T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK VE SOSYAL UYUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZLEM ALADAĞ BAYRAK

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. TUNCER BÜLBÜL

EDİRNE, 2012

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem ALADAĞ BAYRAK tarafından hazırlanan **MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK VE SOSYAL UYUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ** Konulu **YÜKSEK LİSANS** Tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 12.-13. maddeleri uyarınca **05.07.2012 Perşembe** günü saat 11:00'de yapılmış olup, tezin ...Kabul Edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birinin tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	436490
Yazar Adı / Soyadı	Özlem ALADAĞ BAYRAK
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 20407819944
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	alibayram22@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi
Tezin Tercümesi	Examing academic and social integration levels of vacational school students based on a veriety of varıbles
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	104
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Tuncer BÜLBÜL
Dizin Terimleri	Akademik uyum=Academic adjustment
Önerilen Dizin Terimleri	Akademik ve Sosyal Uyum
Yayımlama İzni	☑ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

10.07.2012

İmza:.....

Yazdır

TEZİN ADI: MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK VE SOSYAL UYUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN: ÖZLEM ALADAĞ BAYRAK

ÖZET

Bu araştırma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına akademik ve soysal uyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemi, Trakya Üniversitesi bünyesinde 4 meslek yüksekokulundan rastgele seçilen 460 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin % 46,7'i Sosyal Bilimler MYO' da, %33,5'i Teknik Bilimler MYO'da, %11,3'ü Sağlık Hizmetleri MYO'da ve %8.5'i Arda MYO'da öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %47,8'i erkek, %52,2'si kızdır. Veri toplama aracı olarak Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen likert tipi sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Anket, Mana (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve LSD Test ile analiz edilmiştir.

Bulgular öğrencilerin akademik ve sosyal uyum düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını; ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Uyum, Sosyal Uyum, Yüksek Öğretim Yaşamı, Meslek Yüksekokulu.

NAME OF THESIS: EXAMING ACADEMIC AND SOCIAL INTEGRATION LEVELS OF VACATIONAL SCHOOL STUDENTS' BASED ON A VERIETY OF VARIBLES

PREPARED BY: ÖZLEM ALADAĞ BAYRAK

ABSTRACT

The sample of the study composed of 460 student chosen from the 4 vocational school randomly at Trakya University. The purpose of this study was to examine academic and social integration levels of students based on a variety of variables at Higher Educational Life. The design of the study was corelational and the sample included 460 students from 4 Vocational School. Students' distribution based on the schools was: % 46.7'i Social Science Vocational School, %33.5'i Technical Science Vocational School,, %11.3'ü Health Services Vocational School and %8.5'i Arda Vocational School. 47.8 % of the students were males and 52.2 % of the students were female. Data collection instrument was developed by Pascerella and Terenzini (1998). The instrument was adopted in Turkish by Mana (2010). In addition to descriptive statistics, t-tests, ANOVAs and LSD Test were used to analyze the data.

Findings indicated that students' academic and social integration levels did not differ based on gender, mother's education level and father's education level but differed based on family income level and types of school.

Keywords: Academic Integration, Social Integration, Higher Education Life, Vocational School.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, araştırma süresince bilimsel desteğini sunan, görüş ve önerileriyle bana destek veren saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e, yoğun iş temposuna rağmen araştırmanın istatistiksel çözümlemelerinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a; araştırmanın uygulama kısmı için destek veren çalışma arkadaşlarım Okt. Esra ŞENEL'e, Okt. Veli KIVRAK ve Okt. Bihter GÖKÇEYURT'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım hocalarım Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL, Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT ve Yrd. Doç. Dr. Demirali ERGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, tez projemi destekleyerek bana maddi olanak sağlayan TÜBAP (Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri) fonuna teşekkür ederim.

Son olarak, bu günlere gelebilmem için hiç bir fedakarlıktan kaçınmayan destekleri ile yanımda olan sevgilerinin sıcaklığını her an duyduğum haklarını asla ödeyemeyeceğim aileme teşekkür ederim.

Özlem ALADAĞ BAYRAK

Edirne, 2012

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET i

ABSTRACT ii

TEŞEKKÜR iii

İÇİNDEKİLER vi

TABLOLAR LİSTESİ x

ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ 1

1.1. Problem 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Araştırmanın Sınırlılığı. 5

1.5. Tanımlar 5

1.6. İlgili Araştırmalar 5

1.6.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 6

1.6.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 8

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN 11

2.1. Yükseköğretim Yaşamına Uyum 11

Sayfa No

2.2. Yükseköğretim Yaşamına Uyuma Yönelik Modeller 12
2.2.1. Gelişimsel Modeller 13
2.2.1.1. Psikososyal Gelişim Modelleri 13
2.2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacı Modeller 17
2.2.1.3. Tipolojik Modeller ve Birey- Çevre Etkileşim Modelleri 18
2.2.2. Yükseköğretim Yaşamının Etkilerine Odaklanan Modeller 18
2.2.2.1. Arnold Van Gennep Modeli 18
2.2.2.2. Okul Terkini Açıklayıcı Sosyolojik Model 19
2.2.2.3. Öğrenci Uyum Modeli 20
2.2.2.4. Tinto'nun Yeniden Kavramsallaştırılmış Modeli 24
2.2.2.5. Öğrenci Yıpranma Modeli 25
2.2.2.5. Öğrenciyi Okulda Tutma Modeli 26
2.2.2.6. Katılım Modeli 27
2.3. Yükseköğretim Yaşamına Uyumu Etkileyen Değişkenler 28
2.3.1. Bireysel Özellikler 28
2.3.2. Aile Geçmişi 29
2.3.3. Geçmiş Eğitim Deneyimleri 31
2.3.4. Yükseköğretim Ortamındaki Etkileşimler 32
2.3.5. Akademik Uyum 33
2.3.6. Sosyal Uyum 35
2.3.7. Örgütsel Bağlılık 37
2.3.8. Amaç Bağlılığı 38
2.4. Yükseköğretim Yaşamına Uyum ve Örgütsel Özellikler 38
2.4.1. Okul Türü ve Sosyal-Akademik Uyum 39

Sayfa No

2.4.2. Meslek Yüksekokulları ve Özellikleri 39

2.4.3. Meslek Yüksekokullarının Amaçları 40

2.4.4. Meslek Yüksekokullarının Olanakları 41

2.4.4.1. Sınavsız Geçiş Hakkı 44

2.4.4.2. Meslek Yüksekokullarının Öğrenci Profili 48

BÖLÜM III
YÖNTEM 50

3.1. Araştırmanın Modeli 50

3.2. Evren ve Örneklem 50

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 51

3.3. Veriler ve Toplanması 52

3.3.1. Kurumsal Bütünleşme Ölçeği 52

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 54

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması 55

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM 56

4.1. Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Uyumlarına Ait Bulgular ve Yorum 56

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analizler 58

4.1.2. Okul Değişkenine Göre Yapılan Analizler 68

4.1.3. Anne Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Analizler 83

4.1.4. Baba Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Analizler 84

4.1.5. Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Yapılan Analizler 85

Sayfa No

BÖLÜM V
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 89

5.1. Sonuçlar 89

5.2. Öneriler 90

KAYNAKÇA 93

EKLER 104

EK A. Kurumsal Bütünleşme Ölçeği Öğrenci Formu 104

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Okul öğrenci sayıları ve mezun öğrenci sayıları 2009-2010 43

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri..... 51

Tablo 3. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarına Ait Betimsel İstatistikler 57

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 58

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 60

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri..... 62

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik ve Entelektüel Gelişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri..... 64

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri..... 66

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Uyumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 67

Tablo 10. Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 69

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri..... 70

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 73

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Akademik ve Entelektüel Gelişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 74

Sayfa No

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri 76

Tablo 15. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Akademik Entelektüel Gelişim boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması 78

Tablo 16. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması 79

Tablo 17. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Akran Grubu ilişkileri boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması 80

Tablo 18. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması 81

Tablo 19. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Kurumsal Amaçsal Kararlılık boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması 82

Tablo 20. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Anne Eğitim düzeyine göre karşılaştırılması. 83

Tablo 21. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Baba Eğitim düzeyine göre karşılaştırılması 84

Tablo 22. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Akademik Entelektüel Gelişim boyutunda gelir durumuna göre karşılaştırılması 85

Tablo 23. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda gelir durumuna göre karşılaştırılması 86

Tablo 24. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Akran Grubu ilişkileri boyutunda gelir durumuna göre karşılaştırılması 87

Sayfa No

Tablo 25. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda gelir durumuna göre karşılaştırılması 87

Tablo 26. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Kurumsal Amaçsal Kararlılık boyutunda gelir durumuna göre karşılaştırılması ... 88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Spady (1970) Okul Terkini Açıklayıcı Sosyolojik Model 20

Şekil 2. Öğrenci Uyum Modeli 21

Şekil 3. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli 22

Şekil 4. Geleneksel Olmayan Öğrenciyi Okulda Tutma Modeli 25

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Uyum, toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Organizmanın içinde bulunduğu koşullarda yeni bir durum meydana geldiğinde, uyum süreçleri işlemeye başlamaktadır. Uyum, organizmayı çevre ile etkileşimi açısından ele alan biyolojik kökenli bir kavramdır. Darwin'in evrim kavramının özünü oluşturan bu kavram, bir anlamda insanın doğal çevreye uymasını ifade eder ve doğal çevreye uymayan organizmalar canlılığını yitirir (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005). Buna göre yaşamak bir uyum sürecidir. Toplumdaki bireyin, yükseköğretim yaşamına başlaması, o bireyin yaşamında birçok değişiklik olması anlamına gelir. Değişiklikler beraberinde bir uyum sağlama sürecini de bereberinde getirmektedir.

Üniversite yaşamı gençler için yeni bir başlangıç dönemidir. Üniversite yaşantısının akademik, kişisel ve sosyal açılardan getireceği değişiklikler ve bu değişikliklerle baş edebilme yeteneğini kazanmak bu sürecin rahat geçirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Üniversite yaşantısı bir geçiş dönemidir. Bu dönemde değişecek özellikleri fark etmek uyum sürecinin ilk adımıdır (Erdoğan vd., 2005).

Üniversite yıllarında bir grubun üyesi olma, bir meslek sahibi olma ve geleceğe yön verme idealleri ile yeni bir okula, yeni bir kente ve yabancı bir çevreye uyum sağlama çabaları pek çok gençte bazı uyum problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Aktaş, 1997).

Öğrencilerin yükseköğretim yıllarında yaşamış oldukları uyumla ilgili sorunlar, öğrenimlerini erteleme veya ayrılma kararı almalarına neden olabilmektedir. 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, vd., 2001; Akt. Aypay ve Demirhan, 2009).

Yaşamın önemli bir bölümünü kapsayan eğitim sürecinde özellikle üniversite çağı, ergenlik dönemi gibi kritik bir dönemin ardından başlamasıyla üzerinde özenle durmayı ve araştırmayı gerektirmektedir. Bir taraftan değişik bir ortama, diğer taraftan geçirmiş oldukları gelişim aşamasına bir de dış faktörler eklenince üniversite öğrenim süreci başlı başına ve değişim boyutları ile araştırma konusu haline gelmiştir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin ihtiyaçları, problemleri, kimlik gelişimleri, üniversite ortamına uyum süreçleri, mesleki tutum girişimleri, psikolojik hizmetlerden faydalanma imkânları ve tutumları, üniversite psikolojik hizmetler servisinin daha kapsamlı olarak incelenmesi ve sonuçlarının üniversiteye yönelik öğrenci kişilik hizmetleri açısından daha iyi yapılandırılması gerekmektedir (Özbay, 1997; Akt. Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004).

Türkiye'de öğrencilerinin üniversiteye akademik ve sosyal uyum süreçlerini içeren sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Meslek Yüksekokullarında öğrenci kaybının daha çok yaşanmasına rağmen bu

okullarda öğrenim gören öğrencilerin, üniversite yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakış açısıyla bu çalışmanın meslek yüksekokulu öğrencilerinin üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen temel faktörlerin belirlenmesinin hem kuramsal çerçeveye hem de uygulama çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde, şu alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyum düzeyleri nedir?

2. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumu;

a. Cinsiyetlerine,

b. Sınıflarına,

c. Öğrenim görülen okul türlerine göre ve

d. Ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkeler, sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü gereksinimini, uluslararası deneyimlerden de yararlanarak kendi dinamiklerine göre oluşturdukları meslekî teknik eğitim yöntemleri ile karşılamaktadırlar. Dünyada bu amaçla üç farklı sistem uygulanmaktadır. Bunlar; okul-işyeri temeline dayalı eğitim uygulayanlar, yalnızca okula dayalı eğitim uygulayanlar ve her iki modeli de benimseyen ama sürekli arayışlar içerisinde olan ülkelerdir. Genç ve dinamik nüfus yapısıyla, Türkiye

gelişmiş ülkelere göre önemli bir avantaja sahiptir. Bu yüzden, Türkiye'de de yukarıda belirtilen her iki anlayışta benimsenmiş bir yandanda sürekli yeni arayışlar mevcuttur (Binici ve Arı, 2004) . Bir ülkede ekonomik gelişmenin hızı ile o ülkedeki eğitim sisteminin niteliği doğrudan ilgilidir. Nitelikli insan gücü ekonomik, teknolojik gelişmenin temel amacıdır (Süvari, 1985).

İş hayatının gerektirdiği yeterliliklere sahip yeter sayıda ve kaliteli insan gücü yetiştirmek ve insan kaynaklarımızın rekabet gücünü artıracak sürekli mesleki ve teknik eğitim imkân ve ortamı yaratmakla mümkündür (Çelik, Dilber ve Dilber, 2009).

Mesleki ve teknik eğitiminden beklenen, yeni gelişmelere uyumlu, işe göre esnek iş gücü yetiştirmektir. Nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek amacıyla yapılandırılmış olan meslek yüksekokulları; bugünkü sistemde hedeflenen noktaya ulaşamadığı bilinmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin meslek yüksekokullarını yeteri kadar tanımadıkları, istekli olmadıkları başarı oranlarının düşük olması nedenleriyle MYO'larından ayrılma oranının yüksek olduğu söylenebilmektedir (Tunç, 2005). Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları, akademik ve sosyal başarılarıyla ilişkili olduğu kabul edilmekte, öğrencilerin uyum düzeyleri ve değişkenler öğrencilerin eğitim sonunda elde edeceği niteliklerle doğrudan ilişkili olabilmektedir.

Nitelikli, hedeflenen amaçlara ulaşmış öğrenciler eğitim maliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlayacaklardır. Aynı zamanda, sektöre nitelikli ve donanımlı ara elaman yetiştirerek, eğitimin vazgeçme maliyetini düşürmekle birlikte eğitim ekonomisine de katkıda bulunacaktır. Bu çalışma, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, okula devam eden öğrencilerin uyumla ilgili yaşadıkları sorunları belirleyecektir. Aynı zamanda bu çalışma meslek yüksekokulu öğrencilerinin motivasyonunu, başarısını artıracak planların ve programların ortaya konulmasına katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden I.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmaya katılanlar Trakya Üniversitesi'ne bağlı Edirne Merkezde yer alan Edirne Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Arda Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Üniversiteye Uyum: Üniversiteye uyum, akademik gereklilikleri yerine getirmek, öğretim elemanlarıyla sosyal ilişkiler kurabilmek, yerleşke hayatına katılmak ve üniversiteyle bağ kurmak olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Akademik Uyum: Akademik uyum, akademik amaçlara ve akademik işlere yönelik olumlu tutumlar sergilemek, öğrenmeye açık olmak, akademik çevreden doyum almak olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Sosyal Uyum: Kişinin sosyal aktivitelerde, yerleşke içindeki diğer kişilerle ilişkilerinde başarılı olabilmesi, evden, kendisi için önemli kişilerden uzak olma ve sosyal yer değiştirme ile başa çıkabilmesi, üniversitenin sosyal çevresinden doyum alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

1.6. İlgili Araştırmalar

Hem yabancı alanyazında hem de Türkiye'de doğrudan Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını çeşitli değişkenlere göre ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte yabancı alan yazında (Tinto,1975; Rendon, 1994; Berger, 2001; Braxton, Bray, ve Berger, 2000; St. John, Cabrera, Nora, ve Asker, 2000, Terenzini, Rendon ve Jalomo, 1994;

Pascarella ve Chapman, 1983; Pascarella, Smart ve Ethington, 1986; Tinto, Russo ve Kadel, 1994, Braxton,2000; Braxton ve Hirschy, 2005; Tinto, 1993, 2005 ve Türkiye'de Aktaş 1997; Akbalık 1997; Akbalık 2003; Erdoğan, Şanlı ve Bekir 2005; Ayhan, 2005; Karahan vd.,2005; Aypay vd., 2009 ; Özkan ve Yılmaz, 2009; Sevinç, 2010) üniversiteye uyum konusuyla ilgili bazı çalışmalara rastlanmıştır.

1.6.1. Türkiye 'de Yapılan Araştırmalar

Aktaş (1997) araştırmasında üniversitede okuyan gençlerin birinci ve dördüncü sınıftaki uyum düzeylerinin uzunlamasına bir çalışma ile belirlenmesini amaçlamış, araştırmada öğrencilerin dördüncü sınıftaki kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin birinci sınıftaki uyum düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüş, gençlerin uyum düzeyleri üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin önemli olmadığı bulunmuştur.

Bilgilendirme ve Grupla Psikolojik Danışma uygulamasının 1.Sınıfta Üniversiteye Uyumda Etkisini araştıran Akbalık (1997) bu uygulamanın öğrencilerin üniversiteye ve sosyal çevreye uyumlarında anlamlı bir gelişmeye neden olduğunu ancak akademik uyumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Yurtdışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algılarını inceleyen Akbalık (2003) yurtdışıda öğrenim yaşantısı olan ve olmayan Türk öğrencilerin uyum ve benlik (öz) algılamaları düzeyleri arasındaki farklılıklar gözlemlemiş ve yurtdışı öğrenim yaşantısı olmayan öğrencilerin, ''Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği''nin 6 farklı boyutundan sadece ''Zihinsel'' ve ''Okul Durumu Alt Ölçeği'' puan ortalamalarını diğer iki gruptan anlamlı olarak daha yüksek bulmuştur.

''Üniversite Yaşam Ölçeği'' (Aladağ vd. 2003) kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada Ayhan (2005) Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum

düzeylerini, demografik, ailesel ve akademik özelliklerine göre incelemiştir. Ege Üniversitesi'nin farklı bölüm ve sınıflarına devam eden 1044 öğrenciye uygulanan ÜYÖ'den elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyumlarının aile gelir düzeyi, anne-baba yetiştirme tutumları ve akademik başarı algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Erdoğan, Şanlı ve Bekir'in (2005) yaptığı '*Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları'* adlı çalışmada öğrencilerin Üniversiteyi/Fakülteyi beklentilerinin altında buldukları ve hiç memnun olmadıkları, ekonomik nedenlerden sosyal ve kültürel etkinliklere katılamama ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamama konusunda sorun yaşadıkları, sosyal açıdan toplumun öğrenciye bakış açısı ve arkadaşlık ilişkilerinde, kültürel açıdan ise; çevredeki insanların değer yargıları ve arkadaşlarının olaylar karşısındaki tutum ve davranışları konularında uyum sorunu yaşadıkları saptanmıştır.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2005) yaptığı *Üniversite I. Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Sosyo kültürel Etkinlikler Açısından İnceleme* başlıklı çalışma sonucunda aktif olarak sosyo-kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, kişisel, karşı cinsle ilişkiler ve üniversite ortamına uyum düzeylerinin, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aypay, Aypay ve Demirhan'ın (2009) *Öğrencilerin Üniversiteye Sosyal Uyumu Bir Üniversite Örneği* konu başlığı altındaki çalışmada; öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin cinsiyet, temel disiplin alanı ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; genel akademik uyum boyutunun temel disiplin alanlarına göre anlamlı biçimde farklılastığını; sosyal ve genel akademik entegrasyon boyutlarının birbirleriyle anlamlı korelasyonlar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Özkan ve Yılmaz'ın yaptığı (2009) *Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları* adlı çalışmada üniversite ögrencilerinin üniversite yaşamına bireysel uyum durumlarının incelemeyi amaçlamış ve araştırma bulguları üniversite ögrencilerinin üniversiteye uyum sorunu yaşadıgını saptamıştır.

Sevinç, (2010) *Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik, Sosyal, Kişisel ve Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*, adlı çalışmasında, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörleri incelemek ve öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklarla baş etme yollarını belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, çekingenlik, hata yapma ve eleştirilme kaygısı, yalnızlık, dış kontrol odaklılık ve ev özlemi gibi kişisel faktörler ile üniversiteye yönelik beklentiler ve tercih nedenleri, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak tanımlanırken, kurumsal aidiyet ve kurumsal kimlik geliştirememenin ise öğrencilerin kurumsal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları karşısında daha çok aktif olmayan ya da kaçınmaya yönelik baş etme stratejileri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin yüksek öğretime akademik ve sosyal uyumu konusunda, gelişmiş ülkelerde uzun süredir birçok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmalarda özellikle Tinto'nun yaptığı çalışmalar alana önemli katkılar sağlamıştır (1975, 1982, 1987, 1988, 1993, 1997, 2005, 2006-2007). Tinto tarafından yapılan araştırmalar, üniversitelerde birey-örgüt uyumu konusunda yükseköğretimde kuramsal bir temel ve önemli bir araştırma-uygulama alanı açmıştır. Tinto'ya (1975) 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 sağlayabilirse ya da üniversite öğrenciye kolay uyum sağlayabileceği ve onu geliştirebileceği bir ortam sunabilirse, öğrenci hem üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlar hem de akademik olarak başarılı olma olasılığı artar. Bu durum aynı zamanda üniversitelere olan bağlılığı artırmaktadır.

Yabancı alan yazında, günümüze kadar, öğrenciyi okulda tutma çalışmaları ve uygulamaları birçok değişikliğe uğramıştır. Rendon (1994) farklı geçmişlere sahip öğrenci deneyimlerine yönelik yaptığı çalışmada bu konudaki anlayışların gelişimine katkı sağlamıştır.

Bununla birlikte Berger (2001); Braxton, Bray ve Berger (2000); St. John, Cabrera, Nora ve Asker (2000), gibi araştırmacılar kültürel, ekonomik, sosyal, öğrenci tutma örgütsel formu gibi konularda kapsamlı eleştireler yapmışlardır.

Terenzini, Rendon (1994) gibi araştırmacılar ise geçmiş alan yazında ele alınmış olan öğrenciyi okulda tutmanın öğrencinin geçmişiyle ilişkiyi kesmesi gerektiği düşüncesine karşı çıkarak öğrencilerin kökenine, toplumlarına, dinlerine bağlı kalabilme yeteneklerinin öğrencilerin örgütte varlıklarını devam ettirebilmeleri için gerekli olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Yine alan yazında yer alan diğer çalışmalar, Pascarella ve Chapman (1983); Pascarella, Smart ve Ethington (1986); Tinto, Russo ve Kadel (1994), çalışmalarıyla öğrenciyi okulda tutma işlemlerinin örgütün özelliklerine göre, yatılı ya da yatılı olmamasına, iki ve dört yıllık olmasına göre nasıl değişiklik gösterdiği anlaşılmaya başlamıştır.

