

**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİ YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRMEYE YÖNELTEN  
NEDENLER VE SOSYALLEŞME TAKTİKLERİ:  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**Ceren ÖZKAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2011**



T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİ YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRMEYE YÖNELTEN  
NEDENLER VE SOSYALLEŞME TAKTİKLERİ:  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Ceren ÖZKAN

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2011



T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
-SOSYAL BİLİMLER- ENSTİTÜSÜ  
TEZ ONAY SAYFASI FORMU



-SOSYAL BİLİMLER- ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Ceren ÖZKAN tarafından hazırlanan Eğitim Fakültesi Öğrencilerini Yüksek Öğrenim Görmeye Yönelten Nedenler ve Sosyalleşme Taktikleri: Mersin Üniversitesi Örneği başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri  Ana Bilim /  Ana Sanat Dalında  YÜKSEK LISANS /  SANATTA YETERLİK /  DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

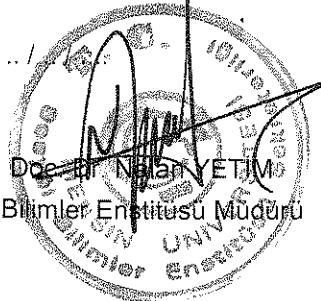
		Başarılı	Başarısız		
Yüksek Lisans	Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkan	 Doç. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	 Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	 Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR (Danışman)
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	İmza Unvan, Ad Soyadı, İmza
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	İmza Unvan, Ad Soyadı, İmza

Başkan dahil jüri üye sayısı 3

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.

Doç. Dr. Nilan YETİM  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



## ÖNSÖZ

Çalışmanın tüm aşamalarında bana destek olan, bireysel gelişimime katkı sağlayan, bilgisine her zaman saygı, güven ve hayranlık duyduğum, akademisyenliğini model aldığım, bazen en yakın dostum saydığım bence yaşam koçum ama resmi olarak tez danışmanım olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde desteğini her zaman hissettiğim, en kaygılı anlarda bile sakinliğini koruyarak sabırla çözüm arayan, anlayışının sınırları henüz belirlenememiş olan canım hocam Doç. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinin başlangıcında beni cesaretlendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI'ya, değerli katkıları için hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN ve Yrd. Doç. Dr. Binali TUNÇ'a teşekkür ederim. Ayrıca, tez jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bununla birlikte gülümseyen yüzleri ile her zaman yanımda olduklarını bildiğim bütün Araştırma Görevlisi arkadaşlarıma ayrıca fakültedeki tüm hocalarıma ve uygulamalarıma katılarak çalışmama destek veren Eğitim Fakültesi öğrencilerine de çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her aşamada beni destekleyen, bugünlere gelmemde çok emeği olan canım anneciğime, biricik kardeşim Evrim EVCİMEN'e ayrıca gösterdikleri sabır ve anlayış için Sevgi-Faik ÖZKAN'a, Feyza-Hakan KAYA'ya ve tüm aileme teşekkür ederim.

Son olarak birçok kez onun zamanından çalıp ders çalışmayı tercih ettiğim ve bu nedenle özür borçlu olduğum, en sıkıntılı anlarda bile beni gülümsetebilecek dünyadaki tek

varlık olan canım oğlum Faik ÖZKAN'a ve yüksek lisans eğitimim süresince her konuda beni destekleyen ve bana olan inancını hiç kaybetmeyen sevgili eşim Harun ÖZKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Ceren ÖZKAN

## ÖZET

### **EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİ YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRMEYE YÖNELTEN NEDENLER VE SOSYALLEŞME TAKTİKLERİ: MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Bu çalışmanın amacı Mersin Üniversitesi (MEÜ.) Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ile öğrencilerin sosyalleşme taktiklerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkilenebilirliği ortaya koymak ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiş ve 2009–2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde fakülteye kayıtlı tüm lisans öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. ‘Yüksek Öğrenim Görmeye Yönelten Nedenler Ölçeği’ ve ‘Sosyalleşme Taktikleri Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılarak örneklemden veriler toplanmış ve ANOVA, korelasyon ve t-testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ile öğrencilerin kullandıkları sosyalleşme taktikleri arasında orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araçsal nedenler dışında, öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerinde cinsiyete ve buldukları sınıfa göre anlamlı farklılıklar olduğu, öğretim türüne göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sosyalleşme taktiklerinin cinsiyetlerine göre eğitsel ve politik taktiklerde farklılık olduğu ancak araçsal, sosyal ve entelektüel taktiklerde bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyleri açısından araçsal ve entelektüel taktiklerde anlamlı bir

fark olduğu, ancak eğitsel, sosyal ve politik taktiklerde fark bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim türü dikkate alındığında ise sosyal taktikler dışında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyalleşme, Sosyalleşme Taktikleri, Yüksek Öğretim



## **ABSTRACT**

### **THE REASONS/MOTIVES OF THE STUDENTS ATTENDING TO THE FACULTY OF EDUCATION TO STUDY IN HIGHER EDUCATION AND THEIR SOCIALIZATION TACTICS: THE CASE OF MERSIN UNIVERSITY**

The purpose of this study is to identify the reasons or motives of undergraduate students attending Faculty of Education at Mersin University to study in higher education and their socialization tactics, and to determine the relationship between these two variables. In addition, this study aims at examining whether these variables differ in terms of students' gender, class and education type.

In this study, Faculty of Education at Mersin University has been specified as a case and the sample of this study consisted of all of the undergraduate students attending to the faculty during 2009-2010 fall semester. 'Motives to Study' and 'Socialization Tactics' scales were adopted in Turkish and then used to collect the data from the sample. The collected data were analyzed through ANOVA, correlation and t-test statistical methods.

The results of the analysis provided evidence that there was a significant correlation between the reasons/motives of undergraduate students to study in higher education and their socialization tactics. The results also showed that there was/were significant difference(s) between/among the students' reasons/motives to study in terms of gender and class, except their instrumental reasons/motives. However, it was also observed that there

was not any significant difference in students' reasons/motives to study in terms of their education type. In addition, the results of the present study revealed that the students' educational and politic socialization tactics differed in terms of their gender, while there was not any significant difference in instrumental, social and intellectual socialization tactics in terms of gender. Furthermore, it was also found that there were significant differences in instrumental and intellectual socialization tactics in terms of the students' class levels, however there was not any differences in their educational, politic and social tactics. Finally, the results of the study indicated that there is not any significant difference in instrumental and intellectual socialization tactics in terms of students' education type, except the social tactics.

**Key Words:** Socialization, Socialization Tactics, Higher Education

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>6</b>
I. 1. Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri .....	6
I. 2. Sosyalleşme .....	18
I. 3. Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşmesi ve Taktikler .....	24
I. 4. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	30
I. 4. 1. Araştırmanın Amacı .....	30
I. 4. 2. Araştırma Soruları.....	31
I. 4. 3. Araştırmanın Önemi .....	32
I. 5. Sınırlılıklar.....	38
I. 6. Tanımlar.....	39
<b>II. BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	<b>41</b>
II. 1. Araştırmanın Yöntemi.....	41

II. 2. Evren ve Örneklem .....	41
II. 3. Veri Toplama Araçları .....	44
II. 3. 1. Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri Ölçeği (YÖGNÖ).....	44
II. 3. 1. 1. YÖGNÖ'nün Türkçe'ye Uyarlanması.....	45
II. 3. 2. Sosyalleşme Taktikleri Ölçeği (STÖ) .....	47
II. 3. 2. 1. STÖ'nün Türkçe'ye Uyarlanması.....	48
II. 4. Veri Toplama Aracının Uygulanması .....	52
II. 5. Verilerin Analizi.....	52
<b>III. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>54</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
Sonuç .....	68
Öneriler.....	73
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>75</b>

## **EKLER LİSTESİ**

**EK 1.** 2009-2010 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI GÜZ DÖNEMİ ÖĞRENCİ SAYILARI

**EK 2.** UYGULAMA İZİN BELGESİ

**EK 3.** KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**EK 4.** YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRMEYE YÖNELTEN NEDENLER ÖLÇEĞİ

**EK 5.** SOSYALLEŞME TAKTİKLERİ ÖLÇEĞİ

## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa No

<b>Tablo 1.</b> Örneklem BÖlÖmlere, Cinsiyete, Sınıflara ve Öğretim Türüne Göre Dağılımları .....	43
<b>Tablo 2.</b> YÖGNÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde-toplam Korelasyonları	46
<b>Tablo 3.</b> STÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde-toplam Korelasyonları .....	50
<b>Tablo 4.</b> Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri ile Sosyalleşme Taktikleri Arasındaki Korelasyon.....	55
<b>Tablo 5.</b> Cinsiyete Göre Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri T-Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 6.</b> Sınıf Düzeyine Göre Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri ANOVA Sonuçları.....	60
<b>Tablo 7.</b> Öğretim Türüne Göre Yüksek Öğrenim Görmeye Yönelten Nedenler T-Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 8.</b> Cinsiyete Göre Sosyalleşme Taktikleri T-Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 9.</b> Sınıfa Göre Sosyalleşme Taktikleri ANOVA Sonuçları .....	65
<b>Tablo 10.</b> Öğretim Türüne Göre Sosyalleşme Taktikleri T-Testi Sonuçları .....	67

## GİRİŞ

Öğrenciler üniversiteye aile, okul, arkadaş grubunun yanı sıra ülkenin içinde bulunduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullarda edindikleri pek çok yaşantı ile gelmektedirler. Bu deneyimlerine ek olarak, öğrenciler için bir geçiş ve gelişim süreci olarak ifade edilen üniversite yaşamı aynı zamanda bireye akademik, sosyal ve kişisel açılım sağlamakta ve bu süreçte birey akademik taleplerle karşılaşmakta, üniversitenin sosyal yaşamına uyum sağlamaya ve kariyer seçenekleri belirlemeye çalışmaktadır (Gizir, 1998). Bunların yanı sıra ekonomik ve sosyolojik yaklaşımlar bireyin yüksek öğretim talebini ve öğrenim sürecindeki davranışlarını değerlendirmek için önemli olmakta ve kişisel, sosyal, akademik, ekonomik beklentilerin birlikte işe koşulması gerekmektedir. Dolayısıyla, bireylerin yüksek öğrenime yönelme nedenleri ve üniversitedeki öğrenimleri sürecinde kullandıkları sosyalleşme taktiklerini incelemenin çok yönlü bir çalışmayı ve disiplinlerarası bir yaklaşımı gerektirdiği söylenebilir.

