

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı: Kişisel ve Üniversite Deneyimi Farklılıkları*

Student Engagement in Higher Education: Differences in Personal and University Experience*

Burcu BİLİR KOCA, Engin KARADAĞ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek ve öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine göre öğrenci bağlılığını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören 3,093 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler betimsel t-testi ve ANOVA ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci bağlılığı, Yükseköğretim kurumları, Üniversite öğrencisi

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of student engagement in higher education and to examine student engagement according to students' personal and university experiences. The research was structured according to the survey model from quantitative research approaches. The sample of the study consisted of 3093 students studying in 11 state universities selected by stratified sampling method. National Survey of Student Engagement was used as data collection tools in the study. The data obtained using the National Survey of Student Engagement were analysed by descriptive t-test and ANOVA. It was determined that the student engagement scores of university students are medium level. Student engagement scores of university students showed significant differences according to their personal and university experience.

Keywords: Student engagement, Higher education institutions, University student

Bilir Koca B., & Karadağ E., (2024). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı: Kişisel ve üniversite deneyimi farklılıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 24-38. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1282152>

*Bu çalışma Arş. Gör. Dr. Burcu BİLİR KOCA'nın 2020 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Engin KARADAĞ danışmanlığında hazırladığı "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

*This study was produced from Dr. Burcu BİLİR KOCA's doctoral thesis titled "Investigation of Student Engagement in Higher Education", prepared under the supervision of Prof. Dr. Engin KARADAĞ at Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences in 2020.

Burcu BİLİR KOCA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8292-0358

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye
Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Çanakkale, Türkiye
burcubilir@comu.edu.tr

Engin KARADAĞ

ORCID ID: 0000-0002-9723-3833

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Antalya, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 12.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 21.02.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Bu araştırmada, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca yükseköğretim sistemindeki öğrenci bağlılığının öğrencilerin, kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Aşağıdaki paragraflarda öğrenci bağlılığı kavramı detaylı olarak açıklanacaktır.

Öğrenci bağlılığı son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches vd., 2017). Öğrenci bağlılığı, birden fazla faktörü olan çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır (Hopwood vd., 2023; Xu vd., 2020). Öğrenci bağlılığı kavramı alanyazına ilk girdiği günden itibaren, öğrenci öğrenmesini ve yükseköğretimi anlama ve geliştirme çabalarının merkezi olmuştur (Groccia, 2018). Shulman (2005) öğrenmenin öğrenci bağlılığı ile başladığını ifade ederek bunun da bilgi edinmeyi ve anlamayı gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenme faaliyetlerinin etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli faktörlerden biridir (Saritepeci, 2002). Öğrenci bağlılığı, çeşitli faktörler ve öğrenme ortamındaki ilişkilerin etkileşimi tarafından şekillenmektedir (Sallas-Pilco vd., 2022). Öğrenci bağlılığı terimi, eğitim ve öğretim süreçlerinin ön koşullarından bir tanesi olarak görülmektedir (Günüç, 2013; Chiu, 2021). Günümüzde yükseköğretimde değerlendirme, hesap verebilirlik ve şeffaflık konularına verilen önemin artması sonucunda Amerika'da Yükseköğretimin Geleceği Komisyonu (Commission on the Future of Higher Education) ve diğer komisyonlar öğrenci bağlılığının, öğrencinin performansının ve kurumsal performansın bir göstergesi olarak alınabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrenci bağlılığı yükseköğretim politikası tartışmalarında ve bilimsel araştırma literatüründe giderek ön plana çıkmaktadır (Kuh, 2009b).

Öğrenci bağlılığı, üniversitenin istedik çıktılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Öğrenci bağlılığı öğrenci deneyimini iyileştirmek, öğrenme çıktılarını zenginleştirmek, üniversitelerin performansını ve itibarını artırmak amacıyla hem öğrenciler hem de üniversiteler tarafından harcanan zaman, çaba ve ilgili diğer kaynaklar arasındaki etkileşim ile ilgili bir kavramdır (Trowler, 2010). Coates ise (2007) öğrenci bağlılığını, aktif öğrenme, zorlayıcı eğitsel etkinliklere katılım, akademik personel ile geliştirici bir iletişim, zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılım ve üniversite toplulukları tarafından desteklenmiş hissetme gibi öğrenci deneyiminin akademik ve akademik olmayan yönlerini de kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlamıştır.

Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme süreciyle ne kadar ilgilendiklerini ve öğrenme sürecine ne kadar dâhil olduklarını veya sınıflarıyla, üniversiteleriyle ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson ve Flick, 2010). Krause'a göre (2005) öğrenci bağlılığı, üniversiteye arkadaşlarından daha fazla ilgili olduklarını söyleyen öğrencilerin davranışlarının bir özeti açıklamaktadır. Öğrenci bağlılığı, üniversitede öğrenmeyi artırmak için tasarlanan etkinliklere öğrencilerin ayır-

dıkları zaman, enerji ve kaynaklar olarak ifade edilmektedir. Bu etkinlikler genellikle kampüste veya eğitim sürecinde geçirilen kısa bir zaman diliminden, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uzun soluklu öğrenme deneyimlerine kadar uzanmaktadır (Krause, 2005).

Frydenberg, Ainley ve Russell'e göre (2005) öğrenci bağlılığı öğrenme sürecine pozitif katkı yapan ve akademik başarıyı artıran kritik bir tetikleyen olarak göze çarpmaktadır. Audas ve Willms (2001) da aynı şekilde öğrenci bağlılığının öğrencinin akademik başarısını artıran önemli bir bileşen olduğunu ifade etmektedirler. Krause ve Coates (2008), öğrenci bağlılığının yüksek kaliteli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Birçok araştırmacı, öğrenci bağlılığı ile öğrenme çıktıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir (Connell, Spencer ve Aber, 1994; Furlong ve Christenson, 2008; Marks, 2000; Park, 2005).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı engellere ve zorluklara rağmen çalışmalarına devam edebilmelerinde, konu üzerinde yoğunlaşabilmelerinde öğrenci bağlılığı önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergün ve Kurnaz, 2017). Başören'e göre (2015) öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecinin nitelik ve niceliğini etkileme potansiyeline sahip bir etmen olarak düşünülmektedir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin hayatın her alanında öğrenme becerileri kazanabilmeleri ve öğrenmeye ilgi duymaları için öğrenci bağlılığını artırmanın yollarını araştırmaktadırlar (Parsons ve Taylor, 2011).

Osterman'a göre (2000) bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenmeye ilgi gösterirler, karşılarına çıkan zorlukları göğüslerler ve kendilerine verilen görevleri tamamlayabilmek için çaba harcarlar. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler yeni bilgileri daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirmeye çalışırlar ve başarılı öğrenme çıktıları gösterirler (Fredricks vd., 2004). Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrenciler kendilerine verilen görevleri şevkle ve özenle yaparlar. Çünkü bu görevlerin kendi hedeflerine giden yolda bir basamak olduğunu düşünürler (Schlechty, 2001). Bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler ise sınıflarını geçemezler ve ödevlerini tamamlayamazlar. Derslerine ilgi göstermezler ve öğrenme için çok az heyecan duyarlar (Newmann, 1989). Düşük düzeydeki öğrenci bağlılığı; öğrencinin benlik saygısının azalmasına, sorunlu davranışlar geliştirmesine ve olumsuz akran etkileşimleriyle birlikte daha başarısız akademik sonuçlar edinmesine neden olmaktadır (Appleton vd., 2008).

Pascarella ve Terenzini'ye göre (1991) bir üniversitenin etkinliği, öğrenci bağlılığının ölçülmesi ile yani, öğrencilerin üniversitedeki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılım düzeyleri ile çabalarındaki kalitenin tespit edilmesiyle belirlenmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenci başarısının ve üniversitelerin etkinliğinin ve kalitesinin bir göstergesi olarak başta ABD (Amerika Birleşik Devletleri) yükseköğretim sistemi olmak üzere yükseköğretim sistemlerinde giderek daha fazla ön plana çıkmakta ve kullanılmaktadır (Groccia, 2018). Üniversitelerdeki eğitimin kalitesini değerlendirmek için öğrenci bağlılığı hakkında doğru bilgilere ihtiyacımız vardır. Üniversiteler öğrenci bağlılığı verilerinin yokluğunda politikalarının ve uygulamalarının etkinliği hakkında kesin bir yargıda bulunamazlar (Kuh, 2003). Bu yüzden, bu araştırmada Türk yükseköğretim sisteminde öğ-