Zaman içersinde bu konun karmaşıklığı hakkında daha fazla bilgiye ulaşıldıkça önceki modellerin sınırlarıda belirlenmiştir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise Braxton , (2000); Braxton ve Hirschy (2005); Tinto (1993, 2005), öğrenci terkini daha iyi açıklayan sosyolojik, psikolojik ve ekonomik modeller üzerine çalışmalarını devam ettirmişlerdir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Yükseköğretim Yaşamına Uyum

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler hem toplumun hem kültürün hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak bir gelişim göstermektedir (Yavuzer, 1997). Farklı psikolojik yaklaşım ve disiplinlerce değişik şekillerle ifadelendirilen ve bu haliyle görece bir nitelik taşıyan uyum kavramı genel olarak "bireyin hem kendisi, hem de çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi" şeklinde tanımlanabilir (Özgüven,1992, 5-13).

Üniversite yılları gençlerin erişkinliğe geçiş yıllarıdır. Bu dönemde gençlerin ilişkilerinin çok hızlı değişim gösterdiği bilinmektedir. Özellikle üniversitede okuma şansı elde edenler, üniversiteyi kazanma sevincinin yanı sıra; aileden ayrılma, yeni çevre ve arkadaş edinme, yalnız kalma korkusu, ekonomik güçlükler, yurt hayatına alışma, gelecekteki mesleği ve çalışma hayatı ile ilgili kaygı gibi birçok sorunla da yüz yüze kalır (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2002).

Üniversite öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin, bu eğitim dönemlerinde akademik, sosyal ve duygusal açıdan değişim sürecine girdikleri çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu süreçte bazı öğrencilerin sahip olduğu duygusal ve sosyal özellikler bu uyum sürecini daha rahat geçirmelerini sağlarken bazı öğrencilerin de kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmekte zorlanarak, akademik ve sosyal rolleri yerine getiremediği, üniversite yaşamına uyum sağlayamadığı gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar üniversite geçiş ve uyum sürecinin, akademik

olarak zorlanma ve yoğun kaygı, bölüme yönelik ilginin kaybolması ve sınırlandırılmış ve gerçekçi olmayan üniversite beklentilerine ve kariyer planlarındaki belirsizliklere neden olduğunu ortaya koymaktadır (Upcraft ve Gardner, 1989; Akt. Sevinç, 2010).

Tinto'nun (2007) ''*Öğrenciyi Okulda Tutma Araştırma ve Uygulamaları: Bir Sonraki Nedir?*''adlı çalışmasında uyum konusunda yapılan çok sayıda araştırma incelenerek, literatürde öğrenciyi okulda tutma konusu tartışıldığında, öğrenci kaybının psikolojik olarak kabul edildiğini, ancak bu inanışın, 1970 yıllarında yapılan araştırmaların bulgularına göre toplum ve birey arasındaki ilişkinin öneminin anlaşılmasıyla değişmeye başladığını ve öğrencilerin okula devam etme ya da ayrılma kararlarında çevrenin, özellikle de örgüt rollerinin göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde değiştiğini ifade etmiştir.

2.2. Yükseköğretim Yaşamına Uyuma Yönelik Modeller

Bireylerin öğrenim dönemlerinde, yükseköğretime başlaması hayatlarında bir geçiş aşamasıdır. Yükseköğretim öğrencilerin öğrenimleri süresince sahip oldukları özellikler, değişiklere uğramaktadır. Duyguları, bağımsızlıklarını ve başarılarını keşfetmeleri geçiş dönemlerinin bir parçasını oluşturmaktadır**.** Öğrenci gelişim teorileri, öğrencilerin gelişim aşamalarında gösterdikleri özelliklerini tanımamıza yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretim yaşantılarındaki gelişim ve değişimlerini kapsayan modeller veya kuramlar incelendiğinde, ilgili literatürde iki ana sınıflamayla karşılaşmaktayız. Pasceralla ve Ternzini'e (2005) göre öğrencilerin üniversite yaşantıları boyunca biopsikososyla gelişim yapısına, doğasına ve uyum süreçlerinin içeriğine önem veren gelişimsel modellerle, okul terki eğiliminde olan öğrencilerin üzerinde odaklanan ve yükseköğretim yaşamının öğrenci üzerindeki muhtemel etkilerini inceleyen modeller olarak sınıflanmaktadır.

2.2.1.Gelişimsel Modeller

Yükseköğretim yılları, öğrencilerin daha önceki bilgilerine ve inançlarına meydan okuyan önemli yeni düşünceleri ve deneyimleri kapsayan dönemlerdir. Bu değişiklikleri algılayabilen öğretim üyeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve gelişimlerini destekleyen dersler ve aktiveteler planlayabilmektedirler. Genel olarak, gelişimsel modeller, psikososyal gelişim ile ilgili modeller, bilişsel yapılandırmacı modeller (Koberg, 1969; Gilligan, 1977; Perry, 1970), tipolojik (Kolb, 1976; Lawrence, 1982; Myers, 1980) ve birey-çevre etkileşimi ile ilgili modeller (Huebner, 1989; Strange ve Banning, 2001) olmak üzere 4 boyutta sınıflandırılmıştır (Akt. Sevinç, 2010).

2.2.1.1. Psikososyal Gelişim Modelleri

Psikososyal gelişim ile ilgili modeller içerisinde sıklıkla kullanılan modellerden biri Chickering'in yedi vektör modeli (1969) ile açıklanmaktadır. Bu yedi vektörün amacı; özelikle kişilik oluşumunda yükseköğretim ortamının öğrenci gelişimini duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel olarak nasıl etkileyebileceğini açıklamaktır. Chickering'in (Akt. DeLarrosa, 2000) teorisinin en önemli varsayımlardan birinin üniversitelerin insan potansiyelinin gelişimini desteklediği ancak, bir öğrencide oluşan değişikliklerin tüm öğrencilerde oluşmasının gerekli olmadığını ve bundan dolayı, her öğrenci her vektör ve vektörlerin diğerleriyle ilişkilendirildiği zaman kendine ait farklı oranlara sahip olduğunu vurgulamıştır.

Yedi Vektör Modeli kapsamında ele alınan gelişim görevleri aşağıda açıklanmaktadır:

Yeterlilik Gelişimi: Chickering'e göre üniversitede geliştirilen önemli üç yeterlilik alanı fiziksel yeterlilik ve el becerisi, zihinsel yeterlilik ve kişiler arası

yeterliliktir. Zihinsel yeterlilik, zihinsel becerileri kullanmak olarak ifade edilmektedir. Zihinsel yeterlilik, öğrencinin edindiği bilgileri uygulayabilmesi, zihinsel ve estetiksel düşünebilmesi ve edindiği bilgileri kavrama, analiz ve sentez düzeyinde yeniden organize etmesini gerektirmektedir. Fiziksel yeterlilik ve el becerisi ise, öğrencinin atletik ve artistik başarılarını, bedensel gücünü ve bu gücü kullanma biçimine ilişkin yeterlilikleri içeren yeterlilik alanıdır. Kişilerarası yeterlilik gelişimi ise, sadece dinleme ve etkili bir biçimde iletişim kurma becerisi olarak değil, aynı zamanda diğer bireyleri anlayabilme, onlara uygun yanıtları verebilme, ait olunan grup içerisinde kişilerin tek tek gereksinimlerini karşılayabilme için çeşitli stratejileri kullanabilmeyi gerektirmektedir (www.cabrini.edu/communications).

Duyguları Kontrol Etme: Chickering ve Reisser'e göre (1993; Akt. Tuna, 2003) üniversite yılları süresince öğrenciler sosyal ya da biyolojik kökenli birçok duyguyla başa çıkmak durumundadırlar. Öğrencilerin bazıları üniversite eğitimine başladıktan sonra kızgınlık, korku, incinmişlik, arzu, özgürlük gibi duygulardan kaçmaktadır. Bu duyguların çok baskın ya da aşırı hissedilmesinin eğitim sürecini sona erdirmeye yetecek kadar güçlü duygular olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu duyguların iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu gelişim görevi, öğrencilerin hissettikleri güçlü duygularla baş edebilmelerini gerektirmektedir.

Özerklik Kazanma: Öğrencilerin, temel gelişim basamağı olan özerklik kazanma ise kendine yeter derecede fonksiyonel olmak, kendi seçtiği hedeflerde sorumluluk almak ve diğerlerinin fikirlerine daha az bağlı kalmak olarak ifade edilmektedir. Hem duygusal hem araçsal bağımsızlık karşılıklı etkileşimi kabul etmeyi kapsamaktadır. Duygusal bağımsızlığın ilk basmağı öğrencinin ailesinden ayrılması ve akranlarıyla ya da üniversitedeki bazı gruplarla güvenli ilişkiler kurabilmesidir. Araçsal bağımsızlık ise, kişinin harekete geçebilmesi, yapacaklarını düzenlemesi ve problemlerini kendi başına çözebilecek becerileri taşımasıdır. Karşılıklı etkileşim olgusunu fark etme ise, bireylerin ne tam bir bağımsızlığın ne de

tam bir bağımlılığın ideal olmadığını ve bunların karşılıklı etkileşim içinde bulunduklarını farkına varmasıdır (www.cabrini.edu/communications/ProfDev).

Kişilerarası İlişkileri Geliştirme: Kişilerarası ilişkiler geliştirme kişilerarası farklılıklara saygı gösterebilme, bu farklılıkları anlayabilme ve yakınlık kurabilme becerisini kapsamaktadır. Tolerans hem kültürlerası hem de kişilerarası bağlamda görülebilir. Bu basamakta genç yetişkinden beklenen, basmakalıp davranışlar, geçmiş dönemlerden getirdiği kültürel dinamikler ya da eğilimler ötesinde kişilerarası ve kültürlerarası farklılığa göre karşısındaki bireylerle ilişki kurabilme becerisine sahip olabilmesidir (www.cabrini.edu/communications/ProfDev).

Kimlik Gelişimi: Kimlik gelişimi yeterlilik gelişimi, duyguları kontrol etme, özerklik ve olumlu kişilerarası ilişki kurma gibi diğer vektörlerle bağlıdır. Kimlik gelişimi, beden görüntüsünden hoşnut olma, cinsel kimliği kazanmış olma ve bu kimliğe uyum gösterebilme, sosyal ve kültürel çevre içerisinde bireysel olabilme, yaşam biçimi ve bununla ilişkili roller doğrultusunda benlik bütünlüğü oluşturabilme, başkalarından alınan geri bildirimlere göre davranışları düzenleyebilme ve olumlu benlik algısı geliştirebilme, kendini kabul etme ve kendine güvenme ve son olarak da kişisel anlamda durağanlığı sağlayabilme ve kişilik bütünlüğünü geliştirme gibi konuları kapsamaktadır (www.cabrini.edu/communications/ProfDev).

Amaç Belirginleştirme: Yüksekokul öğrencilerinin birçoğu okula kayıt yaptırmış olmalarına rağmen belirli amaçlara sahip değildir. Sadece kim olduklarını ve nereden geldiklerini bulmaya çalışmaktadırlar, ne olmak istedikleri konusunda karasızdırlar. Amaç gelişimi süreci, bireyin gelecek planlarını, mesleki amaç, hedef ve isteklerine, aile çevresine ve kişisel uğraşlarına göre yeniden düzenlemesi ve bunları bütünleştirmesi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için

okulun amacı iyi bir meslek sahibi olmak ve bu ortamda neyi hedeflediklerini bulabilmektir. (www.cabrini.edu/communications/ProfDev/cardevChickering.html).

Bütünlük Gelişimi: Bütünlük gelişimi, amaç ve kimlik gelişimi süreci ile yakından ilgilidir. Bu gelişim görevi, genç yetişkinin içsel süreçlerinin, inançlarının ve değerlerinin farkında olmasını içermektedir. Bizim temel değerlerimiz ve inançlarımız deneyimelerimizi tercüme etmemize, davranışlarımıza rehberlik etmeye ve kendimize saygıyı korumamıza kaynak sağlamaktadır. Bu basamak genç yetişkinin içsel süreçleri hakkında farkındalık kazanmasını ve kendinde var olan değerlerle ilgili önemli bilgiler elde etmesini sağlamaktadır (http://www.cabrini.edu/communications/ProfDev/cardevChickering).

İlgili alanyazında, öğrencilerin psikososyal gelişimleri ile üniversiteye uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Cross'un, (1971, Akt. Troup, 2012) ilk ve en populer modellereden biri olan ırklara göre öğrenci kimlik gelişimi modeli, Afrikalı-Amerikalılar için geliştirilmiş olmasına rağmen, Amerika'daki tüm ırklardaki kişiler için uygulanmıştır. Beş evreden oluşmaktadır; 1-Ön buluşma, 2-Buluşma 3-Tutulma 4- İçselleştirme 4- İçselleştirme -Bağlılık. Yine, Helms (1995; Akt. Troup, 2012), toplumda ekonomiyi ve toplumun kültürel boyutlarını kontrol etmeleri nedeniyle çoğunluk grubun kültürel bilincinin, küçük grupları doğrudan ve olumsuz olarak, kendilerini ise dolaylı yoldan nasıl etkilediğini açıklayan, çoğunluk olan öğrencilerin kimlik gelişimi teorisini geliştirmiştir. Çocuk sahibi olma, evlenme, boşanma v.b geçiş evrelerini yaşayan ve geri dönen yetişkin öğrencileri kapsayan araştırmalarda farklı öğrenci gelişimlerini, kapsamlı bir şekilde ele almaktadır (Troup, 2012).

Perry (1970, 1981; Akt. Troup, 2012) de öğrencilerin yükseköğrenim sınıflarında karşılaştıkları deneyim, teori, bilgileri nasıl algıladıklarını içeren çok detaylı bir model geliştirmiştir. Tanımlar, öğrenci düşüncelerinin farklılıklarını

özetlemektedir. Bu model içindeki tanımlar arasında; *Dualizm* "Bütün her şey doğru ya da yanlıştır, siyah ya da beyaz." *Çeşitlilik* "herkes doğrudur… hiçkimse yanlış değildir." *Rölativizm* "herkesin kendi düşüncesi vardır ve eşit olarak haklıdır." *Rölativizme Bağlılık* "bazı düşünceler diğerlerine göre daha doğrudur. Kişi o düşünceyi destekleyen kanıtlara ve faktörlere dikkatli bakmalıdır' yer almaktadır (Troup, 2012).

Psikososyal ve ahlaki gelişim teorileri bireyin kendisini, diğerleriyle nasıl ilişkilendirdiği üzerine odaklanmıştır. Bu teoriler zaman içersindeki duygulardaki, inançlardaki, değerlerdeki değişiklikleri ve kimlik gelişimi ile ilgili gelişim işlemlerini, mesleki hedefleri, yaşam amaçlarını ve ilişkileri incelemektedir (Chickering ve Reisser,1993; Akt. De Larrosa, 2000).

2.2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacı Modeller

Gelişimsel modellerden bir diğeri ise bilişsel-yapılandırmacı modellerdir. Bilişsel modeller sadece öğrencilerin dünya bakış açılarını ve deneyimlerinin değişimlerini tetkik etmemekte aynı zamanda analitik becerileri ve problem çözme kazanımlarını da gözden geçirmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Akt. Troup, 2012). Eğer bireyin bilişsel yapılandırması yeni durumla eşlemişyorsa, yeni durumun anlamdırılabilmesi ve duruma uygun tepkinin verilebilmesi için bilişsel süreçlerin yeniden yapılandırması gerekmektedir. Bu yapılandırma süreci karmaşık ve bütünleşiktir. Bilişsel süreçlerdeki gerçekleştirilmesi gereken gelişimsel görevler, diğer bir üst basamaktaki görevlere bir temel ve bir alt basamaktaki görevlere uygunluğu ile bütünleşik bir yapı ortaya koymaktadır. Bireylerin karşılaştığı yeni bilgi ve yaşantıları bilişsel süreçlerini yeniden yapılandırmaları uyumsama, bu bilgileri yeniden yapılandırdıkları bilişsel sürece göre işlemeleri ise özümseme olarak nitelendirilmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Pasceralla ve Terenzini, 2005).

Bilişsel Yapılandırmacılık, bilginin bireyin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, birey tarafından içselleştirilerek oluşturulduğunu savunan yaklaşım türüdür (Mahoney, 2004; Akt. Bay, 2008).

2.2.1.3. Tipolojik Modeller ve Birey- Çevre Etkileşim Modelleri

Bu başlık altındaki modeller, gelişim görevlerini ve gelişim görevleriyle ilgili özellikleri tanımlamadıkları için, teknik olarak bir gelişim modeli olarak değerlendirilmemelerine karşın, öğrencilerin üniversite yaşamında tecrübe ettikleri yaşantıları anlama ve yorumlamada değişik bir bakış yaratmaktadır (Chickering ve Reisser, 1993; Akt. Pasceralla ve Terenzini, 2005). Tipolojik modeller, öğrencilerin ayırt edici ve değişmez bazı kişilik özelliklerinin üniversite yaşamlarını nasıl etkilediğine odaklanmaktayken, birey-çevre etkilemişini odağa alan modellerde ise öğrencilerin aynı çevre içerisinde kendi gelişim düzeylerine göre farklı yaşantılar deneyimlediklerinden ve farklı davranışlar geliştirdiklerinden söz edilmektedir (Sevinç, 2010).

2.2.2. Yükseköğretim Yaşamının Etkilerine Odaklanan Modeller

Yükseköğretim Yaşamının öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan modellere bakıldığında ise bu konuda öğrencilerinin yükseköğretim öğrenimlerini bırakmalarının bireysel, sosyal ve organizasyonel etkilerini inceleyen birçok sayıda araştırma ve teori ile karşılaşılmaktadır (Tinto 1975, 1993, Benn 1982, Astin 1984, Johnes 1990, Pascarella and Terenzini 1991, Moortgat 1997, Berger ve Braxton 1998, Ozga vd., 1998 ; Akt. Thomas, 2002).

2.2.2.1. Arnold Van Gennep Modeli (1909-1960)

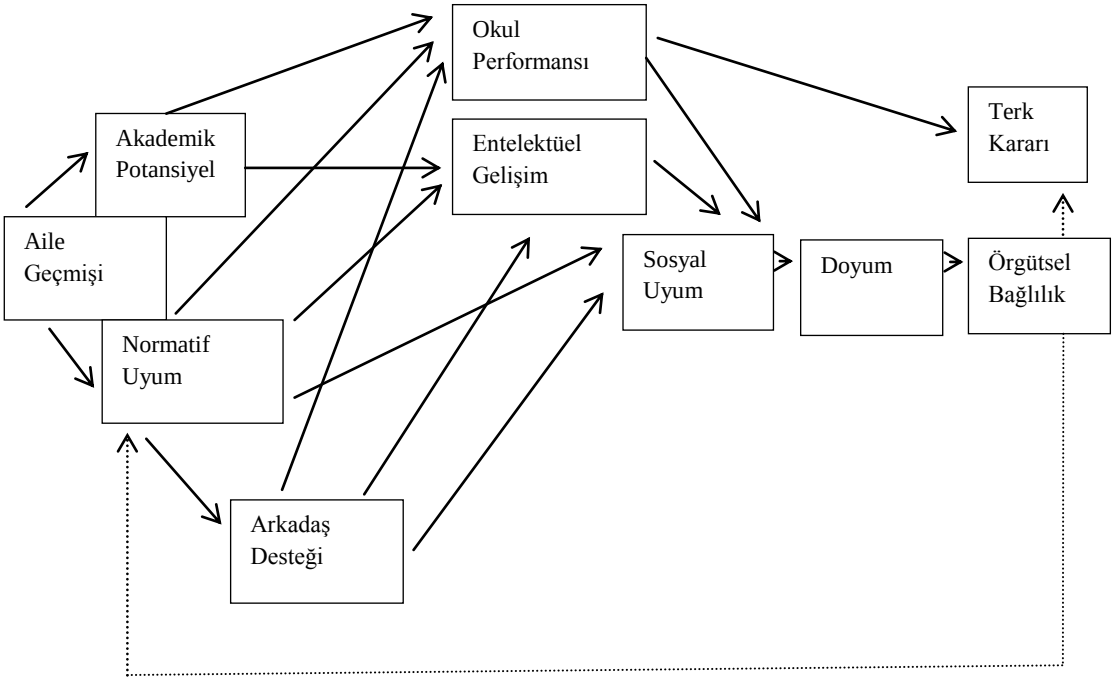
Yükseköğretimdeki öğrencilerin üniversite öğrenimini bırakma süreçlerine odaklanan en temel modellerden birini geliştiren Arnold Van Gennep (1909-1960, Akt. Malmberg, 2008), antropolojik bir yaklaşım kullanarak ‘geçiş törenlerini’

açıklayan üç aşamalı bir model geliştirmiştir. Gennep (1909-1960) Modeli kişinin hayatında devam eden ve önemli bir olaya uyum sağlamasını içreren işlemleri sosyal sistem içindeki dengesini ana çizgilerle belirlemiştir. Gennep, tüm kültürlerdeki kişilerin hayatlarında doğum, ölüm, evlilik v.b. şeylerin önemli evreler olarak iz bıraktığını gözlemlemiştir. Geçişlerin üç aşaması '*ilk tören'* (ayrılma töreni),*'liminal tören'* (geçiş töreni) ve '*son liminal'*(katılım töreni)dir. Van Gennep'in çalışması öğrenci devamı araştırmalarında önemli etkiye sahiptir, çünkü öğrenciler çocukluktan yetişkinliğe geçtikçe, yükseköğretimin sonuçlarıyla ilgili görüşler ve sonuçlar 'geçiş törenleri' basamaklarında önem taşımaktadır.

2.2.2.2. Okul Terkini Açıklayıcı Sosyolojik Model (Spady,1970)

Öğrenci kaybını akademik ve sosyal uyum eksikliği ile ilişkilendiren Spady (1970) ise öğrencilerin neden yüksek öğretimi bıraktığını açıklayan kavramsal bir model geliştimiştir. Spady, Durkheim'ın (1896-1951) çalışmasını temel alarak kapsamlı bir öğrenci kaybı modeli geliştirmiştir.

Durkheim (1896-1951; Akt. Spady,1970), toplumla yetersiz uyum içinde olan bireyin intihara daha eğilimli olduğunu bulmuştur. Spady'e (1970) göre; okul terki işlemi yüksekokul öğrencileri için birkaç bilim dalıyla ilgili olarak ilgi, beceri ve davranışlarla, derslerden, okul çalışanlarından, yönetimden, akran grupları gibi kaynaklarlardan gelen beklentilere, etkilere ve isteklere maruz kalan öğrenci statüsündeki bireyin belli bir çevreyle iletişimini içeren yaklaşımlarla en iyi bir şekilde açıklanmaktadır. Spady'nin (1970) modeli temel olarak öğrencinin kendi çevresiyle uyumuna ve etkileşimine odaklanamıştır. Spady, öğrenci kaybını, öğrencinin hem sosyal hem akademik sistemde yetersiz ödüllendirme hissetmesinden kaynaklandığını öngörmüştür.



