010). The US national survey of student engagement (NSSE). In D. D. Dill and M. Beerkens (Eds.), *Public policy for academic quality* (pp. 83-97). New York: Springer.
- Fakültemiz Hakkında. <https://mf.eskisehir.edu.tr/fakultemiz> 05/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics with SPSS for Windows*. London: Sage.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Forza, C. and Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fuller, M. B., Wilson, M. A. and 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.
- Gordon, J., Ludlum, J. and Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: Are they related? *Research in Higher Education*, 49(1), 19-39.
- Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscope of Martin Trow. *Education and Science*, 41(184), 147–168.

- Greenspoon, P. J. and Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 965-971.
- Gunuc, S. and Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Guruz, K. (2007). Quality assurance in a globalized higher education environment: A historical perspective. http://conferences.ionio.gr/css/download.php?y=2007&f=QAIntro.K.Guruz.2007.doc_10/06/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den günümüze türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Gür, B.S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2019). *Yükseköğretime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gürgür, H., Kış, A. and Akçamete, G. (2012). Examining pre-service teachers' opinions about providing individual support services to mainstreaming students. *Elementary Education Online*, 11(3), 689-701.
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19-36.
- Hagel, P., Carr, R. and Devlin, M. (2012). Conceptualising and measuring student engagement through the australasian survey of student engagement (AUSSE): A critique. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 475-486.
- Hakkında. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkinda>. 10/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K. and 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.
- Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 179-189.
- Holman, D. K. (2013). *Evaluation of student engagement assessment in Colorado State*

- University's Warner College of Natural Resources. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fort Collins: Colorado Eyalet Üniversitesi.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hu, S. and 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.
- International Student Survey in Europe (ISSUE-2014). https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/29877/Schmidt_0-279222.pdf?sequence=3 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, S. R. and Stage, F. K. (2018). Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates? *The Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kalkınma Bakanlığı [KB]. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*. Araştırma Projesi Raporu. Kalkınma Bakanlığı Kalkınma Araştırmaları Merkezi.
- Kanny, M. (2014). *Forks in the pathway? Mapping the conditional effects of dual enrollment by gender, first-generation status, and pre-college academic achievement on first-year student engagement and grades in college*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Los Angeles: UCLA.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2019). Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2019. Üniar Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, H., Sefcik, J. S. and Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing and Health*, 40(1), 23-42.

- Korkmaz, A. (2007). *Does student engagement matter to student success?* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bloomington: Indiana Üniversitesi.
- Korobova, N. and 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.
- KPI Student Satisfaction and Engagement Survey (2015-2016 Survey Cycle). <https://slidex.tips/downloadFile/kpi-student-satisfaction-and-engagement-survey> 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. 'Engaged, inert or otherwise occupied? Deconstructing the 21st century undergraduate student' at the James Cook University Symposium 2005, *Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students*, James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, 21-22 September 2005. https://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf 14/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Krause, K. L. and Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D., Hu, S. and Vesper, N. (2000). "They shall be known by what they do": An activities-based typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41, 228–244.
- Kuh, G. D. (2001a). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G. D. (2001b). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/24268/The%20National%20Survey%20of%20Student%20Engagement-%20Conceptual%20framework%20and%20overview%20of%20psychometric%20properties.pdf?sequence=1> 18/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- 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.

- Kuh, G. D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706. doi:10.1353/csd.0.0099
- Kuh, G. D. (2009b). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141(1), 5-20.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. and 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.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K. and Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf 18/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. and Hayek, J. C. (2011). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*: ASHE Higher Education Report, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(08), 2207.
- Laird, T., Shoup, R. and Kuh, G. D. (2005, May). Measuring deep approaches to learning using the National Survey of Student Engagement. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, May 14 – May 18, 2005. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/24141/Measuring%20deep%20approaches%20to%20learning%20using%20the%20National%20Survey%20of%20Student%20Engagement.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 18/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Chicago, IL Lambert, V. A. and Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- LaNasa, S. M., Olson, E. and 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.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and

- determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. and Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual understanding*. New York: Harper Collins.
- Mannan, M. A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher education*, 53(2), 147-165.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- MEB (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri (2010-2011)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri (2011-2012)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri (2012-2013)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri (2013-2014)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri (2014-2015)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri (2015-2016)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri (2016-2017)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri (2017-2018)*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestre, J. P. (2005). Facts and myths about pedagogies of engagement in science learning. *Peer Review*, 7(2), 24.
- Miller, A. L., Sarraf, S. A., Dumford, A. D. and Rocconi, L. M. (2016). *Construct validity of NSSE engagement indicators*. Bloomington, IN: Center for Postsecondary Research, Indiana University, School of Education. http://nsse.indiana.edu/pdf/psychometric_portfolio/Validity_ConstructValidity_FactorAnalysis_2013.pdf 18/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Myers, B. M. (2013). *A study of the influence of student engagement on community college students' intentions to transfer and STEM aspirations*. Yayımlanmamış

- Doktora Tezi, Ames: Iowa Eyalet Üniversitesi.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113-130.
- National Student Survey (NSS). (2017). https://www.thestudentsurvey.com/content/NSS2017_Core_Questionnaire.pdf 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement (2013). http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2013/NSSE%202013%20US%20English.pdf 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Survey of Student Engagement. (2000). http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/NSSE_2000_survey.pdf
- Nauffal, D. I. (2012). Assessment of student engagement: An analysis of trends. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 171-191.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F., Wehlage, G. G. and Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- NSSE 2018 U.S. Summary Frequencies by Class and Sex. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/Frequencies/Freq%20-%20Sex.pdf 05/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- NSSE-2018. http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2018/NSSE18_Screenshot_US_English.pdf 05/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Núñez, A. M. and Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education (NCES 98-082)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGrawHill.
- O'Brien, M. K. (2015). *Factors Influencing the Academic Engagement of Upper-Division*

- Undergraduate International Students: A Case Study of the University of Minnesota-Twin Cities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Twin Cities: Minnesota Üniversitesi.
- OECD (2010). “Indicator A4 How Many Students Complete Tertiary Education?”, in *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018a). Researchers (indicator). doi: 10.1787/20ddfb0f-en 08/11/2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2018b). Educational attainment and labour-force status. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_NEAC. 08/11/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Oliver, B., Tucker, B., Gupta, R. and Yeo, S. (2008). e VALUate: An evaluation instrument for measuring students’ perceptions of their engagement and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 619-630.
- ÖGEB-ODTÜ Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Öğrenci Memnuniyeti Çalışması-2013. <https://ogem.metu.edu.tr/arastirmalar> 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of Theory and Research* (1st ed.). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C. and Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Pascarella, E.T., and Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peck, L. (2017). *The correlation between the national survey of student engagement indicators and first year student achievement, satisfaction, and retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Norfolk: Old Dominion Üniversitesi.

- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. and Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49(12), 1373-1379.
- Perie, M., Moran, R. and Lutkus, A. D. (2005). *NAEP 2004 trends in academic progress: Three decades of student performance in reading and mathematics*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Institute of Education Sciences. Washington, DC: Government Printing Office.
- Pet, M. A., Lackey, N. R. and Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis*. Thousand Oakes: Sage.
- Pike, G. R. and Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276-300.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. and Massa-McKinley, R. C. (2008). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Naspa Journal*, 45(4), 560-582.
- Porter, S. R. (2006). Institutional structures and student engagement. *Research in Higher Education*, 47(5), 521-558.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A Discussion Paper. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Methods Review Papers. NCRM/005. <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf> 04/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- QILT-Student Engagement Survey. (2016). https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/gos-reports/2017/2016-ses-national-report-final.pdf?sfvrsn=14e0e33c_5 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Padgett, R. D. and Grady, D. L. (2009). Student development and personal growth in employment. In B. Perozzi (Ed.), *Enhancing student learning through college employment*, 31-43. Bloomington, IN: Association of College Unions International.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. and Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 49(12), 1373-1379.
- Rendon, L. I. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, 19(1), 33-51.
- Roberts, J. and McNeese, M. N. (2010). Student involvement/engagement in higher

- education based on student origin. *Research in Higher Education Journal*, 7, 1. <http://www.aabri.com/manuscripts/09346.pdf> 20/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ross, H., Cen, Y. and 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.
- Sakurai, Y., Parpala, A., Pyhältö, K. and Lindblom-Ylänne, S. (2016). Engagement in learning: A comparison between Asian and European international university students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 24-47.
- Sarwar, M. and 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.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schlinsog, J. A. (2012). Engagement in the first year as a predictor of academic achievement and persistence of first-year students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisville: Lousville Üniversitesi.
- Schofer, E. and Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Shah, M., Hartman, K. and Hastings, G. (2014). Partners or opponents: the engagement of students in a compliance driven quality assessment. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(1), 20-28.
- Snyder, J. A. (2008). *An exploration of the effects of student characteristics and engagement practices on academic success for low-income college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio: Bowling Green Eyalet Üniversitesi.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Student Experience Survey National Report-2018. https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/ses/ses2018/2018-ses-national-report75e58791b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=d733e33c_4 05/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sutherland, S. (2010). *Student and teacher perceptions of student engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto: Toronto Üniversitesi.

- Şenel, S. ve Alatlı, B. (2014). Lojistik regresyon analizinin kullanıldığı makaleler üzerine bir inceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 35-52.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Templeton, G. F. (2011). A two-step approach for transforming continuous variables to normal: implications and recommendations for IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 28(1), 41-58.
- Terenzini, P. T. (1987). A Review of Selected Theoretical Models of Student Development and Collegiate Impact. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Baltimore, MD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292382.pdf> 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- The College Student Experiences Questionnaire-CSEQ. (1998). <https://dpb.cornell.edu/documents/1000093.pdf> 14/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tierney, W. G. (1992). An anthropological analysis of student participation in college. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 603-618.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.
- Tinto, V. (2004). *Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences*. (Occasional Paper 1). Washington, DC: The Pell Institution for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer: Netherlands.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11, 1-15.
- UNESCO UISa. Enrolment by level of education. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=180#> 15/02/2019 tarihinde

erişilmiştir.

UNESCO UISb. Pupil-teacher ratio by level of education (headcount basis)
<http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=180#> 15/02/2019 tarihinde
erişilmiştir.

Üniversitelerimiz. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> 15/02/2019
tarihinde erişilmiştir.

Vaismoradi, M., Turunen, H. and Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic
analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and
Health Sciences*, 15(3), 398-405.

VanGennep, A. (1960). *The rites of passage*. London: Routledge.

Vibert, A. B. and Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology
matter? *McGill Journal of Education*, 38(2), 221.

Vittinghoff, E. and McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable
in logistic and Cox regression. *American Journal of Epidemiology*, 165(6), 710-
718.

Warburton, E. C., Bugarin, R. and Nuñez, A. M. (2001). Bridging the gap: Academic
preparation and postsecondary success of first-generation students. *Education
Statistics Quarterly*, 3(3): 73-77.

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. and Summers, G. F. (1977). Assessing reliability
and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136.

Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university
in transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Wolf-Wendel, L., Ward, K. and Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap
and unique contribution of involvement, engagement, and integration to
understanding college student success. *Journal of College Student
Development*, 50(4), 407-428.

Woods, P (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London:
Routledge.

Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content
analysis and recommendations for best practices. *The Counseling
Psychologist*, 34(6), 806-838.

Yebei, P. K. (2011). *Examining the co-curricular engagement of international students
at a public four-year university*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bloomington:

Indiana Üniversitesi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, H. and Ke, Z. (2017). Students' course experience and engagement: an attempt to bridge two lines of research on the quality of undergraduate education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1145-1158.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]. <https://istatistik.yok.gov.tr> 15/02/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Zheng, R. S., Guo, Q. H., Dong, F. Q. and Owens, R. G. (2015). Chinese oncology nurses' experience on caring for dying patients who are on their final days: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 52(1), 288-296.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D. and Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2), 209-231

EKLER

EK-1: Görüşme Formu

EK-2: İlk Oluşturulan Geniş Madde Havuzu

EK-3: Görüşmelerin Analizinden Sonra Oluşturulan Madde Havuzu

EK-4: Ölçek Linkinin Öğrenciler E-postalarına Gönderilmesi İçin Anadolu Üniversitesi'nden Alınan İzin Yazısı

EK-5: Yedi Boyutlu Yapıya İlişkin Yol Şeması ve Uyum İndeksleri

EK-6: Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Göstergeleri Bağlamında YÖKÖ ve NSSE'nin Yol Şemalarının Karşılaştırılması

EK-7: Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Ölçeği

EK-8: Yurtdışı Türkler Ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın Türkiye Burslusu Öğrencilerin Erasmus Proragramına Başvurularının Olumsuz Olarak Değerlendirilmesini İsteddiği Resmi Yazı

EK-9: Çoklu Normallik, Doğrusallık, Eşvaryanslılık İçin Grafikler

EK-10: Etik Kurul Onayı

EK-11: Uygulama İzni

EK-1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI				
Yer:	Uyruk:	Sınıf:	Cinsiyet: K/E	Yaş:
Saat:	Fakülte:	Bölüm:	Not ortalaması:	

YÖNERGE: Değerli Katılımcı,

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına katılımlarının artırılması, öğrencilerin elde edeceği akademik, sosyal ve mesleki kazanımların artırılmasında önemli bir etkidir. Bu görüşme soruları, yükseköğretimde öğrenci katılımı kapsamında yürütmekte olduğum doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın genel amacı üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal süreçlere katılımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma verileri tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağından herhangi bir kimlik bilgisi belirtmenize gerek yoktur. Görüşme verilerinin sadece yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusundaki bilimsel araştırmada kullanılacağı, toplanan verilerin imha edileceği ve araştırma sonuçlarının isteyen katılımcılarla paylaşılacağına ilişkin araştırmacı ile katılımcı arasında imzalanacak gönüllü katılım formu ile etik kurallar garanti altına alınmıştır. Bu bağlamda katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. İstedığınız zaman katılımınızı sonlandırabilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Grv. Yakup ÖZ
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi
İletişim: yakupoz@anadolu.edu.tr
Tel: 222 335 05 80 /3572

Genel Soru: Üniversiteye/bölüme başlamadan önce beklentileriniz nasıldı? Üniversite/bölüm beklentilerini ne ölçüde karşıladı?

A. Üniversiteye başlamadan önce üniversitede okumak size ne ifade ediyordu?

Üniversitede

- i. Meslek kazanmaya ilişkin beklentileriniz neydi?
- ii. Sosyal yaşamına ilişkin beklentileriniz neydi?
- iii. Akademik (eğitim-öğretme) ilişkin beklentileriniz neydi?
- iv. Şimdi nedir?

1. Devam ettiğiniz bölümde alınan derslerden başarılı olmak için gösterilmesi gereken çaba hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Derslerin zorluğu hakkında ne düşünüyorsunuz ve bu zorluğun üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
 - b. Derse katıldığınız süre dışında hangi ders gerekleriyle ilgili olarak, ne kadar süre ve neler yapmanız gerekiyor?
 - c. Derslerde öğrendiklerinizin içeriğinin (i) uygulama-teorik olması, (ii) mesleki yarar sağlaması ve (iii) düşünme becerilerine yaptığı katkı konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Derslere hazırlanırken, öğrenirken ve sınavlara çalışırken arkadaşlarla yardımlaşmak konusundaki deneyimleriniz hakkında ne söylersiniz?
3. Öğretim elemanlarının dersleri işleme biçimleri, öğrencilerle olan etkileşimleri ve öğrencinin akademik başarısını değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim/etkileşimde benimsedikleri tutum, davranış ve ilkeler konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Öğretim elemanlarının derste ve ders dışında öğrencilerin mesleki ve öğretimle ilgili/ihtiyaç ve gelişimlerine sağladıkları katkı konusunda düşünceleriniz nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
 - c. Derslerin işleniş biçimine (kullanılan yöntem, teknik, teknoloji) ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - d. Derslerde öğrencinin başarısının değerlendirilmesi, geribildirim verilmesi ve notlandırma hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. İdari personelin öğrencilerin beklenti ve sorunlarına ilişkin davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Üniversitenin öğrencilere sağladığı imkanlar (kütüphane, yemekhane, spor, sanat, kültür, mesleki kariyer gelişim olanakları) beklentinizi karşılıyor mu? Neden?
6. Üniversitenin farklı akademik, politik ya da sosyal konularda sağladığı akademik tartışma ortamı ve imkanları hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Üniversitede aldığınız eğitimin size katkıları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- a. Yazılı ve sözlü iletişim becerilerinize sağladığı katkı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- b. Eleştirel düşünme becerilerine (yaşam felsefesi) ilişkin sağladığı katkı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- c. Mesleki, sosyal ve teknolojileri kullanmaya ilişkin sağladığı katkı konusunda ne düşünüyorsunuz?