renci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Yükseköğretim sistemi bağlamında öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde ne derece gerçekleştirildiğinin belirlenmesi Türk yükseköğretim sistemindeki öğrenci terki, öğrencilerin yükseköğretimden memnuniyeti, üniversitelerdeki eğitim deneyimi, kurumlardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği, öğrencinin kurumlardaki paydaşlarla (öğrenciler, danışmanlar, öğretim üyeleri, öğrenci hizmetleri personeli, idari personel) ilişkileri, kurumların sunduğu akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanaklar gibi birçok konuda üniversite yönetimine, yükseköğretimdeki paydaşlara ve eğitim politikalarına kritik bilgiler sağlayacaktır. Çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar, kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığını belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırmacıların evren ya da örneklemden bireylerin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için örnekleme veya evrene bir anket uyguladığı nicel araştırma prosedürleridir (Creswell, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 1.969.844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrende bulunan üniversitelerin Türkiye Memnuniyet Araştırması (TÜMA) 2018 notlarına göre (A+, A, B, C, D ve F notu alan üniversiteler) altlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada, TÜMA 2018 raporunda devlet üniversitelerinin genel memnuniyet sıralamaları ve ölçekten aldıkları başarı notları incelenmiştir. Raporda devlet üniversiteleri TÜMA ölçeğinden aldıkları A+, A, B, C, D ve F başarı notlarına göre 6 gruba ayrılarak sıralanmaktadır. A+ notu alan ilk grupta 7 üniversite, A notu alan ikinci grupta 11 üniversite, B notu alan üçüncü grupta 22 üniversite, C notu alan dördüncü grupta 16 üniversite, D notu alan beşinci grupta 20 üniversite ve F notu alan son grupta 33 üniversite bulunmaktadır (Karağağ ve Yücel, 2018). İkinci aşamada; gruplardan (tabakalardan) evrendeki ağırlığı oranında üniversite seçilerek (A+ grubunu oluşturan 7 üniversiteden 1 tane, A grubunu oluşturan 11 üniversiteden 1 tane, B grubunu oluşturan 22 üniversiteden 2 tane, C grubunu oluşturan 16 üniversiteden 2 tane, D grubunu oluşturan 20 üniversiteden 2 tane ve F grubunu oluşturan 33 üniversiteden 3 tane) toplamda 11 tane üniversite araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Böylelikle araştırmanın örneklemini

belirlenen 11 üniversitede örgün öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin sorulduğu 11 sorudan oluşan "Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu" bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 47 maddeden oluşan ve yükseköğretimde öğrenci bağlılığını belirlemek için kullanılan "Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)" yer almaktadır.

Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu

Bu form, üniversite öğrencilerinin kişisel özellikleri ve üniversite deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu, araştırmacı tarafından uyarlanması yapılan NSSE ölçeğinde bulunan ve araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından ilave edilen sorulardan oluşmaktadır. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu öğrencilerin; üniversitedeki eğitim deneyimlerini, öğrenim gördükleri üniversiteye devam etme isteklerini, çift ana dal yapma isteklerini, sınıf düzeylerini, tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerini, cinsiyetlerini, uluslararası öğrenci olma durumlarını, ikamet ettikleri yerleri, engel durumlarını, kütüphanede geçirdikleri haftalık süreleri ve öğrenim gördükleri alanları belirlemeye yönelik 11 sorudan oluşmaktadır.

Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)

Uluslararası alanyazında öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en çok tanınan kuramsal ölçek olan NSSE (National Survey of Student Engagement) araştırma kapsamında yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek, akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanlarıyla deneyimler ve kampüs çevresi olmak üzere 4 temel kriterden meydana gelmektedir. Ölçekte ayrıca öğrenci bağlılığının çoklu yapısını açıklayabilmek amacıyla 4 kritere ilave olarak 10 tane de bağlılık göstergesi geliştirilmiştir. Toplamda 47 maddeden oluşan bu bağlılık göstergeleri temel kriterler altında gruplandırılmıştır. *Akademik zorluk* kriteri üst seviye öğrenme, yansıtıcı ve bütüncüleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri ve sayısal muhakeme bağlılık göstergelerinden, *akranlarla öğrenme* kriteri işbirlikli öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergelerinden, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteri öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve etkili öğretim uygulamaları bağlılık göstergelerinden ve son olarak *kampüs çevresi* kriteri ise etkileşimlerin kalitesi ve destekleyici çevre bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır. Ölçekteki her madde "Çok sık", "Sık", "Bazen" ve "Asla" şeklinde 4'lü likert ölçeğiyle derecelendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin araştırmacı tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle gerekli izin alınmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin uyarlanması ve uyarlanma sonrasında araştırma kapsamında belirlenen örnekleme uygulanması için Indiana Üniversitesi ile araştırmacı arasında ölçek kullanım sözleşmesi imzalanmıştır. Sözleşme imzalandıktan sonra izin alınan tarihlere ölçeğin uyarlama ve uygulama çalışmaları yapılmıştır.