20.yy'ın ikinci yarısında Türkiye'de (OECD, 2010) ve benzer şekilde Avustralya (Hayden ve Carpenter, 1990), Kıbrıs (Menon,1998), Belçika (Duchesne ve Nonneman, 1998), Güney Kore (Kim, 2002), Yunanistan (Saiti ve Prokopiadou, 2008), Yeni Zelanda (Spronken-Smith, Bond, Buissink-Smith ve Grigg, 2009) gibi diğer ülkelerde de yüksek öğrenime talepte sürekli bir artış gözlemlendiği ifade edilmektedir. Örneğin, Menon 1998 yılındaki çalışmasında Kıbrıs'taki talep artışının 1960 yılında ülkenin bağımsızlığını elde etmesiyle hükümet politikalarının eğitimsel genişlemeyi desteklemesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda yüksek öğretimin, ülkenin eğitim planlamacıları tarafından ülke nüfusunun daha yüksek sosyo-ekonomik statü edinmesi, daha iyi iş olanaklarına sahip olması ve teknolojik olarak gelişmiş bir toplum haline gelebilmesi için önemli bir etken olarak görüldüğünden söz edilmektedir. Bunların yanında toplumsal değişimin yani 1960'lardan sonra geleneksel

mesleklerin yerini profesyonel yetenekleri gerektiren yeni mesleklerin alması, teknolojideki gelişmeler nedeniyle profesyonel/yönetimsel pozisyonların ortaya çıkışı gibi faktörlerin de yüksek öğretim talebini etkilediğinden söz edilmektedir.

Genel olarak yukarıda söz edilen çalışmalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler iki temel sınıflandırma ile ele alınmaktadır. Birinci sınıflandırmada yüksek öğrenim görme nedenlerinin bir yatırım ürünü ve gelecekte elde edilecek kazanç bağlamında ekonomik yaklaşımla; sosyal kökenin direkt etkisi ve referans grupları gibi dolaylı değişkenler açısından sosyolojik yaklaşımla ve yetenekler ile motivasyon anlamında bireysel farklılıklara dikkat çekilen sosyal psikolojik yaklaşımla açıklanabileceği belirtilmektedir (Hayden ve Carpenter, 1990). İkinci sınıflandırmanın alt kategorileri ise sosyal/ailevi, psikolojik/bireysel, ekonomik/mesleki ve yapısal/kurumsal şeklinde sıralanmaktadır (OECD aktaran Menon, 1998).

Bu bağlamda sosyal/ailevi faktörler bazında ebeveynlerin sosyal statüsü, gelir düzeyi, eğitim ve iş durumu, bireyi cesaretlendirmesi ve bireyden beklentileri öne çıkmakta bununla birlikte arkadaş çevresinin eğitim isteği, gelecek planları ve öğretmenlerin bireye etkisi üzerinde durulmaktadır. Psikolojik/bireysel değişkenler bağlamında ise bireyin eğitim isteği, akademik başarısı, motivasyonu, yaşam becerilerini geliştirme isteği, bireysel gelişim isteği, sosyal yaşamını çeşitlendirme ve/ya değiştirme isteği, ebeveyn kontrolünden kurtulma isteği ve geleceğini belirleme isteği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda motivasyon, insanların hedeflerine ulaşmalarını sağlayan genel psikolojik süreçler olarak tanımlanmakta ve insan davranışlarının temelinde güdülerin olduğu varsayımından hareket edilerek ekonomik, sosyal, kültürel değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkisine dikkat çekilmekte ve motivasyonu başlatan unsurun her birey için farklı olabileceği ifade edilmektedir (Hanson, 2003). Bununla birlikte, ekonomik/mesleki değişkenler açısından mesleki hazırlık, ailenin sosyo-ekonomik



düzeyi, eğitimin fiyatı ve bireyin gelecekteki kazanç beklentisinin önemi vurgulanırken yapısal/kurumsal değişkenler bağlamında eğitimin kurumsal işlevleri, eğitim kurumlarının programları ve eğitim kademeleri arasındaki geçiş sistemine dikkat çekilmektedir.

Ayrıca ilgili alanyazında üniversite öğrencilerinin eğitim isteği söz konusu olduğunda statü edinmek ve öğrencilerin sosyalleşmesi olarak iki bağlamın kullanıldığı ifade edilmektedir (Laanan, 2003). Bununla birlikte sosyalleşmenin ve öğrencilerin ebeveyn, akran ya da diğer referans grupları tarafından desteklenmesinin de sosyal pozisyonla ilgili olduğu vurgulanmakta ve sosyalleşme sürecinin öğrencilerin eğitim isteğini etkilediği belirtilmektedir (Sewell ve Hauser, 1972).

Bu bilgiler ışığında, Weidman'nın da (1987) belirttiği gibi sosyalleşme sürecinde herhangi bir birey, grup, örgüt ya da toplum olabilen referans grupları önemli olmakta ve bireylerin belli durumlarda verdikleri kararlarda, grup içerisindeki pozisyonları ve davranışlarında, içinde buldukları bu referans grupları ve bu gruplardaki sosyal ilişkilendirmeler ve normları dikkate aldıkları söylenebilir. Dolayısıyla, sosyalleşme sürecinde bireyleri belli davranışlar göstermeye yönelten güdülerin yanı sıra, bu sürecin gerçekleştiği sosyal ve ekonomik düzenin ele alınarak bireylerin sosyalleşme ortamlarındaki sosyal yapılanma ve koşulların da ele alınması gerektiğine önemle vurguda bulunmaktadır. Bu perspektiften ele alındığında, bireylerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve bununla bağlantılı olarak üniversite içerisinde kullandıkları sosyalleşme taktiklerinin, onların yetiştikleri toplumun içinde bulunduğu sosyal, siyasal ve ekonomik koşullardan etkilenmeleri kaçınılmaz olarak görülebilir. Bununla bağlantılı olarak, Weidman (1989) öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde onların üniversiteye gelmelerinden önceki sosyalleşme etkenlerini üniversite kaynaklı etkenler kadar önemli bulmaktadır.

Diğer yandan, toplumlar birçok açıdan birbirinden farklı olmakla birlikte belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla benzer örgütler ya da sistemler oluşturmuşlardır. Her biri belirli bir toplumsal amaca karşılık gelen bu örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ile yani bir anlamda toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyleriyle yakından ilişkili olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında eğitim örgütlerinin bütünüyle insan merkezli olduğu söylenebilir. Ayrıca toplumsal yapının ve kültürün devamlılığının bu örgütlerce sağlandığından söz etmek mümkündür. Okullar toplumun gelecekteki insangücünü yine toplumun gelecekteki ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmeyi amaç edinmiş örgütler olarak ele alınmaktadır. Yüksek öğretim örgütleri ise en genel anlamda meslek edindirmenin ve bireyin kişisel gelişimini sağlamanın amaçlandığı eğitim örgütleridir. Yüksek öğretim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için girdisi ve çıktısının yani bünyesindeki en önemli insan unsuru olan öğrencilerin amaçlarıyla örgütsel ve toplumsal amaçları uzlaştırmak, güçlü bir kültür oluşturmak ve bunu yapabilmek için de sağlıklı bir sosyalleşme sürecinin işlemlerini sağlamak durumunda olduğundan söz etmek mümkündür.

Bununla birlikte her birey örgüte geçmiş yaşantısında edindiği deneyimleri temelinde oluşturduğu tutum ve beklentileriyle katılmakta ve örgütün işleyişini, davranış normlarını, görevinin bilişsel içeriğini öğrenmektedir (Can, 1999). Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesinin örgütsel ve bireysel tutum, değer ve davranışların uyumlu hale getirilmesi ile olanaklı olduğu belirtilmektedir (Kuşdemir, 2005). Bu uyumlandırma sürecinin tutarlı bir yapıyı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda örgütte bireysel ve örgütsel açıdan ortak bir zemin yaratmak, bir tür öğrenme sürecine işaret etmekte ve aynı zamanda örgüt kültürüne de vurgu yapmaktadır. Bu ortaklığı oluşturma süreci ise sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır.

Attinasi (1989) her bireyin farklı özelliklere sahip olması nedeniyle üniversiteye girdikten sonra tutum ve davranış edinme biçimlerinin bireyden bireye farklı olabilecek yöntemlerle gerçekleştiğinden söz etmektedir. Öğrencilerin üniversite eğitimi alma nedenleri ile sosyalleşme taktikleri arasındaki uyumun ise bireyin toplumsal rolleri ile kişiliğinin örtüşmesiyle gerçekleştiği ifade edilmektedir (Markus ve Wurf, 1987). Bu doğrultuda öğrencilerin yüksek öğretimi neden talep ettiklerini ve sosyalleşme taktiklerini bilmenin ve bunları geliştirme çabası içinde olmanın genelde eğitimsel amaçlar, özelde ise örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU

### I. 1. Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri

Günümüzde yaşanan hızlı sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin yaşamın hemen her alanında önemli etkileri gözlenmektedir. Bu değişimlerden kaçınılmaz olarak etkilenmekte olan üniversite öğrencilerinin, sadece akademik gelişmelerinin değil, bu değişimlere paralel olarak sosyal ve kişisel gelişmelerinin de yüksek öğretim kurumları için önemli hale geldiği ifade edilmektedir (Gizir, 1998). Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimleri kadar yüksek öğrenimleri sonucunda elde edecekleri kazanımların genel olarak onların yüksek öğrenim görme nedenleri oluşturduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin neden yüksek öğrenim görmek istedikleri sorusu önem kazanmaktadır.

Hayden ve Carpenter (1990) insanlar neden yüksek öğretime devam eder sorusunun ilgili alanyazında üç yaklaşımla cevaplandığını belirtmekte ve bu yaklaşımları ekonomik, sosyolojik ve sosyal psikolojik olarak sıralamaktadır. Bu doğrultuda, ekonomik yaklaşımda yüksek öğretimin bir yatırım ürünü olarak görüldüğü ve bireyin gelecekteki kazancına olası etkisinin yüksek öğretime talebi arttırdığı üzerinde durulmaktadır. Sosyolojik yaklaşımda sosyal kökenin doğrudan etkisiyle birlikte ev, okul, arkadaşlar, isteklilik, yetenek ve başarı gibi dolaylı değişkenlere işaret edilmektedir. Sosyal psikolojik yaklaşımda ise bireyin kişiliğinin ayırıcı özelliğine yani yetenekler ve motivasyon anlamında bireysel farklılıklara dikkat çekilmekte ve bu özelliğin karar verme davranışını etkileyen temel etkenlerle etkileşimi üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte yaklaşımların kendilerine özgü sınırlılıklarına da vurgu yapılmaktadır.

Ergen (2009) ise bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamak, gelecekteki kazançlarını arttırmak için yatırım yapmak, gelişmek ve özgürleşebilmek gibi pek çok farklı gerekçe ile eğitim hizmeti talep ettikleri üzerinde durmaktadır. Yüksek ğrenime talebi etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde OECD'nin 1978'deki raporu doğrultusunda sosyal/ailevi, psikolojik/bireysel, ekonomik/mesleki ve yapısal/kurumsal olmak üzere dört temel kategorinin ne çıktığı görülmektedir (aktaran Menon, 1998). Bu bilgiler ışıkında, bireyleri yüksek öğrenim görmeye yönelten temel nedenler ya da faktörler *sosyal/ailevi*, *psikolojik/bireysel* ve *ekonomik* olmak üzere üç genel başlık altında ele alınmıştır.