Kapanış Soruları:

- Arkadaşlarınıza ya da başkalarına bu üniversiteyi/bölümü nasıl anlatırsınız?
- Eğer bir daha üniversite sınavına girecek olsanız bu üniversiteyi ve bölümü yine de seçer misiniz? Neden?

EK-2: İlk Oluşturulan Geniş Madde Havuzu

Akademik Zorluk	Üst düzey, yansıtıcı ve kapsayıcı öğrenme, niceliksel yorumlama	Aldığım dersler öğretilen teoriler ve karmaşık fikirler ile gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi anlamada bana katkı sağlamaktadır.	Sakurai et al., 2016
		Aldığım dersler bu derslerde öğretilenleri derinlemesine analiz edebilme fırsatı sunmaktadır.	NSSE, 2000, 2007; NSS, 2017
		Aldığım dersler öğretilen teoriler ve karmaşık fikirlerden yeni düşünce ve yorumlara ulaşmam konusunda beni desteklemektedir.	Korkmaz, 2007
		Aldığım derslerde benden yalnızca ilgili teori ve karmaşık fikirlerin ezberlenmesi beklenmektedir.	ISSUE, 2014
		Aldığım dersler öğretilen teoriler ve karmaşık fikirlere karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmemi teşvik etmektedir.	ISSUE, 2014
		Aldığım dersler bu derslerde öğretilenlerin uygulamaya geçirilmesine ilişkin fırsat sunmaktadır.	NSS, 2017
		Aldığım derslerin kapsamını düşününce ilerideki işimi rahatlıkla yapabileceğimi düşünüyorum.	Sakurai et al., 2016
		Aldığım derslerde çeşitlilik açısından çok geniş konuların (politik, toplumsal, dini, etnik, vb.) tartışılabilceği ödevler verilir.	NSSE, 2013
		Aldığım dersler bir konu hakkında kendi görüşümün güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmede bana destek sağlar.	NSSE, 2013
		Aldığım dersler gerçek hayat problemlerini (işsizlik, iklim değişikliği, hastalıkların önlenmesi, vb.) sayısal veri kullanarak değerlendirme fırsatı sunar.	NSSE, 2013
		Aldığım dersler sayısal veri kullanılarak hazırlanmış çalışmaların değerlendirilmesi konusunda fırsat sunar.	NSSE, 2013

	Öğrenme stratejileri	Ders sırasında detaylı notlar alırım. Ödevlerimi ve varsa ilgili okumaları dersten önce tamamlamış olarak derse katılırım. Ders sırasında aldığım notları daha sonra tekrar gözden geçiririm. Derslerde anlatılan konuları ezberlerim. Derslerde başarılı olmak için ödevlerin dışında da çalışmam gerekiyor. Derslerde başarılı olmak için sınıfa önceden hazırlanarak gelmem gerekiyor. Derslerde başarılı olmak için çok fazla ödev yapmam gerekiyor. Derslerde başarılı olmak için çok az bir çaba sarfetmem yeterli oluyor. Derslerde başarılı olmak için ders içeriğini gerçekten öğrenmem gerekiyor. Derslerde başarılı olmak için farklı kaynaklardan da çalışmaya ihtiyaç duyuyorum. Derslerde başarılı olmak için düşündüğümde daha fazla çalışmam gerekiyor.	CSEQ, 1998 CSEQ, 1998 NSSE, 2013 Korkmaz, 2007; CSEQ, 1998 Günüç, 2013 Harris Bortman, 2005 Rupayana, 2010 Rupayana, 2010 Sakurai et al., 2016 O'brien, 2015 NSSE, 2007	
Öğrenme	İşbirlikli öğrenme ve derse katılım	Derste konu ile ilgili tartışmalara katılırım. Derste konu ile ilgili soru sorarım. Derslerden sonra öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışırım. Dersi alan diğer arkadaşlarımla beraber sunum hazırlarım. Dersi alan diğer arkadaşlarımla beraber ödev hazırlarım. Dersi alan diğer arkadaşlarımla beraber proje hazırlarım. Ders dışında da arkadaşlarımla beraber çalışırım. Arkadaşıma derse ilişkin konularda ders dışında da yardımcı olurum.	CSEQ, 1998; NSSE, 2007 Korkmaz, 2007; NSSE, 2007 Günüç, 2013 CSEQ, 1998; NSSE, 2007 CSEQ, 1998; NSSE, 2007 CSEQ, 1998; NSSE, 2007 Korkmaz, 2007; NSSE, 2007 NSSE, 2000, 2007	
Öğretme	Öğretim elemanı ile etkileşim	Ders hocalarımla akademik gelişimim hakkında görüşürüm. Ders hocalarımla kariyer planım hakkında görüşürüm. Ders hocalarımla ders dışındaki konular hakkında görüşürüm. Ders hocalarım sınıf içerisinde düşüncelerimi paylaşmam konusunda beni teşvik eder. Ders hocalarım girdikleri dersler konusunda yetkindir.	O'Brien, 2015 O'Brien, 2015 O'Brien, 2015 O'Brien, 2015 Oliver et al., 2008	

		Ders hocalarım öğrencilerin ihtiyacı olduğunda onlara yardımcı olurlar.	Oliver et al., 2008
		Ders hocalarım öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşı saygılıdır.	Günüç, 2013
		Ders hocalarım bütün öğrencilere karşı adaletli davranırlar.	Günüç, 2013
		Ders hocalarım bir birey olarak bana saygı duyarlar.	Günüç, 2013
		Ders hocalarım ders hakkında öğrencilerden gelen önerileri dinler ve dikkate alırlar.	ISSUE, 2014
		Ders hocalarımla ne zaman istersem görüşebilirim.	NSS, 2017; KPI-SSSES
	Etkili öğretim uygulamaları	Ders hocalarım yaptığımız çalışmalara (ödev, sunu, proje, vb.) ilişkin yeterli ölçüde geri bildirim (dönüt) verirler.	NSSE, 2000, 2007
		Ders hocalarım yaptığımız çalışmalara (ödev, sunu, proje, vb.) ilişkin geri bildirim (dönüt) zamanında verirler.	NSS, 2017; KPI-SSSES
		Ders hocalarım dersleri çok iyi organize ederek işlerler.	Sakurai et al., 2016
		Ders hocalarım öğrenmem gereken konuya uygun çalışmalara (ödev, etkinlik, rapor, sunu, vb.) yaptırır.	Sakurai et al., 2016; KPI-SSSES
		Ders hocalarım öğrenci başarısını notlandırmada uygun ve net kriterler kullanırlar.	NSS, 2017; KPI-SSSES
		Ders hocalarım öğrenci başarısını notlandırmada adaletli davranır.	NSS, 2017; KPI-SSSES
		Ders hocalarım sınıf içerisinde etkili bir iletişim kurarlar.	Oliver et al., 2008
		Ders hocalarım ders işlerken öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanırlar.	Oliver et al., 2008
		Ders hocalarım dersleri sıkılmadan, motive olmuş bir şekilde işlerler.	FYEQ, 2004
		Ders hocalarım öğrencilerden derse ilişkin beklentilerini açıkça ifade ederler.	FYEQ, 2004
		Ders hocalarım öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eder.	Oliver et al., 2008
		Ders hocalarım derste işlenen konuyla ilgili kavramları açık bir şekilde anlatır.	Oliver et al., 2008
	Kampüs çevresi	Bölümdeki derslik sayısı yeterlidir.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2017
		Bölümdeki laboratuvar sayısı yeterlidir.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2017

		Bölümdeki akademik personel sayısı yeterlidir. Üniversitede bölümümle ilgili akademik kaynaklar yeterli ölçüde bulunmaktadır. Üniversitedeki öğrenci kulübü sayısı yeterlidir. Üniversitede öğrencilere yönelik kültürel etkinlikler yeterli ölçüde sağlanmaktadır. Üniversitede öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler yeterli ölçüde sağlanmaktadır. Üniversitede öğrencilere yönelik sportif etkinlikler yeterli ölçüde sağlanmaktadır. Üniversitede öğrencilere yönelik sanatsal etkinlikler yeterli ölçüde sağlanmaktadır. Üniversitede öğrencilere yönelik bilimsel etkinlikler yeterli ölçüde sağlanmaktadır. Üniversitede öğrencilere yönelik yarı zamanlı iş olanakları yeterli düzeyde sağlanmaktadır. Üniversite akademik ve yönetsel konulara ilişkin öğrencilerin görüşlerine yeterince önem göstermektedir.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 NSS, 2017
	Bireylerle etkileşim	Kendimi bu üniversitenin değerli bir üyesi olarak hissedirim. Bölümümdeki öğrenciler birbirine karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır. Bölümümdeki öğretim üyeleri öğrencilere karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır. Bölümümdeki öğrenci işleri personeli öğrencilere karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır. Bölümümdeki diğer idari personel öğrencilere karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır. Bölümümdeki akademik danışmanlar öğrencilere karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır.	SSSL Survey, Meyers et al., 2012 NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013 NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013 NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013 NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013 NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013

		Bölümündeki asistanlar öğrencilere karşı olumlu ve yardımsever bir şekilde yaklaşır.	NSSE, 2007; 2017; OGEB-METU, 2013
	Sunulan hizmetlerin kalitesi	Üniversitede sağlık hizmetlerinin yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede kütüphane hizmetinin (kitaplar, veri tabanları, süreli yayınlar vb.) yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede psikolojik danışma hizmeti yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede uluslararası ilişkiler ofisinin sunduğu hizmetler yeterli düzeydedir.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede güvenlik hizmetleri yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede kariyer gelişimi ve danışmanlığı hizmetleri yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede engelli öğrencilere yönelik hizmetler yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede yeme-içme hizmetleri yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede temizlik hizmetleri (sınıfların, kütüphanenin, dersliklerin vb. temizliği) yeterli ölçüde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede öğrencilere yönelik burs olanakları yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2017 OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede kampüs içi ulaşım hizmeti yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	SSES

		Üniversitede kampüs dışı ulaşım hizmeti yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Üniversitede bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin hizmetler (bilgisayar lab., internet, e-posta vb.) yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	QILT-SES, 2015; NSS, 2017
		Üniversitede konaklama hizmetleri (yurtlar vb.) yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
	Kişisel kazanımlar	Üniversitede sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere ilişkin yeterli ölçüde tesis bulunmaktadır.	OGEB-METU, 2013; KPI-SSES
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim problem çözme becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim yazılı iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim sözlü iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim kendi başıma etkili öğrenebilme becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015

		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim işimle ilgili bilgi ve becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim bilgi-iletişim teknolojilerini etkili kullanma gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim yaratıcı düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sunmuştur.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2007; Oliver etal., 2008; QILT-SES; O'Brien, 2015
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim insanlar arasındaki farklılıkları anlama ve takdir etmeme ilişkin katkı sunmuştur.	Yebei, 2011
		Bu üniversitede şu ana kadar aldığım eğitim farklı kültür, felsefe ve yaşam tarzlarının farkında olmama ilişkin katkı sunmuştur.	CSEQ, 1998
	Zenginleştirilmiş eğitsel deneyimler	Bu üniversite benden politik görüş olarak farklı insanlarla çeşitli konularda (ders/ders dışı) tartışma olanağı sunar.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2012
		Bu üniversite benden dini görüş olarak farklı insanlarla çeşitli konularda (ders/ders dışı) tartışma olanağı sunar.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2012
		Bu üniversite benden ekonomik düzey olarak farklı insanlarla çeşitli konularda (ders/ders dışı) tartışma olanağı sunar.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2012
		Bu üniversite benden ırk/etnisite olarak farklı insanlarla çeşitli konularda (ders/ders dışı) tartışma olanağı sunar.	QILT-SES, 2015; NSSE, 2012

		Bu üniversite ilgi duyduğum yabancı dile yönelik kurs/ders alma olanağı sunar.	NSSE, 2007
		Bu üniversite yurtdışında eğitim alma fırsatlarından yararlanma olanağı sunar.	NSSE, 2007
		Bu üniversite çeşitli topluma hizmet uygulamalarına katılma olanağı sunar.	NSSE, 2007
		Bu üniversite uzmanlık alanımla ilgili geniş ölçüde staj yapabilme olanağı sunar.	NSSE, 2007; KPI-SSSES
Genel memnuniyet	Genel memnuniyet	Bu üniversite genel olarak beklentilerimi karşılamıştır.	FYEQ, 2004
		Eğer baştan başlamak imkanım olsaydı yine bu üniversiteyi tercih ederdim.	NSSE, 2000, 2007; OGB-METU, 2013; NSS, 2017
		Eğer baştan başlamak imkanım olsaydı yine bu bölümü tercih ederdim.	NSSE, 2000, 2007; OGB-METU, 2013; NSS, 2017
		Bu üniversiteyi başka arkadaşlarıma da öneririm.	Yebei, 2011
		Gelecek dönem de bu bölümde eğitimime devam etmeyi düşünüyorum.	WCNR-SES-Holman, 2013;

EK-3: Görüşmelerin Analizinden Sonra Oluşturulan Madde Havuzu

No	Boyut	Maddeler	Kaynak
1	Öğrenme stratejileri (AKADEMİK ZORLUK)	Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için ödevlerin dışında fazladan çalışırım.	Gunuc ve Kuzu, 2015; Oliver et al. 2008; Görüşme
2		Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için sınıfa önceden hazırlanarak gelirim.	Gunuc ve Kuzu, 2015; Bortman, 2005; CSEQ, 1998; Görüşme
3		Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan da çalışırım.	O'Brien, 2015; Görüşme
4		Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için derslerde anlatılanları not alırım.	CSEQ, 1998; Görüşme
5		Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için öğrendiklerimi arkadaşlarıma anlatırım.	Gunuc ve Kuzu, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
6		Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için bu konuları olabildiğince ezberlerim.	Korkmaz, 2007; CSEQ, 1998; Görüşme
7	Üst Düzey Öğrenmeyi Destekleme (AKADEMİK ZORLUK)	Aldığım dersler, işlenen konular ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaya yönlendirir.	Sakurai et al., 2016; Görüşme
8		Aldığım dersler, işlenen konulara dayalı olarak yeni düşünce ve yorumlara ulaşmamı vurgular.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; NSSE, 2013; Görüşme
9		Aldığım dersler, işlenen konuların farklı yönlerini derinlemesine analiz etmemi gerektirir.	NSSE, 2000; NSS, 2017; QILT-SES, 2016
10		Aldığım dersler, işlenen farklı konuların birbiri ile ilişkisini bulmaya teşvik eder.	NSSE, 2013

11		Aldığım dersler, işlenen konuları uygulamaya geçirmeye teşvik eder.	NSS 2017; ISSUE, 2014; NSSE, 2000
12	İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME	Derslerde anlamadığım konular hakkında soru sorarım.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Görüşme
13		Ders kapsamında sunu, proje, ortak ödev gibi grupla çalışma etkinlikleri yaparım.	CSEQ, 1998; NSSE, 2007; Bortman, 2005; Görüşme
14		Derslerde konu ile ilgili sınıf içi tartışmalara katılırım.	Gunuc ve Kuzu, 2015; CSEQ, 1998; NSSE 2013; Bortman, 2005; QILT-SES 2016; Görüşme
15		Arkadaşıma derslerde anlamadıkları konulara ilişkin yardımcı olurum.	Gunuc ve Kuzu, 2015; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; FYEQ, 2004; Bortman, 2005; Görüşme
16		Derslere ilişkin anlamadığım konularda arkadaşlarımdan bana yardımcı olmalarını isterim.	Sakurai et al., 2016; Gunuc ve Kuzu, 2015; O'brien, 2015; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; Harris Bortman, 2005; FYEQ, 2004; Görüşme
17		Sınavlara arkadaşlarımla birlikte çalışarak hazırlanırım.	Gunuc ve Kuzu, 2015; Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Bortman, 2005; FYEQ, 2004; Görüşme
18	Öğretim elemanı ile etkileşim (ÖĞRETİM ELEMANI İLE DENEYİMLER)	Öğretim elemanlarıyla akademik gelişimim hakkında görüşürüm.	O'Brien, 2015; Myers, 2012; NSS 2017; NSSE, 2000; Görüşme
19		Öğretim elemanlarıyla kariyer planlarım hakkında görüşürüm.	O'Brien, 2015; Myers, 2012; NSS 2017; NSSE, 2000; Görüşme
20		Öğretim elemanlarıyla ders dışı konularda görüşürüm.	O'Brien, 2015; KPI-SSSES 2015; NSSE, 2000; Görüşme
21		Öğretim elemanları ile dersle ilgili konularda görüşürüm.	O'Brien, 2015; Myers et al., 2012; CSEQ, 1998; NSS 2017; NSSE, 2000; Görüşme
22		Öğretim elemanları ihtiyacım olduğunda bana yardımcı olurlar.	Oliver et al., 2008; NSSE, 2000; KPI-SSSES, 2015; Görüşme