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi için örneklemden alınan öğrencilerden toplanan verilere DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 47 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında ölçeğin orijinal faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. YÖBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: YÖBÖ'nün Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

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

YÖBÖ'nün güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bağlılık göstergelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise üst seviye öğrenme için .90, *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* için .84, öğrenme stratejileri için .84, *sayısal muhakeme* için .82, *işbirlikli öğrenme* için .77, *farklı kişilerle tartışmalar* için .84, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* için .88, *etkili öğretim uygulamaları* için .87, *etkileşimlerin kalitesi* için .88 ve *destekleyici çevre* için .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna yönelik olarak araştırma için etik kurul izni ve veri toplama aracının örnekleme yer alan üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için araştırma izni alınmıştır. Araştırmada yer alan her bir öğrenci istediği zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olarak gönüllülük esasına dayalı bir şekilde araştırmaya katılmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 programına aktararak çözümlenmiştir. Öncelikle veri setindeki her bir madde için z-puanı hesaplanarak uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplanan z-puanlarına göre veri setinde uç değer bulunmadığı görülmüştür. Veri setindeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin homojenliğinin test edilmesinde

ise Levene Statistic test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçlarına göre madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği ve madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edildiği için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova testi) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için ise post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe çoklu karşılaştırma analizi ($p > .05$), olmadığı durumlarda Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi kullanılmıştır ($p < .05$). Ayrıca verileri çözümlenmede betimsel istatistik yöntemlerinden olan standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden de yararlanılmıştır. Öğrencilerin YÖBÖ'den aldıkları puanların düzeyinin belirlenmesinde "1.00-2.00=Düşük", "2.01-3.00=Orta" ve "3.01-4.00=Yüksek" aralıkları kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel Analizler

Üniversite öğrencilerinin öğrenci bağlılığı puanlarının ortalaması $\bar{x} = 2.46$ 'dır (Tablo 2). Öğrencilerin bağlılık göstergelerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{x} = 2.05$ ile $\bar{x} = 2.89$ arasında değişmektedir. Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ($\bar{x} = 2.05$) ilişkin puanlarının ortalaması en düşük, *işbirlikli öğrenme* bağlılık göstergesine ($\bar{x} = 2.89$) yönelik puanlarının ortalaması ise en yüksektir.

Kişisel ve Üniversite Deneyimine Yönelik Farklılıklar

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları üniversitedeki eğitim deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 352.75$, $p < .05$) (Tablo 3). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4'de verilmektedir.

Üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları üniversiteye devam etme isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 25.70$,

Tablo 2: Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

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

Tablo 3: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Eğitim Deneyimi	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Yetersiz	666	2.12	.45	G.Arası	164.36	3	54.79	352.75	.00*
	Makul	1069	2.40	.36	G. İçi	479.75	3089	.16		
	İyi	1125	2.61	.39	Toplam	644.11	3092			
	Çok iyi	233	2.95	.42						
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$.**Tablo 4:** Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
	*Ihine; Gruplar: 1-Yetersiz, 2-Makul, 3-İyi, 4-Çok İyi

Tablo 5: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

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

* $p < .01$.

$p < .05$) (Tablo 5). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenci-

Tablo 6: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*1-2, *1-3
	*Ihine; Gruplar: 1-Evet, 2-Hayır, 3-Emin Değilim

ler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları çift ana dal yapma isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 7). Bu farklılık çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13.42$, $p<.05$) (Tablo 8). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

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

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=41.82$, $p<.05$) (Tablo 10). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 12). Bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir.

Tablo 7: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Çift Ana Dal Yapma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Çift Ana Dal Yapma İsteği	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	645	2.56	.44	6.15	.00*
	Hayır	2448	2.43	.46		

df=3091, *p<.01.

Tablo 8: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

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

*p<.01.