### ***Sosyal/Ailevi Nedenler***

Kodde ve Ritzen (1988) yüksek ğretim talebinin belirlenmesinde sosyal faktörlerin önemli bir rolü olduğuna işaret etmektedirler. Yüksek ğretim talebi ile ilişkilendirilen sosyal faktörler arasında en önemli faktörün aile olduğu vurgulanmakta ve ailenin yüksek sosyal statüye sahip olmasının, çocuğun evdeki çalışma koşullarını iyileştirme, onun okulda daha iyi performans göstermesi ve yüksek öğrenime devam etmesi konusunda cesaretlendirici olması yönünde etkileri olduğundan söz edilmektedir (Menon, 1998). Benzer şekilde, Duchesne ve Nonneman (1998) eğitim sresinin gelire duyarlı olduğunu, dolayısıyla daha düşük gelirli öğrencilerin kısa süreli programlara yönelme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca sosyal faktörlerin içinde arkadaş çevresinin eğitim isteği, öğretmenlerin ve kariyer danışmanlarının etkisi üzerinde durulmakta ancak aileye oranla bunların etkisinin daha az olduğu da belirtilmektedir (Menon, 1998).

Sewell ve Hauser (1972) ise eğitim alma konusunda sosyal kökenin etkileri, eğitimin sosyal hareketlilikteki rolü ve ebeveynlerin eğitim ve iş durumu dolayısıyla ailesel artalan, sosyo-ekonomik statü ve gelir durumu, eğitim sürecinde öğretmen ve ailenin cesaretlendirmesi ve bireyden beklentisi, akran grubunun gelecek planlarının birey üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, Kandel ve Lesser (1970) bireyin eğitim isteğinin büyük ölçüde sosyo-ekonomik etkenlerle belirlenebileceğini ancak bunun doğrudan bir etki olmadığını, bununla birlikte okulun kazandırdığı değer ve görüşlerin bütünleştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bireyin eğitim isteğinde aile etkisinin, ülkenin toplumsal yapısına bağlı olarak da önem kazanabileceğine dikkat çekilmektedir.

Benzer şekilde, Laanan (2003) üniversite öğrencilerinin eğitim isteği söz konusu olduğunda statü edinmek ve öğrencilerin sosyalleşmesi olarak iki bağlamın kullanıldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte sosyalleşme modellerinde özellikle de sembolik etkileşim teorisi açısından statü edinme sürecinde istekliliğin temel bir etmen olduğu vurgulanmaktadır (Knottnerus, 1987). Ayrıca Blau ve Duncan (akt. Laanan, 2003) statü edinme teorisine göre sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin göreceli olarak daha düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olanlara göre daha yüksek mesleki hedeflere sahip oldukları üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte sosyalleşmenin ve öğrencilerin ebeveyn, akran ya da diğer referans grupları tarafından desteklenmesinin de sosyal pozisyonla ilgili olduğu vurgulanmakta ve sosyalleşme sürecinin öğrencilerin eğitim isteğini etkilediği belirtilmektedir (Sewell ve Hauser, 1972). Benzer şekilde, Kerckhoff (1976) sosyal etkileşim teorisini temel alarak, sosyalleşme sürecinin çeşitli sosyal pozisyonlar ve yeteneklerini gösterme anlamında birey için bir cesaretlendirme olduğunu ve bu cesaretlendirmenin de kişinin isteklerinin derecesini etkileyeceğini ifade etmektedir.

Bununla birlikte, ailenin sahip olduğu yüksek ğretim deneyimi ve mezuniyetinin öğrencilerin yüksek öğretime yneltmelerinde etkili olduğu da belirtilmektedir. Alexander ve Eckland (1975) ailesinin statüsü, deneyimleri ve yeteneklerinin yüksek ğretim talebini açıklamada önemli değişkenler olduğunu vurgulamakta ve bunların yanı sıra öğrencinin önceki eğitim kurumunun müfredatı, arkadaş grubu ve aile etkisini de doğrudan açıklayıcılar olarak ele almaktadırlar.

Bunların yanı sıra, yüksek öğrenim görme isteğinin dikey hareketlilik ile bağlantılı olabileceğinden söz edilmektedir (Clark, 1960; Tezcan, 2008). Clark, st statüye hareket edebilmenin yani yüksek statü edinmenin ve iş yaşamında daha iyi pozisyonlara gelmenin üniversitedeki eğitim yılıyla ilgili olduğunu vurgularken, Tezcan toplumsal gelişme ile birlikte eğitim yılı dışında eğitim alınan kurumun türü ve niteliğinin de önem kazanmaya başladığını belirtmektedir.

### ***Psikolojik/Bireysel Nedenler***

Sosyal nedenlerin yanı sıra psikolojik/bireysel değişkenlerin de yüksek öğrenime talebi etkileyen önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Menon,1998). Psikolojik/bireysel faktörlerle ilgili olarak en çok üzerinde durulan değişkenin ğrenci yeterliliği olduğu belirtilmekte ve bunun öğrencinin eğitim isteği ile açıklandığı vurgulanmaktadır. Bunların yanında öğrencinin, yüksek ğretim ile ilgili görüşünün öneminden ve demografik değişkenlerin etkisinden de söz edilmektedir. Bu bağlamda Spronken-Smith, Bond, Buissink-Smith ve Grigg (2009) ğrencilerin yüksek öğrenime yönelme nedenlerini; bir iş için gerekli nitelikleri kazanmak, işe hazırlanmak, yaşam becerilerini geliştirmek ve nasıl düşüneceğini öğrenmek ve bireysel olarak gelişim sağlamak şeklinde sıralamaktadırlar. Dolayısıyla, bir iş

için gerekli nitelikleri kazanmak boyutunun daha genel bir toplumsal faydaya işaret ettiği ve daha bilgili daha eğitimli insanları ifade ettiği, bir işe hazırlanma boyutunda eğitimin bir işi yapabilmek için gerekli araçları sağladığı, yetenekleri geliştirdiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca yaşam becerileri geliştirmek boyutunda nasıl öğreneceğini öğrenmek, nasıl düşüneceğini öğrenmek ve genel yaşam becerilerini geliştirmek üzerinde durulmakta ve bireysel gelişim sağlama boyutunda entelektüel gelişim, yaşam boyu öğrenme ve sosyal duyarlılığa vurgu yapılmaktadır.

Hayden ve Carpenter (1990) yüksek öğretime devam etme kararının akademik başarı, motivasyon gibi bireysel özelliklere ve aile, arkadaş çevresi, okul, yüksek öğretim sistemi, hükümet politikaları, iş piyasası gibi durumsal özelliklere bağlı olduğu üzerinde durmaktadırlar. Kim (2002) ise öğrencinin akademik yeteneğinin, öğrencilerin ve ebeveynlerinin yüksek öğretimin faydalarına dair beklentilerini belirlemede önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmektedir.

Eğitimin gizil işlevleri dikkate alındığında, öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten bireysel faktörlerle bu işlevlerin ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Tezcan (1985) eğitimin gizli işlevlerini bireyin sosyal çevresini genişletmesi ve o kişilerle mesleki yaşantısında geliştirebileceği işbirliği nedeniyle tanıdık sağlama, bireyin aldığı eğitim ile statüsünün doğru orantılı olması bakımından statü kazandırma ve sosyal bir çevre olan okulda karşı cinsle iletişim imkânının olması nedeniyle eş seçme olarak sıralamaktadır.

Diğer yandan, ilgili alanyazın öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten psikolojik/bireysel nedenler açısından incelendiğinde “güdü” kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Eren (2006) güdü kavramının Türkçe karşılığını bulmanın zor olduğu belirtmekle birlikte “motive” kelimesine karşılık gelen güdü kavramını, harekete geçirici olarak tanımlayarak bu kavramın üç temel bileşeninin harekete geçirmek, hareketin



devamlılığını sağlamak ve olumlu tarafa yönlendirmek olduğunu belirtmektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2001) ise güdüyü bireylerin gereksinimlerini karşılamak için onları davranışta bulunmaya iten neden olarak ele almakta, davranış sürecini ise motivasyon olarak tanımlamaktadır.

Bogler ve Somech (2002), bireyleri yüksek öğretim düzeyinde öğrenim görmeye yönelten güdülerin her birey için farklı olabileceği ve dolayısıyla bu güdülerin farklı şekillerde sınıflandırıldığını belirtmektedirler. Douvan ve Kaye (aktaran Bogler ve Somech, 2002) mesleki hazırlık, entelektüel açılım, cazip bir sosyal yaşam ve ebeveyn kontrolünden kurtulmak olmak üzere öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten dört çeşit güdülenmeden söz etmektedirler. Benzer şekilde Aktaş (1997) öğrencilerin yüksek öğrenim görmelerinin meslek edinmek, bir grubun üyesi olmak ve geleceğini belirlemek gibi farklı amaçlarla olabileceğini belirtmektedir.

Yukarıda söz edilen nedenlerle paralel olarak, ilgili alanyazında öğrenci alt kültürlerini temel alan bir sınıflandırmanın varlığı gözlenmektedir (Clark ve Trow aktaran Bogler ve Somech, 2002). Bu sınıflandırmaya göre mesleki alt kültür daha çok yapacakları işe hazırlıkla ilgilenen öğrencilerle; akademik alt kültür bilgisini ve entelektüel birikimini geliştirmeye çalışan öğrencilerle; ilişkisel alt kültür ise kampusteki sosyal yaşamı önemseyen öğrencilerle ilişkilendirilmektedir.

Bununla birlikte, Aittola (aktaran Bogler ve Somech, 2002) içsel ve dışsal güdüleme prensiplerinden söz etmektedir. Dışsal güdülerin öğrencileri en iyi sonuçları almak için çalışmaya yönlendirirken içsel güdülerin temelinde öğrencilerin bilgilerini geliştirme isteği bulunduğu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle dışsal güdüler öğrencileri dışsal bir hedefe ulaşmak için harekete geçirirken içsel güdüler kendini geliştirme ile bağlantılı olarak ele alınmaktadır (Donald, 1999). Bunun yanı sıra, Hayden ve Carpenter (1990) yüksek öğretim

talebinin, bireyin yüksek öğretimin değerine ilişkin kişisel algısı ve sonuçta elde edeceği kazançlar doğrultusunda beklentilerini şekillendirmesi ile ilgili olduğu üzerinde durmaktadır. Ayrıca yüksek öğrenim görme kararında yeni ve karmaşık bir çalışma alanının üstesinden gelme isteği gibi içsel ve mezun olduğunda elde edeceği kazanç ya da iş piyasası gibi dışsal güdülerin etkisi üzerinde durulmaktadır. Yani bireyin yüksek öğretim talebinin güdülerini nasıl kombine ettiğine dayalı olduğu ve bireysel beklentilerin koşullarla birlikte değişebileceği belirtilmektedir.

