

## ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTEYE SOSYAL UYUMU BİR ÜNİVERSİTE ÖRNEĞİ

Ayşe AYPAY\*

Ahmet AYPAY\*\*

Gökhan DEMİRHAN\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye sosyal uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. İlişkisel modeldeki bu araştırmanın çalışma grubu Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin altı fakültesine bağlı 17 bölümde öğrenim görmekte olan 435 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %65.1'i Sosyal Bilimler alanında, %34.9'u ise Sağlık, Fen ve Mühendislik Bilimleri alanında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %30.1'i erkek, %58.6'sı kızdır. Veri toplama aracı olarak Braxton (1998) tarafından geliştirilen likert tipi sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Anket araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin cinsiyet, temel disiplin alanı ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; genel akademik entegrasyon boyutunun temel disiplin alanlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığını; sosyal ve genel akademik entegrasyon boyutlarının birbirleriyle anlamlı korelasyonlar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite öğrencisi, sosyal uyum, akademik entegrasyon

## UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL INTEGRATION: EXAMPLE OF A UNIVERSITY

### Abstract

The purpose of this study was to examine social integration levels of students based on a variety of variables at a university. The design of the study was correlational and the sample included 435 students from 6 faculties and 17 departments at a university in the Marmara Region. Students' distribution based on the fields was: 65.1 % in social sciences, 34.9 % in health sciences, sciences and engineering. 30.1 % of the students were males and 58.6 % of the students were female. Data collection instrument was developed by Braxton (1998). The instrument was adopted in Turkish by the authors. In addition to descriptive statistics, t-tests, ANOVAs and correlations were used to analyze the data. Findings

---

\* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\*\* Arş. Gör., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

indicated that students' social integration levels differed based on gender, field of study, and departments. General academic integration differed based on discipline while there were significant relationships between the dimensions of social integration and general academic.

**Key Words:** university students, social integration, academic integration

## Giriş

Öğrencilerin üniversitelerle bütünleşmesi hem öğrenci hem de üniversite açısından birçok yarar sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyal yaşamları ve eğitim-öğretim deneyimlerini bir bütün olarak algılaması, onların hem eğitim-öğretim etkinliklerinden en yüksek düzeyde fayda sağlamasına hem de sosyal etkinlikler yoluyla kendi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı eder. Gelişmiş ülkelerde bunun nasıl gerçekleştirileceği konusunda yapılan çalışmalar yükseköğretim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır (Adelman, 2006; Astin, 1984; Bean, 1980, 1983; Berger, 2001-2002; Braxton, 2000; Braxton, Sullivan, ve Johnson, 1997; Cabrera, Castaneda, Amaury ve Hengstler, 1992; Kuh, 2001-2002; Lang, 2001; National Audit Office, 2007; Pascarella ve Terenzini, 1980, 1991, 2005; Paulsen ve St. John, 1997; Spady, 1971; St. John, Paulsen ve Carter, 2005; Tinto, 1975, 1988, 1993; Yorke ve Longden, 2004). Ayrıca, bu alanda lisansüstü eğitim düzeyinde (master ve doktora) dereceler verilmekte ve yıllık kongreler düzenlenmektedir.

Öğrencilerin sosyal entegrasyonuna yönelik olarak üç kavram kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin üniversiteye devamını sağlama (persistence) (Bean, 1980, 1983, 1985; Bean ve Eaton, 2000, 2001-2002; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006; Kuh, Schuh, Whitt ve diğerleri, 1991; Pascarella ve Terenzini 1991, 2005; Tinto 1975, 1987, 1993); ikincisi, öğrencileri üniversitede tutma (Bean ve Eaton, 2000, 2001-2003; Braxton, 1999; Cabrera, Nora ve Castaneda, 1993; Lang, 2001; National Audit Office, 2007; Nora, 1990; Yorke ve Longden, 2004); üçüncüsü ise, örgüte bağlılığın azalmasıdır (attrition) (Bean, 1980, 1983; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1987, 1993). Üniversiteler bu konularda önlem almadığında öğrenciler üniversitelere ya hiç kayıt yaptırmayarak kontenjanları boş bırakmakta ya üniversiteyi terk etmekte ya da üniversite eğitimini bir biçimde tamamlamakta ancak eğitim-öğretim sürecinden etkin bir biçimde yararlanamamaktadır. Bu durum üniversitelerin performansını önemli ölçüde düşürmekte ve kaynaklarının gereksiz biçimde harcanmasına yol açmaktadır.