Tablo 9: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1, *1-2
*lehine; Gruplar: 1) 1. Sınıf, 2) 2. Sınıf, 3) 3. Sınıf, 4) 4. Sınıf, 5) Sınıflandırılmamış/Düzensiz	

Tablo 10: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	İstenilen Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Lisans	961	2.36	.45	G.Arası	16.98	2	8.49	41.82	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.45	.43	G. İçi	627.13	3090	.20		
	Doktora	1012	2.55	.48	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

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

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları ikamet edilen yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6.01$, $p<.05$) (Tablo 13). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 14'de verilmektedir.

Üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ika-

met eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 11: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*3-2, *3-1, *2-1
*lehin; Gruplar: 1-Lisans, 2-Yüksek Lisans, 3-Doktora	

Tablo 12: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Erkek	1267	2.43	.47	-2.87	.00*
	Kadın	1749	2.48	.44		

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

Tablo 13: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

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

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

Tablo 14: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*1-4, *2-4, *3-4
*lehin; Gruplar: 1-Üniversitede Yurt, 2-Üniversiteye Yürüme Mesafesinde Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 3- Üniversiteye Yürüme Mesafesinden Daha Uzak Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 4-Herhangi Bir Yerde İkamet Etmiyorum: Evsizim ya da Geçiş Aşamasındayım	

Tablo 15: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Uluslararası Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Uluslararası Öğrenci	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	161	2.56	.39	2.81	.01**
	Hayır	2932	2.45	.46		

df=3091, *p<.01, **p<.05.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları uluslararası öğrenci olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 15). Bu farklılık uluslararası öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları engel durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$) (Tablo 16).

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=8.08$, $p<.05$) (Tablo 17). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim

gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları kütüphanede geçirdikleri haftalık süreler göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=63.85$, $p<.05$) (Tablo 19). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 16: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Engel Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Engel Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	135	2.46	.52	.14	.89
	Hayır	2958	2.46	.45		

df=3091, *p<.01.

Tablo 17: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Alan	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Sosyal Bilimler	1256	2.46	.47	G.Arası	5.02	3	1.67	8.08	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.40	.48	G. İçi	639.10	3089	.21		
	Sağlık Bilimleri	305	2.52	.43	Toplam	644.11	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.49	.40						
	Toplam	3093	2.46	.46						

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

Tablo 18: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*4-2, *3-2, *1-2
*lehine; Gruplar: 1-Sosyal Bilimler, 2-Fen Bilimleri, 3-Sağlık Bilimleri, 4-Eğitim Bilimleri	

Tablo 19: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Süre	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	0 saat	1383	2.36	.47	G.Arası	25.56	2	12.78	63.85	.00*
	1-5 saat	1202	2.51	.42	G. İçi	618.54	3090	.20		
	6+ saat	508	2.59	.45	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01.

Tablo 20: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Öğrenci Bağlılığı	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
	*3-2, *3-1, *2-1
*lehin; Gruplar: 1) 0 saat, 2) 1-5 saat 3) 6'dan fazla saat	

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017) de üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith (2019) ise üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, üniversitedeki azınlık öğrencilerinin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını yüksek düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Osagie (2016) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, üniversitedeki askeri öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını yüksek düzeyde bulmuştur ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerini entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya yüksek düzeyde teşvik etmediğini düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin dönem içinde aldıkları derslerin uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevleri yeteri kadar içermemesi olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarında da öğrenciler dönem içinde aldıkları derslerden ve derslerin içeriklerinden düşük düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.83 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck'in (2017), Smith'in (2019) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında da öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin

günlük problemlerle öğrenmeleri arasında bağlantı kurma, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme ve olaylara başkala-rının bakış açısıyla bakabilme gibi eylemleri içeren yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini derslerinde yeterince kullanmamaları olabilir. Arslantaş (2011) ile Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız'ın (2012) yaptıkları araştırmalara göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri açısından yeterli görmemektedirler. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretim yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.59 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith'in (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin sınıfta tam olarak performans odaklı bir anlayış benimsememeleri, performans odaklı bir anlayışla yetişmeden yükseköğretime gelmeleri veya öğretim elemanlarının etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir.

Öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.28 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017), Smith (2019) ve Osagie (2016) de yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmişlerdir ve bu

araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin üst seviyede olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerde öğrencilere matematiğin toplumsal etkisinin ve yararının tam anlamıyla öğretilmemiş olması olabilir. Diğer bir neden de, üniversitelerde yükseköğretim öncesinde matematik okuryazarlığındaki eksiklikleri kapatmaya yönelik girişimlerin yeterli düzeyde gerçekleşmemesi olabilir.

Öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.89 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck'in (2017), Smith'in (2019), Osagie'nin (2016) ve Arndt'in (2014) araştırmalarında da öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek, öğrenmelerini geliştirebilmek ve anlayışlarını derinleştirebilmek için diğer öğrencilerle işbirliği yaparak onların bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanma yoluna çok sık gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için onları sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına yeterince yönlendirmemeleri ya da öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının önemini tam olarak kavrayamamaları olabilir.

Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.18 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith'in (2019) de çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında ise, öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla etkileşimde bulunma ve onlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda çok fazla hevesli olmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilere evlerinde temsil edilemeyen farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer öğrencilerle etkileşime geçme konusunda yeterli fırsatlar sunamamaları ya da öğrencilerin üniversitedeki bu çeşitliliği deneyimleme konusunda temkinli davranmaları olabilir. Öğrencilerin temkinli davranmalarının sebebi de daha önce hiç görmedikleri bir kültürden gelen insanlarla iletişime geçme konusunda korkmaları ve tedirginlik duymaları olabilir.

Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.05 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeyde ve orta düzeyin alt sınırındadır. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) sonuçları incelendiğinde, ABD'deki üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde ise, Kanada'daki üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith'in (2019) ve Arndt'in (2014) yaptığı araştırmalarda da öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla etkili ve nitelikli bir iletişim kuramadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin öğretim elemanlarını ofislerinde bulamamaları, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığından ve gerçekleştirdikleri bilimsel araştırmalar ve projelerden dolayı öğrencilerle görüşecek vakitlerinin olmaması, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişime kapalı olmaları ve bunu beden diliyle ifade etmeleri, öğrencilerin iletişim kurma konusunda öğretim elemanlarından çekinmeleri ya da öğrencilerin öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanma konusunda pek istekli olmamaları olabilir. Arslantaş'ın (2011) yaptığı çalışmaya göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunluğunu iletişim becerileri açısından yeterli görmemektedir. TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ilgisi ve öğretim elemanları ve danışmanlara ulaşılabilirlik açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.55 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Smith'in (2019) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıflarında etkili öğretim uygulamalarını istenilen düzeyde uygulamadıklarını

düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derste konuyu anlatırken konu hakkında belirgin açıklamalarda bulunmaması, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermemeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmaması olabilir. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz bir algıya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçları da, üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretme yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdiklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.51 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, Kanada'daki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017) de çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeyde bulunmuştur ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) sonuçları incelendiğinde ise, ABD'deki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith'in (2019), Osagie'nin (2016) ve Arndt'nin (2014) araştırmalarında da öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinde diğer öğrencilerle, danışmanlarıyla, öğretim üyeleriyle ve idari personel ile yüksek kaliteli etkileşimlerde bulunmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamlarının yeterince olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilememiş olması olabilir.

Öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.10 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith'in (2019) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerine akademik, sosyal, kültürel ve sportif alanlarda yeterince destek sağlamadığını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları sunma ve

öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratma konusunda (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) başarılı olamamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve üniversitelerinin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri sağlama konusunda başarısız olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Üniversite öğrencilerinin *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* aldıkları puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.46 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin YÖBÖ'ye ilişkin puanları orta düzeydedir. Arndt (2014) üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağlılık seviyelerini incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin NSSE'ye ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerine yüksek seviyede bir bağlılık göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin yüksek bağlılık seviyesine sahip olamamalarının nedeni, yukarıdaki sonuçlardan da görüldüğü üzere öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarını ölçen bağlılık göstergelerinin tümünden orta seviyede puanlar almaları olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar üniversitedeki eğitim deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin derecesinin artmasıyla birlikte bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversitede alınan iyi bir eğitimin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar üniversiteye devam etme isteklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversiteye devam etme istekleri ile bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Üniversitelerine devam etmek istemeyen öğrencilerin arkadaşlarının bilgi birikimi ve becerilerinden yeterince faydalanamadıkları, öğrenme eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanamadıkları, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme konusunda diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları, üniversitelerindeki diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve idari personelle yüksek kaliteli etkileşimlerde