### ***Ekonomik Nedenler***

1960'ların başında insan sermayesi teorisinin ortaya çıkışıyla birlikte yüksek öğrenime talepte ekonomik faktörlerin önemli etkisinin farkına varılmıştır (Menon, 1998). İnsan sermayesi teorisi, öğrencileri eğitimden beklenen faydanın eğitimin maliyetinden fazla kazanç sağlayacağını düşünerek yüksek öğretimi talep eden ekonomik bireyler olarak görmektedir. Başka bir deyişle, insan sermayesi teorisi bağlamında bireylerin yüksek öğretimi yatırım olarak gördükleri vurgulanmaktadır (Merwe, 2010).

Bu açıdan Ergen (2009), eğitim talebini etkileyen faktörleri, eğitimin fiyatı, bireyin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, başka malların fiyatları, eğitim sürecinde vazgeçilen kazançlar ve tercihler olarak sıralamakta ve insan sermayesi yaklaşımının eğitiminde elde edilecek faydayı parasal ve parasal olmayan şekilde ikiye ayırdığından söz etmektedir. Ayrıca insan sermayesi yaklaşımına göre eğitimin, bireyde bilgi ve beceri birikimi sağladığı, bu bilgi ve becerilerin bireyin üretkenliğini dolayısıyla da kazancını arttırdığı ve bu nedenle de eğitime insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak bakılabileceği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, Duchesne ve Nonneman (1998) yüksek öğretim sürecinin karakteristik olarak tüketim ve yatırımı barındırdığından söz etmektedir. Bu anlamda tüketim güdüsünü, bireyin eğitimi kendisi için yararlı bulması olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin, standart neo-klasik teorinin tüketici davranışından türeyen bir talep belirteci olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Bu bağlamda tüketicinin seçtiği mal ve hizmetler ona olası kısıtlamalara karşı mümkün olan en yüksek faydayı sağlayacaktır. Dolayısıyla her mal ve hizmet tüketiminde olduğu gibi yüksek öğretim talebinin de gelir ve fiyat ile değişeceği belirtilmektedir. Talebin gelire pozitif ilişkisi olduğunu ifade eden Duchesne ve Nonneman, eğitim talebinin doğrudan ve dolaylı maliyetler olarak iki bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Doğrudan maliyetler kitaplar ya da farklı yaşam maliyetleri olarak tanımlanırken, dolaylı maliyetler eğitim sürecinde kaybedilen gelir gibi fırsat maliyetleri ile açıklanmaktadır ve eğitim talebinin bu maliyetlerin bileşimi ile negatif ilişkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Ancak insan sermayesi teorisinin gelişimiyle birlikte eğitimin, bir yatırım olarak görülmeye başlandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bireylerin, eğitim sürecinde, gelecekte elde edeceklerinin karşılığı olarak zaman ve para harcadığından söz edilmektedir. Bu varsayım, öğrencilerin daha üretici çalışanlar olmasını olanaklı hale getirmektedir ve buradan hareketle insan sermayesi yaklaşımının eğitim talebini açıklamakta temel bir nokta olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, Merwe (2010) insan sermayesi teorisi varsayımları doğrultusunda ele alındığında, bireylerin yüksek öğretime devam etmelerinin temel ekonomik bir amaç olarak görüldüğünü, ancak her ne kadar kazanç ve eğitimle elde edilenler arasında önemli bir ilişkilendirme olsa da, bunun bireylerin yüksek eğitimi seçmelerini tek başına açıklayamayacağını vurgulamaktadır.

Diğer yandan, bireylerin eğitim talebinin artmasının ekonominin ihtiyaçlarına da karşılık geleceği ifade edilmektedir (Merwe, 2010). Bu bağlamda Kruss (aktaran Merwe, 2010), global ekonomik değişikliklerle birlikte eğitim talebindeki sürekli artışın sebebini,

yüksek öğretim mezuniyetinin bireyin çalışma yaşamına çabuk girmesini sağlaması olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla yüksek öğretimin bilgi üretiminden çok iş yaşamı için gerekli becerileri kazandırmaya odaklanması tehlikesine de dikkat çekmekte ve yüksek öğretim talebinin çok yönlü olduğu ve birçok değişkenin birlikte ele alınması gerektiği üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, Stacey (1998) eğitimin sonuçlarının yaygın olarak doğrudan ekonomik etkilerle açıklandığını ancak bunun birey ve daha geniş anlamda toplum için ekonomik olmayan ya da sosyal etkilerinin de göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde Kodde ve Ritzen'in 1988 yılındaki çalışmasında eğitim talebinin doğrudan ve dolaylı etkilerinin analiz edilmesinde ekonomi, psikoloji ve sosyoloji teorilerinin ilişkilendirilerek konunun geniş kapsamlı bir model olarak ele alınması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Fields (1974) eğitimin ekonomik ve sosyal faydalarına karşılık, bireyleri yüksek öğretim talep etmeye motive eden şeyin aslında kişinin kendi ekonomik ve sosyal statüsünü yükseltme isteği olduğunu ifade etmektedir. Lieberman ve Remedios (2007) ise öğrencilerin gelecekteki yaşantıları ve hatta daha geniş kapsamlı düşünüldüğünde toplumsal yaşamda pratik değeri olan bilgi ve yetenekleri edinmelerinin üniversite eğitiminin amaçları arasında olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte bireysel düzeyde düşünüldüğünde daha iyi bir iş edinmenin yanı sıra kendini geliştirmek amacıyla öğrenmeyi sevmenin de öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelttiği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde Garg, Kauppi, Lewko ve Urajnik (2002) üniversite eğitiminin gün geçtikçe bireylerin gelecek planlarında önemli bir yer edinmeye başladığını ve eğitimin üst kademelerinin yüksek gelir, daha prestijli bir kariyer, işsiz kalma ihtimalinin zayıflaması ve genel olarak bir iyi olma hali sağladığının düşünüldüğü üzerinde durmaktadır. Ayrıca Menon (1998) yüksek öğretimin birey ve ebeveynleri tarafından güvenli ve iyi ücretli bir iş,

dolayısıyla gelecekteki kazanç için bir yatırım olarak algılandığından söz etmektedir. Benzer şekilde Kim (2002) yüksek öğretimden mezun olmanın yüksek öğretime devam etmeyenlere oranla daha iyi bir iş ve kazanç gibi parasal getirilerinin etkisi üzerinde durmakta bununla birlikte parasal olmayan faydaların önemine de vurgu yapmaktadır. Yine Saiti ve Prokopiadou'da (2008) teknik ve mesleki eğitimden ziyade yüksek öğretimin tercih edilmesindeki temel nedenin, yüksek öğretimin daha iyi iş olanakları ve iş güvencesi gibi pek çok fayda sağlaması olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla üniversite mezuniyetinin bireyler ve aileler tarafından dengeli ve güvenli şekilde sürekli bir iş olanağı sağlayacağı ve ekonomik faydasının fazla olacağı düzenli bir kariyer gelişimini beraberinde getireceğinin düşünüldüğü belirtilmektedir.

Yukarıda söz edilen nedenler genel olarak incelendiğinde hiçbirinin diğer nedenlerle ilişkilendirilmeksizin tek başına öğrencilerin yüksek öğrenim görmeye yönelik taleplerini yeterince açıklayamadığı görülmektedir. Bu durum eğitimin açık ya da birincil ve kapalı ya da ikincil hatta gizli olmak üzere birçok işlevinin olmasından kaynaklanabilir (Babaoğlan, 2007; Tezcan, 1985; Tutkun, Özkan ve Deniz, 1999; Ünal ve Ada, 2004). Örneğin, eğitimin açık işlevleri yönetmelik ve programlarda tanımlanan yani resmi işlevler olarak açıklanmakta ve ekonomik, siyasal, toplumsal ve bireysel işlevler olarak gruplandırılmaktadır; kapalı işlevler ise açık işlevler gerçekleştirilirken ortaya çıkan işlevler ya da açık işlevlerin sonuçları olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda söz edilen nedenlerin genellikle birlikte ele alındığı ya da çalışma sonuçlarında genellikle tüm nedenlerin birlikte yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Gizir ve diğerleri (2010) tarafından Mersin Üniversitesi öğrencilerinin profilini çıkarmaya yönelik yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin %74'ünün üniversite eğitimini bir meslek sahibi olmak için aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin üniversite eğitimi almayı sırasıyla kişiliklerini geliştirmek ve bağımsızlıklarını kazanmak, statü kazanmak ve diploma sahibi olmak için istedikleri

görülmüştür. Aynı çalışmada öğrencilerin üniversite eğitimi alma nedenleri cinsiyet açısından ele alınmış ve bir meslek sahibi olmak, kişilik geliştirmek ve bağımsızlıklarını kazanmak ve statü kazanmak için üniversite eğitimi alan kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde, Sevinç (2010) tarafından Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına yönelik yaptığı nitel çalışma sonucunda öğrenciler için üniversite eğitimi almanın, meslek sahibi olmanın önemli bir yolu olduğu ve bunun ön koşulunun ise diploma sahibi olmaktan geçtiği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin üniversite mezunu olma kimliği ile sosyal statü kazanacaklarını düşündüklerini ifade ettikleri belirtilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, gençlerin üniversite eğitimi almalarındaki en temel amacın para kazanacakları bir meslek edinmek olduğu görülmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Saiti ve Prokopiadou (2008) ise Yunanistan'da yaptıkları çalışmada öğrencilerin yüksek öğretim taleplerinin dört temel noktada toplandığını belirtmişler ve bunları yüksek öğretimin kariyer gelişimi ve daha iyi bir iş için daha fazla seçenek sunuyor olması, yüksek öğretimin insanlara daha nitelikli eğitim sağlıyor olması, yüksek öğretime devam etme aşamasında toplumun etkisi ve bireyin yüksek öğretime devam etme isteği olarak sıralamışlardır. Psacharopoulos ve Papakonstantinou (2005) ise yaptıkları çalışmada Yunanistan'da üniversiteye girmenin çok önemli olduğu vurgulanmış ve bunun sebebi olarak ise ülkede güvenli iş olanağı sağlayan kamu sektörü çalışanlarının genellikle üniversite mezunu olması gösterilmiştir. Dolayısıyla üniversite derecesinin, birey ve ebeveynleri tarafından kamu sektöründe bir iş edinebilmenin gerekliliği olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Diğer yandan, Carter (1999), sosyo-ekonomik statü ve etnik köken gibi geçmiş yaşantıları, üniversiteye giriş koşulları, notları ve akademik personelle etkileşim gibi

üniversiteye kabul deneyimleri, aile ve iş sorumluluğu gibi dışsal faktörler ve geçmiş yaşantılarındaki eğitim isteği olmak üzere üniversite öğrencilerinin yüksek öğrenime yönelmelerini etkileyen beş farklı değişken tanımlanabileceğini belirtmekte ve öğrencileri yüksek öğrenime yönelten faktörleri araştırırken sosyalleşmenin ayırıcı bir rolü olduğu vurgulanmaktadır.