Özellikle Türkiye gibi hem genç nüfusu görece olarak fazla hem de gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretimde kitlesel eğitime geçişlerde öğrencilerin üniversitelere girişinde arz açısından sınırlamalar ortaya çıkmaktadır. Türkiye, 80'lerden itibaren devam eden genişlemeye rağmen;

yükseköğretime katılım oranı açısından en düşük orana sahip (% 30) ülkeler arasındadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) verilerine göre, Türkiye'nin yükseköğretimde bu örgüte üye ülkeler arasında % 20 mezuniyet oranı ile sondan üçüncü durumda olması da (OECD, 2010) Türkiye için önemli bir başka sorundur. Dolayısıyla, öğrencilerin yalnızca üniversiteye erişimi değil, üniversiteden mezun olmaları da önemli bir sorun alanıdır.

Öğrencilerin üniversitelerden gönüllü ya da zorunlu her türlü ayrılığı yükseköğretim olanaklarını genişletmeye ve nitelikli bir yükseköğretim sistemi kurmaya çalışan her ülke için büyük bir maliyeti ortaya çıkarmaktadır. Bu bir maliyet sorunu olmaktan öte hem sisteme giremeyen hem de sisteme giren ama bir şekilde tamamlamayan öğrencilerde de öz güven ve onurlarını zedeleyici etkilerde bulunmaktadır (Morgan, Flanagan ve Kellaghan, 2001: 6). Bu durum, yükseköğretim literatüründe önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Tinto, 1993). Bu konuda birçok kuram geliştirilmiş ve test edilmiştir. Ancak, bu kuramlar birbirine alternatif olmak yerine daha çok birbirini tamamlayıcıdır.

Tinto'nun çalışmaları üniversitelerde birey-örgüt uyumu konusunda yükseköğretimde kuramsal bir temel ve önemli bir araştırma-uygulama alanı açmıştır. Buna göre, öğrencilerin üniversiteye başlaması, öğrencinin hayatında bir geçiş aşamasıdır. Çünkü öğrenci ana-baba, aile ve arkadaşlarından ayrılarak yeni bir arkadaş grubunun içine katılmakta ve yeni davranışlar ve değerler kazanmaktadır. Eğer öğrenci akademik ve sosyal olarak ortama uyum sağlarsa (ya da üniversite öğrenciye kolay uyum sağlayabileceği ve onu geliştirebileceği bir ortam sunarsa) öğrenci hem üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlar hem de akademik olarak başarılı olma olasılığı artar. Bu durum aynı zamanda üniversitelere olan bağlılığı artırır (Bean, 1983; Kuh, Kinzie ve diğerleri, 2006; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1975).

Öğrencinin üniversite ortamına sosyal ve akademik entegrasyonuna ek olarak, üniversitedeki akran kültürü (Bean, 1985) ve diğer örgütsel yapılar “öğrencinin performansını etkilediği düşünülen kurumsal yapı ve süreçler” (Kuh, Kinzie ve diğerleri, 2006: 13) öğrenci ve kurum arasındaki uyumu belirler. Bunu etkileyen süreçlerden bazıları kurumun büyüklüğü, yeri, kontrol yapısı, seçiciliği, kaynakları, kurumdaki öğretim elemanı ve öğrenci oranıdır (Braxton, 2000; Berger ve Braxton, 1998; Tinto, 1987). Bean'e (1983) göre, öğrenci bağlılığı, üniversitedeki yapı ve süreçlerden etkilenerek öğrencilerin kuruma karşı tutumlarını ve kurum hakkındaki inançlarını şekillendirir. Sonuçta, üniversiteye aidiyet duygusu oluşur. Bu duygu öğrencilerin kuruma bağlılık düzeylerine göre kurumda eğitime devam edip etmeme kararlarını belirler.

Öğrencilerin sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirmeleri onların başarılarını etkilemektedir (Kuh ve Love, 2000). Bu da, öğrencilerin dahil

oldukları sosyal ağların önemini ortaya çıkarmaktadır (Thomas, 2000). Çünkü sosyal ağlar, öğrencilerin üniversite eğitiminden doyum almalarında, eğitimlerini sürdürmelerinde ve üniversiteden elde edecekleri kazançlarda etkili olmaktadır (Kuh, Schuh ve diğerleri, 1991; Pascarella ve Terenzini 1991, 2005; Tinto, 1993).