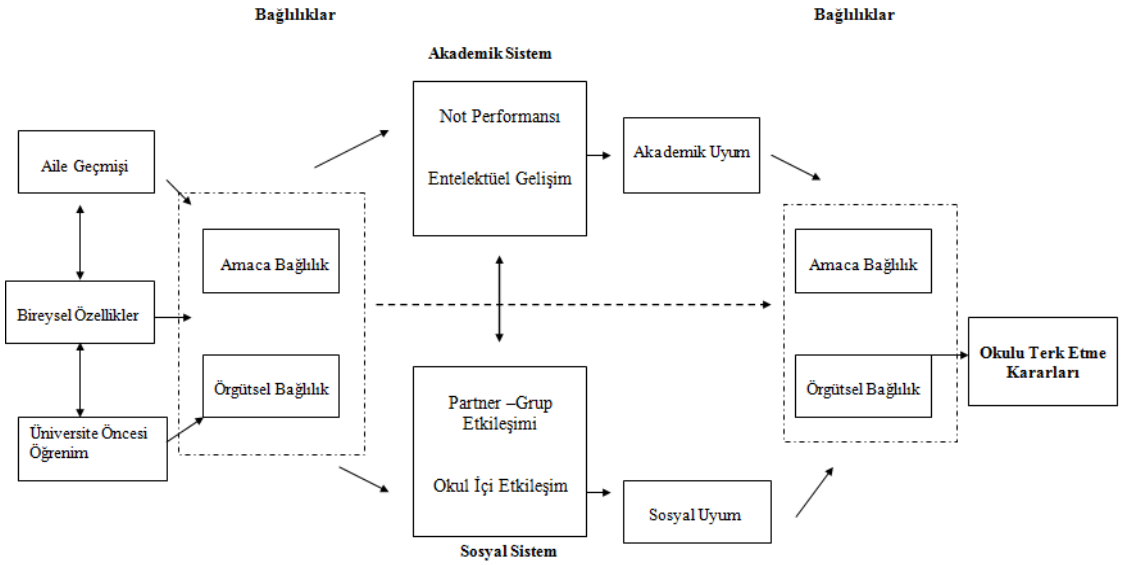
Şekil 1. Spady (1970) Okul Terkini Açıklayıcı Sosyolojik Model

2.2.2.3. Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1975, 1993)

Tinto (1975), öğrenci uyum modelini (Şekil 2), Durkheim'ın (1961) intihar kuramından esinlenerek ve öğrenci kaybı konusu üzerinde ilk çalışan araştırmacılılardan olan Van Gannep'in (1909) 'geçiş törenleri' kavramlarını ekleyerek, Spady'nin (1970) modelinin üzerine temellendirmiştir. Bu boylamsal model, kampüste yaşamını devam ettiren geleneksel yaştaki öğrencileri hedef almış ve öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerine odaklanmıştır.

Model ayrıca, eğitim ekonomisinden bireyin kararlarının maliyet-fayda analizi verilerini de almaktadır. Sosyolojik ve ekonomik yaklaşımlardan alınan farklı kavramsal çerçeveler, yükseköğretim örgütlerindeki okul terklerini inceleyen bir model olarak birleştirilmiştir. Durkheim'e göre (1961; Tinto, 1975; Akt. Bülbül, 2012) intihar genellikle bireylerin toplum yapısına uyum sağlamada yetersizlik

yaşadıklarında ortaya çıkmaktadır. Tinto (1975; Akt. Bülbül, 2012) intihar eyleminin aslında kişinin varoluştan kasıtlı çekilmesi olduğunu ve bu yüzden kişinin toplumdan kasten çekilmesi olan üniversite terkiyle benzerlik gösterdiğini ileri sürmektedir. Spady de (1970; Akt. Bülbül, 2012) benzer biçimde üniversite kendi değer yargıları ve sosyal yapıları ile toplumsal bir sistem olarak görüldüğünde, bu sosyal sistemi terk etmenin, geniş toplum sisteminde intihar etmek ile benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, üniversitede kişilerarası iletişim eksikliği ve üniversitedeki hâkim değer yargılarına uyumsuzluk gibi okul terkini etkileyen koşullar, geniş toplum sisteminde intiharla sonuçlanan koşullara benzemektedir. Ancak Tinto intihar teorisini terk etme modeline uyarlarken, bireysel faktörlerin teori üretmede yeterli olmadığını düşünerek, modelinde bireysel faktörlerin yanı sıra örgütsel faktörlerin de üzerinde durmuştur. Bu model Şekil 2'de yer almaktadır (Tinto 1975; Akt. Bülbül, 2012).

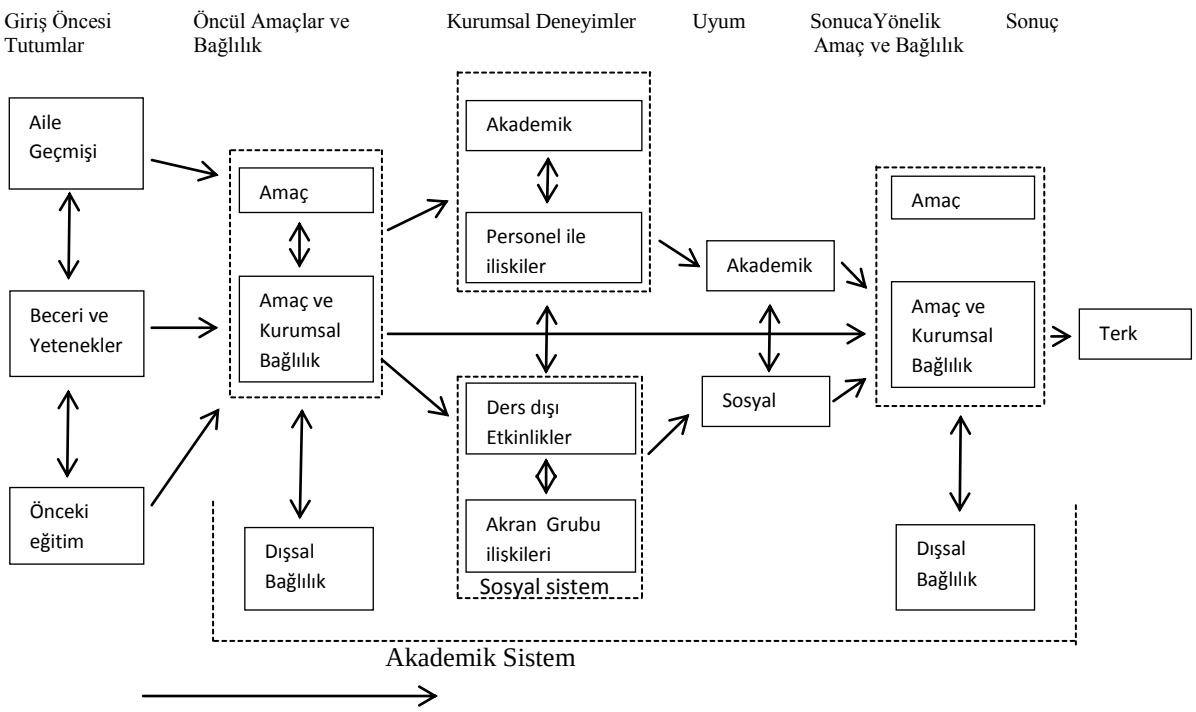


Şekil 2 Öğrenci Uyum Modeli. Kaynak: Tinto, 1975; Akt. Bülbül, 2012

Terk etme davranışının, Şekil 2'de görülen bu modeli, üniversite terk sürecini bireylerarası etkileşimler, bireyin hedefi ve örgütsel bağlılığını etkileyen, örgütün akademik ve sosyal yapıları içindeki deneyimleri olarak betimlemektedir. Bireyler yükseköğretim kurumlarına, üniversitedeki performanslarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli özelliklerle (cinsiyet, ırk, yetenek vb.), üniversite öncesi

öğrenim deneyimleri (not ortalaması, akademik ve sosyal başarılar vb.) ve aile geçmişleri ile (sosyal statü özellikleri, değer yargıları, beklentiler vb.) gelmektedirler. Daha da önemlisi, bu geçmiş özellikler ve bireysel farklılıklar, eğitimsel beklentilerin ve bireyin beraberinde getirdiği bağlılıklarının gelişimini de etkilemektedir. Amaç ve örgütsel bağlılıkların her ikisi de bireyin üniversite içindeki deneyimlerinin, hayal kırıklıklarının ve doyum seviyesinin önemli göstergeleridir. Bahsedilen bireysel özellikler, geçmiş deneyimler ve bağlılıklarla bu model, bireyin akademik ve sosyal sistemlere uyumunun okula devamı ile doğrudan ilgili olduğunu iddia etmektedir (Tinto, 1975, 1997; Akt. Bülbül, 2012).

Tinto, zaman içersinde modelini günümüzdeki formuna getirene kadar revize etmiştir. Tinto (1993; Akt. Morris, 2002) modeli önceki modelin çekirdeğini oluşturan öğrencilerin önceki öznitelikleri örgütün akademik ve sosyal sistemi ile nasıl bir ilişki içindedir olgusunu açıklamak için düzenlenmiştir. Tinto 1993' te de bu etkileşimlerin olumlu deneyimlere neden olduğu ve örgüte bağlılığı yükseltiği ve ya olumsuz deneyimelere neden olarak örgüte bağlılığı azatlığını varsaymıştır.



Şekil 3. Tinto (1993; Akt. Morris, 2002) Öğrenci Uyum Modeli

Bu teoride Tinto (1993; Akt. Morris, 2002) öğrencilerin ayrılma kararlarında etkili olan değişkenleri beş kronolojik kategori altında organize etmiştir. Bunlar sırasıyla, geçmişteki öz nitelikler (giriş öncesi tutumlar), öncül amaç ve bağlılık, kurumsal deneyim, uyum ve sonuca yönelik amaç ve bağlılıktır. İlk değişken olan öğrencinin geçmiş öz nitelikleri (giriş öncesi tutumlar), aile geçmişi, yetenek ve becerileri, önceki eğitimleridir. Şekil 3 te görüldüğü gibi örgüte ilk girişteki nitelikler, Tinto'un (1993; Akt. Morris, 2002) etiketlediği 'amaç ve bağlılık' isteğinide içermektedir. Tinto (1993; Akt. Morris,2002), amaç ve hedefleri birey tarafından, hem eğitim, hem mesleki istekler olarak iki çeşite ayırmaktadır. Bağlılık ise bireyin bu hedeflere ulaşma bağlılığı ve örgütsel bağlılık olarak açıklanmaktadır. Amaç örgütsel bağlılığa ek olarak öğrenciler, onların okula devamını ve ayrılmalarını etkileyen dış faktörler olan dışsal bağlılığı da taşımaktadırlar. Bir öğrencinin amaç bağlılığı önceki nitelikleriyle birlikte örgüt ortamına getirilmektedir. Bu değişkenler Tinto'nun (1993; Akt. Morris, 2002) bir sonraki kategorisiyle ilişkilendirilmektedir. Tinto, bu değişkenleri iki kategoriye ayırmaktadır, Akademik ve Sosyal Sistem.

Akademik sistemde öğrencinin akademik (resmi) performansı ve okul çalışanlarıyla (resmi olmayan) etkileşimi, öğrencinin entelektüel topluma uyumunu sağlayan olumlu deneyimler ya da öğrenciyi izole eden olumsuz deneyimleri kapsamaktadır. Benzer olarak sosyal sistemde öğrencinin informal ders dışı aktiviteleri ve informal akran grubu etkileşimlerinin olumlu deneyimleri öğrenciyi uyuma yöneltirken, olumsuz deneyimler öğrencinin bağlantısın kesmesine neden olmaktadır.

Akademik ve sosyal uyum Tinto'nun dördüncü kategori değişkeni olan sadece 'Uyum' başılığı altında oluşmakta ya da oluşmamaktadır. Eğer öğrencinin sosyal ve akademik sistemdeki deneyimleri olumluysa sonuca yönelik amaç ve bağlılık değişkenin olumlu etkileyecek ve bundan dolayı sonuç bölümündeki ayrılma kararını güçlendirecektir. Eğer akademik sitemdeki öğrenci deneyimleri olumsuzsa öğrencinin amaç bağlılı zayıflayacak ve örgüte devam olasılığı daha az olacaktır (Tinto,1975). Öğrencinin okulu terk ya da okula devam etme kararı Tinto'nun

modelinin son kategorisinde yer almaktadır ve kategori sonuçları olarak ifade edilmektedir.

Tinto'nun (1993) modeli önceki modelin temel yapısı ve sayıtlılarını içermektedir, tek farklılık dışsal bağlılığın üzerine daha çok vurgu yapılmasıdır. Tinto'nun (1993) revize edilmiş modeli akademik ve sosyal sistemin tekrar düzenlenmesini içermektedir.

Yenilenmiş modelde akademik sistem (formal) akademik performansı ve (informal) okul çalışanlarıyla etkileşimi içermektedir. Sosyal sistem ise formal öğrenci ders dışı aktivetelerini ve informal akran grubu etkileşimlerini kapsamaktadır. Tinto'nun modelinde akademik ve sosyal başarıyı yakalamayan öğrencinin okuldan ayrılması yüksek olasılıktır.

2.2.2.4. Tinto'nun Yeniden Kavramsallaştırılmış Modeli (Pascarella, Duby ve Iverson, 1983)

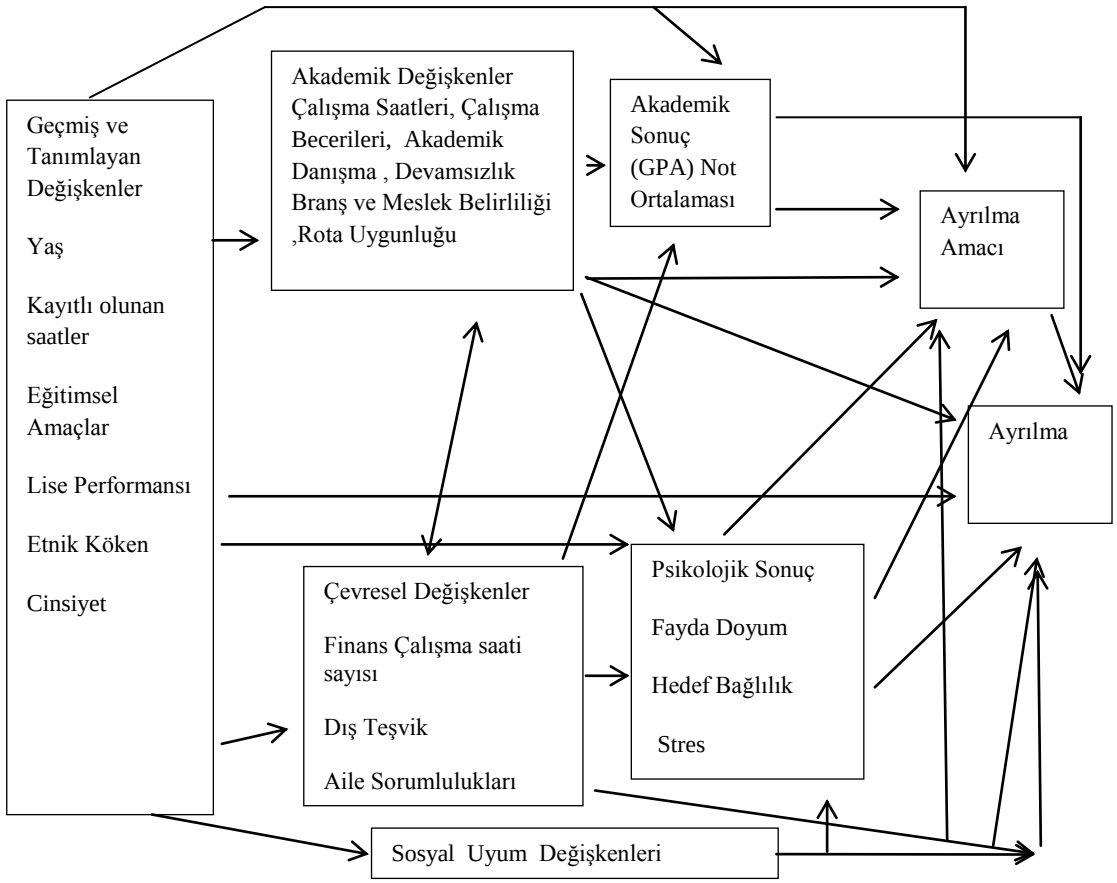
Pascarella, Duby ve Iverson (1983), Tinto'nun (1975) modelini üniversite yerleşkesinden uzak ikamet eden öğrencilerle test ederek tekrar kavramsallaştırmıştır. Modelin bazı kavramlarının bu duruma uygunluk gösterdiğini bazı kavramların ise uyumsuz olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular ışığında yeni modelin Tinton'un orjinal modelinden dört farklı yönü ortaya çıkmıştır.

Birinci farklılık, öğrenci devamında öğrencinin geçmiş özelliklerinin olumlu etkisi, ikincisi örgütsel bağlılık, akademik uyum ve bunları izleyen örgütsel bağlılık arasındaki doğrudan ilişkidir. Üçüncü revizyon yerleşim yerlerinden uzak örgütlerde sosyal uyum artışını dikkate almıştır. Son farklı yön ise modele 'devam etme isteği'nin eklenmesidir (Pascarella, Duby ve Iverson, 1983).

2.2.2.5. Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean ve Metzner, 1985)

Ayrıca, Tinto'nun (1975) çalışmasından etkilenen Bean ve Metzner (1985) yerleşke dışında yaşayan, yarı zamanlı devam eden ve 25 yaş üstü geleneksel olmayan öğrencileri kapsayan bir model geliştirmiştir. Bean ve Metzner (1985) geleneksel ve geleneksel yaş üzerindeki öğrenci uyumu arasındaki temel farklılığın çevresel faktörler olduğunu savunmuştur. Bean ve Metzner (1985)'in Öğrenci Yıpranma Modeli,(Şekil 4) farklılığı içeren yedi gurup değişkeni dikkate almaya çalışmıştır.

Bu değişkenler, geçmiş deneyimler, akademik değişkenler, çevresel, sosyal uyum, akademik sonuçlar, psikolojik sonuçlar ve ayrılma isteği olarak sıralanmaktadır.



Şekil 4. Bean ve Metzner (1985) Geleneksel Olmayan Öğrenciyi Okulda Tutma Modeli

Bu model dayanağını iş kuruluşlarında iş hacmi modeline dayalıydır. Bean'in modeli, tüm yapının, ortaya konulan davranışla, geçmişteki davranışla, normatif değerlerle, tutumlarla ve hedeflerle bağlanmış psikolojik model temel alınarak, basitten karmaşık bir biçime dönüştürülmüştür. Psikolojik işlemlere dayalı olmakla birlikte, model Tinto'nun modeline benzer komplike ve boylamsaldır. Bu modelin Tinto'nun orjinal modelinden farklı iki yönü vardır, bunlar: Çevresel değişkenler (öğrenci tutmayı etkileyebilecek okul dışındaki faktörler) ve öğrencinin planlarıdır ki bunlar, öğrenciyi okulda tutmadaki en iyi yordayıcıyılardır. Bu faktörler daha sonra Tinto'nun 1993'teki modeline dahil edilmiştir (http://education.stateuniversity.com).

2.2.2.6. Öğrenciyi Okulda Tutma Modeli (Thomas, 2002)

Literatürdeki çok sayıdaki çalışma çeşitli kişisel ve sosyal niteliklerin yanında hem öğrenciyi okulda tutmayı, hem performansa etki eden, örgütsel uygulamaların olduğunu göstermiştir. Yükseköğretimde öğrenciyi okulda tutmaya yönelik diğer model Thomas (2002) tarafından ortaya konmuştur. Model dayanağını sosyolojik kuramlardan almaktadır. Thomas (2002) modelinde yaptığı araştırmada öğrencilerin, çeşitli zorluklarla başetmelerine rağmen yükseköğretime devam etme kararlarında neden ısrar ettiklerini araştırmıştır. Thomas (2002) bu konuda "kurumsal habitus" kavramını kullanmıştır. Habitus belirli bir sosyal sınıfın veya grubun kural ve uygulamalrını ifade etmektedir. Habitus, gerçeği yaşama ve anlamayı içeren nesnel yapılar ile bireysel tercihler arasındaki etkileşimle oluşan ve biçimlenen eğilimleri ifade eder. Kurumsal habitus eğitim kurumlarının kültüründen daha farklı birşey olarak anlaşılmalıdır; yapılan hareketleri yönlendiren bilinç dışı ve davranışlara derinlemesine etki etmiş bağıntısal durumları işaret eder. Bu eğitim kurumlarının başarı düzeyleri ve belgelerine yüklenen geçerlilik kazanmış değerleri, dili ve bilgileri üretebilmeleriyle olanaklıdır. Eğer, öğrenci, uyumsuzluğunu ifade ediyorsa, sosyal ve kültürel yaşantılarının uygun olmadığını ve örtük bilgilerinin değer görmediğini ifade ediyorsa bunlar öğrenciyi erkenden okul terkine zorlar. Ancak bu durum egemen sosyal sınıftan bir öğrenci için geçerli değildir.

Bu model, Thomas (2002) tarafından deneysel araştırmalarla, öğrenci başarısını etkilediği fark edilen yedi başlık altında tanımlanmıştır. Bunlar; akademik hazır bulunuşluluk, akademik deneyim, örgütsel beklentiler ve bağlılık, akademik ve sosyal uyum, üniversite destek servisleridir.

2.2.2.7. Katılım Modeli (Astin, 1975, 1978, 1985)

Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına yönelik çalışmalar, farklı modellerin etkisiyle farklı kavramlar altında uzun yıllardır devam etmektedir. İlgili alan yazında uyum konusunda Astin'in çalışmaları yer almaktadır. Astin'in (1975, 1978, 1985; Akt. Morris, 2002) öğrenci katılım modeli, okul deneyimlerine daha fazla akademik ve sosyal katılımın, öğrencinin başarısını ve okula devamını sağlama eğiliminde olduğunu teorikleştirmiştir. Bu teori, öğrencilerin sosyal ve günlük aktiveteleri belirlerken önemli bir parçayı temsil ettiklerini varsaymıştır. Ayrıca, Astin'e göre öğrenci katılımının niteliği ve niceliği öğrenci öğrenme ve gelişim düzeylerini etkilemektedir (Astin, 1984; Akt. Morris, 2002). Astin, katılım teorisinin diğer teorik yaklaşımlara göre daha avantajlı olduğunu çünkü bu teorinin öğrencinin davranışlarına ve motivasyonuna odaklandığını belirtmiştir (Malmberg, 2008).

Yükseköğretim yaşamına katılım modeli, kurumsal ve kişisel olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Kurumsal boyutta, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımlarını arttırabilmek için ilgili kurumun oluşturabileceği fırsatlar yer almakta, kişisel boyutta ise öğrencilerin kurumun sunduğu bu fırsatlardan yararlanma biçimi ve yararlanma düzeyleri değerlendirilmektedir (Jalomo, 1995).

Sonuç olarak bu alan çalışmalarında en fazla etkili olan Tinto (1975, 1993, 1997) çalışmalarıdır. Tinto'nun etkişelimci kuramdan doğan ' Öğrenci Uyum Modeli' okul devamını öğrencinin akademik kapasitesi, motivasyonu ve örgütün akademik ve sosyal özelliklerine uyumu olarak görmektedir. Bir başka ifadeyle,

diğer tüm şartlar eşit olsa da, bireyin ve örgütün özelliklerinin uygunluğu öğrencinin hedef bağlılığında ve örgüt bağlılığında güçlü etkiye sahiptir (Braxton 1998; Akt. Thomas, 2002).