Bireyin beklentilerinin onun davranışlarını şekillendirdiği ve sosyalleşme teorisi bağlamında bu beklentilerin, toplumun standartlarının içselleştirilmesi ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Bank, Biddle ve Slavings, 1992). Dolayısıyla öğrencilerin yüksek öğretimden bireysel, sosyal ve ekonomik beklentileri, diğer bir deyişle yüksek öğrenim görme nedenlerinin onların yüksek öğrenim görme sürecindeki belirli davranışları sergilemeleriyle, diğer bir deyişle sosyalleşmeleri ve kullandıkları taktikler ile ilişkilendirilmektedir.

## **I. 2. Sosyalleşme**

Bireyler ve örgütlerin içinde buldukları çevreye uyum sağlayabilmeleri ve kendi amaçları ile çevrenin amaçlarını uyumlu hale getirmeleri, bu amaçların gerçekleşmesinde önemli unsurlar olarak görülmektedir. Bu durum, her koşulda devam eden bir öğrenme sürecine yani sosyalleşmeye işaret etmektedir.

Sosyalleşme kavramını ilk kullanan kişinin Emile Durkheim olduğu ifade edilmektedir. Durkheim'a göre sosyalleşme sürecinde bir farklılaşma söz konusudur ve bu farklılaşma bireyi psikolojik bir varlıktan sosyal bir varlık durumuna geçirmektedir (Akyüz, 1991). Bu doğrultuda Akyüz, sosyologlar arasında iki geleneğin bir arada sürdürüldüğünden söz etmektedir. Durkheim geleneğini sürdürenlerden birisi olan Habermas'ın sosyalleşmeyi, bireyin iç doğasının sosyal hale gelmesi olarak tanımladığı, ancak Parsons, Bales, Elkin gibi

bazı sosyologların ise gelişme ve olgunlaşma merkezli bir tanımlama yaptıkları ifade edilmektedir. Akyüz, adı geçen sosyologlara göre sosyalleşmenin yetişkin hale gelmemiş bir bireyin olgun bir topluluk içinde bulunması olduğunu ancak sonuçta bütün sosyologların sosyalleşmeden bir gelişim, katılım ve değişim olayına vurguda bulunmak istediklerinin düşünülebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Celkan (1989) sosyalleşmenin çeşitli tanımlarının varlığından söz etmekte ve sosyalleşmenin bir grup ya da topluluğa katılan bireyin o grubun yaşam tarzını öğrenmesi ya da toplumun kültürünü öğrenmesi ya da bireyin toplum içindeki rolünü öğrenmesi şeklinde tanımlanabileceği üzerinde durmaktadır.

Şişman'ın (2002: 152) yaptığı tanıma göre ise sosyalleşme “bireyin, içinde yer alacağı toplum ve grup yaşamına hazırlanması”dır. Bu doğrultuda sosyalleşme süreci eğitimle özdeşleştirilmekte ve onun da eğitim gibi dünyaya geliş ile başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu belirtilmektedir. Ayrıca tanımda kullanılan hazırlanma sözcüğünün yeni gruba dâhil olmadan önce bir ortaklık geliştirme çabasını çağrıştırdığı da düşünülebilir. Bunun yanı sıra, sosyalleşmenin güçlü bir kültürel iletişim aracı olduğu ve bu kültürel iletişimin örgüt kültürünün yeni bireylere aktarılmasında kilit rol oynadığı vurgulanmaktadır (Terzi, 2000). Dolayısıyla, sosyalleşme süreci kültür ile yakından ilişkili olarak görülmekte (Şişman, 2002) ve kültürün sosyalleşme sürecinin içeriğini oluşturduğu ve bu sürecin kültürlenme ile örtüştüğü ifade edilmektedir. Benzer şekilde Şişman (2002), sosyalleşme olmadan kültürün aktarılamayacağı ve kültür olmadan da sosyalleşmenin gerçekleşmeyeceği üzerinde durmaktadır. Her toplumun kendi kültürünü yeni üyelerine aktardığına ve bunun sosyalleşme süreci aracılığıyla olduğuna işaret edilmektedir.

Sosyolojik açıdan ele alındığında ise sosyalleşme kavramı ile ilgili dört temel yaklaşımın varlığı göze çarpmaktadır. Ercan'a (2001) göre bunlardan ilki Weber'in sosyolojiyi bireylerin eylemlerine yükledikleri anlamı kavrama olarak tanımlamasından, bu



eylemlerin bireyin tercihlerini yansıtması ve aynı zamanda da gözlenebilirliğinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda Weberyen sosyologlar toplumsalı anlamlandırmak için gözlenebilir olduğunu düşündükleri bireysel eyleme bakmak gerektiği sonucuna varmışlardır. Yani toplumu bireylerin toplamı olarak tanımlamışlardır. Ercan, ikinci yaklaşımın, bireylerin davranışlarının tamamen bireysel tercihlerden kaynaklanmadığını düşünen Durkheim’la temsil edildiğini ifade etmektedir. Durkheim’a göre eylemler bireye belirlenmiş bir çerçevede sunulmaktadır ve bu nedenle de analiz için birey değil toplum dikkate alınmalıdır. Bu aşamada Berger’in toplum–birey ilişkisini açıklayabilmek için diyalektik bir yaklaşım geliştirdiğinden söz edilmektedir (Ercan, 2001). Bu yaklaşıma göre sürekli olarak birey toplumu ve toplum da bireyi üretmektedir. Ancak Ercan’a göre bu yaklaşım toplumu, insan varoluşunun bir dışı vurumu olarak almakta, toplum ile bireyi ayrı varlıklar olarak görerek, karşılıklı ilişkileri üzerinde durmaktadır. Bu nedenle de önceki iki yaklaşımın eksikliklerini barındırmaktadır. Dördüncü yaklaşımın, bu yetersizliklerden yola çıkan Bhaskar’ın geliştirdiği dönüşümcü yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Bhaskar’a göre birinci yaklaşım yalnızca insan eylemleri üzerinde yoğunlaşmış, ikinci yaklaşımda toplumun belirlediği ve insanı etkileyen şartlar temel alınmış ve üçüncü yaklaşımda ise nedensellik doğrusal yorumlanarak, toplum ve bireyin etkileşimini tanımlayan mekanizmalara değinilmemektedir. Dönüşümcü yaklaşıma göre toplum, tarihsel bir kesit içindeki insanlar arası ilişkiler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda toplumu bireyler yaratmamakta, toplum sürekli olarak bireyden önce var olmakta ve bireysel eylemler için gerekli çerçeveyi sağlamaktadır.

Sözü edilen yaklaşımlar sosyalleşme açısından değerlendirildiğinde, Weber’in bireyci bakış açısında önemli olanın bireyin eylemleri olduğu ve bunların toplamının toplumu oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortak bir zemin oluşturmanın önemi üzerinde durulmamaktadır. Durkheim’ın önerdiği fonksiyonalist bakış açısının ise sosyalleşen kişiyi sosyalleşme sürecinin pasif bir nesnesi olarak gördüğü ve sosyalleşmenin bireyi topluma

uydurduğunu savunduğu belirtilmektedir (Cheng ve Pang, aktaran Çalık, 2006). Ayrıca fonksiyonist yaklaşımın benimsendiği bir örgütte, yeni katılan bireylere yönelik standartlaştırılmış eğitim programları sunma yolunun seçileceği, burada bireyin pasif bir alıcı olduğu ve eğitimleri alan bireylerin örgüte uyumlu hale gelmiş sayıldığı belirtilmektedir (Çalık, 2006). Diyalektik yaklaşımın ise bireyi toplumun yaratıcı bir gücü, çözümler arayan bir araştırmacı ve paylaşım potansiyeli olan bir üye olarak gördüğü ifade edilmektedir (Cheng ve Pang, aktaran Çalık, 2006). Yani diyalektik yaklaşımın bireyi, sosyalleşme sürecinin aktif bir alıcısı ve aynı zamanda örgüte etki eden bir verici olarak gördüğü ifade edilmektedir (Çalık, 2006). Dönüşümcü yaklaşım bağlamında sosyalleşme sürecindeki bireyin önceden varolan bir yapının içine dâhil olduğundan ve eylemlerini bu yapıya göre şekillendirdiğinden söz etmek mümkündür. Çünkü bu bakış açısına göre toplum, bireylerin ilişkilerinin toplamından oluşmaktadır (Marx, aktaran Ercan, 2001). Bu yaklaşım postmodern perspektifin sosyalleşmeyi, her üyenin deneyimleri doğrultusunda örgütü anlamlandırması (Tierney, 1997) şeklindeki tanımlamasıyla örtüşmektedir. Sonuçta bu dört yaklaşımın örgütün bireye bakışı ile ilişkili olduğu savunulmakta, bu nedenle de bireyin örgütte yaşadığı bütün süreçlerin bu bakış açılarından etkilendiği üzerinde durulmaktadır (Çalık, 2006).

Ayrıca ilgili alanyazında sosyalleşmenin iki ana eğilimle değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Akyüz, 1991). Bunlardan ilki olan ve yapısal-fonksiyonel sistem teorisine dayanan teoride bireyin kişiliğindeki çeşitli niteliklerin aktif hale getirilmek istendiği üzerinde durulmaktadır. Bu durumda toplumun karşılıklı ilişkilerle sembolik etkileşim oluşturduğu ve bireyin kişisel özelliklerinin hareketlenmesini sağlamayı amaçladığı vurgulanmakta ve bu doğrultuda sosyalleşme yapı ve fonksiyon bakımından sembolik bir etkileşim; rol alma ve ihtiyaç bakımından ise birey ve sosyal çevre arasında bir iletişim olayı olarak görülmektedir. Akyüz ikinci eğilimin sosyal öğrenme teorisine dayandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda sosyalleşme, bireyin sosyal ilişkiler ile gelişmesi ve kişiliğin kültürel bir ortamda

olgunlaşarak bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyalleşmenin birey, toplum ve örgüt temelli farklı tanımlarının yapıldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin eğitim örgütü olarak üniversitelerin temel bileşenlerinden birisi olmaları nedeni ile örgütsel sosyalleşme süreci üzerinde durmak konunun detaylı olarak anlaşılmasını sağlayacaktır. Bireylerin örgütte buldukları her an gerçekleşmekte olan ve onların bilgi ve becerileri kazanma süreci olarak görülen sosyalleşmenin aynı zamanda sosyal, kültürel, politik, ekonomik, psikolojik, felsefi yönlerinin de olduğu ve dolayısıyla ilgili alanyazında bu kavramın birçok tanımına rastlanılabileceği ifade edilmektedir (Balcı, 2003; Çalık, 2006; Kartal, 2003).