Bean ve Eaton (2000, 2001-2002), sosyolojik faktörlere ek olarak, psikolojik etmenlerin de öğrenci entegrasyonuna katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu yazarlara göre, üniversiteden ayrılmak güdülenmiş bir davranış olduğundan öğrenci entegrasyonu modelleri psikolojik etmenleri de içermelidir. Bu yazarlar geliştirmiş oldukları tutum-davranış kuramında, öğrencilerin üniversiteye başladıkları sırada sahip oldukları özelliklerinin (motivasyon, normatif inançları, kişilikleri), çevresel etmenlerin (sosyal, akademik, bürokratik kurallar ve dış çevre ile ilişkiler) ve psikolojik süreçlerin (öz-yeterlik, çatışmalarla başa çıkabilme ve yükleme) önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Bu konuda Türkiye’de yapılan çalışmalar genellikle akademik konulara odaklanmıştır (Erdem ve Tanrıöğen, 2002). Bu çalışmalardan bazıları öğrencilerin akademik entegrasyonu (Aypay, 2003), akademik başarıları (Akpınar ve Üstüner, 1999; Keçeli-Kaysılı, 2000; Buyurgan, 1999), bilgisayar becerileri (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009), öğrenmeye ilişkin algı ve tutumları (Ergür, 2000), ders ya da kavram öğrenmeleri (Çıkla ve Duatepe, 2002; Eryılmaz ve Tatlı, 2000), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Çapa ve Çil, 2000), okuldan beklentileri ve uygulamaları (Kiraz, 2001) konularındadır. Diğer çalışmalar, öğrencilerin kişilik özellikleri (Aktaş, 1997; Gümüş, 2000), öğrenci profilleri (Çitil, İspir, Söğüt ve Büyükkasap, 2006), sigara içme davranışları (Çelik, Satıcı ve Çelik, 2004), depresif belirtiler (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2002), yalnızlık düzeyleri (Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009), üniversiteye güven (Özdoğan ve Tüzün, 2007), harcama davranışları (Kaşlı ve Serel, 2008) gibi konulara odaklanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yukarıda özetlenen araştırmalar üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye sosyal entegrasyonları ile ilgili bir çalışma yapılmamış olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye sosyal entegrasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu anlamda bu araştırma Türkiye’de bir ilki gerçekleştirilmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma bazı değişkenler arasındaki ilişkiler açısından mevcut durumun betimlenmesini içeren ilişki modelinde bir araştırmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin altı fakültesine bağlı 17 bölümde öğrenim görmekte olan 435 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma grubundaki öğrencilerin bölümlere göre dağılımı**

Bölüm	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ)	32	7.4
Japonca Öğretmenliği (JÖ)	20	4.6
Görsel Sanatlar Öğretmenliği (GSÖ)	32	6.2
Ebelik (E)	29	6.7
Hemşirelik (H)	27	6.2
İlahiyat (İ)	8	1.8
Fizik (F)	6	1.4
İktisat (İkt.)	11	2.5
Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ)	44	10.1
Müzik Öğretmenliği (MÖ)	15	3.4
Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	20	4.6
Matematik (M)	40	9.2
Kimya (K)	30	6.9
Bilgisayar Mühendisliği (BM)	22	5.1
Edebiyat Öğretmenliği (EÖ)	32	7.4
İngilizce Öğretmenliği (İÖ)	21	4.8
Türkçe Öğretmenliği (TÖ)	51	11.7
Toplam	435	100

Öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin dahil oldukları temel disiplinlere göre dağılımlarına bakıldığında, örneklemin %65.1'i Sosyal Bilimler alanında (N=283), %34.9'u ise Sağlık, Fen ve Mühendislik Bilimleri alanında öğrenim görmektedir (N=152). Örneklem dahilindeki öğrencilerin %30.1'i erkek (N=131), %58.6'sı bayan (N=255) olmakla birlikte öğrencilerin %11.3'ü cinsiyet belirtmemiştir (N=49).

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Braxton (1998) tarafından geliştirilen likert tipi sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ankette yer alan soruların tamamı örnekleme uygulandıktan sonra, uzman görüşü alınarak sorular içerisinden sosyal entegrasyon düzeyini ölçmeye yönelik maddeler seçilerek açılımlı faktör analize tabi tutulmuştur. Faktör analizi neticesinde öz değerleri 1'den büyük ve faktör yükü (.45) ten büyük maddelerin

kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen maddelerden oluşan boyutların güvenilirlik analizleri maddeler bir araya getirilerek yapılmış, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (.45) ve üzeri olan boyutların sosyal entegrasyon düzeyi boyutları olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun dışında ilişkisel analizlerde kullanılmak üzere anket içinde yer alan ve 3 maddeden oluşan akademik entegrasyon düzeyini belirlemeye yönelik soruların ortalamaları alınarak Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi boyutu elde edilmiştir. Sosyal entegrasyon boyutlarını oluşturan tüm maddeler 4'lü likert tipi sorular, Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi boyutundaki maddeler ise 5'li likert tipi sorulardır. Elde edilen boyutlar, madde sayıları ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Entegrasyon boyutları, madde sayıları ve güvenilirlik katsayıları**