bulunamadıkları ve üniversitelerinin kendilerine sağladığı olanaklardan diğer öğrencilere göre daha az yararlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar çift ana dal yapma isteklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, çift ana dal yapmak isteyen öğrencilerin bağlılıklarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Çift ana dal yapmayı planlayan öğrencilerin çift ana dal yapmayı planlamayan öğrencilere göre, günlük problemlerle öğrenmeleri arasında daha iyi bağlantı kurdukları, sınıfta ve sınıf dışında çeşitli öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda daha iyi kullandıkları, hocalarıyla daha etkili bir iletişim sahip oldukları ve üniversitelerinin sunduğu imkânları daha fazla destekleyici buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılıklar sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehinedir. Öz'ün (2019) ve Phillips'in (2013) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Hu ve Kuh'un (2002) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde sınıfı düzensiz olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyinin artmasıyla puan ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin tamamlamayı umdukları eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planlayan öğrencilerin lisansüstü eğitim almayı planlamayan öğrencilere göre entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya daha istekli oldukları, olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabildikleri, öğrenmelerini gerçekleştirirken farklı öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri daha iyi anladıkları, grup çalışmalarına daha fazla katıldıkları, üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda daha hevesli oldukları ve dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla daha nitelikli iletişim kurdukları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir. Arndt'ın (2014), Harper, Carini, Bridges ve Hayek'in (2004), Öz'ün (2019),

Pike, Kuh ve Massa-McKinley'in (2008), Schlinsog'in (2010) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversitenin istedik çıktıklarıyla ilgili etkinliklerine daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *ikamet edilen yere* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar, üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, henüz herhangi bir yerde ikamet etmemenin öğrencilerin bağlılık puanlarını düşürdüğü söylenebilir. Henüz kalacak bir yer ayarlayamamış öğrencilerin bağlılıklarının düşük olmasının nedeni henüz şehre ve üniversiteye tam olarak adapte olamamaları olabilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *uluslararası öğrenci olma durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılık uluslararası öğrenciler lehinedir. Korobova ve Starobin'in (2015), Zhao, Kuh ve Carini'nin (2005), Phillips'in (2013) ve Korobova'nın (2012) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, günlük yaşamlarında sayısal ve istatistiksel bilgileri daha fazla kullandıkları ve üniversitelerinin öğrencilere sunduğu olanak ve fırsatlardan daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *engel durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin engel durumlarının üniversiteye bağlılıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin bir engele sahip olmalarının bağlılık puanlarını düşürmediği ifade edilebilir. Bu önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *öğrenim gördükleri alanlara* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Kandiko'nun (2008) ve Öz'ün (2019) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gös-

termektedir. Bu sonuç çerçevesinde, fen bilimleri alanlarında öğrenim görmeyen öğrencilerin bağıllık puanlarını düşürdüğü ve eğitim bilimleri alanlarında öğrenim görmeyen öğrencilerin bağıllık puanlarını yükselttiği ifade edilebilir. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının düşük olmasının nedeninin mezuniyet sonrasında iş bulma kaygılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Eğitim bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının yüksek olmasının nedeni istihdam kaygılarının fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha az olması olabilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden aldıkları puanlar *kütüphanede geçirdikleri haftalık süreler* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehinedir. Öz (2019) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin haftalık akademik çalışmalara ayırdıkları sürelerin *katılım ve tüm alt boyutlarıyla* pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin artmasıyla bağıllık puanlarının yükseldiği söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrencilerin akademik çalışmalara zaman ayırması bağıllıklarının olumlu yönde etkilemektedir. Kütüphanede geçirilen sürenin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin üst seviye öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevlere daha fazla yer vermelidirler. Öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini daha fazla kullanmalı ve üniversiteler öğrencilerin farklı derslerden öğrendikleri bilgileri entegre etmelerine yardımcı olmak için birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon programları, son sınıf öğrencilerine bitirme tezi hazırlama kursları düzenlemeli, tüm öğrenciler için öğrenme toplulukları ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaları için öğretim elemanları etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğrencileri çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik ederek öğrenci başarısının ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır. Öğrencilerin *sayısal muhakeme* becerilerinin yani sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları öğrencilere matematiğin toplumsal etkisini ve yararını öğretmeli ve üniversiteler öğrencilerin sayısal muhakeme