Van Manen ve Schein (1977) sosyalleşmeyi bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanma süreci olarak tanımlamakta, yani bir sosyal öğrenme süreci olarak görmektedirler. Benzer şekilde Balcı (2003), bir öğrenme olayı olarak gördüğü sosyalleşmede birçok kaynağın kullanılabileceğini ve örgütün resmi mevzuatı, rol modeller, yeni gelenin ödüllendirilmesi ve cezalandırılması, kıdemli çalışanların rehberliği ve örnek olmalarının bunlar arasında olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sosyalleşme, örgüte yeni katılan bireylerin var olan kültürü sürdürmeleri için başvurulan bir yol olarak da tanımlanmaktadır (Çelik, 2000).

Robbins (1994) sosyalleşmeyi kültürel açıdan ele alarak örgüte yeni gelen bireyin kültüre uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Yeni bir yapı ya da gruba uyum olarak ele alınabilecek olan sosyalleşmenin, bireyin yeni rolünü kazanmasında ve içine girdiği yapının kültürel faktörlerini analiz etmesinde önemli bir kavram olarak görülmektedir (Kartal, 2003). Bunun yanı sıra, Morrison'da (1972) kabul edilme ve rol kazanımının sosyalleşme belirtileri olduğundan söz etmektedir.

Ailede başlayan sosyalleşmenin yaşamın tüm alanlarında sürekli işleyen bir süreç olduğunu vurgulayan Şişman'a (2002) göre insanlar kendi değerlerine uygun örgütleri tercih ederlerken örgütler de kendi değerlerini taşıyan bireylere yönelme eğilimindedirler. Dolayısıyla, Şişman örgüte yeni katılan bireyle örgüt arasında psikolojik bir sözleşmenin varlığından söz edilebileceği ve örgütün bir şekilde yeni üyeleri kendi kültürüne göre sosyalleştireceği üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde Balcı (2003) da psikolojik sözleşmeden söz etmekte ve karşılıklı beklenti yaratma olarak tanımladığı bu süreçte bireyin, örgütün yasal süreçlerini kabul ettiği, buna karşılık olarak da örgütten, değerli bulduğu çıktıları elde etmek istediğini ileri sürmektedir.

Sosyal sistemler olan örgütler ve onların temel unsuru olan bireylerin özgün varlıklar olduğu ifade edilmektedir (Çalık, 2006). Bu doğrultuda her birey örgüte tutum ve beklentileriyle katılmakta ve örgütün işleyişini, davranış normlarını, görevinin bilişsel içeriğini öğrenmektedir (Can, 1999). Bu öğrenme süreci sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır (Çalık, 2006). Ancak bu sürecin her çeşit öğrenmeyi kapsamadığı, öğrenilenlerin her üyenin öğrenmesi gereken değer, norm ve davranış biçimleri olduğu belirtilmektedir (Can, 1999).

Sosyalleşme süreci sonucunda bir örgüt üyesinin sistemin nasıl çalıştığını, güç ve yetki kaynaklarını, örgütte devam etmekte olan politik ilişkileri, informal kanalları öğrenmesi ve bu yolla çatışma sorunlarını en aza indirmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Berberoğlu, aktaran Terzi, 2000). Bunun yanı sıra, sosyalleşme sürecinin uzun ya da kısa, kendiliğinden ya da örgüt tarafından üzerinde durularak uygulanabilecek taktiklerinin olabileceği belirtilmektedir (Robert ve Hunt, aktaran Terzi, 2000). Bununla birlikte hızlı ya da yavaş sosyalleşmenin olabileceği de belirtilmekte ve hızlı bir sosyalleşmenin avantaj olduğu ancak bireyde endişe yaratabileceği vurgulanmaktadır (Kartal, 2003).

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyalleşmenin bir öğrenme süreci olduğu ancak her biri özgün varlıklar olan bireylerin örgüte farklı beklentilerle geldikleri ve bu beklenti farklılıkları nedeniyle de örgütte farklı davranışlar sergileyebileceklerinden söz edilebilir. Dolayısıyla, içinde buldukları sosyal, ekonomik ve siyasal koşulların etkisiyle öğrencilerin yüksek öğrenim görmeye yönelik farklı beklentilere sahip oldukları ve bu beklentilerle yüksek öğrenimleri sürecinde farklı sosyalleşme süreçleri geçirerek farklı davranışlarda bulunabilecekleri ileri sürülebilir.

### **I. 3. Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşmesi ve Taktikler**

İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyalleşmesi konusunda yapılan çalışmaların üniversitenin öğrencilerin yaşamı üzerine olan etkileri, onların öğrenim görme süreci ve bu süreçte üniversiteye devam etmelerini sağlayan bilişsel ve duygusal düzeydeki bireysel çıktılar ile kariyer eğilimleri kapsamında ele alındığı ve mesleki sosyalleşmelerine odaklandıkları görülmektedir (Astin, 1977; Bumstead, 1975; Duru, 2008; Feldman, Smart ve Ethington, 2004; Feldman ve Newcomb, 1969; Kaplan, 2010; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin sosyalleşmesi, üniversitelerin öğrencilerin yaşamı üzerine etkilerinin temelinde yer alan sosyal bir süreç olarak görülmektedir. Bu kapsamda sosyalleşme, bireylerin davranışlarına yön veren ve her biri farklı alt-kültüre sahip olan sosyal yapılanmalar olarak çeşitli gruplardan oluşan toplumun bir üyesi olmak için bireylerin çeşitli bilgi ve becerileri elde etme süreci olarak tanımlanmakta ve üniversite ortamında öğrencilerin sosyalleşmesinin, genel anlamda sosyalleşme sürecinin özel bir yansıması olduğunu belirtmektedir (Weidman, 1987).

Weidman (1987) sosyalleşme kavramını üniversite öğrencilerinin fakültelerindeki diğer üyelerle etkileşimini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşim farklı

öğrencilerce farklı şekillerde tecrübe edilmekte ve dolayısıyla her öğrenci kendine özgü farklı sosyalleşme süreci geçirmektedir (Weidman, 1982). Jones'a (1986) göre bu durum yeni gelenlerin örgüte uyumunun çeşitli biçimlerinin olabileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, Bogler ve Somech (2002) bütün öğrenciler için uygun olabilecek tek bir sosyalleşme taktiğinin olmadığını belirtmekte ve dolayısıyla öğrencilerin farklı eğitimsel ve kişisel özellikleri ya da eğilimleri nedeniyle farklı sosyalleşme taktikleri geliştirdikleri ya da kullandıklarını ileri sürmektedirler. Bogler ve Somech, bu doğrultuda akademik ve entelektüel ilgileri ya da eğilimleri olan öğrencilerin ders için minimum gerekliliklerin dışında ek okumalara yönelebileceklerini; üniversitedeki sosyal yaşama yönelik ilgisi olan öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını üniversitedeki sosyal ve politik yaşamında yer alabileceklerini, bununla birlikte araçsal değişkenleri dikkate alan öğrencilerin ise üniversite kurallarına ve düzenine uyum sağlamak için daha pratik ve uygulamaya dayalı davranışlara yöneldikleri ve aynı zamanda bu süreçte informal ortamları tercih ettikleri üzerinde durmaktadırlar.

Attinasi (1989) üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme yaptığı nitel çalışma sonucunda onların üniversite ortamında sosyalleşmesinin iki aşamalı bir süreçle gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Bunlardan birincisi olan *hazırlanma* aşamasında bireyin üniversiteye girmeden önceki tutum ve davranışları, ikinci aşama olan *dâhil olma* aşamasında ise üniversiteye girdikten sonraki tutum ve davranışları ele alınmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce kişisel ve eğitimsel açıdan farklı özellikleri olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin aileleri, arkadaşları ve öğretmenlerinin etkisiyle üniversiteye yönelik beklentiler geliştirdikleri ifade edilirken; bazılarının üniversiteye gitmeyi liseden sonraki doğal bir süreç olarak görürken, bazılarının da yüksek öğrenim görmeyi geleceklerine yönelik kazanımlarla ilişkilendirdikleri ifade edilmiştir.

Attinasi her bireyin farklı özelliklere sahip olması nedeniyle, ikinci aşamada, yani bu bireylerin üniversiteye girdikten sonra tutum ve davranış edinme biçimlerinin de farklı yöntemlerle gerçekleştiğinden söz etmektedir. Benzer şekilde, Carter (1999) öğrencilerin üniversiteye giriş sürecindeki ve hatta üniversitedeki kişisel deneyimlerinin, sosyalleşme sürecinde ayırt edici bir değişken olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin üniversite eğitimi alma nedenleri ile sosyalleşme taktikleri arasındaki uyumun, bireyin toplumsal rolleri ile kişiliğinin örtüşmesi, yani bireyin geliştirdiği iç tutarlılıkla gerçekleştiği ifade edilmektedir (Markus ve Wurf, 1987). Gecas'a göre (1982) bireyler, kişilikleri ve içselleştirdikleri norm ve değerleri doğrultusunda davranmaya güdülenmişlerdir. Benzer davranış örüntülerinden yola çıkarak, öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ile sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkilene üzerinde durulmakta ve fonksiyonalist geleneğin de bu ilişkilenemenin teorik temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Bogler ve Somech, 2002).

Weidman (1987) da benzer bir vurguda bulunarak normların, bireylere toplum ve toplumu oluşturan gruplar içerisinde nasıl davranacakları konusunda rehberlik eden standartlar olduklarını belirtmektedir. Weidman, aynı zamanda, sosyalleşme sürecinde bireylerin kontrolünün olmadığına yönelik yaklaşımların aksine, yetişkinlik dönemine yaklaşan ve girmiş olan bireylerin sosyalleşecekleri ortamı kendi bireysel eğilimlerine göre seçtiklerini, dolayısıyla bireylerin bu süreçte gönüllülüğünün olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, sosyalleşme sürecinde herhangi bir birey, grup, örgüt ya da toplum olabilen referans gruplarının önemi üzerinde duran Weidman, bireylerin belli durumlarda verdikleri kararlar, grup içerisindeki pozisyonları ve davranışlarında, içinde buldukları bu referans grupları ve bu gruplardaki sosyal ilişkilenemeler ve normları dikkate aldıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla, Weidman (1982; 1989) sosyalleşme sürecinde bireyleri belli davranışlar

göstermeye yönelten güdülerin yanı sıra, bu sürecin gerçekleştiği sosyal düzenin (social order) ele alınarak bireylerin sosyalleşme ortamlarındaki sosyal yapılanma ve koşulların da incelenmesi gerektiğine önemle vurguda bulunmaktadır.