No	Boyutlar	N	Alfa Güvenirlik Katsayısı
1	Okuduğu Üniversiteyi Tercih Etmiş Olmaktan Duyulan Memnuniyet	7	.86
2	Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma	6	.82
3	Öğrencilerle Sosyal İlişkiler Kurma	3	.74
4	Diğer Öğrencilerle Benzerlik Gösterdiğini Düşünme	4	.50
5	Sosyal Etkinliklere Katılım	4	.67
6	Yurt Ortamından Memnuniyet	3	.57
7	Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma	2	.65
8	Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma	3	.68
9	Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme	2	.66
10	Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi	3	.92
Toplam		37	

### Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Ölçme aracı vasıtasıyla toplanan verilerin yüzde, frekans hesaplamaları için betimsel istatistikler; sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerinin cinsiyete ve temel disiplinlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemli t-testi; sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerinin bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA; sosyal entegrasyon düzeyinin boyutlarının birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu boyutların genel akademik entegrasyon düzeyi ile arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

### Bulgular

Öğrencilerin sosyal entegrasyon ve genel akademik entegrasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 3'te verilmiştir. t-testi sonuçlarına göre, öğrenciler “Sosyal Etkinliklere Katılım” [ $t_{(378)} = 4.33$ ,  $p < .01$ ], “Yurt Ortamından Memnuniyet” [ $t_{(370)} = -3.07$ ,  $p < .05$ ] ve “Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma” [ $t_{(376)} = 2.08$ ,  $p < .05$ ] entegrasyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

**Tablo 3: Entegrasyon Boyutlarının Cinsiyete Göre t-testi**

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	(p)
Boyut 5	Erkek	127	1.89	.67	378	4.33	,000
	Kız	253	1.61	.56			
Boyut 6	Erkek	123	1.82	.65	370	-3.07	,002
	Kız	249	2.05	.70			
Boyut 7	Erkek	127	1.45	.64	376	2.08	,038
	Kız	251	1.31	.55			

Tablo 3'te görüldüğü gibi kız öğrencilerin yurt ortamından memnuniyet düzeyleri ( $\bar{X}=2.05$ ) erkek öğrencilerin memnuniyet düzeyinden ( $\bar{X}=1.82$ ) daha yüksek iken; erkek öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma ( $\bar{X}=1.89$ ) ve öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal etkinliklere katılma düzeyleri ( $\bar{X}=1.45$ ) kız öğrencilerin düzeylerinden ( $\bar{X}=1.61$ ;  $\bar{X}=1.31$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin sosyal entegrasyon ve genel akademik entegrasyon düzeylerinin temel bilim dallarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Entegrasyon boyutlarının temel bilim dallarına göre t-testi**

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	(p)
Boyut 2	Sosyal Bilimler	281	2.36	.66	430	2.76	.006
	Sağlık, Fen, Mühendislik	151	2.18	.62			
Boyut 5	Sosyal Bilimler	276	1.64	.55	424	-3.10	.002
	Sağlık, Fen, Mühendislik	150	1.82	.66			
Genel A.E. Düzeyi	Sosyal Bilimler	260	4.39	.99	393	2.44	.015

---

Sağlık, Fen, 135 4.12 1.11  
Mühendislik

---

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin “Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma” [ $t_{(430)} = 2.76, p<.05$ ], “Sosyal Etkinliklere Katılım” [ $t_{(424)} = -3.10, p<.05$ ] ve “Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi” [ $t_{(393)} = 2.44, p<.05$ ] boyutlarındaki puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlerin dahil olduğu temel bilim dallarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ders dışı sosyal ilişkiler kurma ( $\bar{X}=2.36$ ) ve genel akademik entegrasyon düzeyleri ( $\bar{X}=4.39$ ) Sağlık, Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinden ( $\bar{X}=2.18$ ;  $\bar{X}=4.12$ ) daha yüksektir. Buna karşın, Sağlık, Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin de sosyal etkinliklere katılım düzeyleri ( $\bar{X}=1.82$ ) Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinden ( $\bar{X}=1.64$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin sosyal entegrasyon ve genel akademik entegrasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu Tablo 5’te verilmiştir. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin “Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma” [ $F_{(16-413)}=7,84, p<.01$ ], “Sosyal Etkinliklere Katılım” [ $F_{(16-407)}=7,84, p<.01$ ], “Yurt Ortamından Memnuniyet” [ $F_{(16-399)}=7,84, p<.01$ ], “Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma” [ $F_{(16-405)}=7,84, p<.01$ ] ve “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” [ $F_{(16-413)}=7,84, p<.01$ ] boyutlarındaki puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı biçimde farklılaşan sosyal entegrasyon boyutlarının hangi bölümler arasında farklılaştığının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.