2.3. Yükseköğretim Yaşamına Uyumu Etkileyen Değişkenler

Yükseköğretim yaşamını etkileyen değişkenler başlığı altında sırasıyla, bireysel özellikler, aile geçmişi, geçmiş eğitim deneyimleri, üniversite ortamındaki etkileşimler, akademik uyum, sosyal uyum, örgütsel bağlılık ve amaç bağlılık olarak sıralanabilir (Tinto, 1975).

2.3.1. Bireysel Özellikler

Çocuğun okuldaki eğitim performasını belirleyen ve aile kadar önemli olan çocuğun kapasitesidir. Bu konuyla ilgili çalışmalarda bulunan Sewell ve Shah (1967), ölçülen yeteneklerin, okul terkinde ailenin sosyal statüsünden yaklaşık olarak iki kat daha fazla önemli olduğunu ifade etmiştir. Değerlendirilen yeteneklerin okul devamıyla ilgili olması şüpheye yer vermemesine rağmen okul terki konusunda birçok çalışma yükseköğretimde ders başarısında sergilenen yeteneklere odaklanmış ve okul devamıyla ilişkilendirilmiştir (Blanchfield, 1971; Chase, 1970; Coker, 1968; Jaffe ve Adams, 1970; Lavin, 1965; Lawhorn, 1971; Panos ve Astin, 1968; Smith, 1971; Taylor ve Hanson, 1970, Akt. Tinto,1975).

Sexton (1965), herhangi bir öğrenci devamı analizinin bireysel değişkenlerin içermesi gerektiğini savunmasına rağmen, sadece bu değişkenlerin belirleyici faktör olarak kabul edilemeyeceğini de söylemiştir. Bireysel özellikler yükseköğretimde öğrenci devamında belirleyici olup olamayacağı sorusunu varlığını devam ettirmektedir, eğer daha fazla yeterli veri toplanabilirse bu verilerin konuya açıklık getirmekte faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3.2. Aile Geçmişi

Aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda oluşturulmuş özdeksel ve tinsel zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir birimdir (Sayın, 1990; Akt. Avcı, 2010). Aile, çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir role sahiptir. Çocuğu toplumun sosyo-kültürel beklentilerine göre biçimlendirerek ona toplumdaki birçok etkinliği ve alışkanlıkları öğretmektedir. Bu anlamda çocuğa, "tam bağımlılıktan bağımsızlığa, yalnızlıktan diğer insanlarla kaynaşmaya, oluşmamış kişilikten birey olmaya geçişte gerçek deneyimler sunar (Orvin,1997).

Özgür bir aile ortamında, kendilerine deneyim fırsatı tanınan, yeterince sevgi ve güven duygusu içinde büyüyen çocukların ergenlik döneminde başarılı olmaları için gerekli ortam hazırlanmış demektir. Bu nedenle anne ve babaların öncelikle çocuklarını tanımaları, onların ilgi ve yeteneklerini bilmeleri, onları özerk (otonom) kılmak üzere fırsat hazırlamaları, nihayet onların sorunlarına arkadaşça kuracakları diyalog yardımıyla eğilmeleri, ergenlik döneminin kolayca aşılmasında yardımcı olacak etkenlerdir (Yavuzer,1998). Sağlıklı bir uyum sürecinin gerçekleşmesi gencin yeteneklerinin gelişebileceği bir aile ortamı ile mümkündür. Aile, gencin kendisini ifade edebilmesine olanak verdiği ölçüde genç, diğer insanlarla ve toplumsal değerlerle olumlu bir bütünleşmeyi gerçekleştirebilir ve böylece toplumun kendisinden beklediği davranışları da sergileyebilir. Sonuç olarak, topluma uyum sağlamanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, hoşgörünün olduğu ve gencin yeteneklerini geliştirebileceği olanakların sağlandığı bir aile ortamı ile mümkündür (Avcı, 2010).

Anne babasının eğitim düzeyi düşük olan örgencilerin uyum sorunu yaşamaları; anne-babanın eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak çocukların

yetiştirilmesi, kişiliklerinin oluşması ve en önemlisi sosyalleşmeleri sonucunda kendilerine güvenlerinin artması nedeniyle gittikleri üniversite ortamına çok daha kolay adapte olmaları ile açıklanabilir (Özkan ve Yılmaz, 2010).

Diğer eğitim performans alanlarında yapılan çalışmalarda geçerli olduğu gibi, okul terkinin olasılıkları aile özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Genel tanımlarda, ailenin sosyo ekomik statüsü okul terki ile ters ilişkili olarak görülmüştür (Astin, 1964; Panos & Astin, 1968; Sewell & Shah, 1967; Akt. Tinto,1975). Özellikle, düşük statüdeki ailelerin çocukları, zekâ dikkate alınsa dahi yüksek statü sahibi ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek okul terki oranları sergilemektedir (Sewell & Shah, 1967; Akt. Tinto,1975).

Tinto (1975), bu bulguları özetlerken, okul devamı sağlayan çocukların ebeveynleri daha eğitimli (Chase, 1970; Cope, ; Cope ve Hewitt, Fenstemacher, Jaffe ve Adams, 1970; Spady, 1971), daha görgülü (Gurin, Newcomb, ve Cope, 1968; Iffert, 1958) ve varlıklı olan ailelerden (Eckland, 1964; Iffert, 1958; Van Alstyne) geldikleri şeklinde ifade etmiştir.

Diğer bir bakış açısıyla, Astin (1972; Akt. Tinto,1975) okul devamında aile gelirinin artan biçimde daha az belirleyici faktöre sahip olduğunu ortaya koymuş, ancak yapılan daha sonraki araştırmalar aile geçmişiyle ilgili diğer faktörlerin, çocuğun okul performansında ve aynı zamanda eğitim kazanımlarında de önemli olduğuna işaret etmiştir. Bu faktörlerin en önemlisi aile ile olan ilişkinin niteliği ve ailelerin çocuklarının eğitimleri için beklentileri ve ilgileridir. Okul devamını sağlayan öğrenciler, ebeveynleri açık görüşlü olmayı seven, demokratik, destekleyici ve çocuklarıyla daha az çelişik ilişkiler kuran ailelerden gelmektedirler (Congdon, 1964; Merrill, 1964; Trent ve Ruyle, 1965; Weigand, 1957; Akt. Tinto, 1975).

Sonraki çalışmalar okul devamını sağlayan öğrencilerin, sadece daha çok aile tavsiyesi dinleyen, övgüyle yaklaşılan ve okul deneyimlerinde ilgilerini ifade edenler değil, çocukların ileriki eğitimlerinde büyük beklenti sahibi olan ebeveynlere sahip olan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamada ebeveyne ait beklenti seviyesinin çocuğun okula devamında, çocuğun kendi için beklentisinden daha fazla etkiye sahiptir (Hackman ve Dysinger, 1970; Akt. Tinto,1975).

2.3.3. Geçmiş Eğitim Deneyimleri

Öğrencilerin daha önceki akademik yaşantıları, onların yükseköğretimdeki başarısını etkilemektedir. Ortaöğretimde başarılı olmuş bir öğrencinin yüksek öğretimde de başarılı olması beklenir. Holland'a (1960; Akt. Aydın,2008) göre, önceki eğitim basamaklarındaki başarı, yükseköğretimdeki başarı değişkenliğinin yaklaşık %75'ini açıklamaktadır.

Özgüven'in (1974) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen, zihinsel olmayan faktörleri belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmada, öğrencilerin lise mezuniyet dereceleri ile üniversitedeki başarıları arasında yakın paralellikte bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrenciler okul öncesi eğitimden başlayarak ilk ve ortaöğretim sırasında temel zihin yeteneği, bilgi ve becerileri yönünden elenerek gelmiş olduklarından, üniversite seviyesindeki öğrencilerde zihinsel nitelikler açısından farklar azalmaktadır. Bu nedenle üniversite öğrencileri arasındaki başarıda zihinsel faktörlerin payı azalmakta ve öğrencilerin başarıları zihinsel olmayan faktörlerden etkilenmektedir.

Geçmiş eğitim deneyimleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda özel oklularla devlet okularını karşılaştıran Astin (1973; Akt. Tinto, 1975) ve Freedman (1956; Akt. Tinto, 1975) öğrenci kaybı değerlerinin özel okul mezunlarında daha düşük sonucuna ulaşmıştır. Astin, bunun özel okullarda genellikle dereceleme

politikalarının daha özenli olduğuna ve onlara katılan öğrencilerin yükseköğretim talepleri için daha uygun olduğu gerçeğini kuram haline getirmiştir. Sexton (1965) önceki çalışmaların ortaya koyduğu devlet okullarından mezun olan öğrencilerin, özel okullardan mezun öğrencilere göre yüksek öğretime devam etme şansları daha yüksek olduğu sonucunun önemine işaret etmiştir. Sexton, bunun devlet ve özel okul öğrencileri arasında içgüdüsel motivasyon farkını yansıttığını varsaymış ve devlet okullarından mezun olanların daha fazla başarıya ihtiyacı olduğu sonucuna varmıştır.

Geçmiş eğitim deneyimleri öğrencinin okul terki ile açıkça ilişkilendirilmemiş olmasına rağmen, sınıflarda ölçüldüğü şekliyle öğrencinin okuldaki performansı, gelecekteki okul performansını gösteren önemli belirleyicidir (Astin, 1971;Akt. Tinto,1975). İlk önce Davis (1966; Akt. Tinto,1975), daha sonra (Nelson,1972; Akt. Tinto,1975) ve St. John (1971; Akt. Tinto,1975), tarafından ortaya konulan okuldaki öğrencinin yetenek seviyesi ve okulun sosyal statü kompozisyonu sadece bireyin kendi yetenekelerini algılamasını değil, gelecek okul eğitimi için beklentilerini etki etmektedir; bu bağlamda bunlar öğrencinin okulu tamamlama hedef bağlılığınada etkilemektedirler (Tinto,1975).

2.3.4. Yükseköğretim Ortamındaki Etkileşimler

Okul yılları öğrencilerin arkadaş grubunun etkisi altına girdiği dönemler olarak bilinmektedir. Öğrenciler akran grubunun beğenisini ve onayını kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Okulda başarısız olan; öğretmen, arkadaş ve ailesi tarafından onay görmeyen öğrencilerin okula ve okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini beklenememektedir. Bu tutum ve davranışlarla öğretme-öğrenme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların akademik benlik kavramlarının olumsuzlaştığı ve başarılarının düştüğü; başarı ile karşılaşan gruptakilerin ise akademik benlik kavramlarının olumluluk düzeyinin ve başarılarının yükseldiği gözlemlenmektedir (Yavuzer, 1986). Kendine özgü tutum ve davranışlar geliştiren, belirli değerlere ve kültürel çevreye sahip olan bireylerin yeni

ve kültürel çevresine göre farklı olan bir örgüte uyum sorunu yaşayabileceği düşünülmektedir (Zeffane, 1994; Akt. Aydın, 2008).

Gelişim ve eğitim psikologlarıyla aynı görüşü paylaşan sosyologlar da yükseköğretim öğrencileri üzerinde en fazla dış etkiye sahip olan unsurun akran grup formları olduğu ve 'nihai yükseköğretim ürün' oluşumunda öğrencinin kişisel karakterinin ikinci sırada yer aldığı genel görüşünü savunmaktadırlar. Bu konun kesin değerlendirmesi Newcomb (1962; Akt. Tinto, 1975) tarafından yapılmıştır. Newcomb, akran grup tecrübeleri, öğrencinin yükseköğretimde ve genelde yaşamında mesleki ve eğitim hedefleri geliştirme davranışını oluşturan diğer faktörlerden daha etkili olduğuna inanmaktadır. Bu tutum açıkça yükseköğretime devam olasılığı konusunada katkıda bulunmaktadır. Eğer öğrencilerin akran grup arkadaşlarıyla sosyal iletişimleri olumlu ve tatmin edici ise öğrencinin yüksek öğretimde başarılı olma şansı olacaktır (Tinto,1975).

2.3.5. Akademik Uyum

Akademik uyum, öğrencilerin üniversite yaşamının gerektirdiği akademik yükümlülükleri yerine getirmedeki başarıları ve bu sürece yönelik algılarını içermektedir. Akademik başarı, akademik yeterlik, akademik güdülenme, akademik amaç ve akademik çevreden doyum alabilme gibi temel konuları kapsayan akademik uyum süreci, akademik başarı, öğrenci kişilik özellikleri, akademik amaç, öğretim elemanları ve akran grupları ile kurulan ilişkiler gibi değişkenlerle sıklıkla çalışılmaktadır (Sevinç, 2010).

Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyum düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmalarında, birinci sınıf öğrencilerinin akademik ortalamaları ile geliştirdikleri uyum ölçeğinin akademik uyum alt boyutunun anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademik başarıyı akademik uyum olarak

tanımlayan Boulter (2002; Akt. Tuna, 2003) ise, birinci sınıf öğrencilerinin benlik düzenlemesi (self-regulation) ile akademik uyumları (akademik ortalamaları) arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin zihinsel becerilerine yönelik algıları ile algıladıkları yönetici desteğinin akademik uyumu pozitif yönde yordadığını belirterek, öğrencilerin kendi becerilerine yönelik algılarının artmasının akademik uyumlarını arttırdığı ifade etmiştir. Akademik uyum, akademik hedef, akademik çalışma, akademik gereklilikleri başarılı şekilde karşılama, akademik işlevde ve yeni akademik çevrede etkili olma gibi üniversitenin istekleri olan çeşitlilikleri kapsamaktadır (Tuna, 2003).

Yükseköğretimin akademik sistemi göz önüne alındığında, bireyin uyumu sınıf performansının ve okul yılları süresince entelektüel gelişimi olarak ölçülebildiği tartışılmaktadır. Sınıf performansının ve okul yılları süresince entelektüel gelişimi yapısal ve kuralcı bileşenler içermesine rağmen, sınıf performansı akademik sistemin belirli kurallarıyla daha fazla etkileşim içinde olduğu görülmektedir, entelektüel gelişim ise akademik sistemin kurallarına daha doğrudan bireysel özdeşleşme ilişkisi kurmaktadır (Tinto, 1975).

Spady'nin (1970) çalışmasında belirtiği gibi, öğrenci başarı notlarını okul sisteminin görülebilen ödül formu olarak tanımlanabilir. Bu anlamda öğrencinin notları, bireyin okula katılımının dışsal ödül formu olarak, kişinin gelecekteki eğitim ve kariyer hareketliliği için kullanılabilen somut kaynaklar olarak ifade edilmektir. Diğer yandan, entelektüel gelişim, bireyin kişisel ve akademik gelişiminin tamamlayıcı parçasını temsil eden daha içten ödül formu olarak kabul edilmektedir. Entelektüel gelişim bireyin akademik sistemi değerlendirmesi olarak görülmesine karşın, sınıf performansı kısmen öğrencinin sistemin hedeflerine ve değerlerine katkıları ve başarıları olarakda değerlendirilmektedir (Tinto,1975).

Spady (1971) entellektüel gelişimin okul devamında kadınların erkeklere oranla daha doğrudan ilgili olduğunu savunmuştur. Bu görüş, erkeklerin gelecekte mesleki yer edinme baskısıyla kadınlara göre sistemin iç ödülleriyle değilde

(entelektüel gelişim) akademik sistemin dış ödülleriyle (notlar) daha çok ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Akademik sisteme uyum entelektüel gelişim olarak kabul edildiğinde, yetersiz uyumun yetersiz entelektüel gelişimden veya bireyle akademik sistem arasındaki normatif iklimin yetersiz uygunluğundan doğabileceği izleyebilmektedir. Bu durumda, okulun akademik sistemi içinde okul terkinin her ikisiyle de akademik sınıf performansı ve entelektüel gelişimle ilgili olduğu, fakat kadın ve erkekler için, gönüllü okul terki ve akademik uzaklaştırmayla ilgili farklı yönleri olduğu görülmektedir (Tinto,1975).

2.3.6. Sosyal Uyum

İnsanlar, kendilerini ve çevrelerini algılama şekilleri açısından çok çeşitlilik göstermektedirler. Diğer insanlarla iletişime geçtiğimizde genellikle kendi gerçekliğimizi temel alımaktayız. Bu algılayış şekli içinde, vermek istediğimiz mesajları verir ve karşı tarafın verdiği mesajları da yine kendi algılayış şeklimizde yorumlar ve anlamlandırırız. Sosyal uyum bireyin ailesiyle ve çevresindeki diğer insanlarla ilişki kurabilme ve sürdürebilme becerisini ifade etmektedir (Özgüven, 1992; Akt. Dündar, 2009) .

Baker, McNeil ve Siryk de (1985; Akt. Tuna, 2003) üniversite yaşamında sosyal uyum ile ilgili olan değişkenleri; ev veya yurt arkadaşları ile ilişkiler, birlikte etkinliklere katıldığı ve günlük yaşantısını paylaştığı arkadaş grubu ile kurulan ilişkiler, yöneticilerle ve memurlarla (fakülte personeli) kurulan ilişkiler ve öğretim elemanları ile kurulan ilişkiler ve yaşantılar olarak sıralamaktadır. Sosyal uyumun boyutları, sosyal aktivitelere katılım, oda arkadaşı, sınıf arkadaşı ve kampüstaki fakülte çalışanları gibi kişilerle etkileşimi kapsamaktadır. Bu, üniversite yaşamının sosyal ve kişiler arası isteklerle karşılaşan birinci sınıf öğrencileri için özelikle daha önemlidir. Üniversitenin bu sosyal isteklerini gerçekleştirmek için, bu durumla baş edebilmek için öğrenciler farklı yollara başvurmaktadırlar.

Bireyin hedef ve örgütsel bağlılığına öncelikle önem vererek okul devamıyla ilgil aldığı bireysel kararlar, o bireyin sosyal sisteme uyumunu etkileyebilmektedir. Sosyal uyum öncelikle informal akran grubu birlikteliklerinde, kısmen resmi ders dışı aktivetelerle, okuldaki fakülte ve idari personelle etkileşimden meydana gelmektedir. Bu başarılı etkileşimler, sosyal iletişimin derecesini, arkadaşlık desteğini, fakülte desteğine ve her biri öğrencinin sosyal ödülü olan öğrencinin okula devamında, gelir ve gider değerlendirmesini içeren, eğitim ve örgütsel bağlılığını niteleyen toplu ilişkilerdir. Diğer şartlar eşit olduğunda sosyal uyum kişinin okula devam olasılığını artırmaktadır (Tinto, 1975).

Yine, Tinto (1975) çalışmasında, Cope ve Hewitt (1969) ve Flacks (1963) ve Jones'un (1962) savunduğu üniversitelere özgü sosyal uyumun arkadaş desteği aracılığıyla doğrudan okuldaki akranlarıyla ilgili olduğunu, Newcomb ve Flacks (1964) ise 'sosyal sapkınlıklar' taşıyanlar (normal okul kuralların dışına ve okul ikliminin dışına çıkmış kişiler) eğer kendilerine benzer arkadaşlarla ilişkiler kurabilirlerse daha az okulu terk etme oranlarına sahip olabileceği görüşünü paylaşmıştır.

Spady (1970)' e göre daha 'geleneksel' değerleri, tutumları ve ilgileri olan öğrencilerin, okuldaki daha az geleneksel olan öğrencilere göre daha geniş yelpazdeki akran gruplarıyla yakın ilişkiler kurabilme yüksek olasılığına sahip oldukları düşüncesi, doğru olarak görülmektedir.

Spady (1971) yarı resmi aktivetelerin bireyin örgüte bağlılığını artırmada sosyal ve akademik ödül sağlayabildiğini ve böylece okul terki olasılığını azaltabildiğini ifade etmiştir. Okulun sosyal sistemi sadece diğer öğrencilerden değil, fakülte ve yönetici personelden de oluşmaktadır. Bu bulguların sadece fakülte ile etkileşimin sosyal uyum artırmadığı örgütsel bağlılığın da bireyin akademik uyumunu yükseltiği gerçeğinden ortaya çıktığını ileri sürmüştür.

2.3.7. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, "birey ve örgüt arasında algılanan uyumun bir fonksiyonu" şeklinde ifade edilmektedir (Bateman and Strasser,1984; Akt. Boylu, Pelit, Göçer, 2007). Bağlılığın ilk aşaması uyumdur ve uyum boyutunda örgüte karşı yüzeysel bir bağlılık söz konusudur. Birey uyma davranışını gerçekten istediği ve inandığı için değil, cezadan korktuğu ya da ödül beklediği için gösterir. Ayrıca birey kendisini uyma davranışı göstermek zorunda hisseder. Birey örgüt kurallarını ve çevreden gelen etkileri bir çıkar karşılığında kabul eder ve bu çıkarların gerçekleşme durumuna göre örgüte uyum gösterir (Balcı, 2003).

Başaran'a (1994) göre, iyi uyumun üç öğesi vardır. Birincisi, bireyin kendine amaçlar bulmada, çözümler seçmede ve başarı derecesini kestirmede, gerçek bilgileri kullanması yani gerçekçilik, ikincisi, olası tehlikeler ve sorunlarla olumlu bir savaşımı kabullenme, yani yüklenme, üçüncüsü ise, kendine güven, kendine saygı, ülkülü olma, ilgi duyma, usa vurma, anlama gibi özelliklerden oluşan kendini kabullenmedir. Bu öğeleri gerçekleştiren bireyler yükseköğretim yaşamında başarısızlıklarla karşılaşsalar bile, uyumsuzluk davranışı göstermeyeceklerdir.

Tinto (1975) hedef eğitim bağlılığı düzeyinde, bireyin örgütsel bağlılığının okul terki davranış çeşitliliğinde doğrudan etkili olduğu görüşünü savunmakla birlikte, yüksek hedef bağlılığı dikkate alındığında, bireyin örgütsel bağlılığının varyasyonları okul transferi ve devamı arasında farklılıkları tek tek açıklayabileceğini ifade etmiştir. Herhangi bir okul devamı örnek olayında, örgütsel bağlılığın eksikliği, öğrencinin okul terki davranış varyasyonlarını açıklamakta eksik kalabilceğini ve örgütsel bağlılık dereceleri ortaya konulduğunda okul bitirmedeki düşük bireysel örgütsel bağlılık, büyük bir olasılıkla okul terkini getirebileceğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, örgütsel bağlılık ve uyum kavramları birbiriyle ilişki içerisindedir ve ortak pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu sebeple büyük öneme sahip olan yükseköğretiminin amacına ulaşmasında öğrencilerin yükseköğretime uyum sağlaması ve akademik başarıya ulaşmalarında etkili olan örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesi için gerekli önlemlerin alınması büyük öneme sahiptir.

2.3.8. Amaç Bağlılığı

Örgütler, belirli bir amaca yönelmiş, önceden düşünülerek yapılandırılan ve koordine edilen faaliyet sistemleri olarak tasarlanmış ve dış çevre ile bağlantısı bulunan sosyal varlıklardır (Daft, 2004; Akt. Erdem, 2007) . Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir (Katz ve Kahn, 1977; Akt. Bayram, 2006).