Bu perspektiften ele alındığında, bireylerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve bununla bağlantılı olarak üniversite içerisinde kullandıkları sosyalleşme taktiklerinin, onların yetiştikleri toplumun içinde bulunduğu sosyal, siyasal ve ekonomik koşullardan etkilenmeleri kaçınılmaz olarak görülebilir. Bununla bağlantılı olarak, Weidman (1989) öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde onların üniversiteye gelmelerinden önceki sosyalleşme etkenlerini üniversite kaynaklı etkenler kadar önemli bulmaktadır. Bu görüş aynı zamanda daha önce söz edildiği gibi toplumun sürekli olarak bireyden önce var olduğu ve bireysel eylemler için gerekli çerçeveyi sağladığı görüşü ile tutarlık göstermektedir (Ercan, 2001).

Aynı zamanda, bireylerin içinde buldukları grup ve toplumda sosyalleşmelerinin bu grup ve topluma ait değerleri edinmeyi de içerdiğini ve bu değerlerin kişilerin bireysel amaçları ve yaşamsal hedeflerini yansıttığını belirten Weidman (1974; 1982), bireylerin verdiği hayati kararlardan birisinin yüksek öğretim görmek aracılığıyla mesleki seçimler yapması olduğuna vurguda bulunmaktadır. Weidman bireylerin yüksek öğrenim görerek daha üst statüye sahip belli bir meslek edindiklerini ve böylece toplumsal statü sistemi içerisinde kendilerine belirli bir yer oluşturdukları ve farklı yaşam biçimlerine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, Weidman (1974) öğrencilerin üniversiteye girdiklerinde sahip oldukları değerler (özellikle mesleki değerler) ile öğrenimlerinin son senesindeki değerlerinin bazen aynı kaldığı bazen de farklılaştığı üzerinde durmaktadır.

Benzer şekilde, Tinto (1975) bireylerin yüksek öğrenim görmek amacıyla üniversiteye başladıklarındaki hedefleri, gelecek beklentileri ve değerlerinin, onların üniversitedeki akademik performanslarını, entelektüel gelişimlerini, kampus içerisindeki sosyal yaşantılarını



etkilediğini belirtmektedir. Spaeth ve Greeley (aktaran Weidman, 1987) ise bireylerin kariyer seçimlerinde, yüksek öğrenim görme yönündeki planlarının üniversiteye girdikten sonraki yaşantılarından daha fazla etkili olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, Weidman (1987) üniversite öğrencilerinin ‘boş bir levha (tabula rasa)’ olarak görülemeyeceğini, onların ardyöresel özellikleri, aile içi sosyalleşmeleri (parental socialization) ve üniversite çevresinden olmayan ancak onların yaşamlarında yer alan diğer önemli kişilerin etkilerinin, öğrencilerin üniversite ortamındaki davranış ve beklentilerini etkilediğinden söz etmektedir. Weidman, ayrıca, öğrenciler ile öğretim elemanlarının eğitimsel hedefleri arasındaki benzerliklerin, öğrencilerin üniversiteye ilk gelişteki eğilimlerinin aynı şekilde devam etmesi veya değişmesi yönünde, sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak öğretim elemanlarınca geliştirilen sosyal normların potansiyel etkisini açıklayabileceğini belirtmektedir.

Daha önce de söz edildiği gibi, üniversite öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelik güdeleri ve sosyalleşme taktiklerini belirlemeye yönelik çalışmalarında Bogler ve Somech (2002), öğrencilerin üniversiteye girişlerini izleyen periyoda odaklanmış ve öğrencilerin yüksek öğrenim görme güdeleri ile sosyalleşme taktiklerinin onları akademik doyum ve akademik başarılarına olan etkisini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin yüksek öğrenim görme güdeleri ve sosyalleşme taktikleri açısından disiplinlerarası anlamlı bir farklılık bulunamamış, ancak katılımcıların sosyalleşme taktiklerinin onların başarısı üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmüştür.

Yine sosyalleşme taktikleri ile ilgili Jones’un (1986) yaptığı çalışmada örgütlerin kullandıkları sosyalleşme taktikleri ile kişisel getiri ve roller serisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada aynı üniversitenin iki ayrı sınıfındaki öğrencilere iki ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyalleşmeyi yönlendiren farklı örüntüler yeni gelenlerin örgütsel uyum tiplerini farklılaştırmaktadır. Ayrıca kurumsal taktiklerde rollerin

kontrol altında olduğu ancak bireysel taktiklerde rolle bütünleşmede yeniliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu durum bireyin kendini yararlı görmesi açısından da değerlendirilmiş ve bireyin kendisini orta düzeyde yararlı gördüğünde rolü öğrenmenin etkili olduğu ancak düşük düzeyde faydalı gördüğünde kurumsal taktiklerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

Sosyalleşme taktiklerini boylamsal analize tabi tuttuğu çalışmasında Allen ve Meyer (1990) ise örgütsel sosyalleşmenin sonuçları olarak rol yönelimi ve bağlılık ele alınmıştır. Araştırmanın iki amacından birincisinin Jones'un (1986) bulgularının Van Maanen ve Schein'in teorik öngörüsünün istenilen hedeflerine uygunluğunu tekrar test etmek, ikincisinin ise taktikler ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi zamana yayarak boylamsal bir değerlendirme yapmak olduğu belirtilmiştir. Akademik yılın sonunda öğrencilere tam zamanlı bir işe alınıp alınmadıkları ve ne zaman başlayacakları sorulmuştur. İşe başlayanlara altı ay sonra ilk ölçme aracı ve on iki ay sonra ikinci ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmada altı ay ve on iki aylık çalışmanın sonucunda rol yönelimleri ve sosyalleşme taktikleri arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Ancak altı ay sonunda 12 aya göre sosyalleşme taktikleri ile örgütsel bağlılık arasında korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Rol yönelimi ile bağlılık arasında ise negatif korelasyon olduğu belirtilmiştir.

#### **I. 4. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

##### **I. 4. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ve öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

#### **I. 4. 2. Araştırma Soruları**

1. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ile öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

a) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler öğrencilerin öğretim türüne (I. ve II. Öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

a) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri öğrencilerin öğretim türüne (I. ve II. Öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **I. 4. 3. Araştırmanın Önemi**

Yüksek öğretim örgütleri olarak üniversiteler eğitim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç temel işleve sahiptirler. Bu temel işlevler arasından eğitim işlevi dikkate alındığında, örgütler olarak üniversitelerin en önemli girdilerinden bir tanesi olan öğrenciler ön plana çıkmaktadır. Üniversitelere odaklanan bazı araştırmacılar, bu örgütlerin temel amaçlarına ulaşmalarında ve performanslarının değerlendirilmesinde öğrencileri odak olarak ele almışlardır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda genellikle çeşitli açılardan öğrenci profili (Chickering ve Reisser, 1993; Gizir ve diğerleri, 2010; Kuh, 2005); uyum süreci (Astin, 1993; Ayhan, 2005; Duru, 2008; Dyson ve Renk, 2006; Pancer, Pratt, Michael ve Alisat, 2000; Raab ve Adam, 2005; Sevinç, 2010; Yalım, 2007); birey-çevre uyumu ya da ilişkisi (Pascarella ve Terenzini, 2005; Strange ve Banning, 2001); psikososyal gelişim (Berzonsky ve Kuk, 2000; Beyers ve Goossens, 2003); sosyal ve örgütsel kimlik gelişimleri (Adams, Berzonsky ve Ketaing, 2006; Scanlon, Rowling ve Weber, 2007); üniversiteye ve/ya sınıfa aidiyet geliştirme (Cheng, 2005; Osterman, 2000) üniversite ya da sınıf iklimi (Boesch, 2008; Fraser, Treagust ve Dennis, 2010) ve öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişki ve iletişimleri (Cotton ve Wilson, 2006; Welch, 2000), öğrencilerin demografik özellikleri, akademik başarıları ve üniversite yaşamından elde ettikleri doyum gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirmeleri açısından ele alınmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyalleşme

süreçlerinin, yukarıda söz edilen ve odak noktası olarak belirlenen süreç, tema ya da bunlar arasındaki ilişkilimleri açıklamaya yarayan kavram olarak ele alındığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde öğrencilerin yüksek öğrenimleri sürecinde sosyalleşmeleri ya da bu süreçte yararlandıkları sosyalleşme taktiklerini temel odak noktası olarak ele alan oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu kapsamda, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın amacı doğrultusunda, konu ile en yakından ilişkili olan Bogler ve Somech (2002) tarafından yapılan çalışma incelenerek öğrencilerin sosyalleşme taktiklerini belirlemek üzere adı geçen araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyalleşme Taktiği Ölçeği” veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda bu ölçme aracının orijinal olarak geliştirildikten sonra başka bir çalışmada kullanımına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada kullanılmak amacıyla bu ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında, bir ölçme aracının farklı örneklem ve zamanlarda tekrar edilmesinin o ölçme aracının kavramsal yapılanması ve ölçme gücünün artacağı dikkate alındığında bu çalışmanın Türkiye ve yurtdışındaki ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, Psacharopoulos ve Soumelis (1979) üniversiteye yönelik sosyal talebi etkileyen faktörleri bilmenin politikanın ihtiyaçlarına göre koşulları çeşitlendirmek için kullanılabileceğini ve planlamacıların talebi değerlendirebilmeleri için en etkili politika ölçütlerini seçmelerine yardım ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca, yüksek öğretime devam etme kararını etkileyen bazı faktörlerin politik yönlendirmeye karşı çok dirençli olduğunu ve bu tip çalışmaların sonuçlarının planlamacılar için sistemin parçalarını nasıl değiştirmeleri gerektiği anlamında kullanışlı olacağını belirtmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve bunların bazı değişkenlerle ilişkilimlerinin belirlenmesi, genelde

eğitimin planlanması, özelde ise yüksek öğretimin planlanması ve etkili politikaların oluşturulmasının yanı sıra yüksek öğretim sisteminin değerlendirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesinde uygulamacılara veri sağlayacaktır. Bunun yanı sıra yüksek öğretim kurumları olarak üniversite yönetici ve öğretim elemanlarının eğitim ve öğretim süreçlerini planlamalarında ve öğrencilere yönelik çeşitli hizmetler (akademik, sosyal, kültürel, akademik, sportif vs.) belirleme ve geliştirmelerinde yol gösterici olacaktır.