**Tablo 5: Entegrasyon boyutlarının öğrenim görülen bölümlere göre anova sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	K.T	sd	K.O.	F	(p)	
B2	Gruplararası	25.156	16	1.572	3.994	.000	SBÖ-MÖ; JÖ-ÖÖ; JÖ-BM; RİÖ-OÖÖ; RİÖ-BM; H-MÖ; İkt.-MÖ; OÖÖ-MÖ; MÖ-M; MÖ-K; MÖ-BM; MÖ-EÖ; MÖ-İÖ
	Gruplarıçi	162.572	413	.394			
	Toplam	187.728	429				
B5	Gruplararası	13.700	16	.856	2.484	.001	JÖ-OÖÖ
	Gruplarıçi	140.313	407	.345			
	Toplam	154.014	423				
B6	Gruplararası	22.002	16	1.375	3.069	.000	SBÖ-RİÖ; RİÖ-E; RİÖ-OÖÖ; RİÖ-K; RİÖ-İÖ; RİÖ-TÖ
	Gruplarıçi	178.801	399	.448			
	Toplam	200.803	415				
B7	Gruplararası	31.622	16	1.976	6.815	.000	SBÖ-JÖ; SBÖ-BM; JÖ-RİÖ; JÖ-K; JÖ-H; JÖ-İkt.; JÖ-OÖÖ; JÖ-SÖ; JÖ-M; JÖ-EÖ; JÖ-İÖ; JÖ-TÖ; İ-OÖÖ; İ-M; İ-İÖ; İ-BM; BM-İÖ
	Gruplarıçi	117.446	405	.290			
	Toplam	149.069	421				
B8	Gruplararası	19.412	16	1.213	2.767	.000	RİÖ-M
	Gruplarıçi	181.066	413	.438			
	Toplam	200.478	429				

Öğrencilerin sosyal entegrasyon boyutları ve genel akademik entegrasyon boyutundaki puanlarının birbirleriyle ilişkilerinin saptanması amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6: Entegrasyon Boyutlarının Birbirleriyle Korelasyonları**

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
B1	-								
B2	.33**	-							
B3	.33**	.26**	-						
B4	.13**			-					
B5		.12*	.10*		-				
B6	.10*	.12*	.15**			-			
B7		.20**			.32**		-		
B8	.17**	.21**	.39**		.13**			-	
B9	-.48**	-.17**	-.31**					-.13**	-
GAED	.29**		.15**					.19**	-.27**

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

Tablo 6’da görüldüğü gibi sosyal ve genel akademik entegrasyon boyutları arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. “Okuduğu Üniversiteyi Tercih Etmiş Olmaktan Duyulan Memnuniyet” boyutu ile “Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma”, “Öğrencilerle Sosyal İlişkiler Kurma”, “Diğer Öğrencilerle Benzerlik Gösterdiğini Düşünme”, “Yurt Ortamından Memnuniyet”, “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” ve “Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi” boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki; “Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme” boyutu ile de arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, sosyal etkinliklere katılmayla ilgili boyutlar haricindeki diğer tüm boyutların öğrencilerin okudukları üniversiteden memnun olmalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’daki bulgulara göre, “Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma” boyutu ile “Öğrencilerle Sosyal İlişkiler Kurma”, “Sosyal Etkinliklere Katılım”, “Yurt Ortamından Memnuniyet”, “Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma” ve “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki; “Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme” boyutu ile de arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ders dışı sosyal ilişkiler kurmalarının onların genel olarak iletişim becerilerini ne kadar etkili kullandıklarıyla, iletişime ne kadar açık olduklarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’daki bulgulara göre, “Öğrencilerle Sosyal İlişkiler Kurma” boyutu ile “Sosyal Etkinliklere Katılım”, “Yurt Ortamından Memnuniyet”, “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” ve “Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi” boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki; “Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme” boyutu ile de arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurmalarının onların diğer öğrencilerle etkileşim içine girdikleri ortamlarla, kurdukları ilişkilerin niteliğiyle, akademik başarılarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’daki bulgulara göre, “Sosyal Etkinliklere Katılım” boyutu ile “Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma” ve “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının onların diğer öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğiyle ve öğretim elemanlarıyla olan sosyal paylaşımlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’daki bulgulara göre, “Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma” boyutu ile “Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi” boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki; “Kendini Fakülteye Ait