23	Etkili öğretim uygulamaları (ÖĞRETİM ELEMANI İLE DENEYİMLER)	Öğretim elemanları derse ilişkin görüş ve önerilerini dikkate alır.	ISSUE, 2014; FYEQ, 2004; Görüşme
24		Öğretim elemanların verdiği ödev, etkinlik, proje, rapor, sunu gibi çalışmalar öğrenilmesi gereken konu ile yakından ilgilidir.	Sakurai et al., 2016; KPI-SSES 2015; FYEQ, 2004; Oliver et al., 2008
25		Öğretim elemanları yaptığım ödev, etkinlik, proje, rapor, sunu gibi çalışmalara ilişkin yeterli geri bildirim (dönüt) verirler.	NSS 2017; KPI-SSES 2015; FYEQ, 2004; Sakurai et al., 2016; Oliver et al., 2008
26		Öğretim elemanları derse ilişkin beklentilerini açıkça belirtirler.	FYEQ, 2004; Sakurai, et al., 2016; Oliver et al., 2008; ISSUE, 2014
27		Öğretim elemanları ders işlerken öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanırlar.	Oliver et al., 2008; ISSUE, 2014; NSS 2017; Görüşme
28		Öğretim elemanları dersleri sıkılmadan, motive olmuş bir şekilde işlerler.	FYEQ, 2004; ISSUE, 2014; Görüşme
29		Öğretim elemanları derse aktif katılımı teşvik ederler.	Oliver et al., 2008; Sakurai et al., 2016; Görüşme
30		Öğretim elemanları dersi çok iyi organize ederek işlerler.	Sakurai et al., 2016; NSS, 2017; ISSUE, 2014
31		Öğretim elemanları not verirken adaletli davranırlar.	NSS, 2017; Oliver et al., 2008; ISSUE, 2014; Görüşme
32	Kişiler arası ilişkiler (KAMPÜS ÇEVRESİ)	Bölümümdeki öğrenciler bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000, 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; QILT-SES 2016; ISSUE 2014
33		Bölümümdeki öğretim üyeleri bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000; 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; QILT-SES 2016; ISSUE 2014; Görüşme
34		Bölümümdeki öğrenci işleri personeli bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000; 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; QILT-SES 2016; ISSUE 2014; Görüşme

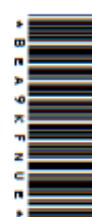
35		Bölümümdeki diğer idari personel bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000; 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; QILT-SES, 2016; ISSUE 2014
36		Bölümümdeki akademik danışmanım bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000; 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; QILT-SES, 2016; ISSUE 2014; Görüşme
37		Bölümümdeki araştırma görevlileri (asistanlar) bana karşı olumlu bir şekilde davranır.	NSSE, 2000; 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; ISSUE 2014; QILT-SES, 2016
38	Destekleyici ortam (KAMPÜS ÇEVRESİ)	Üniversite, ihtiyaç duyduğum akademik kaynakları (çalışma ortamı, laboratuvar, öğretim elemanı sayısı, kitaplar, veri tabanları, süreli yayınlar vb.) yeterince sağlamaktadır.	Gunuc ve Kuzu, 2015; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; NSSE, 2000; ÖGEB-ODTÜ, 2013; Yebei, 2011; Oliver et al., 2008; CSEQ-1998; KPI-SSES, 2015; Görüşme
39		Üniversite, ihtiyaç duyduğum sosyal kaynakları (öğrenci kulüpleri, sosyal mekanlar, kültür, sanat, spor etkinlikleri vb.) yeterince sağlamaktadır.	Gunuc ve Kuzu, 2015; NSSE, 2000; Myers, 2012; Holman, 2013; Carey, 2013; CSEQ-1998; Yebei, 2011; KPI-SSES, 2015; ÖGEB-ODTÜ, 2013; Görüşme
40		Üniversite, ihtiyaç duyduğum kariyer gelişimi ve danışmanlığı hizmetini yeterince sağlamaktadır.	KPI-SSES, 2015; ÖGEB-ODTÜ, 2013
41		Üniversite, ihtiyaç duyduğum bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin hizmetleri (bilgisayar laboratuvarı, internet, e-posta vb.) yeterince sağlamaktadır.	QILT-SES, 2016; NSS 2017; KPI-SSES, 2015; Görüşme
42		Üniversite, ihtiyaç duyduğum güvenli eğitim-öğretim ortamını (bütün bir kampüs çevresi, fakülte binaları, sınıflar vb.) yeterince sağlamaktadır.	QILT-SES, 2016; NSSE, 2013; Gunuc ve Kuzu, 2015; KPI-SSES, 2015; ÖGEB-ODTÜ, 2013; Görüşme
43		Üniversite, ihtiyaç duyduğum yeme-içme hizmetlerine ilişkin imkanları (yemekhane, kafe, yemek çeşitleri vb.) yeterince sağlamaktadır.	QILT-SES, 2016; NSSE, 2013; ÖGEB-ODTÜ, 2013; KPI-SSES, 2015; Görüşme

44	Kişisel kazanımlar (Bireysel gelişim)	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak ileride yapacağım iş için gerekli yeterliliklerimin geliştiğini düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ-1998; Görüşme
45		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak alanımla ilgili teknolojileri kullanma becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
46		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak iletişim (yazılı ve sözlü) becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
47		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak etkili öğrenme becerilerimin (kendi başına ve grupla) geliştiğini düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ-1998; Görüşme
48		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak farklılıkları (kültür, yaşam tarzı, politik görüşler, eğilimler) daha çok anladığımı düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; O'Brien, 2015; CSEQ, 1998, Yebei, 2011; KPI-SSES, 2015; Görüşme
49		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak Üst Düzey Öğrenmeyi Desteklememin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme) geliştiğini düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
50		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak yaşama ilişkin yeni bakış açıları geliştirdiğimi düşünüyorum.	Korkmaz, 2007; NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; QILT-SES, 2016; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
51		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak mesleğimle ilgili belli etik değerler geliştirdiğimi düşünüyorum.	NSSE, 2000; Oliver et al., 2008; O'Brien, 2015; KPI-SSES, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme

52		Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak eskisini göre kendi ayaklarımın üstünde daha çok durabildiğimi düşünüyorum.	Görüşme (Aslında bu madde havuzundaki maddelerin büyük bir çoğunluğu benzer şekilde görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Ancak bu madde direkt olarak görüşmelerden çıkan ve hepsinden farklı bir maddedir.)
53	Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamaları	Üniversite, çeşitli konularda topluma hizmet uygulamaları katılma konusunda yeterince destek sunmaktadır.	NSSE, 2012; KPI-SSES 2015; Holman, 2013; CSEQ, 1998; Carey, 2013; Yebei, 201; Görüşme
54		Üniversite, ilgi duyduğum yabancı dile yönelik kurs ya da ders alma konusunda yeterince olanak sunmaktadır.	NSSE, 2000; Görüşme
55		Üniversite, yurtdışında eğitim alma (yurtdışı değişim programlarına katılma) konusunda yeterince fırsat sunmaktadır.	NSSE, 2000; Holman, 2013; Görüşme
56		Üniversite, uzmanlık alanımla ilgili yeterince staj olanağı sunmaktadır.	NSSE, 2000; CSEQ 1998; Holman, 2013; KPI-SSES, 2015; Görüşme
57		Üniversite, farklılıkların (kültür, yaşam tarzı, politik görüşler, eğilimler) yeterince desteklendiği bir ortam (çevre) sunmaktadır.	QILT-SES, 2016; NSSE, 2000; KPI-SSES, 2015; O'Brien, 2015; CSEQ, 1998; Görüşme
58		Üniversite, ders gerekliliklerinin dışında, öğretim elemanları ile iş birliği içinde akademik araştırmalar yapma olanağı sunmaktadır.	NSSE, 2000; KPI-SSES, 2015; Holman, 2013; CSEQ, 1998; Görüşme



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-399
Konu : Yakup Öz

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Yakup Öz, hazırlanmış olduğu Doktora tezi kapsamında, Üniversitemiz Fen Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerine internet üzerinden aşağıda linki verilen anket formunu uygulamak istemektedir. Uygulamanın gerçekleştirilmesinde Etik açıdan sakınca bulunmamaktadır.

Bulgilerinizi ve gerekli iznin verilererek aşağıda belirtilen anket formu linkinin ilgili Fakülte öğrencilerinin maillerine gönderilmesi konusunda gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNSOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Anket Formu Linki:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqkCT1TWsQsODNObqV8Y8uK7NMgDicaJUBZEmtt4csjYA/viewform?vc=0&c=0&w=1>

Ek Araştırma Önerisi.

Dağıtım: Bilgi:
Gereği: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Eskişehir Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne

Evrakla Doğrulanmak İçin: <http://belgeogeyrulanma.anadoluniv.edu.tr/en/Verim-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEA9KFNTE> Psa Kodu: 73722
Yünlü Emla Kanununa Topdebaşı Eskişehir Bilgi İçin Aram ÇAKIR
Telefon No: +90 222 333 05 80/333-1353 Faks No: +90 222 333 36 16 Ünlü No: 1372
E-Posta: genelsek@anadoluniv.edu.tr İnternet Adresi: www.anadoluniv.edu.tr

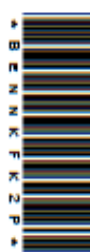


Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 05/03/2019-E.19483



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



* B E N L K F K 2 P *

Sayı : 63784619-399
Konu : Yakup ÖZ

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Yakup ÖZ, hazırlanmış olduğu Doktora tezi kapsamında Birimimiz öğrencilerine internet üzerinden aşağıda linki verilen anket formunu uygulamak istemektedir. Uygulamanın gerçekleştirilmesinde Rektörlüğümüzce sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi, aşağıda belirtilen anket formu linkini Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü tarafından ilgili Fakülte öğrencilerinin maillerine gönderilmesi konusunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güler GÜNSOY

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Anket Formu Linki:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfakCT1TWsQFSODNOhQV8Y8uK7NMgDxcjUBZEantIdc3jYA/viewform?vc=0&cc=0&w=1>

EK: Araştırma Önerisi.

Dağıtım:

Gereği:

Eczacılık Fakültesi Dekanlığına
Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Hukuk Fakültesi Dekanlığına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına
İletişim Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğüne

Bilgi:

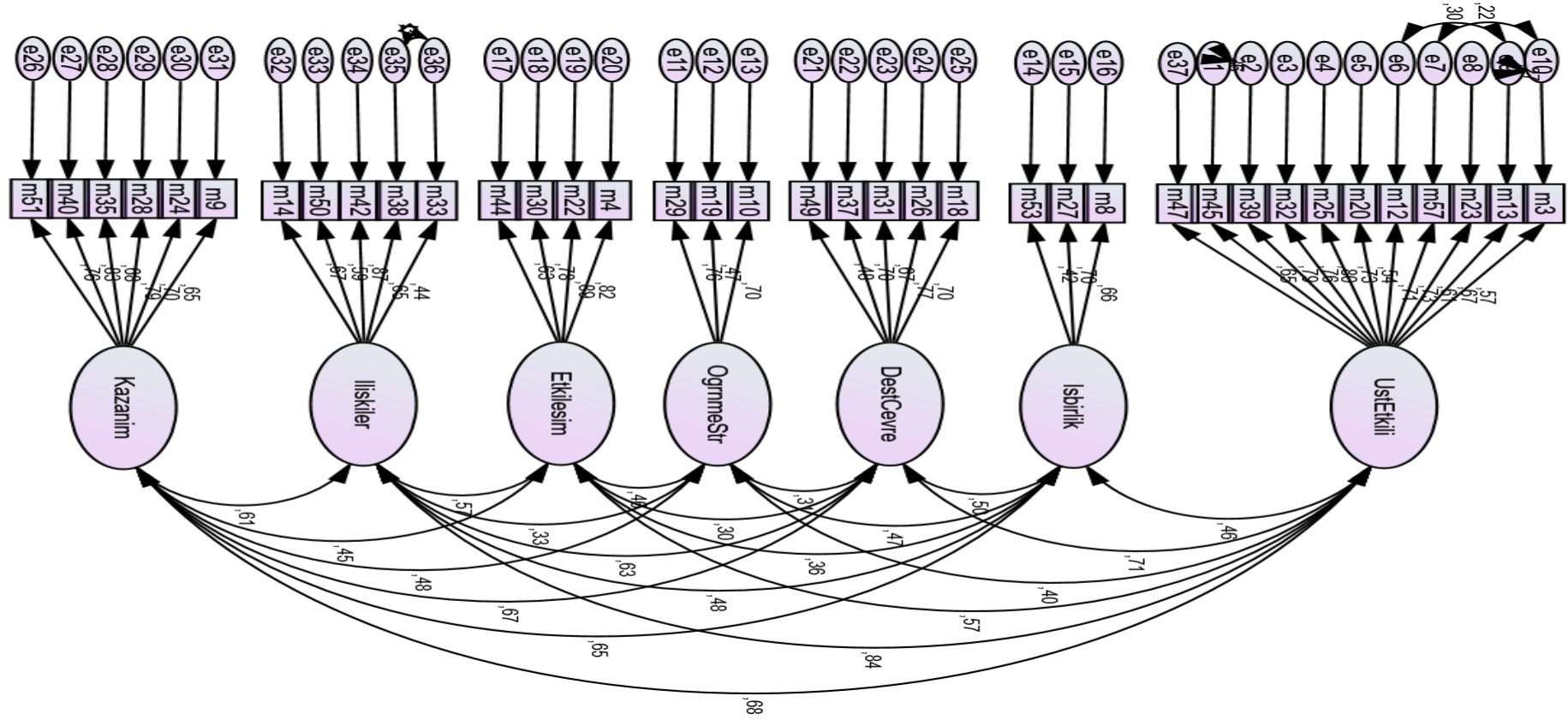
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Yazın Esas Kayıtları Topoloji/Fakülte
Telefon No: +90 222 333 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 333 36 16
E-Posta: genelsek@anadolui.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolui.edu.tr

Bilgi İçin: Arzu ÇAKIR
Ünvanı: Memur
Telefon No: 1352

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

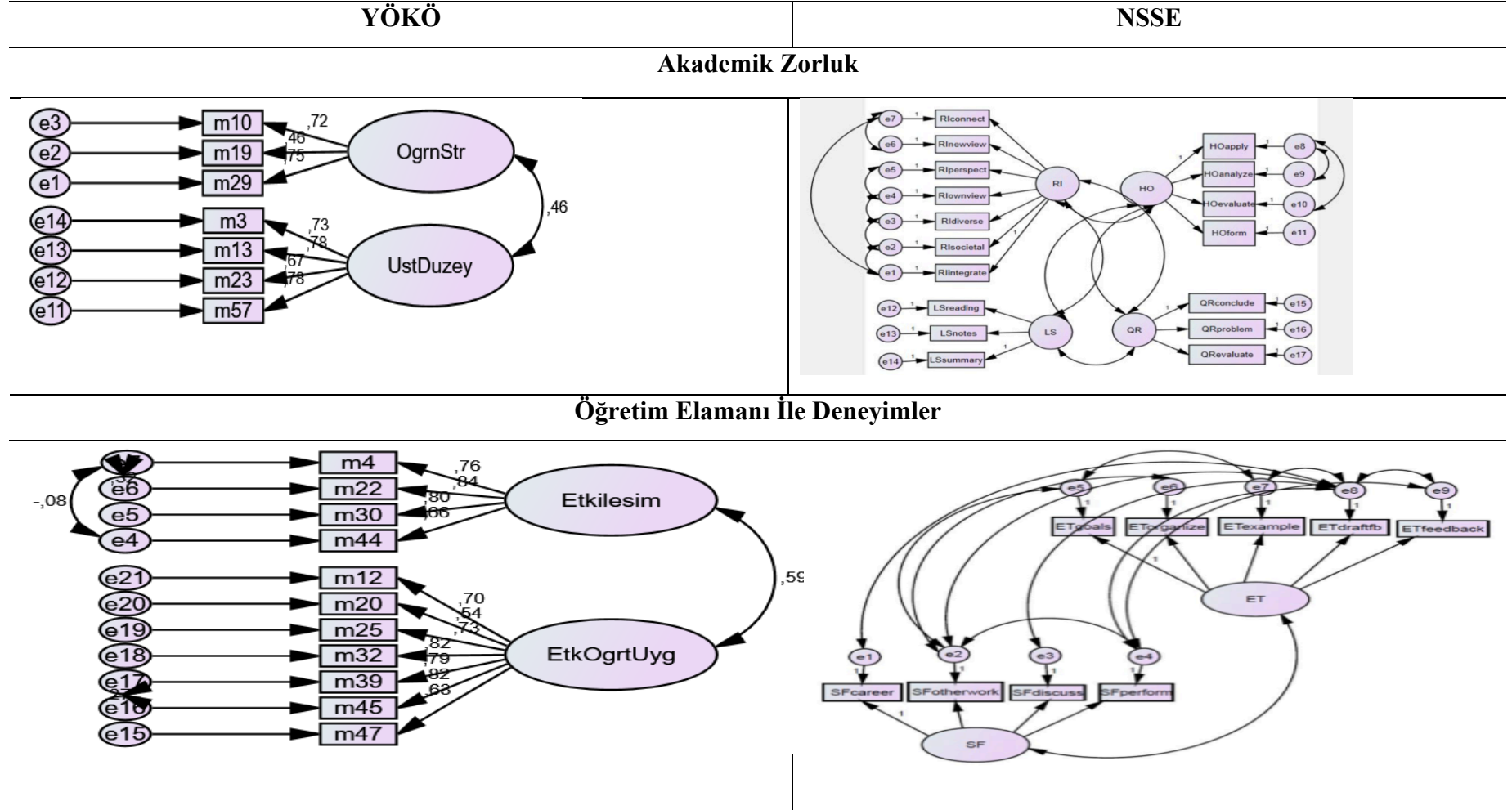
EK 1. Yedi Boyutlu Yapıya İlişkin Yol Şeması ve Uyum İndeksleri