yeteneklerini geliştirebilmeleri için onlara geniş imkânlar ve olanaklar sunulmalıdır. Öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına teşvik etmeli ve öğrencilerin birbirlerinin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanmalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesi kapsamında üniversitedeki farklı paydaşlarla etkileşimlerinin artırılması için üniversiteler öğrencilere farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer insanlarla etkileşime geçme konusunda fırsatlar yaratmalı ve öğrencilerin onlarla fikir alışverişinde bulunarak onlardan bir şeyler öğrenebilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları resmi ve gayri resmi rolleri aracılığıyla öğrencilere önderlik etmeli, öğrencileriyle etkili ve nitelikli iletişim kurmalı ve üniversiteler de öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki bu tür anlamlı etkileşimleri teşvik etmek ve desteklemek için politikalar ve programlar oluşturmalıdır. Öğretim elemanları sınıflarında *etkili öğretim uygulamalarını* daha fazla kullanmalı; bu kapsamda derslerinde konuşmaları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin üniversitelerindeki paydaşlarla *etkileşimlerinin kalitesini* artırabilmek için, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamları olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilmeli ve resmi olarak sınıflarda veya akademik ortamlarda, gayri resmi olarak da sosyal veya akademik olmayan alanlarda gerçekleşen yüksek kaliteli ilişkiler teşvik edilmelidir. Son olarak *destekleyici çevre* bağıllık göstergesi kapsamında üniversiteler öğrencilerine öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek hizmet ve faaliyetleri sağlama konusunda hevesli olmalı ve öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) sunarak öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksu, M., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arndt, J. G. (2014). *Comprehending male and female levels of engagement in subsets of the national survey of student engagement: Explicating the dynamics of gender role conflict as a mediating factor for males*. (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, MI.
- Arslantaş, H. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.

- Arslantaş, H., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-90.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life course perspective*. Hull, Québec: Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Chiu, T.K.F. (2023). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3326-3339, DOI: 10.1080/10494820.2021.1926289
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi:10.2307/1131398.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515- 1532.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. J. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST). http://web.archive.org/web/20120721015202/http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm#Introduction adresinden erişilmiştir.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions For Teaching and Learning*, 154, 11-20. doi: 10.1002/tl.
- Günüş, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284. doi: 10.1353/csd.2004.0035.
- Hopwood, B., Dymont, J., Downing, J., Stone, C., Muir, T., Freeman, E., Milthorpe, N. (2023). Keeping the party in full swing: Findings on online student engagement with teacher education students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(1), 40-58, DOI: 10.1080/07377363.2021.1966922
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Kandiko, C. B. (2008). Student engagement in two countries: A comparative study using National Survey of Student Engagement (NSSE) data. *Journal of Institutional Research*, 14(1), 71-86.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2018*. Eskişehir: ÜNiAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities. 'Engaged, inert or otherwise occupied?'*. Victoria: The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008) Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi:10.1080/02602930701698892.
- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students*. (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. doi: 10.1080/00091380309604090.
- Kuh G. D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Kuh, G. D. (2009b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Education Leadership*, 46(5), 34-36.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019h). *NSSE 2019 U.S. Engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/EngagementIndicators/EI%20-%20Sex.pdf adresinden erişilmiştir.

- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019i). *NSSE 2017 & 2018 Canadian engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20EI_bySex.pdf adresinden erişilmiştir.
- Osagie, S. E. (2016). *Student engagement and academic success in veterans' postsecondary education*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Park, Y. S. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2012). *Student engagement: What do we know and what should we do*. Edmonton, Alta: University of Alberta.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peck, L. (2017). *The correlation between the National Survey of Student Engagement indicators and first year student achievement, satisfaction, and retention*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk, VA.
- Phillips, G. C. (2013). *A comparative study of international student engagement and success based on race/ethnicity, gender, and institutional type*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Massa-McKinley, R. (2008). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Naspa Journal*, 45(4), 560-582. doi: 10.2202/1949-6605.2011.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53, 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlinsog, J. A. (2010). *Engagement in the first year as a predictor of academic achievement and persistence of first-year students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville, Louisville, KY.
- Shulman, L. (2005). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. doi: 10.1080/00091380209605567.
- Smith, S. A. (2019). *Student engagement and retention of minority students in a faith-based institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & 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.