Hissetmeme” boyutu ile de arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin onların akademik başarılarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’deki bulgulara göre, “Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme” boyutu ile “Genel Akademik Entegrasyon Düzeyi” boyutu arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu da öğrencilerin üniversiteye olan aidiyet duygularının onların akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye sosyal entegrasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgular kız öğrencilerin yurt ortamından memnuniyet düzeylerinin erkek öğrencilerin memnuniyet düzeyinden daha yüksek olduğunu; erkek öğrencilerin de sosyal etkinliklere katılma ve öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal etkinliklere katılma düzeylerinin kız öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin yurt ortamını bir sosyalleşme aracı olarak görüyor olabileceklerini, bundan dolayı da yurt ortamına ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Buna karşın erkek öğrencilerin ise hem sosyalleşmek için yurt dışındaki ortamları daha fazla tercih ettikleri hem de öğretim elemanlarıyla sosyal ilişkiler geliştirme konusunda bayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu bulguların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişki olabileceği düşünülmektedir. Gilligan (1982), kadınların yetiştiriliş biçiminde onlara kazandırılmak istenen özelliklerin kişiler arası ilişkiler, başkalarına bakım verme ve şefkat ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dökmen de (1991), birçok toplumda toplumsal öğrenmeler bağlamında kadınsı ve erkeksi özelliklerin farklılaştığını ifade etmektedir. Örneğin, Türkiye’de yaptığı çalışmasında Dökmen, hassas, yumuşak-nazık, gönül alan, incinmiş duyguları tamir etmeye istekli, kaba dil kullanmayan, anlayışlı ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma gibi özelliklerin kadınsı özellikler olarak belirlendiğini ifade etmektedir. Bu özellikler kız öğrencilerin sosyalleşmek için yurt ortamını tercih ediyor olabilecekleri biçimindeki yorumu destekler niteliktedir. Yine Dökmen’in (1991) araştırmasında gözüpek, girişken, kendine güvenen, lider gibi davranan, baskın-tesirli, erkeksi, riski göze almaktan çekinmemek gibi özellikler erkeksi özellikler olarak belirlenmiştir. Dökmen’in belirttiği bu özellikler erkek öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma ve öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal etkinliklere katılma düzeylerinin kız öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olmasının bir nedeninin toplumsal cinsiyet rolleri olabileceği yorumunu desteklemektedir.

Bulgular, Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ders dışı sosyal ilişkiler kurma ve genel akademik entegrasyon düzeylerinin Sağlık, Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğunu; buna karşın, Sağlık, Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin de sosyal etkinliklere katılım düzeylerinin Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kurdukları ders dışı sosyal ilişkileri onların derslere olan ilgilerini ve katılımlarını artırıyor olabilir. Bu da onların akademik başarılarını daha yüksek bir noktaya taşıyor olabilir. Bu bulgular, Sosyal Bilimler alanında hizmet veren öğretim elemanlarının öğrencileriyle ders dışı paylaşımları daha fazla önemsiyor olabileceklerini ve bu paylaşımların da öğrencilerin ilgili öğretim elemanlarının derslerine daha istekli katılıp yüksek notlar almalarına hizmet ediyor olabileceğini de düşündürmektedir. Ramsden (2003), iyi öğretimi özetleyen altı ilkedden biri olarak, öğretim elemanlarının öğrencilerine ve onların öğrenme yaşantılarına ilgi göstermelerinin ve öğrencilerine saygılı davranmalarının önemine işaret etmektedir. “Öğrenci-öğretmen ilişkisinin duygusal boyutu, ders anlatımıyla ilgili metot ve teknikler hakkındaki geleneksel tavsiyelerden çok daha fazla öneme sahiptir.” (Ramsden, 2003: 74). Alanyazında arkadaşça olma (Arıkan, Taşer ve Saraç-Süzer, 2008; Çetin, 2001; Taşkafa, 1989), etkili iletişim kurma (Young ve Shaw, 1999), öğrenci ile olumlu ilişkiler kurma (Clark ve Walsh, 2002; Cheung, 2006; Feldman, 1986; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008) gibi öğretmen nitelikleri etkili öğretmenlikle ilişkili bulunmuştur. Literatürdeki bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumları destekler niteliktedir.

Bulgular, Müzik Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin özellikle sayısal ağırlıklı olmak üzere diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere oranla öğretim elemanlarıyla daha fazla ders dışı sosyal ilişkiler kurduklarını göstermiştir. Bu durum sanat eğitimi ağırlıklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin ve bu programlarda hizmet veren öğretim elemanlarının sosyal ilişkiler kurmaya daha açık olduğunu düşündürmektedir.

Bulgular, Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin diğer bazı bölümlerin öğrencilerine göre yurt ortamından memnuniyet düzeylerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumun yurtdışı bir ders çalışma ortamı olarak kullanılma düzeyiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Resim-İş Öğretmenliği öğrencileri daha çok sanat ağırlıklı çalıştıklarından belki de yurtdışı çok fazla ders çalışma ortamı gibi kullanmaya gereksinim duymuyor olabilirler. Buna karşın diğer bölümlerin öğrencileri yurtdışı daha fazla ders çalışma gereksinimi duyuyor olabilirler. Bu da onların yurt ortamından memnuniyet düzeyleri arasında farklılığa yol açıyor olabilir.