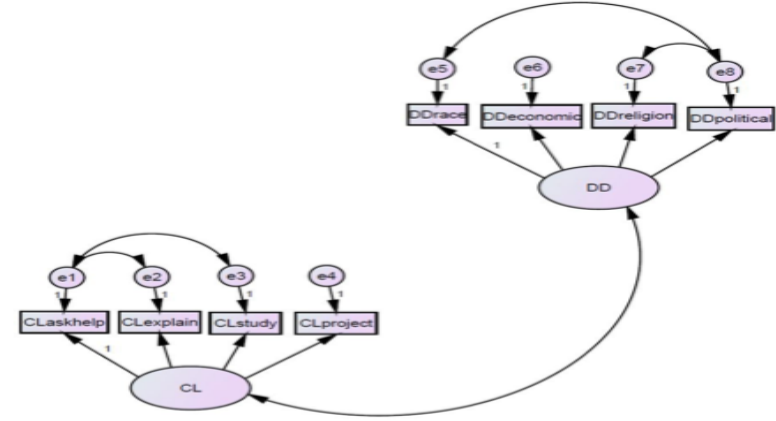
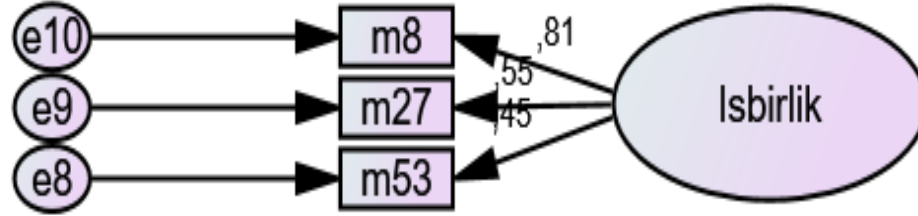
Yedi Boyutlu YÖKÖ'ye İlişkin Uyum İndeksleri

Boyut sayısı	χ^2/sd	RMR	SRMR	RMSA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI
7	2,19	0,081	0,0616	0,055	0,845	0,819	0,901	0,833	0,891

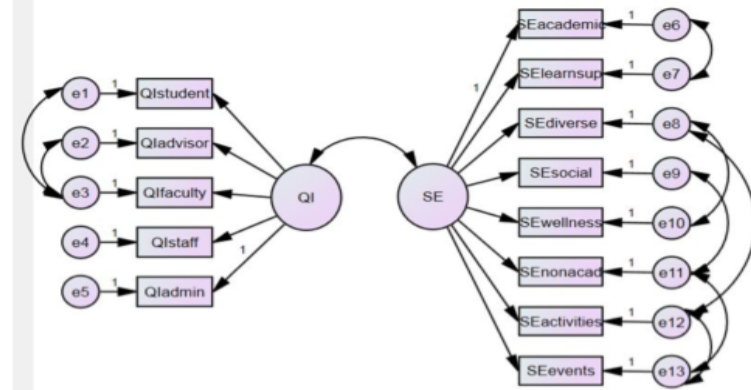
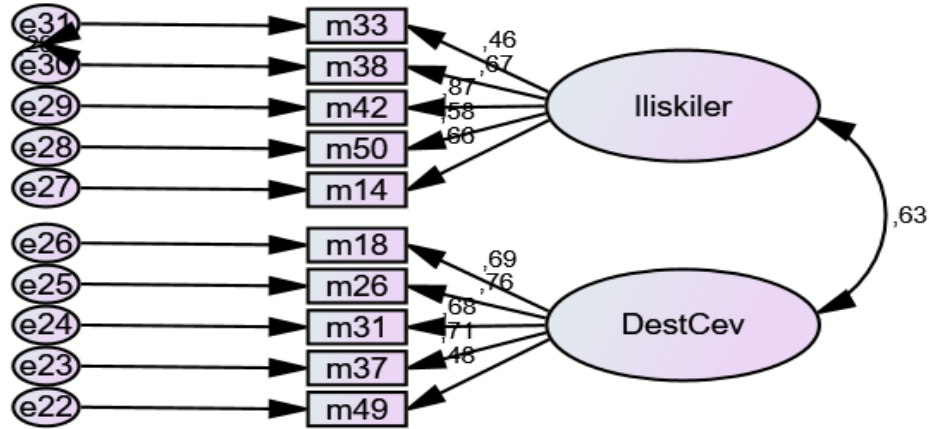
EK-6: Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Göstergeleri Bağlamında Yökö Ve Nsse'nin Yol Şemalarının Karşılaştırılması



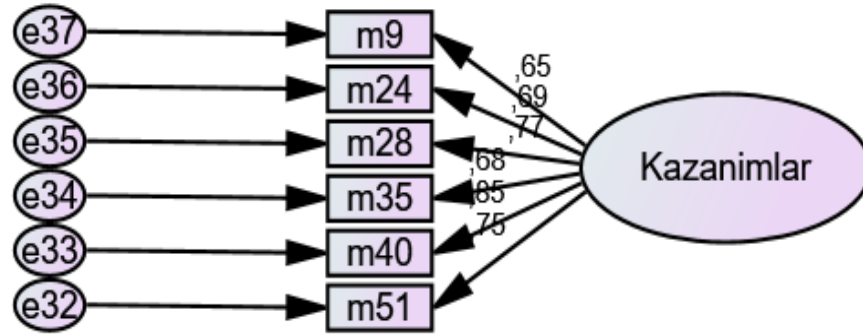
Akranlarla Öğrenme



Destekleyici Çevre



Kişisel Kazanımlar



EK-7: Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Doktora tez çalışmam kapsamında, öğrencilerin üniversitedeki akademik ve sosyal süreçlere katılımının belirlenmesi amacıyla görüşlerinize başvurmaktayım. Sizlerin öğrenim gördüğünüz üniversiteye katılımınızın artırılması, elde edeceğiniz akademik, sosyal ve mesleki kazanımların artırılmasında önemli bir etkindir. Bunun yanı sıra sizlerin görüşleri, üniversitenin sizleri desteklemek için yapacağı çalışmalara da ışık tutacaktır. Bu nedenle araştırmaya yapacağınız katkı oldukça önemlidir. Bu doğrultuda sizlere aşağıda iki bölümden oluşan, 10 dakikalık, bir ölçek (anket) çalışması hazırlanmıştır. Araştırmaya katılımınız önemle beklenmektedir. Şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yakup ÖZ

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

yakupoz@anadolu.edu.tr

Kişisel Bilgiler

- | | |
|---|---|
| 1. Cinsiyetiniz nedir? | e. İktisadi ve İdari Bilimler |
| a. Kadın | f. İletişim Bilimleri |
| b. Erkek | g. Hukuk |
| 2. Hangi fakültede öğrenim görmektesiniz? | h. Mühendislik |
| a. Eczacılık | 3. Bu dönem üniversitedeki kaçınıcı yılınız? (Hazırlık okuduysanız dahil etmeyiniz) |
| b. Edebiyat | a. |
| c. Eğitim | 4. Akademik ortalamanız kaçtır? (Rakamla yazınız) |
| d. Fen | |

- a.
5. Normal bir haftada ders saatleri dışında akademik çalışmalara ortalama kaç saatinizi ayırırsınız? (Rakamla yazınız)
- a.
6. Bölümünüzü bitirdikten sonra lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) çalışma yapmayı düşünüyor musunuz?
- a. Evet
- b. Hayır
7. Bu üniversitede eğitim almaya yatay veya dikey geçiş yaparak mı başladınız?
- a. Evet
- b. Hayır
8. Nerede konaklıyorsunuz?
- a. Kampüs dışı öğrenci yurdu
- b. Kampüs dışı ev (öğrenci evi)
- c. Kampüs dışı ev (aile ile birlikte)
9. 2018 yılı Eylül ayından itibaren günümüze kadar yarı zamanlı da olsa herhangi bir işte en az 1 ay olmak kaydıyla çalıştınız mı?
- a. Evet
- b. Hayır
10. Anne veya babanızdan herhangi biri en az 4 yıllık bir fakülte mezunu mudur?
- a. Evet

- b. Hayır
11. Aylık geliriniz (bir öğrenci olarak aylık elinize geçen para) ortalama kaç TL'dir? (Rakamla yazınız)
- a.
12. Medeni durumunuz nedir?
- a. Evli
- b. Bekar (erkek arkadaşım/kız arkadaşım var)
- c. Bekar (yalnız)
13. Vatandaşlık durumunuz nedir?
- a. T.C. vatandaşı
- b. Başka bir ülke vatandaşı
14. Genel olarak bu üniversitedeki deneyiminizden memnun musunuz?
- a. Evet
- b. Hayır
15. Gelecek dönem bu üniversitede eğitiminize devam etmeyi düşünüyor musunuz?
- a. Evet
- b. Hayır

	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
1	Aldığım dersler, işlenen konular ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
2	Öğretim elemanlarıyla akademik gelişimim hakkında görüşürüm.					
3	Derslere ilişkin anlamadığım konularda arkadaşlarımdan bana yardımcı olmalarını isterim.					
4	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak Üst Düzey Öğrenmeyi Desteklememin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme) geliştiğini düşünüyorum.					
5	Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için ödevlerin dışında fazladan çalışırım.					
6	Öğretim elemanları ders işlerken öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanırlar.					
7	Aldığım dersler, işlenen konuları uygulamaya geçirmeye teşvik eder.					
8	Bölümümdeki araştırma görevlileri (asistanlar) bana karşı olumlu bir şekilde davranır.					
9	Üniversite, ihtiyaç duyduğum sosyal kaynakları (öğrenci kulüpleri, sosyal mekanlar, kültür, sanat, spor etkinlikleri vb.) yeterince sağlamaktadır.					
10	Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için derslerde anlatılanları not alırım.					
11	Öğretim elemanları not verirken adaletli davranırlar.					
12	Öğretim elemanlarıyla kariyer planlarım hakkında görüşürüm.					
13	Aldığım dersler, işlenen konuların farklı yönlerini derinlemesine analiz etmemi gerektirir.					
14	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak farklılıkları (kültür, yaşam tarzı, politik görüşler, eğilimler) daha çok anladığımı düşünüyorum.					

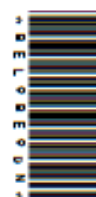
15	Öğretim elemanları derse ilişkin görüş ve önerilerimi dikkate alır.					
16	Üniversite, ihtiyaç duyduğum akademik kaynakları (çalışma ortamı, laboratuvar, öğretim elemanı sayısı, kitaplar, veri tabanları, süreli yayınlar vb.) yeterince sağlamaktadır.					
17	Arkadaşlarıma derslerde anlamadıkları konulara ilişkin yardımcı olurum.					
18	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak iletişim (yazılı ve sözlü) becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.					
19	Derslerde işlenen konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan da çalışırım.					
20	Öğretim elemanlarıyla ders dışı konularda görüşürüm.					
21	Üniversite, ihtiyaç duyduğum bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin hizmetleri (bilgisayar laboratuvarı, internet, e-posta vb.) yeterince sağlamaktadır.					
22	Öğretim elemanları derse aktif katılımı teşvik ederler.					
23	Bölümümdeki öğrenci işleri personeli bana karşı olumlu bir şekilde davranır.					
24	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak eskisini göre kendi ayaklarımın üstünde daha çok durabildiğimi düşünüyorum.					
25	Üniversite, ihtiyaç duyduğum güvenli eğitim-öğretim ortamını (bütün bir kampüs çevresi, fakülte binaları, sınıflar vb.) yeterince sağlamaktadır.					
26	Bölümümdeki diğer idari personel bana karşı olumlu bir şekilde davranır.					
27	Öğretim elemanları dersleri sıkılmadan, motive olmuş bir şekilde işlerler.					
28	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak yaşama ilişkin yeni bakış açıları geliştirdiğimi düşünüyorum.					
29	Bölümümdeki öğretim üyeleri bana karşı olumlu bir şekilde davranır.					
30	Öğretim elemanları ile dersle ilgili konularda görüşürüm.					
31	Öğretim elemanları dersi çok iyi organize ederek işlerler.					
32	Öğretim elemanlarının verdiği ödev, etkinlik, proje, rapor, sunu gibi çalışmalar öğrenilmesi gereken konu ile yakından ilgilidir.					
33	Üniversite, ihtiyaç duyduğum yeme-içme hizmetlerine ilişkin imkanları (yemekhane, kafe, yemek çeşitleri vb.) yeterince sağlamaktadır.					
34	Bölümümdeki akademik danışmanım bana karşı olumlu bir şekilde davranır.					

35	Üniversitede edindiğim deneyime bağlı olarak etkili öğrenme becerilerimin (kendi başına ve grupla) geliştiğini düşünüyorum.					
36	Sınavlara arkadaşlarımla birlikte çalışarak hazırlanırım.					
37	Aldığım dersler, işlenen farklı konuların birbiri ile ilişkisini bulmaya teşvik eder.					

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 27/11/2017-E.131368



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 72639413-311.99

Konu : Uluslararası Öğrenci Değişim Programları

DIŞ İLİŞKİLER ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜNE

Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Yükseköğretim Proje Geliştirme ve Destekleme Daire Başkanlığından alınan 21/11/2017 tarih ve 34249659-311.99-E.78918 sayılı 2017-2018 Bahar Döneminde itibaren Türkiye Burslusu öğrencilerin uluslararası değişim programlarına katılmalarını Başkanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından uygun görülmeyeceği ile ilgili yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Adnan ÖZCAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı

Dağıtım:
Tüm Fak. Dek.
Yük. Ok. Müd.
Mes. Yük. Ok. Müd.
Dev. Kous. Müd.
Bus. Müd.
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürüğü
Dış İlişkiler Şube Müdürüğü
Erasmus+ Kurumu Koordinatörlüğü
Merkezi Kurumu Koordinatörlüğü
Öğrenci Kulüpleri Koordinatörlüğü (Uluslararası
Öğrenci Kulübüne)

Yazma Etnik Kampüsü Tepebaşı Fakültesi
Telefon No: +90 222 335 05 80/4401 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: oild@anadolui.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolui.edu.tr

Bilgi İçin: MÜHÜR DİŞİKİTİRİK
Uluslararası
Telefon No: 4428

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 24/11/2017-E.105577



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI
Yükseköğretim Proje Geliştirme ve Destekleme Daire Başkanlığı

Yükseköğretim Proje Geliştirme ve Destekleme Daire Başkanlığı

Sayı :34249659-311.99-E.78918

21.11.2017

Konu :Türkiye Burslu Öğrenciler

Anadolu Üniversitesi RektörlüğüNE

Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığım Türkiye Burslusu öğrenciler hakkındaki yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Hasan MANDAL
Başkan Vekili

Başkan Vekili

Ek: Yazı Örneği (1 sayfa)

Dağıtım:

TÜM DEVLET ÜNİVERSİTELERİ
REKTÖRLÜKLERİNE
VAKIF ÜNİVERSİTELERİ
VAKIF MYO

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereğince, güvencili elektronik imzalı astı ile gönderir

Ensalı Dalgıçların Kozları: ZSQQSRZKRGFKXIZNCHHFNX Ensalı Tuluş Adresi: http://www.ensaliye.gov.tr/yayin_ettigi_yazilari

Universitesi Mah. 1600, Cad. No:10 06539 Beştepe Ankara-Türkiye

Telefon: 0(312) 298 70 00

Faks: 0(312) 266 47 59

Bilgi için: Tuna YAVUZ
Yükseköğretim Kurulu Uzman
Yardımcısı



T.C.
BAŞBAKANLIK
YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞI
Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı

Sayı : 1853138-200/TR - 7292
Konu : Uluslararası Öğrenci Değişim
Programları

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞINA

Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilerin ülkemizde sürdürdükleri yükseköğrenimlerini bursluluk süreçlerinde tanımlayarak ülkelerine dönmeleri, gerek öğrencilerin zaman kaybının önlenmesi gerekse öğrencilere sağlanan burs, ücretsiz eğitim ve konaklama gibi kamu kaynaklı imkanların etkin kullanımını bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye Burslusu öğrencilerin akademik hayatlarının başarılı ve kesintisiz bir şekilde sürdürülmesi ve Türkiye'deki eğitimlerinin verimli bir şekilde değerlendirilmesi açısından uluslararası değişim programlarına katılımla ilgili bir düzenleme yapılmıştır.