Birçok araştırmanın ortaya koyduğu gibi bireyin yetenekleri de dikkate alınarak bireyin okulu bitirme amacı öğrenci devamınını belirlemede en önemli faktördür. Eğitim planları, eğitim beklentileri değerlendirildiğinde planların seviyesinin yüksekliği bireyin okula devam eğilimini artırmaktadır (Astin, 1964; Akt. Tinto, 1975).Yeterli yüksek amaç bağlılığı örgütsel bağlılık az olsa bile okul devamına neden olmaktadır. Yüksek öğretim kurumları akademik ve sosyal sistemlerden olşmasına rağmen, sosyal edinmeye göre değil akademik başarıya göre derecelenmektedir (Tinto, 1975).

2.4. Yükseköğretim Yaşamına Uyum ve Örgütsel Özellikler

Yükseköğretim yaşamına uyum ve örgütsel özellikler birçok çalışamanın konu başlıkları altında yer almıştır. Yükseköğretim yaşamına uyum örgütün

özellikleriye ilişkilendirilmiş, örgütün türüne göre, öğrenim süresinin iki veya dört yıllık olmasına göre, özel okul ve devlet okulu olmasına göre ve örgütsel bağlılık derecelerine göre farklılıklar literatürde yer almıştır.

2.4.1. Okul Türü ve Sosyal-Akademik Uyum

Akademik ve sosyal uyum konusu çok uzun yıllar birçok araştırmanın odak noktası olmuştur, akademik ve sosyal uyumun önemi desteklenmiştir. Okulun özellikleri, akademik elemanları, olanakları, bireysel başarıda önemli bir faktördür, bunlar öğrenci başarısını ve öğrenci devamını etkilemektedir. Buradaki bakış açısı, bir okulun özellikleri dolaylı yada dolaysız olarak bireyin eğitim isteğini, bekletisini ve motivasyonunu etkilediği için ayrıca bir önem taşımaktadır (Tinto,1975).

Okul terki çok boyutlu işlemleri kapsamaktadır. Literatürde incelenen akademik ve sosyal uyumsuzluk birçok araştırmada okul terkiyle sonuçlanmıştır. Birey ve kurum arasındaki etkileşim, kurumun özellikleri bütünlük içinde olsa bile okul terkinin farklı oranlar göstermesi mümkün olabilmektedir. Birçok araştırma sonuçlarında açıkça görülmektedir ki öğrenci girdi özellikleri dikkate alınsa bile, iki yıllık yükseköğretimin okul terki oranları dört yıllık yükseköğretim oranlarına göre daha yüksek seviyelere sahiptir (Astin, 1972 ; Bayer, 1973; Berls, 1969; Van Alstyne; Akt. Tinto, 1975).

2.4.2. Meslek Yüksekokulları ve Özellikleri

Türkiye'de yükseköğretim, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (YÖK, 2006) ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Çıkartılan kanun ile tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri de, eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve meslek yüksekokulları ile konservatuarlar üniversitelere bağlanmıştır. Yükseköğretim kanununda belirtildiği

gibi MYO'ları bir "Yükseköğretim kurumu" olarak tanımlamaktadır. YÖK kanununda da belirtildiği üzere MYO'larının toplumsal, ulusal ve eğitimsel sorumlulukları bulunmaktadır (YÖK, 2006).Meslek Yüksekokulu, belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim - öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur (2547 yükseköğretim kanunu) şeklinde tanımlanmakatadır.

Dünyada belli başlı ülkeler ortalamasının %28 olduğu dikkate alınırsa Türkiye, yükseköğretimde mesleki eğitim öğrenci oranı bakımından iyi bir konumdadır. Ancak eğitim kalitesi açısından iyi demek mümkün değildir. Zira MYO'larda öğrenci başarı düzeyi çok düşüktür. Kabaca kayıtlı öğrencilerin üçte biri mezun olurken, yarısının başarısızlık nedeniyle okulla ilişkisi kesilmekte, beşte biri ise kendi isteğiyle okulu bırakmaktadır (Sabancı, Baştürk ve Çelik, 2007).

2.4.3. Meslek Yüksekokulları Amaçları

Meslek yüksekokullarının ana amacı iş hayatına insangücü yetiştirmektir (Erkal ve Bektaş, 2007). Bu amacın gerçekleştirilmesinde öğrencilerin, öğrenim süreleri boyunca gösterdikleri başarı ve öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının etkili olacağını söylemek mümkündür. Yükseköğretim Kanunu'na göre; Meslek yüksekokulları belirli mesleklere yönelik ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumu statüsündedir. Üniversiteler ile ileri teknoloji enstitüleri bünyesinde yer alan meslek yüksekokulları, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, uygulama ve araştırma merkezleri gibi birimlerle birlikte Yükseköğretim Kurumu olarak tanımlanmaktadır. Yükseköğretim, en az iki yıllık yükseköğrenim veren; ülkenin ve toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirme, bilimsel alanlarda araştırmalar ve yayınlar yapma amacı taşıyan eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Milli eğitim sistemi çerçevesinde yükseköğretim; öğrencileri lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yetiştiren bir bütünlük içinde düzenlenir (Erdoğan, 2002).

Örgün öğretimdeki meslek yüksek okullarındaki öğrenci sayısı sürekli artış göstermiştir. Meslekî ve Teknik Yükseköğretim Sistemi 1983-2002 dönemi içinde, gerek okul gerekse öğrenci sayısı bakımından 11 kat büyümüştür. Ancak, kaydedilen olumlu gelişmelere rağmen, meslekî ve teknik eğitimdeki okullaşma oranı henüz çağdaş ülkeler seviyesine çıkarılamamıştır. Meslek yüksek okullarının örgün öğretimdeki payı % 23, toplam içindeki payı ise %15 olup çok düşük bir düzeydedir (Binici ve Arı, 2004). Bu tür okulların temel amacı, araştırma yapmak veya bilgi üretmek değil, mevcut bilgiyi ülke ve yörenin ihtiyaçları doğrultusunda ve özellikle uygulamalı olarak sunmaktır. Meslek yüksekokulları; ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmenin sağlanması ve ortaöğretim sonrası eğitim görmüş ara insan gücü gereksiniminin karşılanmasında güçlü bir araç olarak görülmektedir. Bu okulların başarısı büyük ölçüde, programların ihtiyaç duyulan alanlarda açılmasına, program içeriklerinin uygulamaya dönük ve kaliteli olmasına bağlıdır (Başbakanlık,1999).

Toplumun ihtiyacı olan nitelikli eleman yetiştirme işi, okuldaki başarı durumuyla ilişkili bulunmaktadır. Başarısızlık oranının okullarımızda düşürülmesi, eğitimin niteliğini arttıracaktır. Bu da başarısızlığı yaratan etmenlerin bilinmesi ve bu etmenlerin kontrol altına alınmasına bağlıdır (Özgüven, 1974).

2.4.4. Meslek Yüksekokulları ve Olanakları

Meslek Yüksekokulu mezunlarından Teknik Programlar bölümü mezunlarına Tekniker, İktisadi ve İdari Programlar mezunları da Meslek Elemanı ünvanı verilir. Teknik Programlar bölümü mezunları genellikle özel sektöre ait Endüstri kuruluşlarında mühendis ile usta arasındaki boşluğu dolduran ara eleman Tekniker olarak Belediyeler de dâhil tüm devlet kurumlarında çalışmaktadırlar. Ayrıca serbest olarak çalışmak isteyenler de kendi imkânları ölçüsünde açtıkları işyeri ve atölyelerde endüstri kuruluşları ile bağlantılı olarak iş yapmaktadırlar.

İktisadi ve idari Programlar bölümü mezunları da kamu ve özel sektöre ait kuruluşlarda işletmeci veya muhasebeci olarak görev aldıkları gibi özel muhasebe büroları, iş yerleri açarak da çalıştıkları gözlenmektedir. Müfredat programları hızlı gelişen teknolojiye ayak uydurmalarını sağlamak düşüncesiyle hazırlanmış olduğundan, öğretim gördükleri süre içinde her yarıyıl bilgisayar dersi okuyan öğrenciler gelişen teknoloji izleyebilmekte, uygulayabilmekte ve alt birimlere uygulatabilmektedirler. Bu özellikleri ile de Endüstrinin aradığı bilgi ve becerilere sahip elemanlar (Tekniker) olarak Endüstride yüklendikleri görevleri layıkıyla yerine getirebilmektedirler *(*www.dmyo.duzce.edu.tr/index.php/tr/...bilgiler/).

Meslek yüksekokulları bünyesinde birçok sorunu bulundurmaktadır, bu sorunları yerleşim yeri, alt yapı ve kaynak sorunu ve öğretim elemanlarının sayısal ve pedagojik yetersizliği başlıkları altında toplanmıştır.

Yerleşim yeri, alt yapı ve kaynak sorunu:

Kuruluş yerleri ve şartlarının olumsuzluğu başta olmak üzere teknolojik araç gereç ve donanım eksikliği, laboratuar eksikliği, kütüphane ve okuma salonları yetersizliği, sosyal aktivite (yemek, kantin, spor, sağlık, rehberlik, barınma vb.) yoksunluğu bu okulların eğitim kalitesini fazlası ile etkilenmektedir. Bu okulların 57'si Dünya Bankası ve DPT tarafından desteklenmiş ve iyi durumda bulunmaktadır. 100 kadar MYO gelişme sürecinde kalan 300'den fazla MYO'nun ise çok ciddi sorunları barındırmaktadır. Sanayisi gelişmiş/gelişmemiş ayrımı yapılmaksızın, ihtiyaç analizi yapılmadan MYO'lar kurulmuş. MYO'ların sayıca %10'u illerde, %83'ü ilçelerde, %7'si beldelerde kurulmuştur. Ancak toplam öğrencilerin %58'i illerdeki MYO'lara kayıtlıdır. Meslek yüksekokullarının bu kadar yaygınlaşmasında yerel yönetimlerin ve siyasilerin önemli etkisi olduğu görülmüştür.

Halen kağıt üzerinde kurulu olan ancak faaliyete geçemeyen MYO'nun arkasında yatan neden yanlış yer seçimi ve alt yapı eksikliklerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu okulların kaynak sorunlarının da had safhadadır; üniversiteler kıt kaynaklarını öncelikle fakültelere ayrılmaktadır. MYO'lar rektörlerin üvey evlatları konumundadır 2005-2006 eğitim-öğretim yılı için öğrenci başına yapılan harcama, mesleki ve teknik ortaöğretimde 2.208 YTL, genel ortaöğretimde 1.259 YTL olmasına karşın, meslek yüksekokullarında sadece 702 YTL. Olarak belirlenmiştir (Kenar, 2010).

Tablo 1. Okul Öğrenci Sayıları ve Mezun Öğrenci Sayıları 2009-2010

Eğitim Kademesi	Okul/Birim	Toplam öğrenci	Mezun
Okul öncesi eğitim	27 606	1 115 818	-
İlköğretim	33 310	10 916 643	1 185 938
Ortaöğretim	4 067	2 420 691	399 478
Genel orta öğretim	4 067	2 420 691	399 478
Mesleki ve Teknik Lise	4 846	1 819 448	263 416
Fakülte ve Yüksekokul	1 495	2 757 828	-

Kaynak: MEB, Milli Eğitim İstatistikleri 2010-2011

Meslek Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarının Sayısal Ve Pedagojik Yetersizliği

Türkiye'de yaklaşık 9.500 öğretim elemanının görev yaptığı MYO'larda öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı 79' dur. Bu sayı yükseköğretimin geneli için 24, meslek liselerinde ise 17,6. Diğer ülkelerde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise şöyledir; Almanya'da 5, Japonya'da 9, Belçika'da 10, Kore ve ABD'de 21, Finlandiya'da 23. Mevcut öğretim elemanlarının büyük bir bölümü pedagojik formasyona sahip değildir. Çoğu akademik unvandan yoksun öğretim elemanları, yüksekokullarda kendilerini tam üniversite elemanı gibi hissetmemekte

ve bir kimlik sorunu yaşamaktadır. “Sonuç olarak, meslek yüksek okulları, öğretim üyelerinin ve öğretim elemanlarının mesleki doyumsuzluklarının oluştuğu okullar olarak karşımıza çıkmaktadır” Yukarıdaki sorunlara ek olarak bu okulların nitelikli ve deneyimli idari personel problemlerinin olması; iş dünyası ile sağlıklı ilişkiler kurup işgücü piyasasının taleplerine uygun nitelikte mezun yetiştirememeleri; MYO yöneticileri ve öğretim elemanlarını bunaltmaktadır. Sorunlar altında ezilen ve üniversiteler ile mülki idareden yeterli desteği bulamayan müdürler ve öğretim elemanlarının MYO’lar konusundaki inançsızlıkları gittikçe artmaktadır (Sabancı, Baştürk ve Çelik, 2007).

Kenar (2010), MYO’ların ülkemiz mesleki eğitiminde çok önemli rol oynadığını ifade etmiştir. ABD ve İngiltere gibi ülkelerde MYO’lar (community college), gençlerin ve yetişkinlerin kısa-uzun süreli mesleki eğitiminde ve yaşam boyu öğrenme sürecinde temel role sahip olduğu vurgulanmıştır. Yine Kenar (2010) göre, ülkemizde de MYO’lar, işgücü piyasası ihtiyaçları doğrultusunda yörenin beceri açığını ve nitelikli ara eleman ihtiyacını giderecek kısa ve uzun süreli eğitim programlarını başarı ile uygulayabilir, işgücünün istihdam edilebilirliğini yükseltebilirler. Yapılması gereken MYO’lara başta Hükümet olmak üzere, YÖK, üniversiteler, mülki idareler, iş dünyası ve sosyal tarafların sahip çıkması, sorunlarının çözümüne yardımcı olmasıdır.

2.4.4.1. Sınavsız Geçiş Hakkı

20.yüzyılın sonlarında teknolojideki hızlı gelişmeler, pazarların küreselleşmesi, iletişim, bilgi alışverişi, ulaşımın artması ve serbest ticaret engellerinin kaldırılması yönündeki gelişmeler; ülkelerin ulusal ekonomilerini etkileyerek rekabeti ön plana çıkarmıştır. Ülkelerin işletmelerinin mal ve hizmet üretiminde ihtiyacı olan işgücünün gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından en az kaynak kullanılarak yeterli hale getirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Gelişen teknolojiye

ayak uydurabilmek, işletmelerin ihtiyacı olan yetişmiş ara insan gücünü artırabilmek için; 1730 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 5 Yıllık Kalkınma Planları ve 16. Milli Eğitim Şurasında mesleki ve teknik ağırlıklı bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesi öngörülmüştür İlköğretim sonrası öğrencilere, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının cazip hale getirilmesi için mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile MYO'ları arasında program bütünlüğü ve devamlılığının sağlanması amacıyla sınavsız geçiş projesi MEB ve YÖK'ün oluşturduğu çalışma gruplarında tartışılarak geliştirilmiş, tasarı 4702 Sayılı Kanun olarak 10.08.2001 tarih ve 24458 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yasa gereği, 2002-2003 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim programlarından mezun olan öğrenciler, programlarının devamı veya buna en yakın MYO' larındaki programlara sınavsız geçiş yapmaktadırlar (Henden ve Tunç, 2005).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilirler. Sınavsız olarak meslek yüksekokullarına devam ederek mezun olan öğrencilerin yüzde onundan az olmamak üzere ayrılacak kontenjanlara göre alanlarındaki lisans programlarına dikey geçiş yapmaları sağlanır. Bununla ilgili esas ve usuller, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile çıkartılacak yönetmelikte belirlenir (Ek : 29/6/2001 - 4702/2 md.).

4702 sayılı sınavsız geçiş yasası uyarınca (www.meb.gov.tr, 01.02.2008) mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından MYO'larına 2002–2003 öğretim yılından itibaren sınavsız geçiş sistemi ile öğrenci alımı yapılmıştır. Buna göre mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde, bitirdikleri programların devamı niteliğinde veya buna yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya

bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilmektedir (Ergin ve Yağcı, 2003)

Sınavsız geçiş sisteminin bir yıllık uygulaması sonucunda, MYO programlarının kontenjanlarının dolmadığı görülmüştür. Sınavsız geçiş sistemi ile MYO'larına öğrenci alımının ikinci yılında, yüksekokulların boş kalan programlarına "ek kontenjan döneminde" ÖSYM tarafından genel liselerden de öğrenci alınması esası getirmiş olup üniversitelerin lisans programlarını kazanamayan öğrencilere MYO'larına girebilme fırsatı verilmiştir (ÖSYM, 2003; Akt.Akyurt ve vd.,2007).

Sınavsız Geçişin Amacı

Mesleki ve teknik orta öğretim kurumları mezunlarının meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilmeleri, aşağıdaki amaçların gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (http://www.iau.edu.tr).

* Ülkemizin sahip olduğu kaynakları verimli ve etkin bir şekilde kullanmak.

*Mesleki ve teknik eğitimde, orta öğretimle yükseköğretim arasında bugüne kadar kurulamamış olan ilişkiyi kurmak ve güçlendirmek.

*Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarıyla yükseköğretim kurumlarında mevcut olan fiziki yapı ile öğretmen ve öğretim elemanı kaynaklarını ortak kullanmak suretiyle ek kapasiteler yaratmak.

*Mesleki ve teknik orta öğretim kurumları ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğü ve devamlılığını sağlamak.

*Çağımızda kaliteli üretimi gerçekleştirebilecek, bilimsel ve teknolojik gelişime uyum sağlayabilecek, iş hayatının ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli ara kademe insan gücünü yetiştirmek.

*Mesleki ve teknik eğitimi teşvik ederek bu alandaki çok düşük olan okullaşma oranını artırmak, daha çok gencimize önlisans düzeyinde mesleki ve teknik eğitim imkanı sağlamak.

*Mesleki ve teknik ortaöğretim okul mezunlarının kendi alanlarında ileri meslek eğitimi almalarını sağlamak.

*Yükseköğretimdeki dört yıllık programlar üzerindeki talebi azaltmak.

Sınavsız geçiş uyugulamasının başlamasıyla birlikte meslek yüksekokullarında birtakım sıkıntılar ortaya çıkmış ve halen devam etmektedir. Bu konuda araştırma yapan Henden'in (2006) ' Üçüncü Yılda Sınavsız Geçiş Uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu Örneği' adlı çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu 'sınavsız geçiş sistemi devam etmeli mi?' sorusuna 'etmemeli' diye cevap vermişlerdir. Bu sonuç, I.Ulusal Meslek Yüksekokul Müdürleri Toplantısı (26–28 Kasım.2004) sonuç raporları ile örtüşmektedir. Akdeniz ve Aydın'ın (2004) çalışmasında da, öğrencilerin başarısız oldukları ve sistemin devamında fayda görmedikleri sonuçları görülmektedir. Akdeniz ve Aydın, (2004) çalışmasında sistemin devam etmesini isteyenlerin oranı %15,6'dir. Sınavsız geçiş sistemi ile okudukları programa isteyerek kayıt yaptıran öğrencilerin, sistemin sonlandırılmasını istemeleri bir çelişki olarak görülebilir. Ancak ortaöğretimi bitirdiği bir yörede, aile ortamında üniversite eğitimi almak istememelerinden veya bu eğitimi almak için bilgi seviyelerinin yeterli olmamasından sınavsız geçiş sisteminin kaldırılmasını istemiş olabilirler.

Akyurt, Şahin, Demirbaş, Özkan, Gayef, Bekiroğlu ve Turoğlu (2008) tarafından yapılan 'Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na Sınavlı ve Sınavsız Geçiş ile Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Mezuniyet Başarılarının Karşılaştırılması' adlı çalışmasında ÖSS Sınavını kazanarak kayıt yaptıran öğrencilerin daha istekli ve daha ciddi oldukları izlenmiştir. Yıllara göre öğrencilerin mezuniyet not ortalamaları incelenmiş olup; 2000 ve 2001 yıllarında yüksekokuldan mezunların not ortalamaları 76.5224 ve 77.5039 olarak tespit edilmiştir. 2002 yılına

gelindiğinde ise not ortalamalarının düşüş gösterdiği (72.8976) yani, gerilediği görülmektedir. 2003 yılındaki mezuniyet not ortalamalarındaki küçük bir değer artışının ardından, 2004 yılında not ortalamasında tekrar bir gerileme (71.3444) görülmüştür. 2005 yılına gelindiğinde ise not ortalamasının giderek düştüğü (70.2570) ve nihayetinde 2006 yılında da 69,4957 olarak, düzenli bir düşüş içine girdiği bu çalışmada tespit edilmiştir. Kızgın'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada, üniversitede okuma hakkını ÖSS Sınavına girmeden elde eden öğrencilerin, ders dinleme ve derse devam etme oranları sınav ile gelen diğer öğrencilerin oranlarından düşük olduğu belirtilmiştir (Kızgın, 2005).

Yapılan tüm bu çalışmalar meslek yüksekokullarında eğitim gören veya mezun olan en başarısız öğrenci grubunun meslek lisesi öğrencileri olduğunu ve meslek lisesinden MYO'larına sınavsız devam etme sisteminin başarılı bir uygulama olmadığını göstermektedir. Benzer sonuçların irdelendiği 3.Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürler Toplantısında, sınavsız geçiş projesinin uygulamaya konmasıyla birlikte MYO'larının herkesin girebileceği eğitim kurumları olarak algılanmaya başladığı ve bu durumun, okuyan öğrenci ve ailelerinde olumsuz motivasyona sebep olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun MYO'da okumayı yetersiz bulduğu, okulların iki yıllık olması nedeniyle öğrenciler üniversitede okuyor duygusu içinde olmadıkları belirtilmiştir. Bu okulların dört yıllık eğitim vermeleri veya MYO'larının, yaygınlaştırılması kararı alınan UygulamalıTeknik Bilimler Fakültelerine dönüştürülmesi önerilmiştir (Müdürler Toplantısı, 2007).

2.4.4.2. Meslek Yüksekokullarının Öğrenci Profili

2002-2003 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sınavsız geçiş sistemi ile MYO'larına kayıt yaptıran öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yeterli olmadığı gözlenmiştir. Bunun öğrencilerin hiçbir çaba sarf etmeden "nasıl olsa üniversiteye (MYO'larına) gireceğiz" düşüncesine sahip olmalarından, mesleki ve teknik öğretimdeki mevcut yönetmeliklere göre yeterli özeni ve gayreti göstermeden mesleki ve teknik öğretimde mezun olmalarından

kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin ilk ve ortaöğretimden yeterli çalışma, özen ve gayreti göstermeden başarılı olma alışkanlıklarını MYO'larında devam ettirmek istemeleri, hem öğrencileri başarısız kılmakta hem de öğretim elemanlarının motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, YÖK'ün "Meslek Yüksek Okullarının Bugünkü Durumu ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarından Meslek Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi raporunda da belirtilmektedir. Sınavsız geçişle MYO'larına gelen öğrencilerle birlikte okullardaki fiziki tahribatın arttığı, disiplinsizliğin çoğaldığı gözlenmiştir. Alaplı Meslek Yüksek Okulundaki öğretim elemanları ile yapılan birebir görüşmelerde öğretim elemanları; meslek liselerinden gelen öğrencilerin alt yapısının yetersiz, derslere ilgisiz ve derse araç gereçleriyle gelmedikleri bu durumun ise; kendilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler (Tunç ve Henden, 2005).