Bulgular, Japonca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin diğer bazı bölümlerin öğrencilerine göre öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal etkinliklere daha fazla katıldıklarını göstermiştir. Bu durumun Japonca Öğretmenliği bölümünün ülkemizde çok az sayıda üniversitede olması ile ve bu bölümdeki öğretim elemanlarının çoğunun yabancı olması ile ilişkili olabileceği (Aypay, 2003) düşünülmektedir. Bu iki özellik dolayısıyla bu bölümün öğrencileri ve öğretim elemanları arasında bir sosyal bağ kurulmuş olabilir.

Bulgular, Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin Matematik Bölümü öğrencilerine göre daha fazla yakın ilişki ve dostluk kurduklarını göstermiştir. Bu bulgu bu öğrencilerin öğretim elemanlarıyla da daha fazla ders dışı sosyal ilişkiler kurdukları bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde, Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin sosyal ilişkiler kurmaya daha açık olduğu biçimindeki düşüncenin desteklendiği düşünülmektedir.

Bulgular, sosyal etkinliklere katılmayla ilgili boyutlar haricindeki diğer tüm boyutların öğrencilerin okudukları üniversiteden memnun olmalarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmaları destekleyici niteliktedir. Bu konuda Bean (1983), Kuh, Kinzie ve diğerleri (2006), Pascarella ve Terenzini (2005), Tinto (1975); öğrencilerin akademik ve sosyal olarak ortama entegre olmalarının onların hem üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlamalarına hem de akademik olarak başarılı olmalarına katkı sağladığını; bu durumun da öğrenim gördükleri üniversiteye duydukları bağlılığı artırdığını ileri sürmektedir.

Bulgular, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ders dışı sosyal ilişkiler kurmalarının onların genel olarak iletişim becerilerini ne kadar etkili kullandıklarıyla, iletişime ne kadar açık olduklarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrencilerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurmalarının onların diğer öğrencilerle etkileşim içine girdikleri ortamlarla, kurdukları ilişkilerin niteliğiyle, akademik başarılarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu da göstermiştir. Thomas (2000), öğrencilerin dahil oldukları sosyal ağların önemine vurgu yapmakta; Kuh ve Love' da (2000) öğrencilerin sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirmelerinin onların başarılarını etkilediğini belirtmektedir. Alanyazında sosyal ağların, öğrencilerin üniversite eğitiminden doyum almalarını, eğitimlerini sürdürmelerini ve üniversiteden elde edecekleri kazançlarda etkili olduğunu gösteren çalışma bulguları vardır (Kuh, Schuh ve diğerleri, 1991; Pascarella ve Terenzini 1991, 2005; Tinto, 1993). Bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki bilgi ve bulgularla paralellik göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının onların diğer öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğiyle ve öğretim elemanlarıyla olan sosyal paylaşımlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular Bean ve Eaton'ın (2000, 2001-2002) öğrenci entegrasyonunda öğrencilerin dış çevre

ile ilişkilerinin yer aldığı çevresel faktörlerin önemli olduğu biçimindeki açıklamalarıyla paralellik göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin onların akademik başarılarıyla ve üniversiteye olan aidiyet duygularıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrencilerin üniversiteye olan aidiyet duygularının onların akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu da göstermiştir. Bean (1983), öğrenci bağlılığının üniversitedeki yapı ve süreçlerden etkilenecek öğrencilerin üniversiteye karşı tutumlarını ve kurum hakkındaki inançlarını ve nihayet üniversiteye olan aidiyet duygularını biçimlendirdiğini ileri sürmektedir. Bean'ın bu açıklamaları dikkate alındığında, aidiyet duygusunun öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmalarını hem de diğer öğrencilerle nitelikli ilişkiler kurmalarını kolaylaştırıyor olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir: Üniversite ve fakülte yönetimleri öğrencilerin sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerini arttırmak amacıyla öğrencilerle öğretim elemanlarını daha fazla bir araya getirmeye olanak tanıyacak Üniversite/ Fakülte içi sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Özellikle Sağlık, Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında hizmet veren öğretim elemanları öğrencileriyle daha fazla ders dışı ilişkiler kurmaya çalışabilir. Üniversite ve fakülte yönetimleri üniversitede ve fakültelerde ortak bir kültür oluşturmayı sağlayıcı ve destekleyici aktiviteler düzenleyebilir. Üniversiteler Avrupa Birliği uyum süreciyle birlikte giderek yaygınlaşan öğretim elemanı hareketliliği programları ve benzeri programlar vasıtasıyla bünyelerindeki yabancı öğretim elemanı sayılarını arttırabilir. Öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonlarını etkileyen faktörlerle ilgili farklı üniversitelerde çalışmalar yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. U.S. Department of Education. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education.
- Akpınar, Y., ve Üstüner, I.Ş. (1999). Genel kullanım amaçlı yazılımlarla fizik öğrenimini destekleme, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 17, 81-94.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Arıkan, A., Taşer, D., ve Saraç-Süzer, H.S. (2008). The effective English language teacher from the perspectives of turkish preparatory school students. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 33 (150), 42-51.

- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Aypay, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik entegrasyonunu etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2, 4, 121-135.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2): 129-148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*, 73-89. Nashville, TN: University of Vanderbilt Press.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J.P., & Eaton, S.B. (2001-2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bean, J.P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-65.
- Berger, J.B. (2001-2002). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 3-21.
- Berger, J.B., & Braxton, J.M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Braxton, J. (1999). Theory elaboration and research development: Toward a fuller understanding of college student retention, *Journal of College Student Retention*, 1, 93-97.
- Braxton, J. (Ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Braxton, John M. (1998). Personal communication. Vanderbilt University. Nashville, TN: USA.
- Braxton, J.M., Sullivan, A.V.S., & Johnson, R.M., Jr. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J.C. Smart (Ed.),

*Higher education: Handbook of theory and research*, Vol XII (pp. 107-164). New York: Agathon Press.

- Buyurgan, S. (1999). Ankara anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin üniversite başarı durumları üzerine bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 147-159.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M.B., Amaury, N., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A.F., Nora, A., & Castaneda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Clark, J. C., & Walsh, J. (2002). "Elements of a model of effective teachers." AARE 2002 Conference papers. [Online]: Retrieved on April 4, 2007 from <http://www.aare.edu.au/02pap/wal02220.htm>
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelik, H.C., Satıcı, Ö. ve Çelik, Y. (2004). Kronik Sigara İçme Alışkanlığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Tutumlarına İlişkin Değişkenlerin Aşamalı Kümeleme Yöntemi Çözümlemesi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(4), 217-222.
- Çetin, S. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (Ocak, Şubat, Mart, 149) [Online]:Retrieved on 12-December-2007, at URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/cetin.htm>
- Çıkla, O.A. ve Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.
- Çiğil, M., İspir, E., Söğüt, Ö. ve Büyükkasap, E. (2006). Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin profilleri ve başarılarını etkilediğine inandıkları faktörler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 2, 69-81.
- Dökmen, Z.Y. (1991). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi* 7(1): 27-40.



- Erdem, A. R. & Tanrıöğen, A. (2002). Üniversitenin başarısında önemli bir anahtar: üniversite vizyonu (Pamukkale Üniversitesi örneği) *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 194–203.
- Ergür, D.O. (2000). Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (118), 57-67.
- Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (2000). ODTÜ öğrencilerinin mekanik konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 93-98.
- Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis. *Journal of Higher Education*, 24, 139-213.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gümüş, A. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 1-2.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. ve Deniz, M. E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeylerine ilişkin bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22, 1, 19-26.
- Kaşlı, M. ve Serel, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin harcamalarının analizi ve bölge ekonomilerine katkıları. *Celal Bayar İ.İ.B.F. Dergisi*, 15(2), 99-113.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1) 69-83.
- Kiraz, E. (2001). Anomalies associated with school experiences: What teacher candidates encounter. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 66-74.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006, July). *What matters to student success: A review of the literature*, Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.

- Kuh, G.D. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: Prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 23-39.
- Kuh, G.D., Schuh, J.H., Whitt, E.J., & Associates (1991). *Involving colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Love, P.G. (2000). A Cultural perspective on student departure. In J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle*, 196-212. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Lang, M. (2001). Student retention in higher education: Some conceptual and programmatic perspectives. *Journal of College Student Retention*, 3(3), 217-229.
- Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001) *A study of non-completion in undergraduate university courses*. Dublin: Higher Education Authority.
- National Audit Office. (2007). *Staying the course: The retention of students in higher education*. London: The Stationery Office
- Nora, A. (1990). Campus-based programs as determinants of retention among Chicano college students. *Journal of Higher Education* 61(3), 75-101.
- OECD. (2010). *Education at a glance*. Paris: Author.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoglu, N.K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve demografik değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Özdoğan, F. B. ve Tüzün, İ. K. (2007). Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 639-650.
- Pascarella, E .T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T., (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (1997). The financial nexus between college choice and persistence. In R. A. Vorhees (ed.), *Researching student aid: Creating an action agenda*, pp. 65-82. New Directions for Institutional Research, no. 95. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Carter, D. F. (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and persistence for African Americans and whites. *Journal of Higher Education*, 76(5), 545-569.
- Taşkafa, G. (1989). As teachers we are evaluating our students constantly: Have you ever thought how our students evaluate us? *Çağdaş Eğitim*, 14, 27-30.
- Telli, S., Brok, P.D., & Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 33 (149), 118-129.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 591-615.
- Young, S., & Shaw, D. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.