Bilindiği üzere, Türkiye Burslusu öğrenciler Başkanlığımızın uygun gördüğü değişim programlarına katılmaları halinde kısmi destek alabilmektedir. Fakat uygulamada uluslararası değişim programlarına katılan öğrencilerin Türkiye'deki eğitimlerini zamanında tamamlamamadıkları, akademik başarılarının olumsuz etkilendiği ve Türkiye'ye uyum süreçlerinin kesintiye uğradığı görülmüştür. Uluslararası öğrencilerimizin Türkiye'deki eğitimleri esnasında başka bir uluslararası değişim programına (Erasmus, Mevlana vb.) katılmalarının hem Türkiye Burslularının hedeflerine hem de öğrencilerimizin akademik durumlarına olumsuz yansımaları olduğu değerlendirilmiştir.

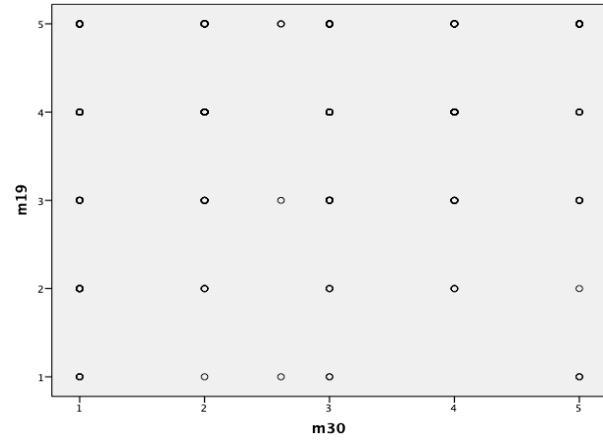
Bu itibarla, 2017-2018 bahar döneminden itibaren Türkiye Burslusu öğrencilerin uluslararası değişim programlarına katılmaları Başkanlığımızca uygun değerlendirilmeyecek olup yapılan düzenlemenin 2017-2018 bahar dönemi kayıtları öncesinde üniversitelerle paylaşılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gereğini rica ederim.

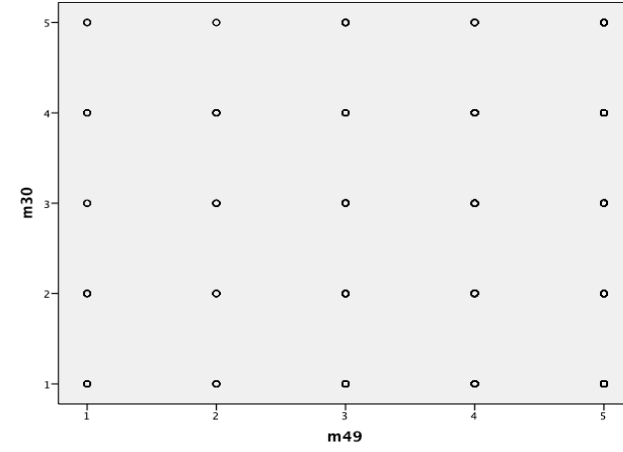
Hakan ÇAVUŞOĞLU
Başbakan Yardımcısı

EK-9: Çoklu Normallik, Doğrusallık, Eşvaryanslılık İçin Grafikler

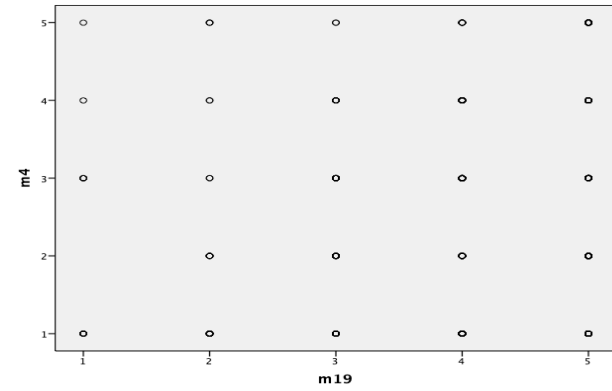
AFA (n=608), s. 82



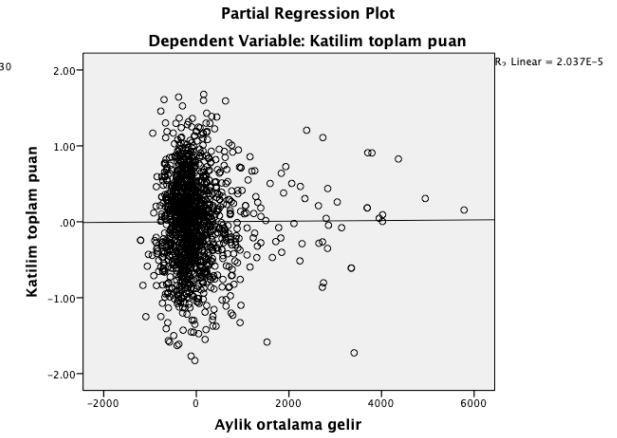
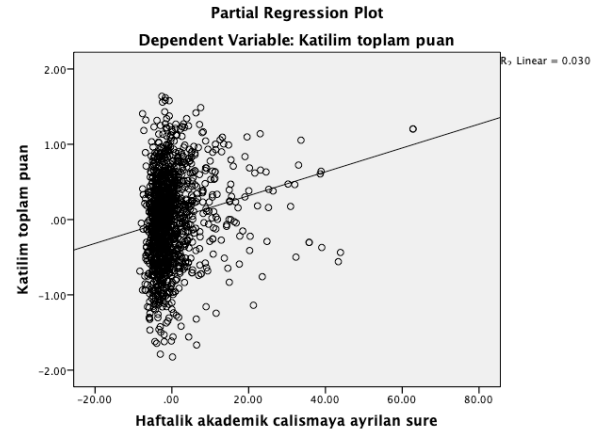
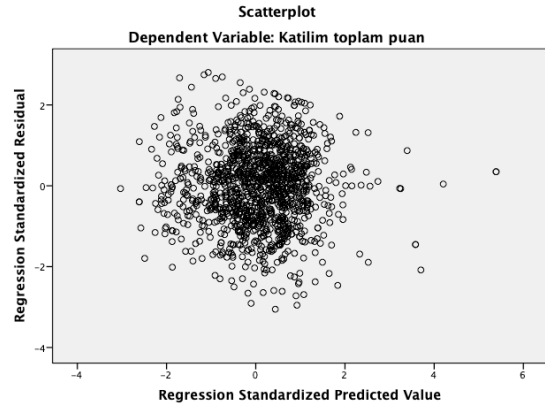
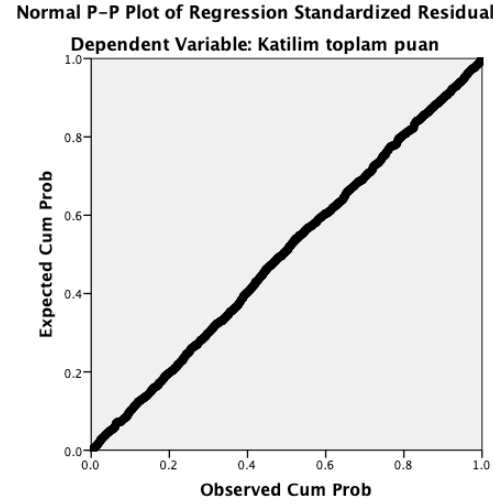
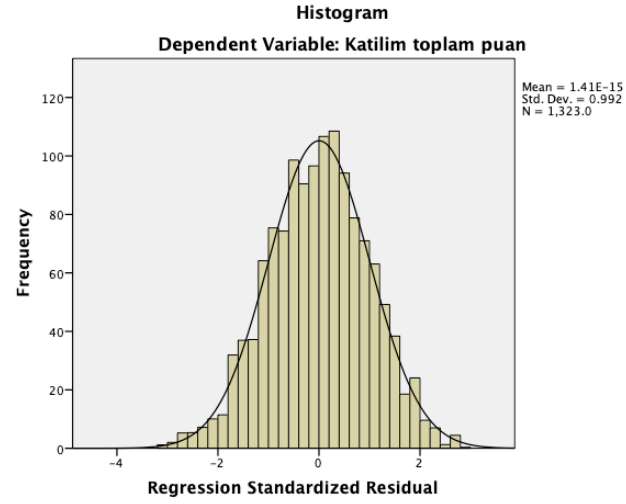
DFA (n=1323), s. 97

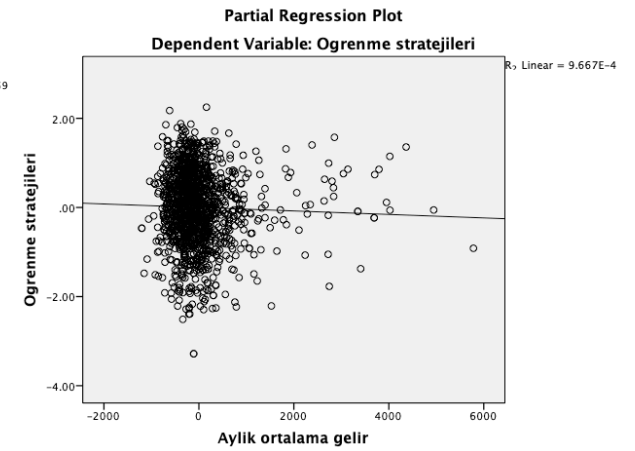
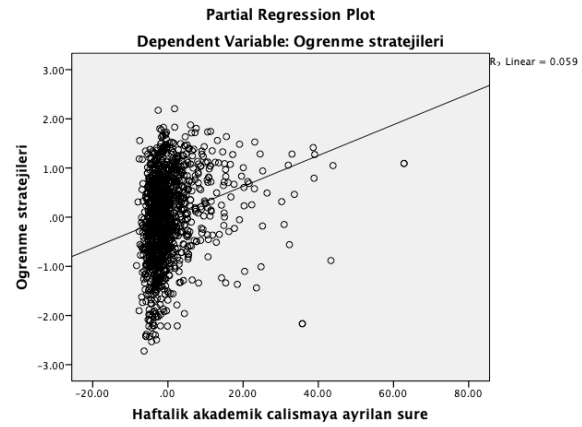
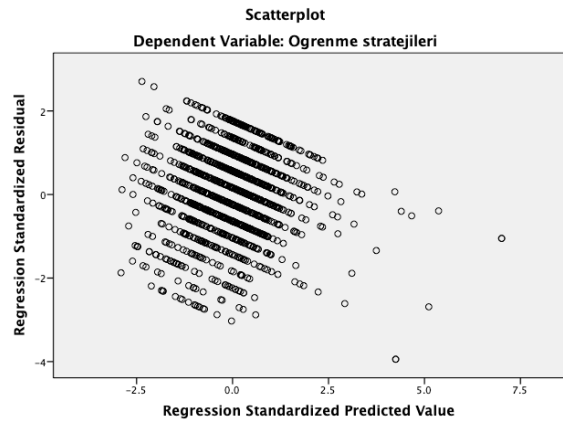
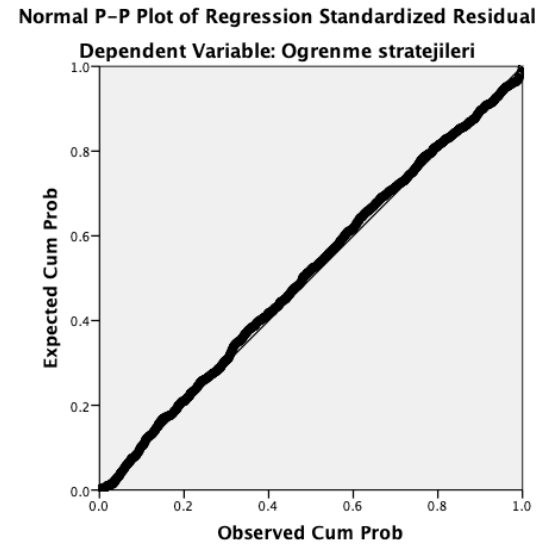
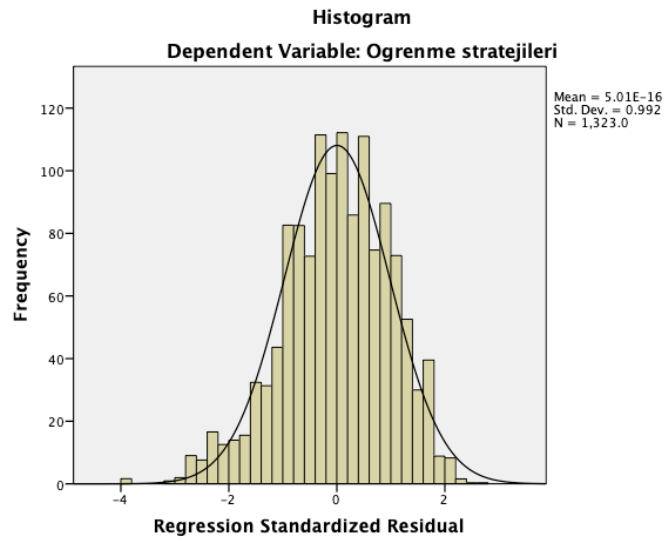