2003 yılından itibaren MYO'lara meslek liselerinden sınavsız öğrenci alınmaktadır. Sınavsız geçiş bu okullarda zaten var olan öğrenci kalitesi sorununu daha da büyütmüş. Sınavsız geçiş uygulaması orta öğretimde başarıları zayıf olan öğrencileri MYO'lara yöneltmektedir. Bu öğrencilerin başarısızlıkları MYO'larda da devam etmektedir (Kenar, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sosyal ve akademik uyumlarının çeşitli değişkenlere göre incilemeyi hedefleyen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2008) göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeliyle de iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Edirne ilinde Trakya Üniversitesi bünyesinde 4 meslek yüksekokulunda eğitim gören 11.361 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kabul edilebilir hata payı 0.05 (%5) olarak alınmış, çizelgede 10000 kişilik bir evrende % 95'lik güven düzeyi ve % 4'lik sapma miktarı dikkate alındığında evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü 593 olarak belirtilmiştir (Anderson, 1990; Akt.Balcı, 2004). Bu doğrultuda 600 ölçek uygulanmış; geri dönen ölçeklerden eksik ve özensiz doldurulanlar çıkarıldıktan sonra 460 ölçek araştırma için kullanılmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri başlığı altında Tablo 2'te araştırma örneklemine ait 460 öğrencinin cinsiyet, yaş, anne eğitim, baba eğitim, gelir ve okullarına göre dağılımları ile ilgili betimsel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri		
Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	240	52.2
Erkek	220	47.8
Okul		
Sosyal Bilimler MYO	215	46.7
Teknik Bilimler MYO	154	33.5
Sağlık Hizmetleri MYO	52	11.3
Arda MYO	39	8.5
Anne Eğitim		
İlköğretim	346	75.2
İlköğretim sonrası	114	24.8
Baba Eğitim		
İlköğretim	298	64.8
İlköğretim sonrası	162	35.2
Gelir		
Asgari Ücret	142	30.9
837-2500	282	61.3
2500 ve üstü	36	7.8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların % 52.2 'ni (240) bayan öğrencilerin, %47.8'ini (220) erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, örneklemdeki öğrencilerin 46.7' si (215) Sosyal Bilimler MYO'da öğrenim gören, öğrencilerinlerin, % 33.5'i (154) Teknik Bilimler MYO'da öğrenim gören, % 11.3'ü (101) Sağlık Hizmetleri MYO'da öğrenim gören ve % 8.5'i (39) ise Arda MYO'da öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu görülürken; öğrencilerin % 75.2'sinin (346) annesinin ilköğretim mezunu, % 24.8'nin (114) ise ilköğretim sonrası eğitime sahip o olduğu görülmektedir. Yine, öğrencilerin % 64.8 'nin (298) babasının ilköğretim mezunu, % 35.2'nin (162) ise ilköğretim sonrası eğitime sahip o olduğu görülmektedir ve ailelerin gelir düzeyleri incelendiğinde ise öğrencilerin % 30.9'nun (142) asgari ücret gelir düzeyine sahip ailelerden geldikleri, %61.3'nün (282) ise 837-2500 TL gelir düzeyine sahip ailelerden geldikleri ve % 7.8'nin (36) ise aile gelir düzeylerinin 2500 ve üstü olduğu görülmüştür.

3.3. Veriler ve Toplanması

Alanyazına dayalı inceleme sonucunda öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını araştıran çalışmaların olduğu saptanmıştır. Tinto'nun (1975) kuramını ölçmek için Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından Kurumla Bütünleşme Ölçekleri (Institutional Integration Scales) geliştirilmiştir. Bu çalışmada Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen 31 maddeden oluşan Kurumla Bütünleşme Ölçekleri (Croanbach Alfa= 75- 80) izin alınarak kullanılmıştır. Kurumsal Bütünleşme Ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlilik güvenirlilik çalışmaları Mana (2010) tarafından yapılmıştır.

3.3.1. Kurumsal Bütünleşme Ölçeği (KBÖ)

Bu araştırmada kullanılan ölçek, Pascarella ve Terenzini'nin (1980) geliştirmiş olduğu "Kurumsal Bütünleşme Ölçeği (KBÖ)''dir ve Mana

(2010).tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin ilk kısmını araştırmanın örneklem grubunun oluşturan öğrencilerin kişisel ve eğitim bilgilerini elde edebilmek için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturmuştur.

İkinci kısımda öğrencilere yönelik sorular bulunmaktadır. Tüm sorular, ölçeği cevaplayan öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek; "Akran Grubu İlişkileri (AGİ)'',"Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler (ÖEGE)'',"Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi (ÖEÖGÖİ)'', "Akademik ve Entelektüel Gelişim (AEG)'', "Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık (KAK)'' içeren beş alt boyuttan ve beşli Likert tipi 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler "1-Kesinlikle katılmıyorum'',"2- Katılmıyorum '', "3 -Kararsızım'', " 4 - Katılıyorum''ve "5 - Kesinlikle katılıyorum'' biçiminde puanlanmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeklerden bir madde Türkiye'deki üniversite sistemine uygun olmadığı için yazarların izniyle çıkartılarak yerine 2 yeni madde yazılmıştır. Ölçekler toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. KBÖ 5 ayrı ölçekten oluştuğu için ölçeklerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeklerin madde-toplam korelasyon puanları .71 ile .84 arasında değişmektedir. Bu analizlerin sonucunda 4 madde .40'ın altında bulunduğu ve 1 madde tek başına faktör özelliği gösterdiği için KBÖ'den çıkartılmıştır. Çıkartılan maddelerin hepsinin tersine dönmüş ifadeler olduğu görülmüştür. Bu çıkartılan maddeler içerik bakımından incelenmiştir ve bu inceleme sonucunda çıkartılan maddelerin hepsinin tersine dönmüş ifadeler olduğu görülmüştür. Ardından özgün ölçeğe tekrar dönülerek çeviri yanlışları olup olmadığı tekrar gözden geçirilmiştir (Tuna, 2010).

Bu inceleme sonucunda çevirinin orijinal ölçekle aynı olduğu ancak öğrencilerin bazı tersine dönmüş ifadeleri büyük ihtimalle olumlu mu olumsuz mu olduğunu karıştırmış olabilecekleri düşünülmüştür. Bu nedenle tüm negatif maddeler tekrar gözden geçirilerek düşük madde-toplam korelasyona sahip olanlarda ifade açısından bir ortaklık olup olmadığına tekrar bakılmıştır (Tuna, 2010). Bu ikinci incelemenin ardından 14. maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Toplamda ölçeklerden çıkartılan madde sayısı 5 olmuştur (6, 7, 14, 15, ve 21). Faktör Yapısı: Beş faktörün özdeğerleri sırasıyla 6.25, 2.56, 1.96, 1.61 ve 1.40'tır.Buna göre 1. faktörde AEG ölçeği (.57 ile .74), 2. faktörde ÖEGE (.60 ile .87), 3. faktörde KAK (.46 ile -.71), 4. faktörde AGİ (.49 ile .80) ve 5. faktörde ÖEÖGÖİ (.57 ile -.69) yer aldığı görülmüştür. Sonuçlar KBÖ Türkçe formunun faktör yapısının orijinaliyle aynı olduğunu göstermiştir. Test tekrar-test: KBÖ kişilerin durağan ve değişmez özelliklerini ölçmediği için test -tekrar test geçerliği yapılmamıştır. Pascarella ve Terenzini de (1980, 1981) test-tekrar test geçerliği kullanmamıştır (Tuna, 2010).

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Pascarella ve Terenzini'nin (1980) geliştirmiş olduğu "Kurumsal Bütünleşme Ölçeği (KBÖ) 31 maddeden oluşmaktadır. Yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analiz kullanılmıştır. Uygulamalarda faktör çıkartma yöntemi olarak temel bileşenler analizi (TBA), varimax döndürme işlemi kullanılmıştır. Buna göre, ölçek maddelerinin TBA için uygunluğunun bir ölçütü olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indeksi 83 olarak-çok iyi uyum düzeyinde- elde edilmiştir (Barlett's ki-kare= 3092.932; p = .001). Özdeğeri 1.00'in üstünde olan 7 faktör elde edilmiş ve bu faktörlerin toplam varyansın %61.58'ini açıkladığı görülmüştür.

Scree-plot eğim grafiğine bakıldığında ise 5 ya da 6 faktörün olduğu görülmüştür. Beşli faktör çözümlemesi ve Varimax döndürme işlemi sonucunda elde edilen 5 faktör varyansın %53'ünü açıklamıştır. Beş faktörün özdeğerleri sırasıyla 6.25 ile 1.40 arasında değişmektedir. Ölçeklerin faktör yükleri. 46 ile 87 arasında değiştiği görülmüştür.Sonuçlar KBÖ Türkçe formunun faktör yapısının orjinaliyle aynı olduğunu göstermiştir. Ölçeklerin Cronbach alpha katsayıları 75 ile 80 arasında değişmektedir (Tuna, 2010). AGİ .78 ÖEGE .80 ÖEÖGÖİ .79 AEG .78 KAK .75

Beş ölçek arasındaki korelasyonlar oldukça düşük çıkmıştır, değerler 11 ile 46 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada öncelikle öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını ortaya koymak amacıyla, öğrencilerin "Kurumsal Bütünleşme Ölçeği"ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Araştırmada daha sonra öğrencilerin, kişisel, anne-baba eğitim ve gelir düzeyine göre, akademik ve sosyal uyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada analizler 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Araştırmada ölçeğe dayalı olarak elde dilen veriler SPSS 17.0 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmada ağırlıklı ortalama puanlarının değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır: "1.00–1.79: Kesinlikle Katılmıyorum", "1.80–2.59: Katılmıyorum", "2.60–3.39: Kararsızım", "3.40–4.19: Katılıyorum", "4.20–5.00: kesinlikle Katılıyorum" (Tuna, 2010).

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan; 'öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?'' soruları bağımsız gruplar t testi ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Her bir boyutta madde ortalamaları, ifadeleri kullanma sıklığına göre numaralanmış ve böylece her boyutta en sık ve en az belirtilen görüşler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yanıtı aranan diğer araştırma soruları olan; ''öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları, a) öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre ve b) ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?" sorularının yanıtları ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır.

"Kurumsal Bütünleşme Ölçeği"nin her bir alt boyutunda yer alan madde sayısı eşit değildir bu nedenle bu bölümdeki analizlerde kurumsal bütünleşmeyi oluşturan alt boyutları birbiri ile karşılaştırabilmek amacıyla her bir faktöre ait puanların aritmetik ortalaması o boyutu oluşturan madde sayısına bölünerek cevap ölçeğindeki biçimiyle 1-5 arası puana dönüştürülmüştür.

4.1. Meslek Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Uyumlarına Ait Bulgular ve Yorum

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	K	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	$\bar{x}$/K	S
Akran Grubu İlişkileri (AGİ)	460	5	5.00	25.00	15.83	3.16	3.30
Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler (ÖEGE)	460	5	5.00	25.00	15.10	3.02	4.71
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi (ÖEÖGGİ)	460	3	3.00	15.00	9,79	3.26	2.15
Akademik ve Entelektüel Gelişim (AEG)	460	6	6.00	30.00	19,17	3.20	4.85
Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık (KAK)	460	7	7.00	35.00	28.07	4.00	3.44

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanları sırasıyla "Akran Grubu İlişkileri" boyutu için $\bar{x}$ = 15,83, "Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimleri" boyutu için $\bar{x}$ = 15,10, "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi" boyutu için $\bar{x}$ = 9,79, "Akademik ve Entelektüel Gelişim" boyutu için $\bar{x}$ = 19,17 ve 'Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık" için $\bar{x}$ = 28,07'dır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık" ve tüm alt boyutlarındaki görüşlerinin "Kararsızım" düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan ortalamalardan öğrencilerin en çok "Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık", ikinci sırada "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi", üçüncü sırada "Akademik ve Entelektüel Gelişim" ve en son sırada ise "Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler" boyutunda akademik ve sosyal uyumu gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin,

öğrenim gördükleri okullara devama, iyi notlar almaya ve öğrenim gördükleri okuldan mezun olmaya önem verdikleri biçiminde yorumlanabilir. En az katılım ise, öğretim elemanlarıyla günlük etkileşimler boyutunda gösterilmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin kişisel gelişimlerini, entelektüel gelişimlerini ve yeni düşüncelere olan ilgilerini, mesleki hedeflerini ve isteklerini, değerlerini ve tutumlarını olumlu etkilemediğini düşünmektedirler. Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analizler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akran Grubu İlişkileri boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve sıra değerleri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

	Akran Grubu İlişkileri	**Kadın**				**Erkek**			
	Maddeler	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**
1	Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdum.	240	3,48	1,12	2	220	3,62	1,17	1
2	Bu üniversitede kurduğum arkadaşlıklar beni memnun ediyor.	240	3,64	1,05	1	220	3,52	1,14	2
3	Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim; kişisel ilişkilerimi, tutumlarımı ve değerlerimi olumlu etkilemektedir.	240	3,40	1,05	3	220	3,34	1,07	3
4	Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.	240	3,18	1,11	4	220	3,12	1,10	4
5	Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmak bana zor geldi.	240	2,11	1,17	5	220	2,25	1,22	5

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün görüşleri temel alındığında, kadın öğrencilerin Akran Grubu İlişkileri boyutunda en fazla "Bu üniversitede kurduğum arkadaşlıklar beni memnun ediyor." (M2, $\overline{X}$ = 3,64 - Katılıyorum) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeyi kadın öğrencilerin "Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdum." (M1, $\overline{X}$ = 3,48 – Katılıyorum) ifadesi izlemektedir. Erkek öğrencilerin ise "Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdum." (M1, $\overline{X}$ = 3,62 – Katılıyorum) ifadesi en çok katılım gösterilen bir ifadedir. Yine bu ifadeyi, erkek öğrencilerin "Bu üniversitede kurduğum arkadaşlıklar beni memnun ediyor." (M2, $\overline{X}$ = 3,52 – Katılıyorum) ifadesi izlemektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin üniversiteye geldiklerinden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurabildiklerini ve bu üniversitede kurdukları arkadaşlıkların onları memnun ettiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin, Akran İlişkileri boyutundaki üniversitede kurdukları arkadaşlıklardan memnun olma durumlarına "katılıyorum" düzeyinde olması öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları için önemlidir. Öğrencilerin kurdukları arkadaşlıklardan memnun olması okul başarısı, okul devamı ve okula uyum sağlaması açısından önemli bir etkendir.

Araştırmaya katılan hem kız hem de erkek öğrencilerin Akran Grubu İlişkileri boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifadeler sırasıyla "Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmak bana zor geldi." (M5, $\overline{X}$ = 2,11, 2,25–Kararsızım) ve "Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir." (M4, $\overline{X}$ = 3,18, 3,12 –Kararsızım) ve "Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim; kişisel ilişkilerimi, tutumlarımı ve değerlerimi olumlu etkilemektedir." (M3, $\overline{X}$ = 3,40– Kararsızım) olmuştur (Tablo 4).

Bu bulgular dikkate alınarak, araştırmaya katılan öğrencilerin akran grubu ilişkileri boyutunda diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmanın onlara zor gelmediği, diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin entelektüel gelişimlerini ve yeni

düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilemediği ve diğer öğrencilerle olan ilişkileri; kişisel ilişkilerini, tutumlarını ve değerlerini olumlu etkilemektedir konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir. Aspinwaill ve Taylor (1992; Akt. Karahan vd., 2005) ve Boulter (2002; Akt. Karahan vd., 2005), üniversite 1.sınıf öğrencilerinde benlik saygısı, entellektüel beceriler, arkadaş edinme becerileri ve yakın arkadaş grubunun sosyal desteğinin öğrencilerin akademik uyum düzeylerini etkilediğini saptamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda yer alan maddelere ait algılarının ortalama ve sıra değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

	Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler	**Kadın**				**Erkek**			
	Maddeler	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**Sıra**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**Sıra**
6	Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir	240	2,96	1,20	2	220	3,15	1,21	3
7	Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.	240	2,91	1,20	3	220	3,18	1,13	2
8	Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, mesleki hedeflerimi ve isteklerimi olumlu etkilemektedir.	240	3,22	1,14	1	220	3,21	1,19	1
9	Bu üniversiteye geldiğimden beri en az bir öğretim elemanıyla yakın bir ilişki kurdum.	240	2,75	1,38	5	220	2,92	1,37	5
10	Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum.	240	2,90	1,31	4	220	3,01	1,33	4

Tablo 5'te görüldüğü gibi, hem kadın hem erkek öğrencilerin görüşleri temel alındığında Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, mesleki hedeflerimi ve isteklerimi olumlu etkilemektedir." (M8, $\overline{X}$ = 3,22 Kararsızım) olmuştur. Bu ifadeyi, kadın öğrencilerde "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir." (M6, $\overline{X}$ = 2,96 Kararsızım) ifadesi izlemektedir. Erkek öğrencilerin ise öğretim elemanlarıyla günlük etkileşimler boyutunda "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir (M7, $\overline{X}$ = 3,18 Kararsızım) ifadesine ve üçüncü sırada "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir." (M6, $\overline{X}$ = 3,15 Kararsızım) katıldıkları görülmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarıyla günlük etkileşimler boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, mesleki hedeflerimi ve isteklerimi olumlu etkilemektedir (M8, $\overline{X}$ = 3,22 ve 3,21 –Kararsızım) olurken, yine hem kadın, hem erkek öğrencilerin en az katıldığı ifadeler "Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum. (M10, $\overline{X}$ = 2,90 ve 3,01– Kararsızım) ve "Bu üniversiteye geldiğimden beri en az bir öğretim elemanıyla yakın bir ilişki kurdum.'' (M9, $\overline{X}$ = 2,7500 ve 2,9273 –Kararsızım) ifadeleri olmuştur. Bu bulgular, öğrenciler öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, mesleki hedeflerini ve isteklerini olumlu etkilemektedir düşüncesinde kararsız olmaları öğrencilerin bu etkileşimlerden olumlu sonuçlar elde etmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tüm maddelerde ortalamaların en az $\overline{X}$ = 2,75 ve üzerinde olması Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutuna ilişkin bulgularda dikkati çeken bir noktadır (Tablo 5). Ortalamaların bu denli düşük olması öğrencilerin, Öğretim

Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda kararsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre örgütsel kültür ve yapı boyutunda yer alan maddelere ait algılarının ortalama ve sıra değerleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. Öğrecilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

	Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	**Kadın**				**Erkek**			
	Maddeler	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**
11	Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir.	240	3,13	1,32	2	220	3,15	1,27	2
12	Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir.	240	3,13	1,28	3	220	3,12	1,14	3
13	Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar.	240	3,53	1,07	1	220	3,49	1,04	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün görüşleri temel alındığında, hem kız hem de erkek öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda en fazla "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar." (M13, $\overline{X}$ = 3,53, 3,49–Katılıyorum) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin ders içi etkileşimlerini temel alarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğretmeye

karşı içten ilgi duydukları ve öğretim elemanlarının öğretmeye istekli olduklarını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Alanyazında, Öğretim elemanlarıyla sınıfiçi ya da sınıf-dışı ortamlarda kurulan iletişimin nicelik ve niteliğinin öğrencilerin üniversiteye uyumlarını önemli ölçüde etkilediği ortaya konmuştur (Pascarella ve Terenzini, 2005)

Araştırmaya katılan hem kız hem de erkek öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifade ise "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir." (M12, $\overline{X}$ = 3,13, 3,12– Kararsızım) olmuştur. Yine, hem kız hem de erkek öğrencilerin "Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir. (M11, $\overline{X}$ = 3,13, 3,15– Kararsızım) ifadesine katıldıkları görülmektedir (Tablo 6).

Öğrenci cevaplarından elde edilen bu bulgularda öğrencilerin tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir ve tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir düşüncelerinde kararsız kaldıkları biçiminde bir yorum yapılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunda yer alan maddelere göre ortalama ve sıra değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik ve Entelektüel Gelişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

	Akademik ve Entelektüel Gelişim	**Kadın**				**Erkek**			
	Maddeler	n	$\overline{X}$	SS	Sıra	n	$\overline{X}$	SS	Sıra
14	Bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum.	240	3,33	1,09	2	220	3,27	1,09	2
15	Akademik deneyimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.	240	3,44	1,04	1	220	3,36	1,00	1
16	Bu üniversitedeki akademik deneyimlerimden memnunum.	240	3,12	1,14	4	220	3,14	1,10	4
17	Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı.	240	3,11	1,22	5	220	2,99	1,18	5
18	Şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum.	240	3,11	1,35	6	220	2,94	1,39	6
19	Akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim.	240	3,24	1,05	3	220	3,23	1,09	3

Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün görüşleri temel alındığında, hem kız hem de erkek öğrencilerin Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunda en fazla "Akademik deneyimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir." (M15, $\overline{X}$ = 3,44, 3,36 – Katılıyorum- Kararsızım) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeyi hem kadın hem erkek öğrencilerde "Bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum." (M14, $\overline{X}$ = 3,33, 3,27 – Kararsızım) ve "Akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim." (M19, $\overline{X}$ = 3,24, 3,23 - Kararsızım) ifadeleri izlemektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin akademik deneyimlerinin, entelektüel gelişimlerine ve yeni düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Kız

öğrencilerin bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum düşüncesine erkeklere göre daha çok katıldıkları sonra akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim düşüncesini taşıdığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan hem kız hem de erkek öğrencilerin Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifadeler ise "Şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum." (M18, $\overline{X}$ = 3,1, 2,94– Kararsızım) ve "Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı.." (M17, $\overline{X}$ = 3,11, 2,99– Kararsızım) olmuştur (Tablo 7).

Öğrencilerin cevaplarından elde edilen bu bulgularda öğrencilerin şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum ve yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı ifadelerine az katılım gösterildiği görülmektedir.

Bu bulgular öğrencilerin üniversitede bekledikleri kadar entelektüel gelişimlerinde ilerlemedikleri biçiminde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık yer alan maddelere göre ortalama ve sıra değerleri Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

	Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık	**Kadın**				**Erkek**			
	Maddeler	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**
20	Üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir.	240	4,53	,86	1	220	4,19	1,15	1
21	Bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden eminim.	240	3,48	1,17	3	220	3,24	1,16	3
22	Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim.	240	3,91	1,22	2	220	3,68	1,10	2
23	Bu üniversiteden mezun olmak benim için önemli değildir.	240	1,84	1,18	6	220	2,09	1,24	6
24	Bu bölümde olmak istediğim konusunda emin değilim.	240	2,20	1,33	4	220	2,44	1,30	4
25	Girdiğim bölümden mezun olup olmamak konusunda kararsızım.	240	1,90	1,22	5	220	2,20	1,28	5
26	İyi notlar almak benim için önemli değildir.	240	1,65	1,15	7	220	1,95	1,32	7

Tablo 8'de görüldüğü gibi, hem kadın hem de erkek öğrencilerin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir." (M20, $\overline{X}$ = 4,53, 4,19– Kesinlikle Katılıyorum ve Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi tüm öğrencilerde sırasıyla "Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim." (M22, $\overline{X}$ = 3,91, 3,68 – Katılıyorum) ve "Bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden eminim." (M21, $\overline{X}$ = 3,48, 3,24–Katılıyorum) ifadeleri izlemektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin üniversiteyi tamamlama konusunda istekli oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre, kadın ve erkek öğrencilerin 'Üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir." ifadesine katılımın yüksek olması öğrencileirn üniversiteyi tamamlama konusunda istekli oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca yine bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteden memnun oldukları da söylenebilir.