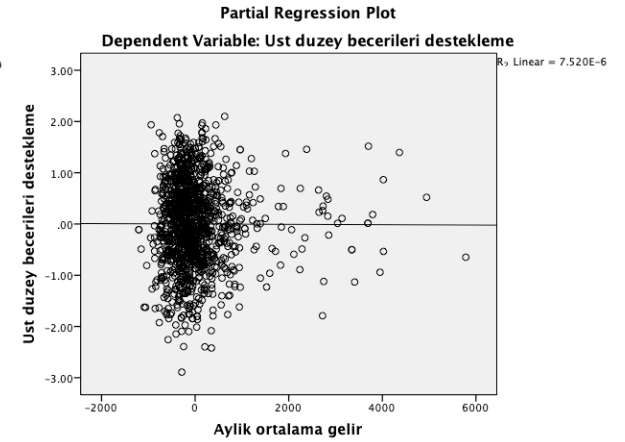
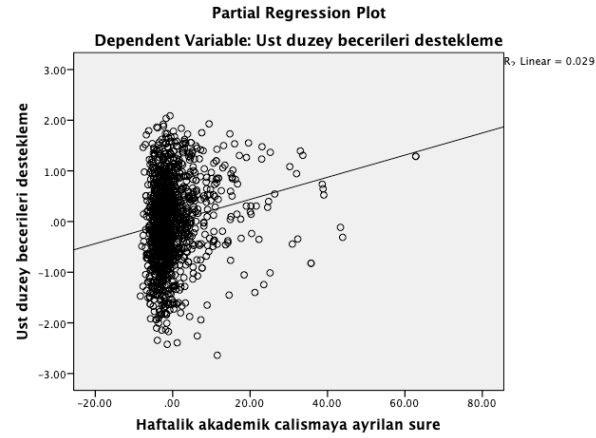
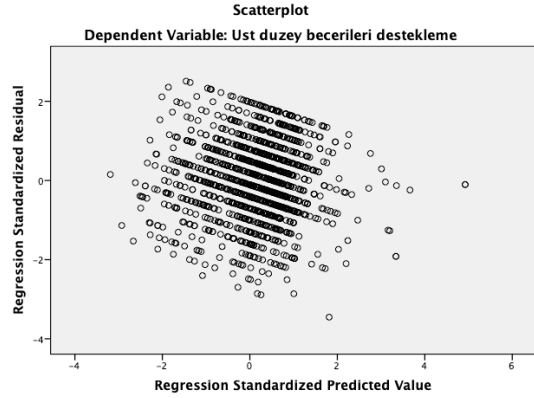
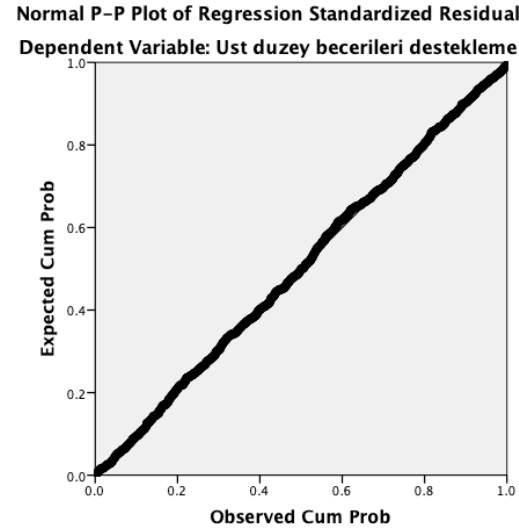
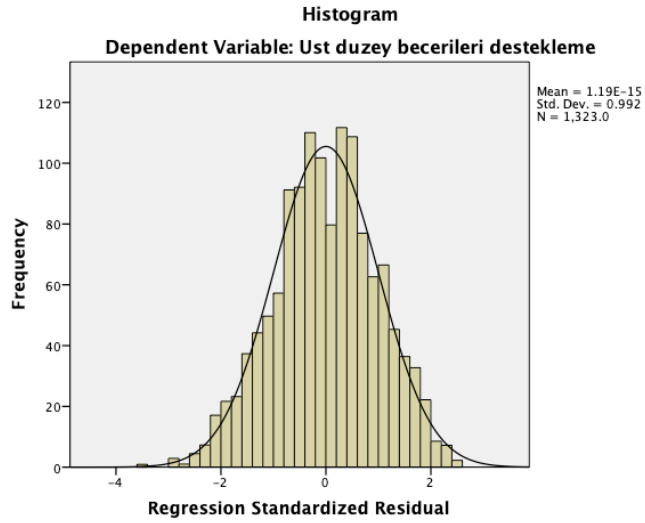
DFA (n=403), s. 89

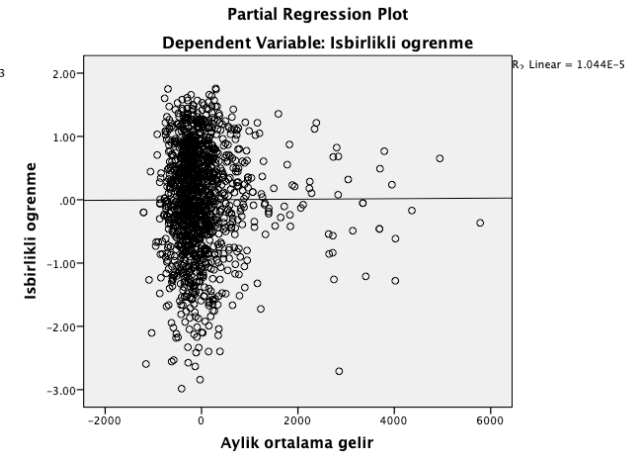
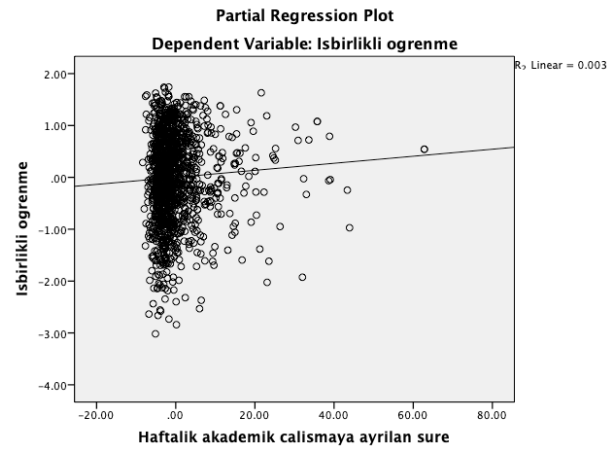
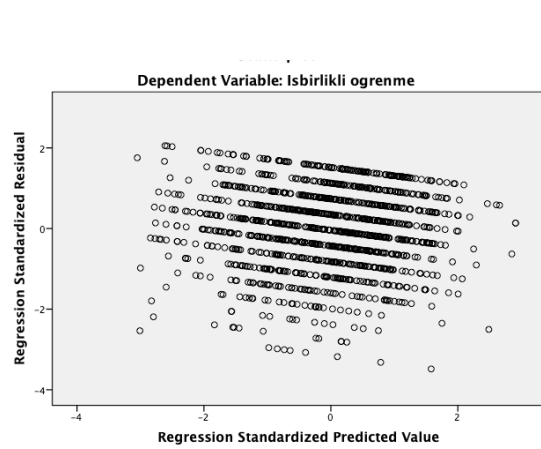
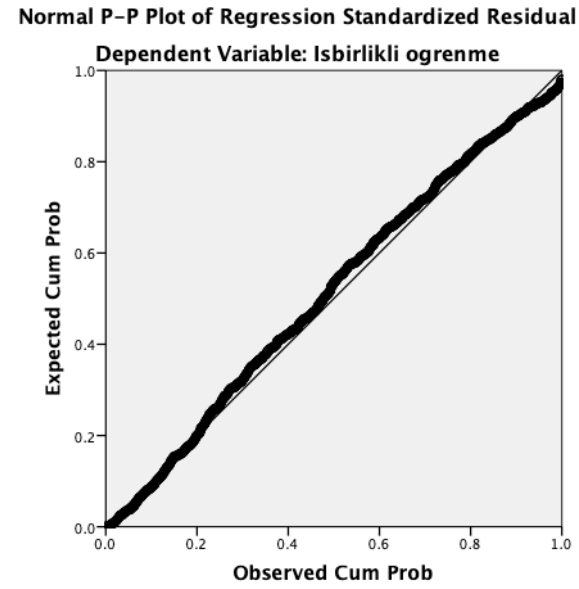
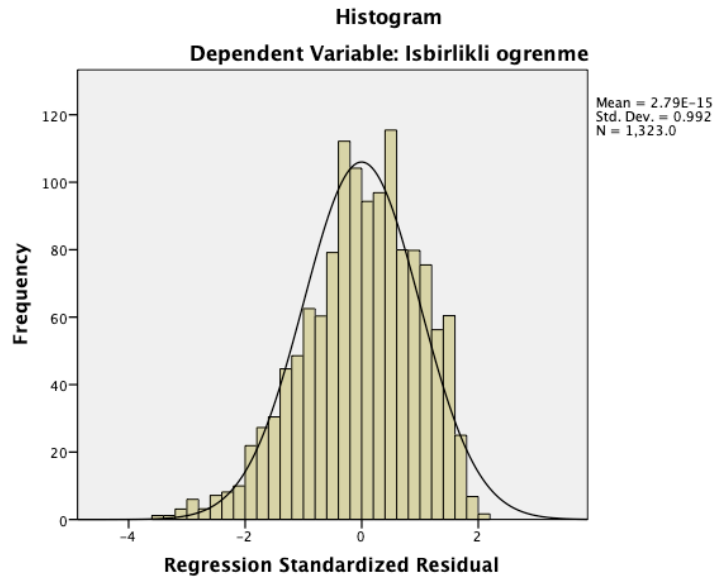


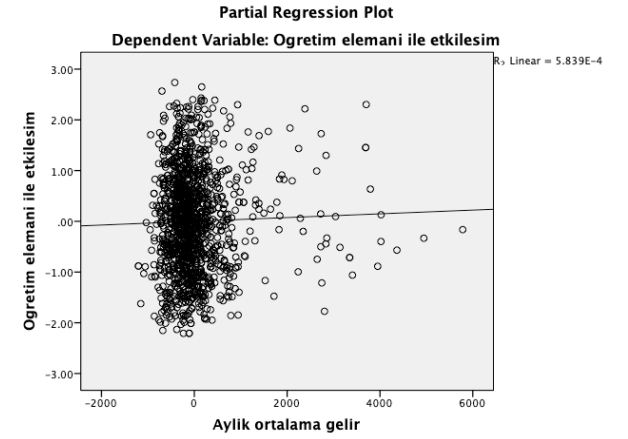
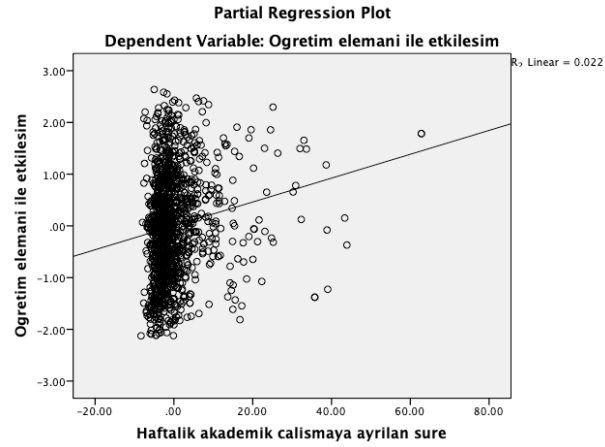
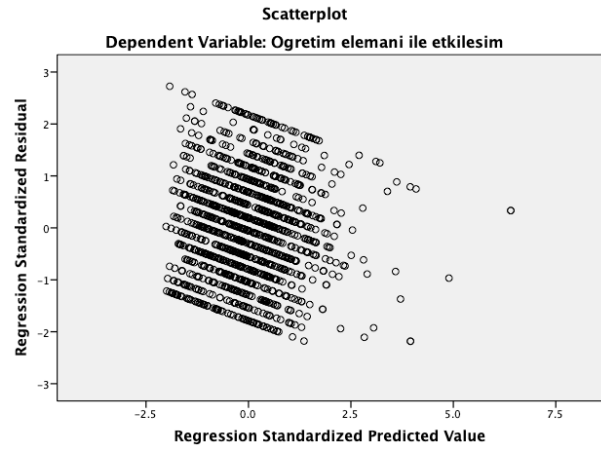
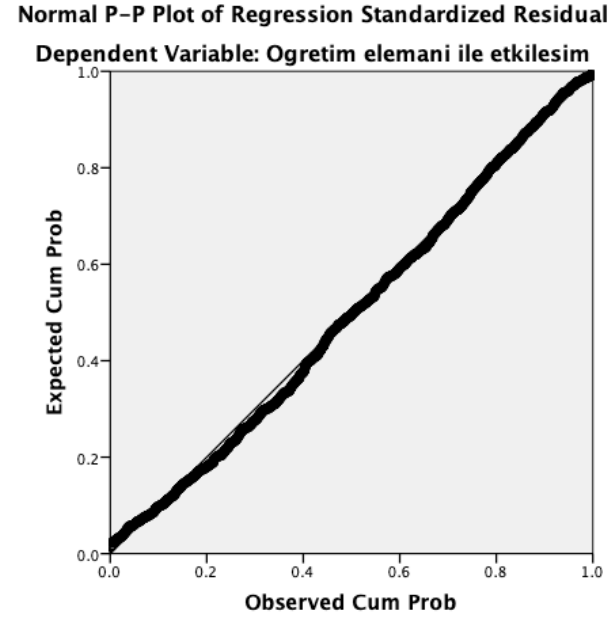
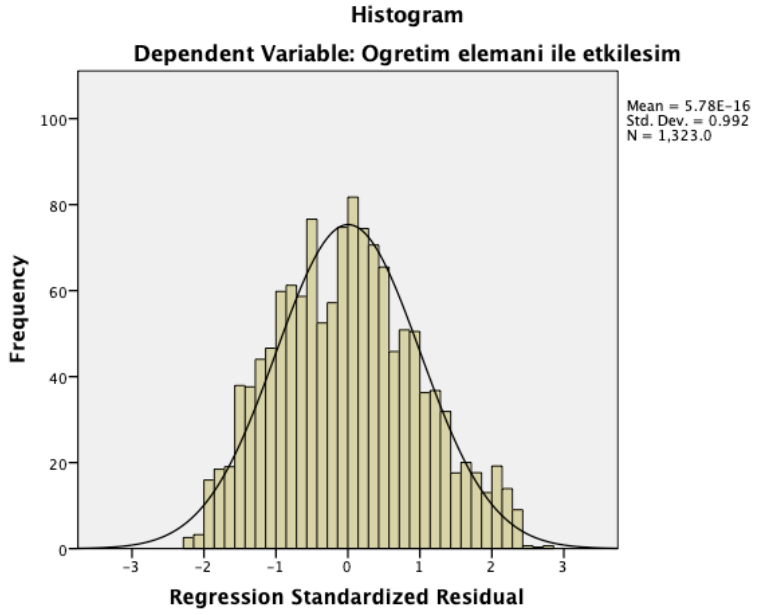
DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSU

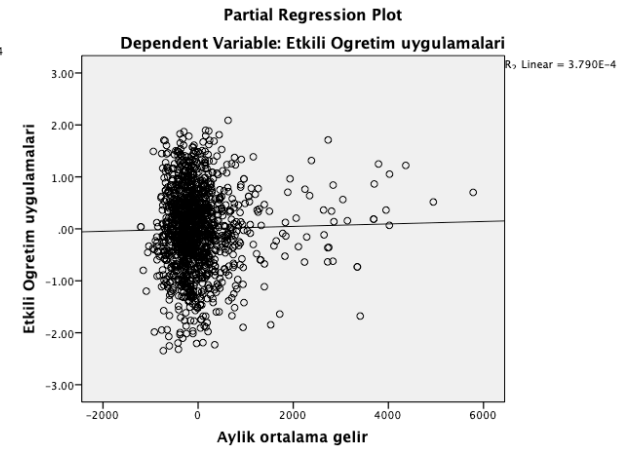
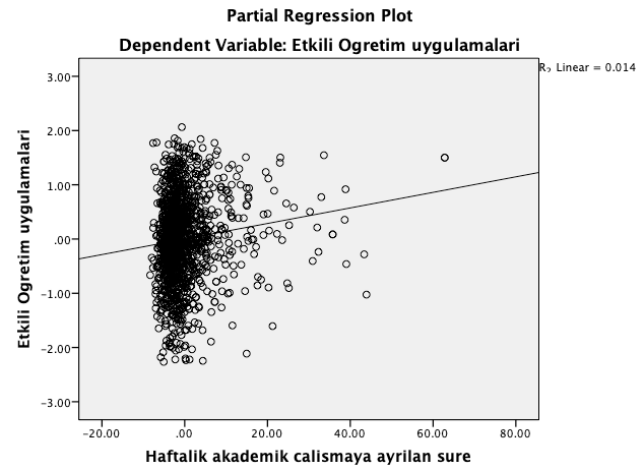
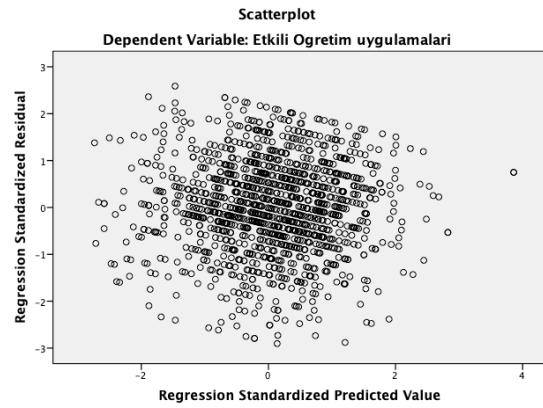
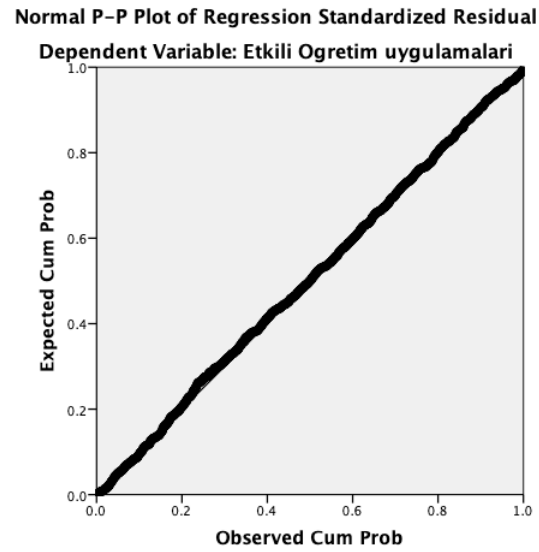
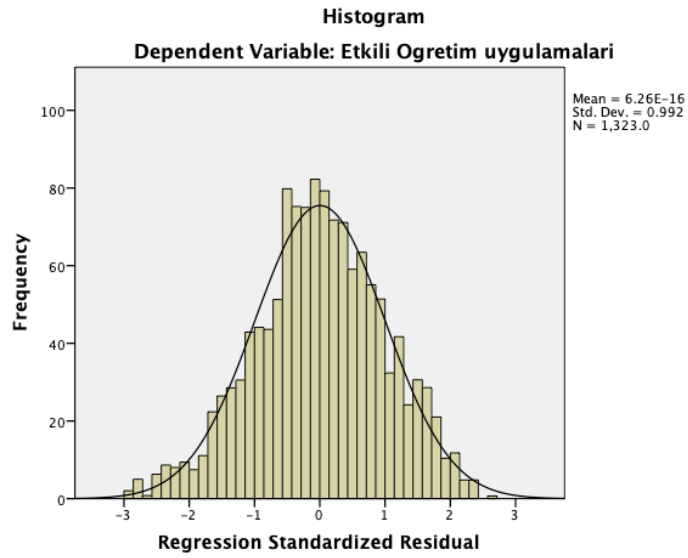