Araştırmaya katılan hem kadın hem de erkek öğrencilerin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifade ise "İyi notlar almak benim için önemli değildir." (M26, $\overline{X}$ = 1,65, 1,95– Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum), olmuştur (Tablo 8). Bu ifadeyi sırasıyla hem kadın hem de erkek öğrencilerin 'Bu üniversiteden mezun olmak benim için önemli değildir.' (M23, $\overline{X}$ = 1,84, 2,09 –Katılmıyorum) ve 'Girdiğim bölümden mezun olup olmamak konusunda kararsızım.' (M25, $\overline{X}$ = 1,90, 2,20– Katılmıyorum) ifadeleri izlemiştir.

Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda, iyi notlar almayı ve öğrenim gördükleri üniversiteden mezun olmaya önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bölümlerinden mezun olup olmama konusunda kararsızlık yaşamadıkları görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Uyumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Akran Grubu İlişkileri	1.Kadın	240	15,80	3,05	458	-.164	.869
	2.Erkek	220	15,85	3,55			
Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler	1.Kadın	240	14,75	4,55	458	-1.699	.090
	2.Erkek	220	15,49	4,86			
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	1.Kadın	240	9,80	2,21	458	.156	.876
	2.Erkek	220	9,77	2,08			
Akademik ve Entelektüel Gelişim	1.Kadın	240	19,37	4,79	458	.928	.354
	2.Erkek	220	18,95	4,92			
Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık	1.Kadın	240	19,54	3,26	458	-.862	.389
	2.Erkek	220	19,82	3,62			

Tablo 9'da yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hiç bir boyutta gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu çalışmada cinsiyetin, öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Aypay vd. (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise erkek öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sosyal ilişkiler geliştirme konusunda bayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Aslan (1991) farklı cinsiyet rollerinin kişilerin uyum düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı bir çalışmada, veri toplama aracı olarak "Hacettepe Kişilik Envanteri" ve "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri"ni kullanmış ve sonuç olarak, cinsiyet rollerinin bireylerin uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. İnsanlararası ilişkilerde sosyal uyumu yakalamış ergenler akranları tarafından kabul görme, bir gruba ait olma duygusunu yaşayabilmekte, bu durum da kendisine ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyerek, olumlu davranışlar göstermesini sağlamaktadır.

Bilgen (1989; Akt. Toy, 2006) ise üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisini araştırmış, araştırma sonucunda kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak kişisel uyum puanlarının az da olsa erkeklerin lehine farklılaştığı saptanmıştır.

4.1.2. Okul Değişkenine Göre Yapılan Analizler

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına göre akran grubu ilişkileri boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve sıra değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

M	Sosyal Bilimler MYO				Teknik Bilimler MYO				Sağlık Hizmetleri MYO				Arda MYO			
	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S
1	215	3,63	1,13	2	154	3,45	1,09	2	52	3,36	1,28	2	39	3,69	1,17	2
2	215	3,68	1,05	1	154	3,46	1,06	1	52	3,28	1,28	1	39	3,92	1,13	1
3	215	3,39	1,10	3	154	3,39	,91	3	52	3,07	1,15	3	39	3,51	1,25	3
4	215	3,20	1,10	4	154	3,07	1,06	4	52	2,98	1,12	4	39	3,33	1,19	4
5	215	2,07	1,17	5	154	2,17	1,18	5	52	2,38	1,22	5	39	2,43	1,35	5

Tablo 10'da görüldüğü gibi, katılımcıların tümünün görüşleri temel alındığında, tüm okullardaki öğrencilerin Akran Grubu İlişkileri boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Bu üniversitede kurduğum arkadaşlıklar beni memnun ediyor.'' (M2, $\overline{X}$ = 3,68, 3,46, 3,28 ve 3,92–Katılıyorum ve Kararsızım) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi Sosyal Bilimler MYO, Teknik Bilimler MYO, Sağlık Hizmetleri MYO, Arda MYO'larda "Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdum." (M1, $\overline{X}$ = 3,63, 3,45, 3,36 ve 3,92 – Katılıyorum ve Kararsızım) ve "Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim; kişisel ilişkilerimi, tutumlarımı ve değerlerimi olumlu etkilemektedir." (M3, $\overline{X}$ = 3,39, 3,39, 3,07 ve 3,51 –Kararsızım ve Katılıyorum) ifadesi izlemiştir. Bu bulgulara göre Sağlık Hizmetleri MYO öğrenim gören öğrencilerin üniversitede kurdukları arkadaşlıklarda memnun olma durumlarında ve üniversiteye geldiklerinden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdukları ifadelerinde kararsızlık yaşadıkları, diğer okullardaki öğrencilerin ise bu ifadelere yüksek katılım sağladığı görülmektedir.

Akran Grubu İlişkileri boyutunda göreli olarak öğrencilerin en az katıldıkları ifade "Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmak bana zor geldi." (M5, $\overline{X}$ =

2,07, 2,17, 2,38, 2,43 – Katılmıyorum) ve "Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir." (M4, $\overline{X}$ = 3,20, 3,07, 2,98, 3,33 – Kararsızım) olmuştur. Bu bulgular, tüm okullardaki öğrencilerin akaran grubu ilişkileri boyutunda diğer öğrencilerle tanışmakta zorluk yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir ve yine tüm öğrenciler diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin entelektüel gelişimlerini ve yeni düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilemektedir ifadesinde karasızlık yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunda yer alan maddelere ait algılarının ortalama ve sıra değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

M	Sosyal Bilimler MYO				Teknik Bilimler MYO				Sağlık Hizmetleri MYO				Arda MYO			
	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S
6	215	3,13	1,21	2	154	2,88	1,13	2	52	2,98	1,29	4	39	3,33	1,28	4
7	215	3,09	1,19	3	154	2,85	1,08	3	52	3,09	1,27	3	39	3,41	1,27	1
8	215	3,32	1,18	1	154	3,01	1,12	1	52	3,28	1,14	2	39	3,35	1,20	3
9	215	2,75	1,36	5	154	2,76	1,33	5	52	2,92	1,47	5	39	3,41	1,46	2
10	215	3,00	1,30	4	154	2,80	1,35	4	52	3,21	1,21	1	39	3,02	1,40	5

Tablo 11' de araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri temel alındığında, Sosyal Bilimler MYO ve Teknik Bilimler MYO'da öğrenim gören öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda en fazla katıldıkları ifade "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, mesleki hedeflerimi ve isteklerimi

olumlu etkilemektedir.” (M8, $\overline{X}$ = 3,32 ve 3,01 – Kararsızım) olurken, Sağlık Hizmetleri MYO için bu ifade en fazla katılım gösterilen ikinci ve Arda MYO için üçüncü ifadedir.

Sağlık Hizmetleri MYO öğrenim gören öğrencilerin en fazla katılım gösterdikleri ifadenin ise “Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum.” (M10, $\overline{X}$ = 3,21– Kararsızım) ve Arda MYO ise en fazla katılım gösterdikleri ifadenin ise standart sapmanın daha düşük olması nedeniyle “Bu üniversiteye geldiğimden beri en az bir öğretim elemanıyla yakın bir ilişki kurdum.’’ (M9, $\overline{X}$ = 3,41, 1,46- Kararsızım) yerine “Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.’’ (M7, $\overline{X}$ = 3,41, 1,27 – Kararsızım) olduğu görülmektedir ve daha homejenlik gösterdikleri söylenebilir.

Hem Sosyal Bilimler MYO da hem Teknik Bilimler MYO da ikinci sırada yer alan ifade “Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşim~~le~~rim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir.” (M6, X = 3,13, 2,88– Kararsızım) ifadesi olmuştur. Bu ifadeyi Sosyal Bilimler MYO ve Teknik Bilimler MYO’da “Öğretim elemanlarıyla sınıf dış~~ı~~ etkileşimlerim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir.” (M7, X = 3,09, 2,85 – Kararsızım) ifadesi izlemektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda yer alan ifadelere kararsızlık içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının öğrencileriyle ders dışı paylaşımları önemsemeleri ve bu paylaşımların da öğrencilerin ilgili öğretim elemanlarının derslerine daha istekli katılıp yüksek notlar almalarına hizmet ediyor olabileceğini düşündürmektedir.

Ramsden (2003: Akt. Aypay, vd. 2009), iyi öğretimi özetleyen altı ilkeden 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: Akt. Aypay, vd. 2009).

Araştırmaya katılan Sosyal Bilimler MYO, Teknik Bilimler MYO ve Sağlık MYO'da öğrenim gören öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifade "Bu üniversiteye geldiğimden beri en az bir öğretim elemanıyla yakın bir ilişki kurdum." (M9, $\overline{X}$=2,75, 2,76 ve 2,92 – Kararsızım) ve Sağlık MYO haricinde "Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum." (M10, $\overline{X}$=3,00 ve 2,80– Kararsızım) iken, Arda MYO öğrenim gören öğrencilerin en az katıldıkları ifade "Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum." (M10, $\overline{X}$=3,02 – Kararsızım) ifadesi olmuştur.

Bu bulgular, öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimleri boyutundaki Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin olumlu etkisinde karasız kaldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri Okul Değişkenine göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda yer alan maddelere ait algılarının ortalama ve sıra değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

M	Sosyal Bilimler MYO				Teknik Bilimler MYO				Sağlık Hizmetleri MYO				Arda MYO			
	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S
11	215	3,12	1,32	3	154	3,23	1,28	2	52	3,30	1,24	2	39	2,71	1,25	3
12	215	3,31	1,23	2	154	2,90	1,14	3	52	2,78	1,22	3	39	3,43	1,16	2
13	215	3,63	1,01	1	154	3,27	1,09	1	52	3,53	,95	1	39	3,74	1,16	1

Tablo 12'de araştırmaya katılan tüm öğrencilerinin görüşleri temel alındığında, Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar.'' (M13, $\overline{X}$ = 3,63, 3,27, 3,53 ve 3,74 – Kararsızım ve Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi, Sosyal Bilimler MYO ve Arda MYO "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir'' (M12, $\overline{X}$ = 3,31 ve 3,4359 Kararsızım, Katılıyorum) ifadesi izlerken, Teknik Bilimler MYO ve Sağlık Hizmetleri MYO 'da "Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir.'' (M11, $\overline{X}$ = 3,23 ve 3,30 –Kararsızım) ifadesi izlemektedir. Bu bulgulara göre tüm öğrencilerin öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğretmeye karşı içten ilgi duyduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Sosyal Bilimler ve Arda MYO öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi göreli olarak en az katıldıkları ifade "Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir." (M11, $\overline{X}$ = 3,12 ve 2,71– Kararsızım) iken, Teknik Bilimler MYO ve Sağlık Hizmetleri MYO'da Öğrenim gören öğrencilerin en az katıldıkları ifade "Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik

alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir.'' (M12, $\overline{X}$ = 2,90 ve 2,78 –Kararsızım) ifadesi olmuştur. Bu bulgulara göre Sosyal Bilimler MYO ve Arda MYO öğrencilerinin öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir düşüncesinde kararsızlık yaşadığı yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine göre akademik ve entelektüel gelişim boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve sıra değerleri Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Akademik ve Entelektüel Gelişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

M	Sosyal Bilimler MYO				Teknik Bilimler MYO				Sağlık Hizmetleri MYO				Arda MYO			
	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S
14	215	3,44	1,05	2	154	3,10	1,07	3	52	3,36	1,10	2	39	3,25	1,27	6
15	215	3,53	,99	1	154	3,18	1,05	1	52	3,46	,97	1	39	3,53	,99	3
16	215	3,23	1,10	4	154	2,84	1,09	5	52	3,25	1,10	4	39	3,58	1,14	2
17	215	3,13	1,19	6	154	2,79	1,15	6	52	3,07	1,21	5	39	3,61	1,22	1
18	215	3,15	1,38	5	154	2,88	1,31	4	52	2,75	1,34	6	39	3,30	1,45	4
19	215	3,31	1,11	3	154	3,10	,97	2	52	3,28	1,03	3	39	3,28	1,27	5

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğrencilerinin görüşleri temel alındığında, Arda MYO öğrenim gören öğrenciler haricinde Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum.'' (M15, $\overline{X}$ = 3,53, 3,18 ve 3,46 – Kararsızım ve Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Arda MYO öğrenim gören öğrencilerin en fazla katıldıkları ifadenin ise "Yeni düşüncelere ve entelektüel

konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı ’’ (M17, $\overline{X}$ = 3,6154) ifadesi olmuştur. Sosyal Bilimler MYO ve Sağlık Hizmetleri MYO ‘da en fazla katılım sağlayan ikinci ifade “Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir.’’ (M19, $\overline{X}$ = 3,10 – Kararsızım) olurken Arda MYO ’ da en fazla katılım sağlayan ikinci ifade “Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı’’ (M16, $\overline{X}$ = 3,58) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi Arda MYO’da “Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı ’’ (M15, $\overline{X}$ = 3,5385) ifadesi izlerken Sosyal Bilimler ve Sağlık Hizmetleri MYO da en fazla katılım sağlayan üçüncü ifade “Akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim.’’ (M19, $\overline{X}$ = 3,31 ve 3,28) ifadesi olmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin üniversiteye kaydolduklarından beri gösterdikleri entelektüel gelişimden memnunum ifadesine en fazla katılım sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Arda MYO öğrenim gören öğrencilerin ise yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgilerinin bu üniversiteye geldiklerinden beri arttığı ifadesi en fazla katılımın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Sosyal Bilimler ve Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin Akademik ve Entelektüel Gelişim boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifade “Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı.” (M17, $\overline{X}$ = 3,13 ve 2,79– Kararsızım) iken, Sağlık Hizmetleri MYO’da Öğrenim gören öğrencilerin en az katıldıkları ifade “Şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum.’’ (M18, $\overline{X}$ = 2,75 –Kararsızım) ifadesi olmuştur. Arda MYO’da ise en az katılım “Bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum.’’ (M14, $\overline{X}$ = 3,2564–Kararsızım) ifadesi olmuştur.’’ En az katılım sağlayan ikinci ifade Sosyal Bilimler MYO da “Şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum.’’ (M18, $\overline{X}$ = 3,1535–Kararsızım), Teknik Bilimler

MYO'da "Bu üniversitedeki akademik deneyimlerimden memnunum.'' (M16, $\overline{X}$ = 2,84 –Kararsızım), Sağlık Hizmetleri MYO'da "Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı.'' (M17, $\overline{X}$ = 3,07– Kararsızım), Arda MYO'da "Akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim.'' (M19, $\overline{X}$ = 1,27 – Kararsızım) ifadeleri olmuştur.

Araştırmaya katılan Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenim gördükleri Okul Değişkenine Göre Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık Boyutunda Yer Alan Maddelerin Ortalama ve Sıra Değerleri

M	Sosyal Bilimler MYO				Teknik Bilimler MYO				Sağlık Hizmetleri MYO				Arda MYO			
	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S	n	$\overline{X}$	SS	S
20	215	4,51	,92	1	154	4,16	1,15	1	52	4,38	,95	1	39	4,41	1,04	1
21	215	3,55	1,11	3	154	2,93	1,18	3	52	3,55	1,24	3	39	3,79	,92	2
22	215	4,08	1,04	2	154	3,33	1,25	2	52	4,13	,92	2	39	3,66	1,24	3
23	215	1,76	1,14	6	154	2,14	1,24	6	52	2,01	1,16	4	39	2,25	1,46	6
24	215	2,17	1,30	4	154	2,48	1,29	4	52	2,00	1,20	5	39	2,89	1,46	4
25	215	1,85	1,17	5	154	2,26	1,24	5	52	1,88	1,26	6	39	2,51	1,55	5
26	215	1,68	1,18	7	154	1,90	1,29	7	52	1,61	1,06	7	39	2,23	1,49	7

Tablo 14'te araştırmaya katılan tüm öğrencilerinin görüşleri temel alındığında, Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda en fazla katıldıkları ifadenin "Üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir.'' (M20, $\overline{X}$ = 4,51, 4,16, 4,38 ve

4,41 –Kesinlikle Katılıyorum ve Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi ikinci sırada Arda MYO öğrenim gören öğrencilerin haricindeki diğer öğrencilerin en fazla katıldıkları ifadenin ise "Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim.'' (M22, $\overline{X}$ = 4,08, 3,33 ve 4,13- Katılıyorum) ifadesi olmuştur. Arda MYO da ikinci sırada yer alan ifade "Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim (M21, $\overline{X}$ =3,79–Katılıyorum) olmuştur, bu ifadeyi "Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim (M22, $\overline{X}$ =3,66–Katılıyorum) izlemektedir. Diğer okullarda üçüncü sırada yer alan ifade "Bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden eminim (M21, $\overline{X}$ = 3,55, 2,93 ve 3,55 –Katılıyorum, Kararsızım) olduğu görülmektedir Bu bulgulara göre öğrencilerin üniversiteden mezun olmaya önem verdikleri ve gelecek yılda üniversiteye devam etmeyi düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutunda göreli olarak en az katıldıkları ifade "İyi notlar almak benim için önemli değildir." (M26, $\overline{X}$ = 1,68, 1,90, 1,61 ve 2,23 – Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum) olmuştur. Bu ifadeyi "Bu üniversiteden mezun olmak benim için önemli değildir." (M23, $\overline{X}$ = 1,76, 2,14 ve 2,25- Katılmıyorum) ve "Girdiğim bölümden mezun olup olmamak konusunda kararsızım. (M25, $\overline{X}$ = 1,85, 2,26, 2,00 ve 2,51 - Katılmıyorum) izlemektedir (Tablo 14). Bu bulgular, öğrencilerin iyi notlar almaya önem verdikleri ve girdikleri bölümden mezun olma konusunda kararlı olduklar ve üniversiteden mezun olmanın onlar için önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre akademik ve sosyal uyum açısından fark olup olmadığını belirlemek için katılımcıların okullarına göre ortalama puanları hesaplanmış, puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Akademik Entelektüel Gelişim Boyutunda Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okullar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Entelektüel Gelişim	1.Sosyal Bilimler MYO	215	19,81	4,82	4-456	6,05	,000	1-2 4-2
	2.Teknik Bilimler MYO	154	17,90	4,62				
	3.Sağlık Hizmetleri MYO	52	19,19	4,64				
	4.Arda MYO	39	20,58	5,23				

Tablo 15'te yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Akademik Entelektüel Gelişim" [$F_{(4\text{-}4456)}= 6,05$; $p<0.05$], puanlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Akademik Entelektüel Gelişim" boyutunda "Sosyal Bilimler MYO ile Teknik Bilimler MYO" ve "Arda MYO ile Teknik Bilimler MYO" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Akademik Entelektüel Gelişim" boyutunda, Sosyal Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Teknik Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından, yine Arda MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Teknik Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Tablo 16. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okullar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	1.Sosyal Bilimler MYO	215	10,07	2,11	4-456	2,96	,032	1-2
	2.Teknik Bilimler MYO	154	9,41	2,17				
	3.Sağlık Hizmetleri MYO	52	9,63	2,28				
	4.Arda MYO	39	9,89	1,95				

Tablo 16'da yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi" [$F_{(4\text{-}456)}= 2{,}96$; $p<0.05$], puanlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi" boyutunda "Sosyal Bilimler MYO ile Teknik Bilimler MYO" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu boyutta, Sosyla Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Teknik Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından ortalamalarından yüksektir.

Tablo 17. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okullar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akran Grubu ilişkileri	1.Sosyal Bilimler MYO	215	16,00	3,30	4-456	2,78	,040	4-3
	2.Teknik Bilimler MYO	154	15,56	2,97				
	3.Sağlık Hizmetleri MYO	52	15,09	3,30				
	4.Arda MYO	39	16,89	4,17				

Tablo 17'de yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde "Akran Grubu ilişkileri" " [$F_{(4\text{-}456)}= 2{,}78$; $p<0.05$], puanlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise,. "Akran Grubu İlişkileri" boyutunda da "Arda MYO ile Sağlık Hizmetleri MYO" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu boyutta Arda MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Sağlık Hizmetleri MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Tablo 18. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okullar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler	1.Sosyal Bilimler MYO	215	15,31	4,62	4.456	2,90	,034	4-2
	2.Teknik Bilimler MYO	154	14,32	4,51				
	3.Sağlık Hizmetleri MYO	52	15,50	4,91				
	4.Arda MYO	39	16,53	5,28				

Tablo 18'de yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler" " [$F_{(4\text{-}456)}$= 2,90; $p<0.05$], puanlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler" boyutunda "Arda MYO ile Teknik Bilimler MYO" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta Arda MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Teknik Bilimler MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Alanyazında, Watson ve Kuh'da (1996 Akt. Karahan vd., 2005), arkadaş grubu, fakülte personeli ve yöneticilerle kurulan ilişkilerin, akademik uyumu etkilediğini saptamıştır.

Tablo 19. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Kurumsal Amaçsal Kararlılık boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılması

Boyut	Okullar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal Amaçsal Kararlılık	1.Sosyal Bilimler MYO	215	19,63	3,29	4-456	5,86	,001	4-1 4-2 4-3
	2.Teknik Bilimler MYO	154	19,23	3,40				
	3.Sağlık Hizmetleri MYO	52	19,59	3,51				
	4.Arda MYO	39	21,76	3,63				

Tablo 19'da yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Kurumsal Amaçsal Kararlılık" puanlarındaki " [$F_{(4\text{-}456)}$= 5,86; $p<0.05$], farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise,"Kurumsal Amaçsal Kararlılık" boyutunda "Arda MYO ile Teknik Bilimler MYO, Sağlık Hizmetleri MYO ve Teknik Bilimler MYO" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu boyutta Arda MYO da öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları Teknik Bilimler MYO, Sağlık Hizmetleri MYO ve Sosyal Bilimler MYO'da öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

4.1.3. Anne Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Analizler

Araştırmaya katılan Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Anne Eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Anne Eğitim	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Akademik Entelektüel Gelişim	İlköğretim	346	19,21	4,89	458	,285	,776
	İlköğretim Sonrası	114	19,06	4,75			
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	İlköğretim	346	9,72	2,04	458	-,965	,336
	İlköğretim Sonrası	114	9,97	2,44			
Akran Grubu İlişkileri	İlköğretim	346	15,89	3,30	458	,651	,516
	İlköğretim Sonrası	114	15,65	3,29			
Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler	İlköğretim	346	15,20	4,74	458	,782	,434
	İlköğretim Sonrası	114	14,80	4,60			
Krumsal Amaçsal Kararlılık	İlköğretim	346	19,73	3,18	458	,561	,576
	İlköğretim Sonrası	114	19,50	4,12			

Tablo 20'de yer alan Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Anne Eğitimi (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının anne eğitiminin (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) hiç bir boyutta anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Bu çalışmaya göre anne eğitiminin öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Baba Eğitim Değişkenine Göre Yapılan Analizler

Araştırmaya katılan Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Baba Eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 21'de verilmiştir:

Tablo 21. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Baba Eğitim	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Akademik Entelektüel Gelişim	İlköğretim	298	19,16	4,908	458	-,037	,971
	İlköğretim Sonrası	162	19,18	4,76			
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	İlköğretim	298	9,72	2,10	458	-,823	,411
	İlköğretim Sonrası	162	9,90	2,24			
Akran Grubu İlişkileri	İlköğretim	298	15,92	3,35	458	,853	,394
	İlköğretim Sonrası	162	15,65	3,20			
Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler	İlköğretim	298	15,08	4,77	458	-,119	,905
	İlköğretim Sonrası	162	14,80	4,60			
Krumsal Amaçsal Kararlılık	İlköğretim	298	19,73	3,18	458	-,003	,997
	İlköğretim Sonrası	162	19,50	4,12			

Tablo 21'de yer alan Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının Baba Eğitimi (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının baba eğitiminin (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) hiç bir boyutta anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulgulara göre bu çalışmada baba eğitiminin öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalrda ise, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin yükselmesiyle birlikte çocukları ile daha demokratik ilişkiler kurabildikleri, bu durumun çocukların davranış ve çevresindeki ilişkilerine yansımasında önemli bir etmen olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalardada, babanın öğrenim düzeyinin yüksek olmasının önemli olduğu görülmüştür (Yılmaz 1990, Cerit- Aksoy ve Mağden 1993; Akt. Toy, 2006).

4.1.5. Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Yapılan Analizler

Araştırmaya katılan Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılması Tablo 22'de verilmiştir:

Tablo 22. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Akademik Entelektüel Gelişim Boyutunda Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Entelektüel Gelişim	1.Asgari Ücret	142	18,27	4,83	3-457	3,56	,029	1-2
	2. 837-2500	282	19,57	4,87				
	3. 2500 ve üstü	36	19,55	4,38				

Tablo 22'de yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Akademik Entelektüel Gelişim" puanlarındaki [$F_{(3,56)}$= ,029;

p<0.05], farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Akademik Entelektüel Gelişim" boyutunda "Asgari Ücret ile 837-2500" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta, gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin gelir durumu düzeyleri düştükçe, akademik ve entelektüel gelişimlerininde düştüğü söylenebilir.

Tablo 23. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi Boyutunda Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi	1.Asgari Ücret	142	9,4155	2,063	3-457	3,43	,033	1-2
	2. 837-2500	282	9,9894	2,13				
	3. 2500 ve üstü	36	9,6944	2,47				

Tablo 23'te yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi" puanlarındaki " [$F_{3\text{-}457)}$= 3,43; p<0.05], farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutunda "Asgari Ücret ile 837-2500" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta, gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Tablo 24. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Akran Grubu İlişkileri Boyutunda Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akran Grubu ilişkileri	1.Asgari Ücret	142	15,20	3,38	3-457	3,84	,022	1-2
	2. 837-2500	282	16,13	3,14				
	3. 2500 ve üstü	36	15,91	3,88				

Tablo 24'te yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Akran Grubu ilişkileri" puanlarındaki [$F_{(3\text{-}457)}= 3{,}84$; $p<0.05$], farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Boyut puanlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Akran Grubu İlişkileri" boyutunda "Asgari Ücret ile 837-2500" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta, gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Bu bulgulara göre gelir durumu asgari ücretin üstünde olan öğrencilerin akran grubu ilişkilerinde daha başarılı olarak yükseköğretim yaşamına daha yüksek düzeyde akademik ve sosyal uyum sağladıkları söylenebilir.

Tablo 25. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler Boyutunda Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler	1.Asgari Ücret	142	14,21	4,67	3-457	3,98	,019	1-2
	2. 837-2500	282	15,44	4,67				
	3. 2500 ve üstü	36	16,00	4,76				

Tablo 25'te yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler" puanlarındaki " [$F_{(3\text{-}457)}= 3{,}98$; $p<0.05$], farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Boyut puanlarındaki

anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan LSD Test sonuçları incelendiğinde ise, "Öğretim Elamanlarıyla Günlük Etkileşimler" boyutunda "Asgari Ücret ile 837-2500" arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta, gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Tablo 26. Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşamına Akademik ve Sosyal Uyumlarının Kurumsal Amaçsal Kararlılık Boyutunda Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Gelir Durumu	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal Amaçsal Kararlılık	1.Asgari Ücret	142	19,93	3,42	3.457	2,09	,124	
	2. 837-2500	282	19,44	3,46				
	3. 2500 ve üstü	36	20,50	3,17				

Tablo 26'da yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, "Kurumsal Amaçsal Kararlılık" puanları " [$F_{(3\text{-}457)}$= 2,09; $p<0.05$], arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Alan yazında aile gelir düzeyiyle ilgili Astin (1975) yaptığı araştırmada aile geliri düştükçe okul terki oranının artığı görülmüştür. Tinto (1975) gelir seviyesiyle okul terki oranları arasında aynı ilişkiyi bulmuştur. Yine Fetter (1977; Akt. Morris, 2002) benzer şekilde düşük düzey gelir sahibi ailelerden gelen öğrencilerin, gelir durumu daha iyi olan ailelerden gelen öğrencilere oranla daha fazla okul terkine eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerin Kurumsal Bütünleşme Ölçeğinin alt boyutlarındaki akademik ve sosyal uyum düzeylerinin "Kararsızım" ifadesine karşılık geldiğini ortaya koymuştur. Alınan puanların ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin en çok "Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık", ikinci sırada "Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi", üçüncü sırada "Akademik ve Entelektüel Gelişim" ve en son sırada ise "Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler" boyutunda akademik ve sosyal uyumu gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunun değerleri "kararsızım" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğrenciler "Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerinin, entelektüel gelişimlerini, yeni düşüncelere olan ilgilerini, mesleki hedeflerini, kişisel gelişimlerini, değerlerini ve tutumlarını olumlu etkilemektedir" konusunda kararsızlık yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Öğrenci Gelişimi ve Öğretmeye İlgisi boyutundaki bulgular ise öğrencilerin en çok tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar şeklinde düşündüklerini göstermektedir. Akademik ve

Entelektüel Gelişim boyutundaki bulgular öğrencilerin entelektüel gelişimlerinden memnun oldukları ve akademik deneyimlerinin, entelektüel gelişimlerini ve yeni düşüncelere olan ilgilerini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Kurumsal ve Amaçsal Kararlılık boyutundaki bulguların ‘‘Katılıyorum’’ düzeyinde olması, öğrencilerin tümünün üniversiteden mezun olmayı hedeflediklerini ve iyi notlar alarak başarılı olmanın onlar için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada cinsiyetin, öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarında fark yaratan bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumda fark yaratan bir değişken olduğu görülmüştür. Anne Eğitim (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) düzeyinin öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin yükseköğretim yaşamına akademik ve sosyal uyumlarında Baba Eğitim (İlköğretim ve ilköğretim sonrası) düzeyi farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında yanlızca “Kurumsal Amaçsal Kararlılık” boyutunda bir farklılık göstermemektedir. Diğer boyutlarda öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları, gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin “Kurumsal Bütünleşme” ve alt boyutlarındaki akademik ve sosyal uyumlarının “Kararsızım” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür.

Bu doğrultuda, Meslek Yüksekokullarına ilk kez kayıt yaptıran öğrencilerin lise sonrası yaptıkları seçimle geldikleri kurumu tanıtmak ve okulla bütünleşmelerini sağlamak amacıyla, akademik ve idari personelli de kapsayan, öğrencilerin ilgisini çekebileceği resmi oryantasyon programları hazırlanabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin kuruma aitlik duygularını artıracak sosyal ve akademik uyumunu sağlayacak sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler yüksekokul müdürlüklerince düzenlenebilir

Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin Akademik ve Entelektüel Gelişimler boyutundaki ortalamalarını yükseltmek için, yüksekokul müdürlükleri dikey geçiş sınavı hakkında öğrencileri bilgilendirip, imkanları tanıtabilir ve öğrencilerin çalışma imkanı olan sektörlerin işverenleriyle bir araya gelmelerini sağlayarak, işyeri ziyaretleri düzenleyebilirler.

Meslek Yüksekokullarına kayıt yaptıran öğrencilerin hedef amaç bağlılığını yükseltmek için okulun hedef ve amaçları, okulun olanakları ve mezunlara sunulan imkanlar öğrencilere seminer programları şeklinde sunulabilir.

Araştırma sonuçlarından alınan puanların ortalamaları dikkate alındığında Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Günlük Etkileşimler boyutunun değerleri “kararsızım” düzeyindedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda Meslek Yüksekokullarında, öğretim elemanı öğrenci etkileşimini artırmak amacıyla belirli zamanlarda, öğrencilere öğretim elemanlarıyla ders dışı sosyal aktivetelere katılma olanakları sağlanabilir.

Öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında, gelir durumu 837-2500 olan öğrencilerin ortalamaları, gelir durumu asgari ücret olan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Bu doğrultuda, Meslek Yüksekokullarında ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere burs ve kredi gibi ekonomik kaynak imkanları sağlamakla birlikte yarı zamanlı çalışmak isteyen öğrencilere gerek üniversite içinde gerekse üniversite dışından yarı zamanlı çalışma imkanları sağlanabilir.

Araştırma sonucunda meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının düşük olduğu saptanmıştır.

Bu doğrultuda Meslek Yüksekokullarında uyum problemlerinin azaltılması amacıyla öğrencilere profesyonel kişiler tarafından danışmanlık hizmetleri verilmesi için okul müdürlüklerince birimler kurulabilir.

KAYNAKÇA

Akbalık, F. G. (1997). Bilgilendirme ve Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbalık, F.G., Karaduman, B. D.,Oral, A., Özdoğan, B. (2003). Yurtdışından Dönen Türk Öğrencilerin Uyum Düzeyleri ve Benlik Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 36(12),1-11

Akdeniz, R. ve Aydın, H. (2003), Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş; Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *2. Ulusal MYO Sempozyumu*, 15-17.Ekim, İzmir.

Aktaş, Y. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Uyum düzeylerinin İncelenmesi: Uzunlamasına Bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13, 107-110 .

Akyurt, N., Şahin, H., Demirbaş, B.,Özkan, N. Geyef, A., Bekiroğlu, N., Turoğlu, T. (2007). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na Sınavlı ve Sınavsız Geçiş İle Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Mezuniyet Başarılarının Karşılaştırılması. *II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu Poster*, İzmir.

Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aslan, A. (1991). Farklı cinsiyet rollerinin uyum düzeylerine etkisi. *Yayımlanmımaış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, S. (2008). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Bölümü Öğrencilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Bu Düzeylerin Akademik Başarıları İle İlişkisi, *Yayımlanmımaış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayhan, F. (2005). Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aypay. A., Aypay, A. ve Demirhan,G. (2009). Öğrencilerin Üniversiteye Sosyal Uyumu Bir Üniversite Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 2 (1), 46-64.

Avcı, M. (2010). *Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları*. e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/306/30 *(*Erişim Tarihi:12.02.2012).

Baker, R. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology.* 33, 31-38.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. (2. Baskı). Ankara.: Pegem A Yayınları.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başbakanlık (1999). *21. Yüzyıla Girerken Türk Yüksek Eğitim ve Öğretiminin Sorunları, Hedefleri.* Ankara*:* Başbakanlık Basımevi.

Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, L.(2006),Yönetimde Yeni Bir Paradigma:Örgütsel bağlılık. http://dergi.sayistay.gov.tr/icerik/der59m6.pdf (Erişim Tarihi:11.12.2011)

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model ofstudent attrition. *Research in Higher Education*, *12*, 155-187.

Bean, J. P. ve Metzner, B. S. (1985). A conceptiial model of nonfraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. 55(4), 485-540.

Berger, J. B. (2001). Understanding the organizational nature of student persistence:Recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory& Practice*, *3*, 3-22.

Braxton, J., Bray, N., & Berger, J. (2000). Faculty teaching skills and their influenceon the college student departure process. *Journal of College Student Development, 41,*215-227.

Braxton, J., Hirschy, A., & McClendon, S. (2005). *Understanding and reducingcollege student departure.* ASHE-ERIC Higher Education Report: Volume 30,Number 3.

Binici, H., Arı, N. (2004). Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(3),383- 396.

(Bülbül, T., 2012) Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler. Eğitim ve Bilim Dergisi (Basımda)

Boylu Y. , Güçer E. , Pelit E. , 2007, Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma , Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, Cilt 44, Sayı 511, 55-74.

Chickering, A. (1993). *The Seven Vectors: An Overview by Arthur Chickering* www.cabrini.edu/communications/ProfDev/cardevChickering.html (ErişimTarihi:20.03.2012)

College Student Retention-Defining Student Retention, A profile of Succesful Institutions and Students. Theories of Student Departure http://education.stateuniversity.com/pages/1863/College-Student-Retention.html (Erişim Tarihi:20.03.2012).

Çelik, M., Dilber, F., Dilber, A. (2009). Sınavsız Geçişin Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Kalitesine Etkisi Üzerine Bir Araştırma; Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Örneği. *1.Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu,* Konya.

De Larrosa, L. L. (2000). *Chickering's Seven Vectors of Student Development Explained* http://www.depts.ttu.edu/mcnair/journal/Leticia.De.Larrosa.pdf (Erişim Tarihi: 20.03.2012).

Dündar S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 24(2), 139-150.

Erdem, R. (2007) . Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi BF Dergisi,* 2(2).63-79.

Erdoğan, S., Şanlı, S., Şimşek ve Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları . *Kastamonu Eğitim Dergisi*,13(2), 479-496.

Erdoğan, İ. (2002). *Türk eğitim sistemi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin A. ve Yağcı Ö. (2003) . 4702 Sayılı Yasa Çerçevesinde Gerçekleştirilen MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Projesi'ne Yönelik Bir Değerlendirme *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 256–264

Henden R. ve Tunç A. (2005). Mesleki Teknik Öğretimde Sınavsız Geçiş Uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 165-171.

Henden, R., (2006). Üçüncü Yılda Sınavsız Geçiş Uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* (2), 4, 157–168.

Erkal, P. ve Bektaş, M. (2007). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Programı Öğrencilerinin Programdan ve Gelecekten Beklentileri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Vl. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*. Ankara.

Jalomo, R. E. (1995). First year students experiences in community college: Making transitions, forming connections, and developing perceptions of student learning. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Arizona: Arizona State University.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., Dicle, A. N. (2005). Üniversite I. Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Sosyokültürel Etkinlikler Açısından İnceleme. *Çukurova* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(30), 63-7

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kenar, N. (2010). *Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi*. http://www.messegitim.com.tr/ti/577/0/MESLEKI-VE-TEKNIK-EGITIM-SISTEMININ-GENEL-DEGERLENDIRMESI (Erişim tarihi:20.11.2011)

Kızgın Y.(2005). İş, Güç. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* (7) 2, ISSN:1303–2860.

Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasınadki İlişki. ,*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483-489

Malberg, E. D. (2008). *Factors Affecting Success of First-year Hispanic Students Enrolled in a Public Law School* . Astin: The University Of Texas.

Meslek Yüksekokulları ve Olanakları. www.dmyo.duzce.edu.tr/index.php/tr/...bilgiler/.(Erişim *Tarihi:12.09.212).*

Morris, J. M. (2002). Academic Integration, Social Integration, Goal and Institutional Commitment and Spiritual Integration as predictors of Persistence at a Christian Institution of Higher Education *.Ed. D. Dissertation.* Texas: Graduate Faculty of Texas Tech University.

Okul ve Öğrenci Sayıları 2010-2011 : MEB, Milli Eğitim İstatistikleri 2010-2011, ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri 2010-2011

Orvin, G. H. (1997). *Ergenlik,* (Çev.: Ayşe Güran), Ankara: HYB Yayıncılık.

Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oguzhanoglu N. K. (2002). Üniversite Ögrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyo demografik Özelliklerle ilişkisi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (3), 3.

Özgüven, İ. E. (1974). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Ankara: Hacettepe Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1992). Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı, Ankara.

Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5 (13), 153-171.

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.

Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Iverson, B. K. (1983). A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter

institution setting. Sociology of Education 56. 88-100. http://www.jstor.org/discover/10.2307/2112657 (ErişimTarihi:15.09.2012).

Pascarella, E., & Chapman, D. (1983). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal, 20,* 87-102.

Pascarella, E. T., Smart, J., & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education, 24,* 47-71.

Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students:Findings and Insights from Twenty Years of Research*. SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers.

Rendon, L. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learningand student development. *Innovative Higher Education. (19)* 1, 33-51.

Sabancı, A., Baştürk, N. ve Çelik, M.(2007). Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Değerlendirmesi. *III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı I. Komisyon Raporu*. Adana.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education.: *An interdisciplinary review and synthesis. Hiterchange.* 1. 64-65.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: *Toward an empirical model. Interchange.* 2(3), 38-62.

Sevinç, S. (2010). Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin*:* Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sınavsız Geçiş Yasası , 4702.www.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 01. 12. 2011)

Süvari, A. (1985). Ülkemizdeki Meslek Yüksekokullarının Teknik ve Ekonomik Fonksiyonlarının Ankara'daki İşletmelerle Bütünleştirilmesi Sorunları ve Öneriler *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

St. John, E., Cabrera, A., Nora, A., &Asker, E. (2000). Economic influences on persistencereconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistencemodels? In J. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle* (pp. 29-47). Nashville: Vanderbilt University Press.

Sewell, W., ve Shah, V. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and The Attainment Of Higher Education. *Sociology of Education*, 40, 1-23.

Swail, W. S., Redd, K. E. ve Perna, L. W. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. *Higher Education Report*, 30 (2).

Sexton, V. S. (1965). Factors contributing to attrition in college populations: Twenty-five years of research. *Journal of General Psychology*. 72, 301-326.

Terenzini, P., Rendon, L., Upcraft, M. L., Millar, S., Allison, K., Gregg, P., & Jalomo, R.(1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, *35*, 57-73.

Thomas,E.A.M. (2002) .Student retention in Higher Education: The role of institutional habitus" *Journal of Educational Policy* .(17) 4 ,423-442

Tinto, V. (1975*).* Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research**.** *Review of Educational Research* .(45) 1, 89-125.

Tinto, V., Russo, P., ve Kadel, S. (1994). Constructing educational communities: Increasing retention in challenging circumstances. *Community College Journal, 64,* 26-30.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities' Exploring the Educational character of Student Persistance. *Journal of higher Educationa.,* Ohio: Ohio of State University Press. .

Tinto, V. (2007*).* Research and Practice of Students Rtention:What next? *J. College Student Retention*, 8 (1) 1-19

Tunç, A. (2005).Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, (1) 2. 75-81.*

Tuna, M., E. (2003). Cross-Cultural Differences in Coping Strategies As a Predictor of University Adjustment of Turkish and U.S Students. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuna, M. E. (2010). Kurumla Bütünleşme Ölçekleri'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu, Mersin.

Troup, P. (2012). *Understanding Student Development Theories as Multicultural Teaching &Learning Resources.*University of Minnesota . http://www.umn.edu/ohr/prod/groups/ohr/@pub/@ohr/documents/asset/ohr_68497.pdf (Erişim Tarihi:21.03.2012)

Tokat. B ve Giderler, C. (2006) .*Yöneticilerin A tipi ve B tipi Kişilik Yapılarının Liderlik Davranışlarına Etkisi Üzerine Bir araştırma*. http://www.isletme-finans.com/bulent242.pdf. (Erişim Tarihi: 20.12.2011).

Toy, B.(2006). 'Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15-17 Yaş Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi ' Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Türk Dil Kurumu Sözlük (2012). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını

Yavuzer, H. (1986). Dağılmış ve Huzursuz Aile Ortamlarının Çocuklardaki Uyum ve Davranış Bozukluğuna Olan Etkisi. *Aile ve Çocuk.* İstanbul: Ak Yayınları, konferans ve panelleri.

Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojis*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yüksek Öğretim Kanunu, 2006. (Kanun No: 2547 Kabul tarihi: 4.11.1981). 3http://personeldb.erciyes.edu.tr/form_mevzuat/2547_yok_kanunu.pdf

http://www.iau.edu.tr/arel/idari_birimler/ogrenci_isleri/gecis_bilgileri.html *Sınavsız Geçişin Amacı:* (Erişim Tarihi 9.12.2011*)*

2007- III. YÖK Meslek Yüksekokulu Müdürleri Toplantısı, Çukurova Üniversitesi, Adana

Kurumsal Bütünleşme Ölçeği Formu (KBÖ)

Aşağıda T.Ü.Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin'nin akademik ve sosyal yaşamının çeşitli yönlerini nitelendiren katılabileceğiniz ya da katılmayacağınız ifadelerin bir listesi bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin karşısına, T.Ü. Meslek Yüksekokulunda geçtiğimiz akademik dönemdeki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak, ifadeye katılıp katılmadığınızın derecesini belirten en uygun numarayı işaretleyiniz. Her bir ifade için lütfen sadece bir numarayı işaretlemeye özen gösteriniz.

1 = Kesinlikle katılmıyorum 2 = Katılmıyorum 3 = Kararsızım 4 = Katılıyorum 5 = Kesinlikle katılıyorum

Geçtiğimiz dönem süresince:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın kişisel ilişkiler kurdum.					
2. Bu üniversitede kurduğum arkadaşlıklar beni memnun ediyor.					
3. Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim; kişisel ilişkilerimi, tutumlarımı ve değerlerimi olumlu etkilemektedir.					
4. Diğer öğrencilerle olan ilişkilerim entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.					
5. Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaşlık kurmak bana zor geldi.					
6. Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim kişisel gelişimimi, değerlerimi ve tutumlarımı olumlu etkilemektedir.					
7. Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.					
8. Öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerim, mesleki hedeflerimi ve isteklerimi olumlu etkilemektedir.					
9. Bu üniversiteye geldiğimden beri en az bir öğretim elemanıyla yakın bir ilişki kurdum.					
10. Öğretim elemanlarıyla, resmi olmayan ortamlarda bir araya gelmekten ve etkileşimde bulunmaktan memnunum.					
11. Tanıdığım öğretim elemanlarının ancak birkaçı öğrencilerle ilgilenmektedir.					
12. Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik alanlarının dışında da öğrencilerinin gelişmelerine yardım etme konusunda isteklidir.					
13. Tanıdığım öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretmeye karşı içten ilgi duyarlar.					
14. Bu üniversiteye kaydolduğumdan beri gösterdiğim entelektüel gelişimden memnunum.					
15. Akademik deneyimlerim, entelektüel gelişimimi ve yeni düşüncelere olan ilgimi olumlu etkilemektedir.					
16. Bu üniversitedeki akademik deneyimlerimden memnunum.					
17. Yeni düşüncelere ve entelektüel konulara ilgim bu üniversiteye geldiğimden beri arttı.					
18. Şu an, bu üniversiteye gelmeden önceki döneme göre, kültürel etkinliklere (konser, seminer, sergi gibi) daha çok katılıyorum.					
19. Akademik olarak beklediğim performansı göstermekteyim.					
20. Üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir.					
21. Bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden eminim.					
22. Gelecek yıl da bu üniversiteye devam edecek gibiyim.					
23. Bu üniversiteden mezun olmak benim için önemli değildir.					
24. Bu bölümde olmak istediğim konusunda emin değilim.					
25. Girdiğim bölümden mezun olup olmamak konusunda kararsızım.					
26. İyi notlar almak benim için önemli değildir.					