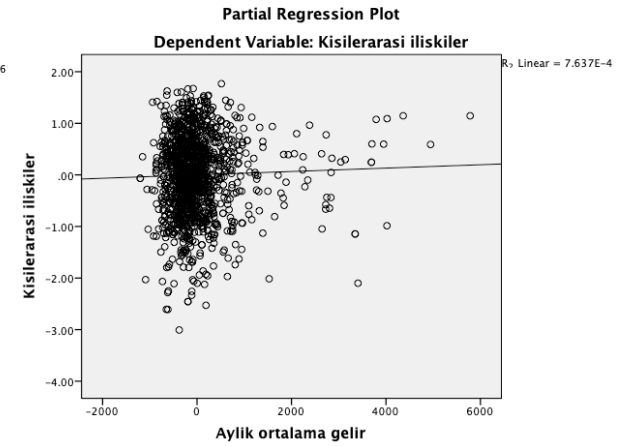
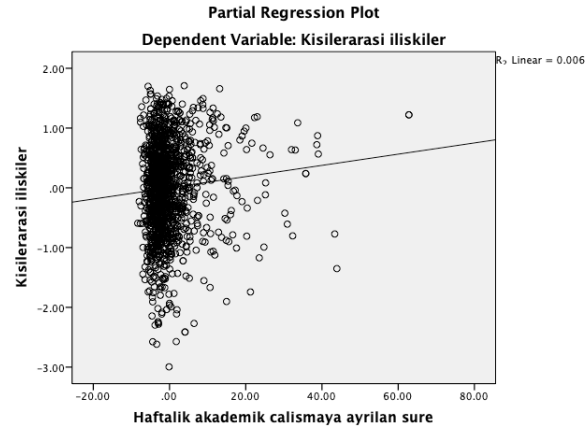
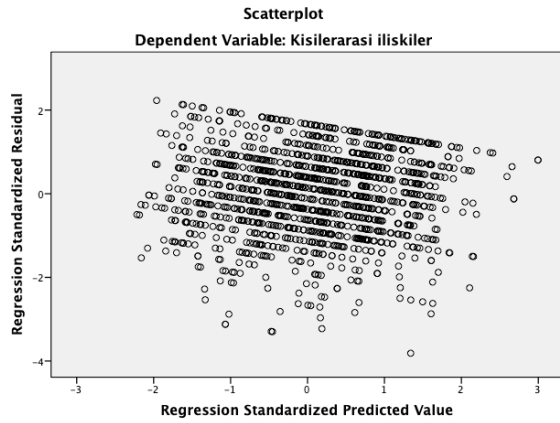
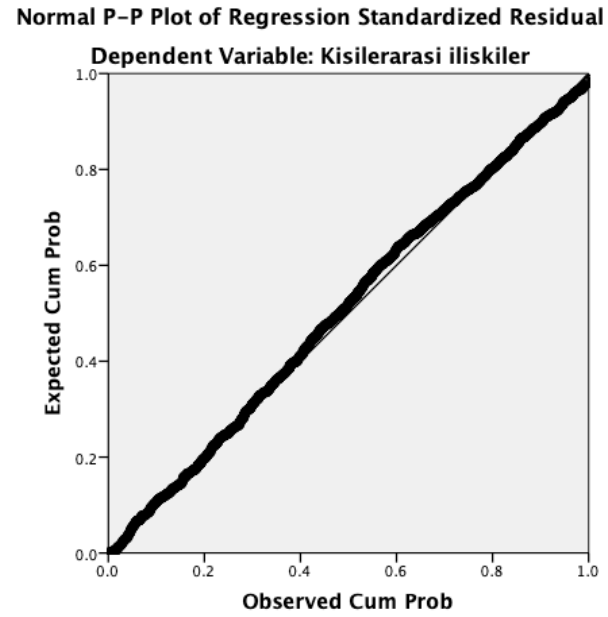
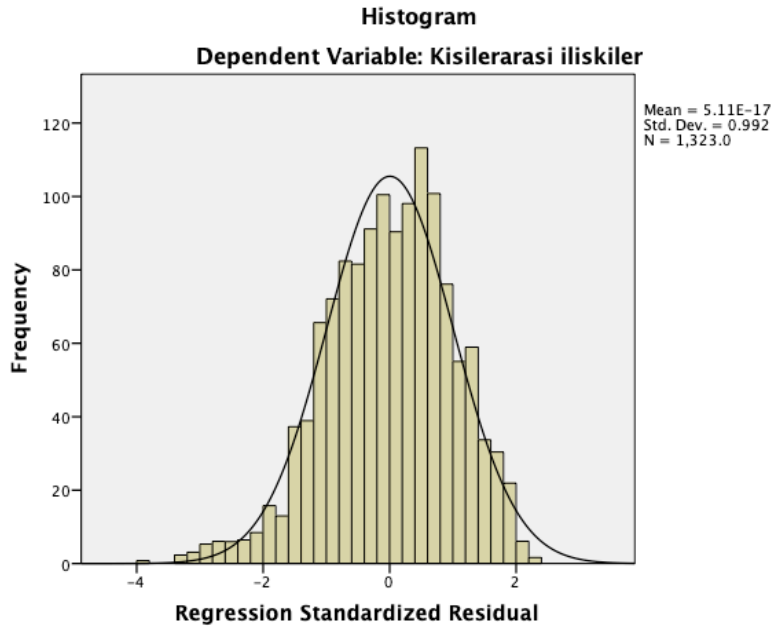


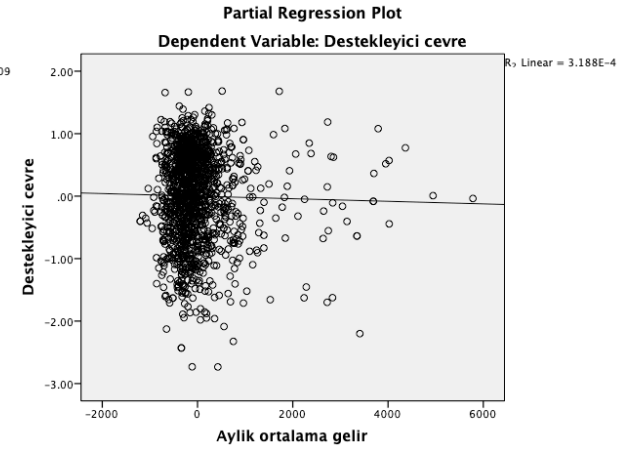
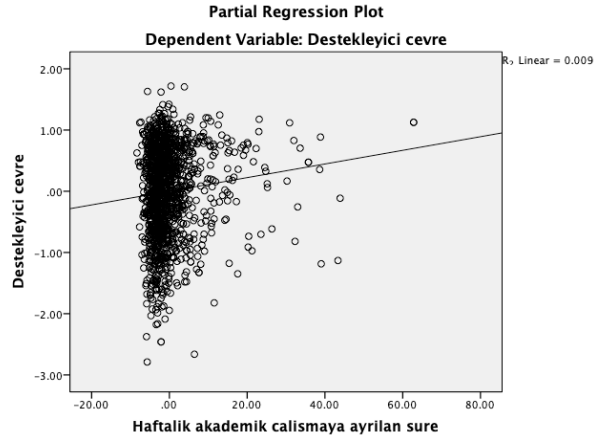
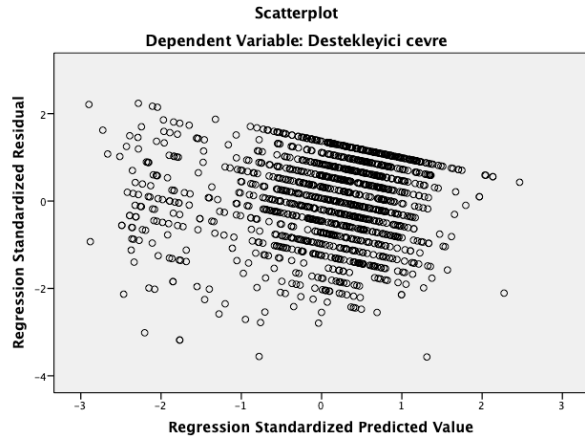
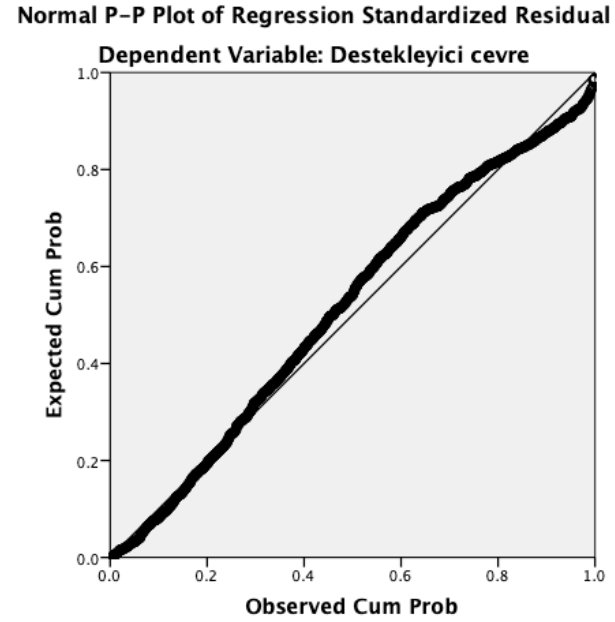
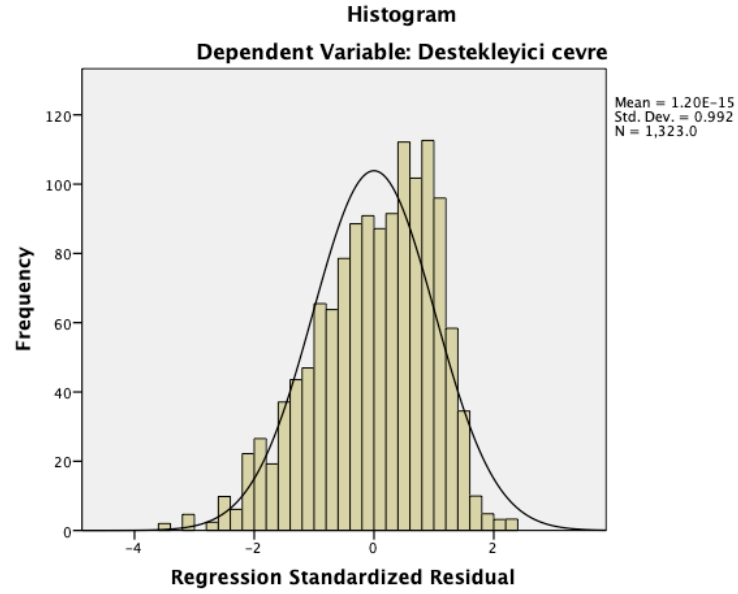


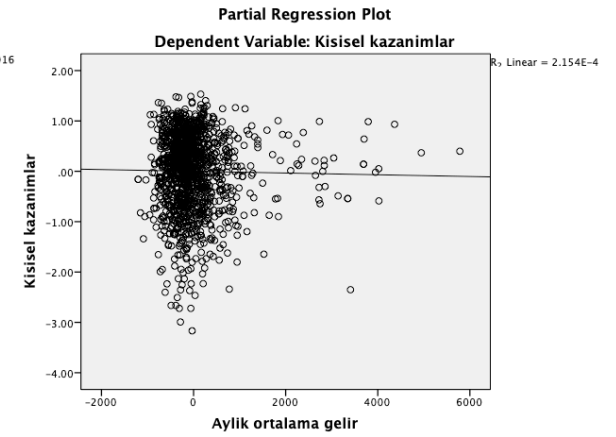
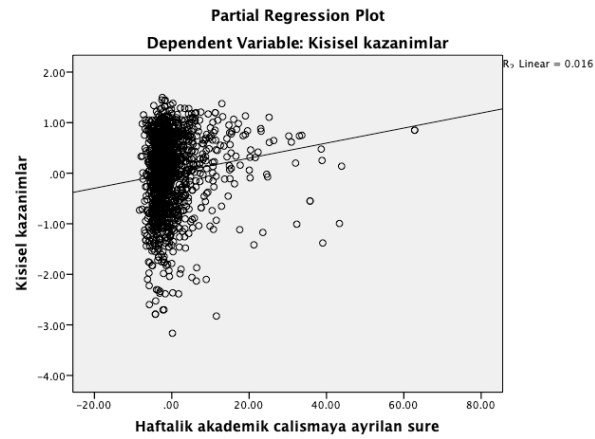
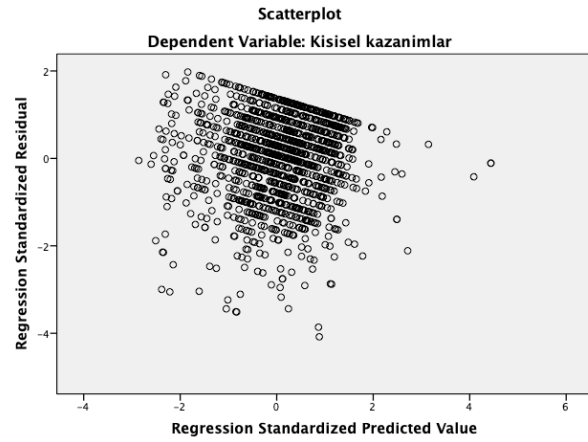
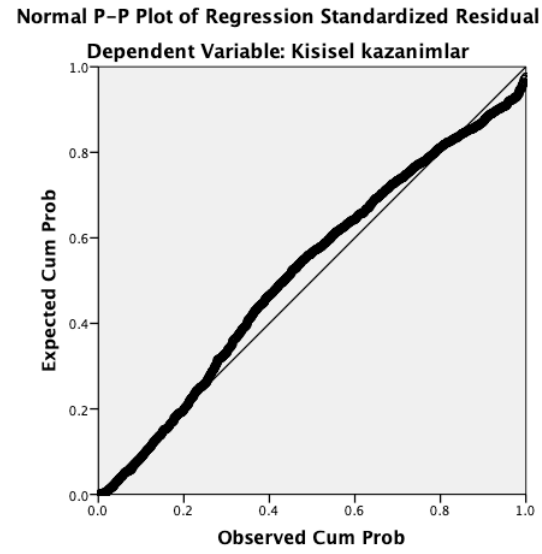
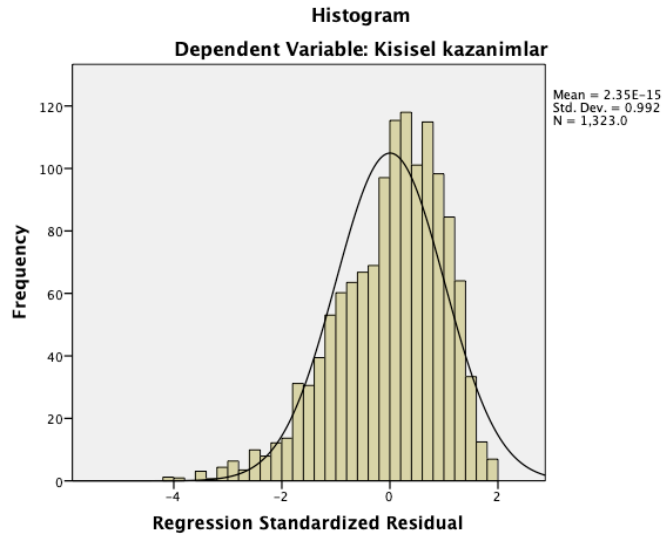






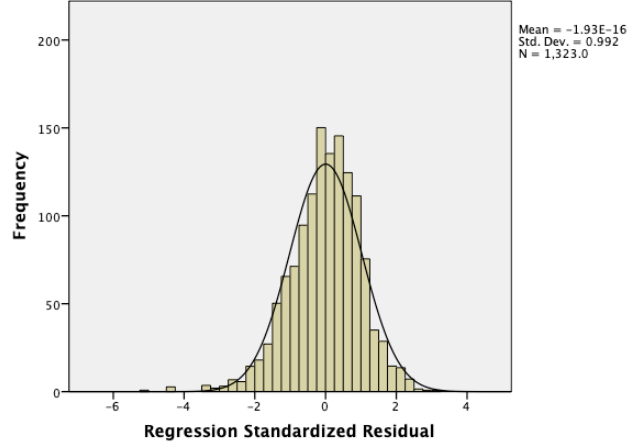




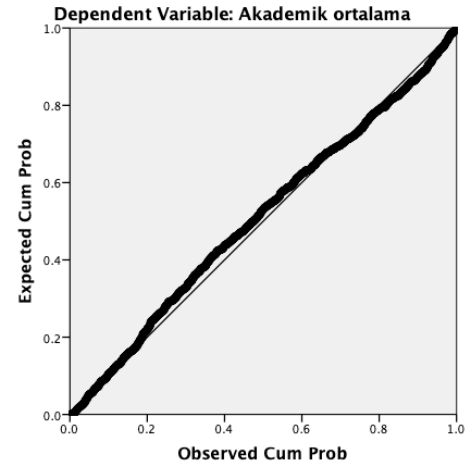


BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU

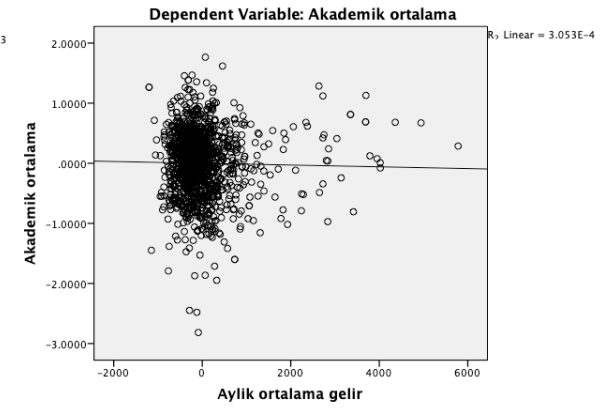
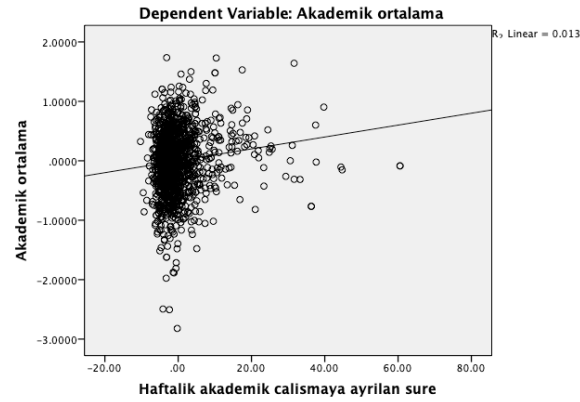
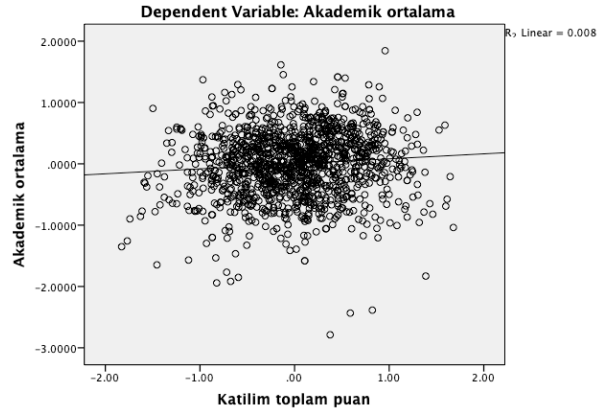
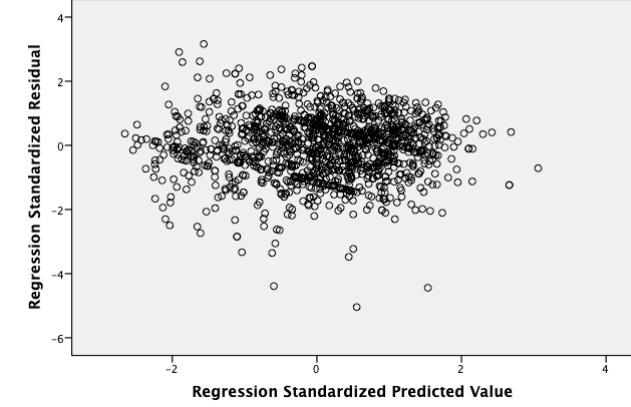
Histogram
Dependent Variable: Akademik ortalama

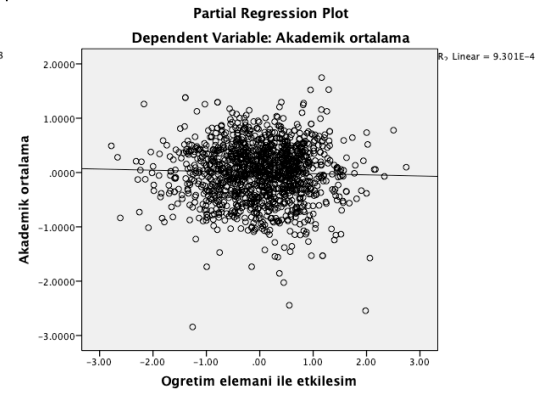
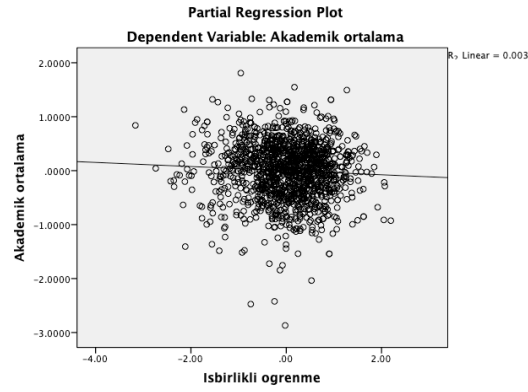
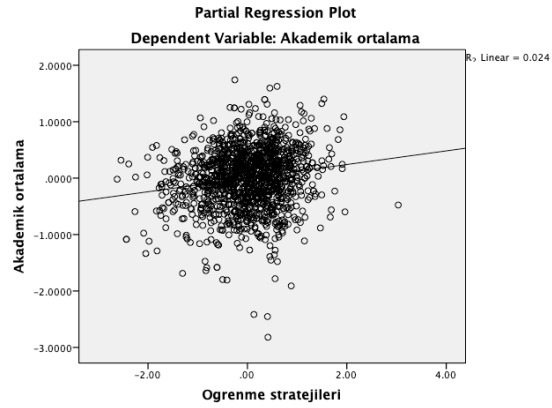
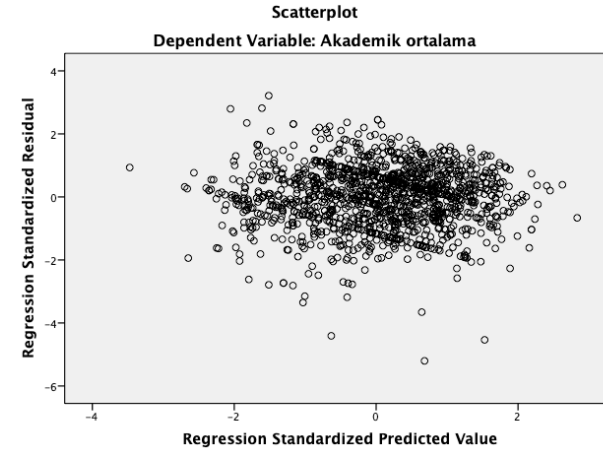
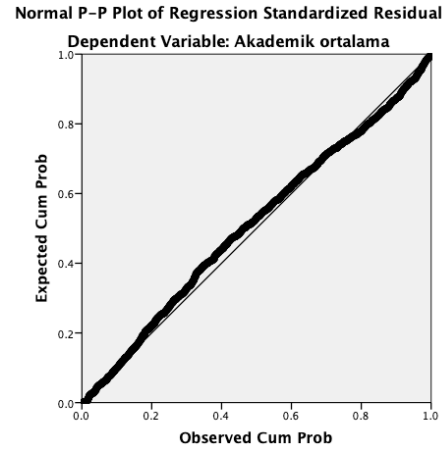
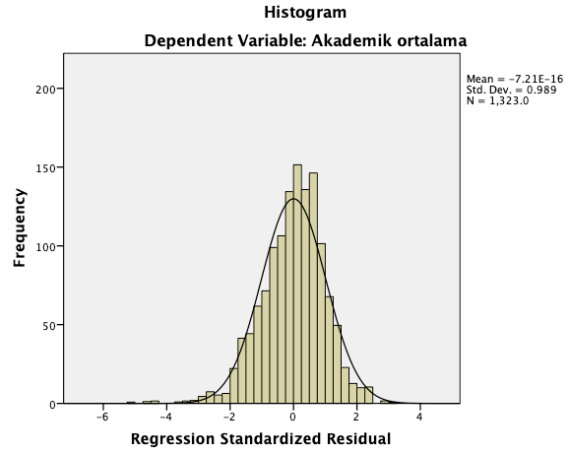


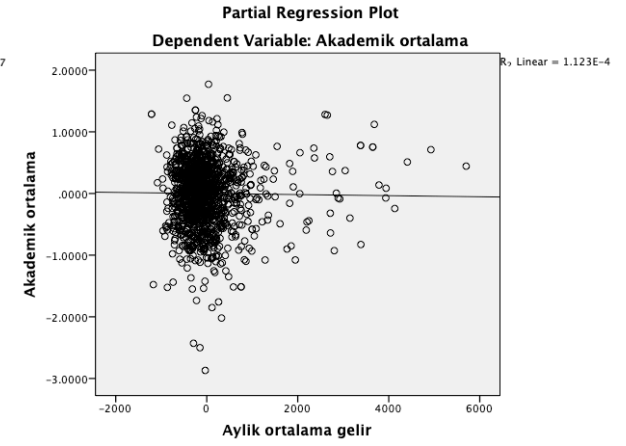
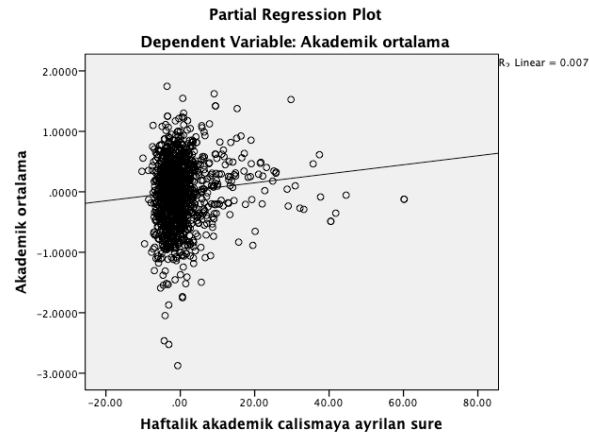
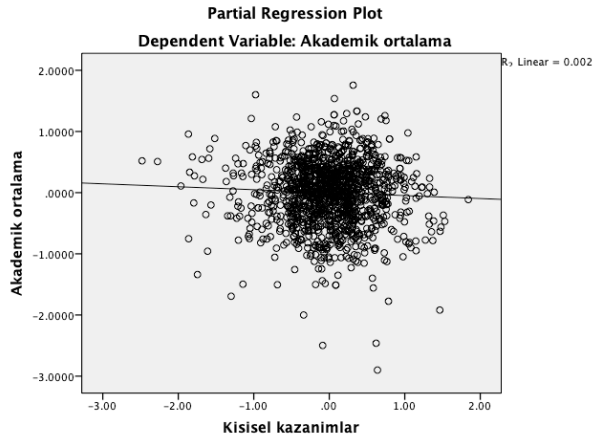
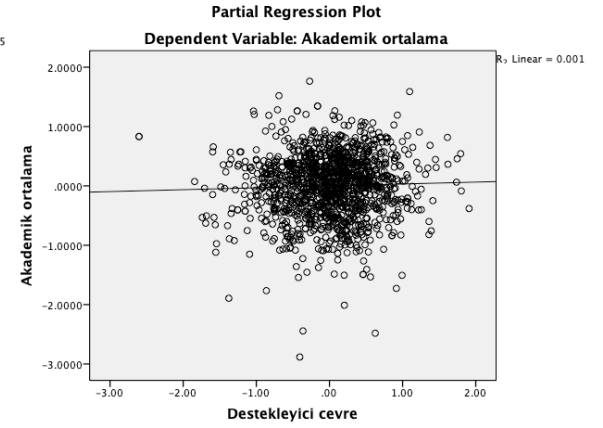
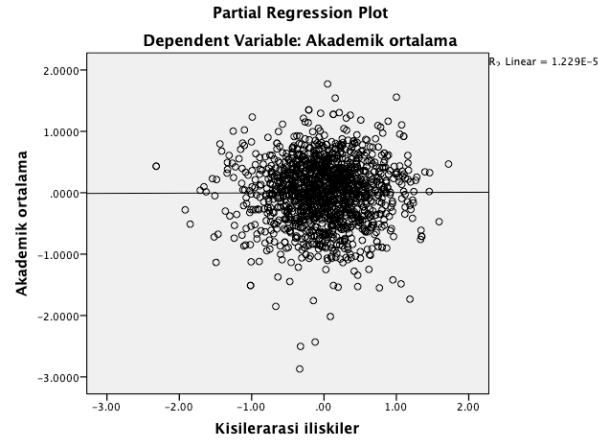
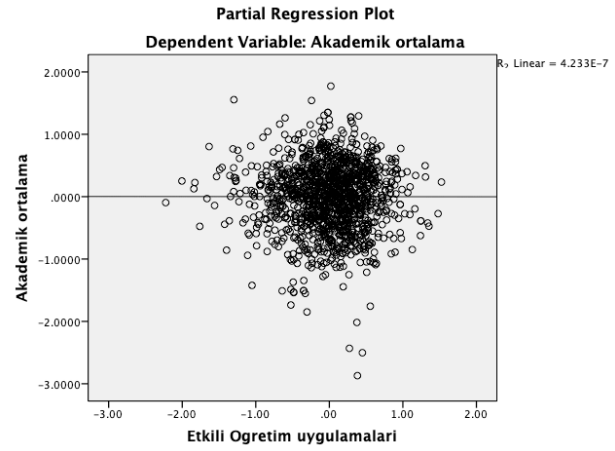
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot
Dependent Variable: Akademik ortalama









ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:		BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması	
KONU:		Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:		Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:		Doç. Dr. Adnan BOYACI	
TEZ YAZARI:		Yakup ÖZ	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:		-	
KARAR:		Olumlu	
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkur- Eğitim Fak.)			
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)		Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. Münirever ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)		Prof.Dr. M. Erhan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)		Prof.Dr. Emel SIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	

EK 2: UYGULAMA İZİNİ

Ana. Ünİ. Evrak Tarih ve Sayısı: 09/05/2018-E.54243



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yaz İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-405.01
Konu : Yakup Özün Doktora Tezi Uygulama
İzin Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08/05/2018 tarihli ve 53849 sayılı yazınız

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yaratımı, Tetkik, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Yakup Özün, Doç. Dr. Adnan BOYACI'ın danışmanlığında hazırladığı "Yükseköğretimde Öğrenci Katılım" başlıklı Doktora tez çalışmasını, ilgi yazınızda belirtmiş olduğunuz Üniversitemiz Fakültelelerinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

İmzalar

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Gözetim

Gereği:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:

Eczacılık Fakültesi Dekanlığına

Edebiyat Fakültesi Dekanlığına

Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Fen Fakültesi Dekanlığına

Hukuk Fakültesi Dekanlığına

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına

İletişim Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Mühendislik Fakültesi Dekanlığına

Yeni Etiler Kampüsü Topkapı Binası
Talede No: +90 222 331 01 80/115-113 Faks No: +90 222 331 91 16
E-Posta: genclik@anadoluniv.edu.tr İnternet Adresi: www.anadoluniv.edu.tr

Baş İdari Baskı: AKSİN
Uzman İdari Personel
Talede No: 1132

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-11: Uygulama İzni