Bununla birlikte, sosyalleşme taktikleri ile öğrencileri yüksek öğrenime yönelten nedenlerin karşılıklı uyumluluğunun onların akademik başarıları ve doyumlarını açıklamada önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Bogler ve Somech, 2002). Benzer şekilde, Byrne ve Flood (2005) öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ile öğrenciler ve onların akademik başarılarını etkileyen öğrenme çevresi arasındaki ilişkilenemeyi tanımlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma bulgularının üniversitedeki öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesinde öğretim elemanları ve yöneticilere katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Diğer yandan, Pittman ve Richmond (2008), üniversitede öğrenim görmeye başlama sürecini öğrencilerin çeşitli zorlu yaşantılarla yüz yüze kaldıkları bir süreç olarak nitelendirmişlerdir. İlgili alanyazında 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 olduğu belirtilmektedir (Upcraft ve Gardner, 1989). Ayrıca, öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinin ve içinde buldukları ekonomik koşulların da uyum sürecinde önemli rol oynadığı ileri sürülmektedir (Astin, 1993; Raab ve Adam, 2005; Weidman, 1979; 1987). Bu bilgiler dikkate alındığında, bu çalışma sonucunda öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve sosyalleşme taktikleri ile bazı değişkenler açısından ilişkileneceklerine yönelik elde edilen

bulguların üniversite personel ve yöneticilerinin özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik yapılacak etkinlik ve düzenlemelerde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Benzer şekilde, ilgili alanyazında öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten güdülerin öğrencilerin üniversite çevresine uyumlarını da etkilediği ifade edilmektedir (Byrne ve Flood, 2005). Bununla birlikte Özkan (2005) başarılı bir sosyalleşme süreci sonucunda bireylerin örgütsel uyum ve bağlılığının artacağını, böylece örgütün amaçlarına bağlılığı ve değerlerine karşı inançlarının güçleneceğini belirtmektedir. Ayrıca bu inancın bireyleri verimlilik ve işbirliğine yönelteceğini de vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten güdüler ve sosyalleşme süreci aracılığıyla oluşturulacak ortak zeminin, örgütsel amaçların gerçekleşmesindeki önemine işaret edilmektedir. Diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinde de sosyalleşme, örgütün kültürünü öğrenme ve uyum geliştirme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu süreç aracılığıyla örgüt ve birey arasında ortak bir zemin oluşturularak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Bu bağlamda sosyalleşme süreciyle eğitim örgütlerinin temel bileşeni olan öğrenciler okula uyum geliştirmekte ve böylece bireysel amaçları ile eğitim görmekte oldukları örgütün amaçlarını uyumlu hale getirerek bu amaçların gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin gelecekte yine bir eğitim örgütünde çalışacak olmaları onların üniversite öğrenciliğinde yaşadıkları süreçleri daha önemli hale getirmektedir. Çünkü bireyin başarılı bir şekilde sosyalleşmesi, onun hem örgütün hem de daha geniş anlamda toplumun kültürüne uyumunu kolaylaştıracaktır. Yani başarılı bir şekilde sosyalleşen bireyler kültürün devamını sağlayacaklardır. Bu bağlamda okulların toplumun kültürünü aktarma işlevi olduğu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının beklendik yönde sosyalleşmeleri oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrencilerin kişisel özelliklerinin öneminin yanı sıra örgütün bu

süreci yönlendirmeye yönelik etkinlikleri de ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda Eğitim Fakültelerindeki öğrencilerin iyi bir eğitim görmelerinin ve sağlıklı koşullarda yetişmelerinin toplumun geleceği üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, Bekir ve Şanlı, 2005). Bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin bir başka eğitim kurumunda kültür aktarımına katkıda bulunmaları nedeniyle de eğitim fakültelerindeki her türlü sosyal ve akademik soruna özen gösterilmesi, çözüm bulunması ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde mümkün olduğunca elverişli ortamların oluşturulması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin üniversite ortamında sosyalleşmesi sürecinin aynı zamanda mesleki sosyalleşmeyi de belirli oranda içermesi (Weidman, 1987) nedeniyle eğitim fakültelerinde yüksek öğrenim görmekte olan öğrenciler açısından bu durumun ele alınması yukarıda sözü edilen nedenlerle daha da önem arz etmektedir.

Bununla birlikte Bishop (1990) öğrencilerin değişen toplumsal yapıya paralel olarak sürekli değişen gereksinimleri olduğunu vurgulamakta ve üniversite bünyesindeki tüm birimlerin bu konuda farkındalık geliştirmelerinin önemi üzerinde durmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerinin takip edilmesi onların sosyalleşme sürecinde kullandıkları taktikleri belirlemeyi gerektirmektedir. Kısaca bu çalışma ile öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ve onların sosyalleşme taktikleri, süreç hakkında önemli bilgiler sağladığı gibi öğrencileri yüksek öğretimin amaçları doğrultusunda yönlendirme fırsatı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın yüksek öğretim kurumlarının amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada, öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönlendiren nedenler ve onların sosyalleşme taktiklerinin cinsiyetlerine, kaçınıcı sınıfta olduklarına ve kayıtlı oldukları öğretim türüne göre farklılık gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur. İlgili alanyazında



kişisel farklılıkların ve farklı deneyimlerin farklı güdülerin ve sosyalleşme taktiklerinin görülmesine neden olduğu üzerinde durulmaktadır (Bogler ve Somech, 2002). Bu doğrultuda kadın ve erkeklerin farklı yaşam deneyimlerine ve güdülere sahip oldukları ve toplumda da farklı şekillerde sosyalleştikleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada cinsiyet değişkeni üzerinde durulmuştur. Gizir ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencileri üniversite eğitimi almaya yönelten nedenlerin genel olarak benzer olduğu belirtilmekle birlikte bir meslek sahibi olmak, kişilik geliştirmek ve bağımsızlık kazanmak ve statü kazanmak için üniversite eğitimi alan kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Sevinç (2010) tarafından yapılan nitel çalışmada, üniversite eğitimi almadıkları takdirde evlendirileceklerine yönelik inançları nedeniyle erkek öğrencilerden farklı olarak kız öğrencilerin bir meslek sahibi olarak toplum içerisinde statü kazanma, ekonomik bağımsızlıklarını kazanarak gelecekte farklı bir yaşam alternatifi oluşturarak geleneksel yaşam biçiminden kaçınma amacıyla yüksek öğrenim görmek istedikleri belirlenmiştir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin benzer nedenlerle yüksek öğrenim görmek istediklerini, ancak bu nedenlerin temelindeki dinamiklerin farklı olabileceğine işaret etmektedir.

Weidman (1979) yüksek öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin değer, inanç ve beklentileri ile son sınıf öğrencilerinin değer, inanç beklentileri arasında farklılık olabileceğinden söz etmekte ve bu durumu genel olarak üniversitenin öğrenci üzerindeki etkilerinin belirlenmesi açısından ele almaktadır. Bu çalışmada da öğrencileri yüksek öğrenime yönlendiren nedenler ile sosyalleşme taktiklerinin başlangıçtaki durumu ile süreç içerisindeki durumunun farklılaşabileceği düşüncesi ile bu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, fakültenin gün içerisindeki sosyal ve akademik ortamı ile akşam saatlerindeki ortam arasındaki farklılıklar dikkate alınarak konu, günün farklı dilimlerinde okulda olmaya işaret eden öğretim türü değişkeni açısından da ele

alınmıştır. Ayrıca, birçok üniversitede I. ve II. Öğretim uygulaması uzun yıllardır devam etmekle birlikte bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde bu değişkenin ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışında, bu çalışmanın bulgularının, ilgili alanyazına katkı sağlamasının yanında üniversite yöneticileri ve öğretim elemanlarına eğitsel ve sosyal etkinliklerinin planlanması ve düzenlemelerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **I. 5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin I. ve II. Öğretimine ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerine kayıtlı lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Bununla birlikte aynı eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı 28 yabancı uyruklu lisans öğrencisi araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

### **I. 6. Tanımlar**

**Sosyalleşme:** Bir grup ya da topluluğa katılan bireyin o grubun yaşam tarzını öğrenmesi ya da toplumun kültürünü ve bireyin toplum içindeki rolünü öğrenmesini içeren ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Celkan, 1989; Şişman, 2002).

**Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşmesi:** Genel anlamda sosyalleşme sürecinin üniversite ortamındaki özel bir yansıması olarak öğrencilerin üniversitedeki diğer bireylerle

etkileşimlerini içeren bir süreçtir (Bogler ve Somech, 2002; Weidman, 1987).

**Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Taktiği:** Bireylerin üniversite öncesindeki sosyalleşmesi sonucunda sahip olduğu değerler, inançlar ve bireysel güduları temelinde gereksinimlerini karşılamak için sergiledikleri davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002; Weidman, 1987).

**Araçsal Sosyalleşme Taktikleri:** Öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmek için üniversitenin kural ve düzenlemelerine uygun ve eylemlerin pratik sonuçlarına odaklanmış davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002).

**Eğitsel Sosyalleşme Taktikleri:** Öğrencilerin düzenli olarak derse devam etme, ek okumalar yapma, derslere aktif katılımı, dersi anlamadığı zamanlarda öğretim elemanından ek açıklamalar isteme gibi bilgi birikimini artırmaya yönelik davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002).

**Sosyal Sosyalleşme Taktikleri:** Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler kurma ders dışı zamanları üniversitede geçirme ve sosyal etkinliklere katılma gibi sosyal çevre oluşturmaya yönelik davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002).

**Entelektüel Sosyalleşme Taktikleri:** Öğrencilerin entelektüel ilgi ve kişisel

gelişimlerini sağlama ve kendilerini gerçekleştirmeye yönelik sergiledikleri davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002).

**Politik Sosyalleşme Taktikleri:** Öğrencilerin kampusteki politik etkinlik ve oluşumlara katılma yönünde sergiledikleri davranışlar bütünüdür (Bogler ve Somech, 2002).

## II. BÖLÜM: YÖNTEM

### II. 1. Araştırmanın Yöntemi

Mersin Üniversitesi (MEÜ.) Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ile öğrencilerin sosyalleşme taktikleri ve bunlar arasındaki ilişkilenemeyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, varolan durumu belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve öğrencilerin sosyalleşme taktiklerinin ne olduğu belirlenerek bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta oldukları ve devam ettikleri öğretim türüne göre onların yüksek öğrenim görme nedenleri ve sosyalleşme taktiklerinin farklılık gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur.

### II. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiş ve daha önce söz edilen sınırlılıklar dikkate alınarak 2009–2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde bu fakülteye kayıtlı tüm lisans öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. MEÜ. Eğitim Fakültesi 1999 yılında beş bölüm ile kurulmuş ve 2000-2001 eğitim öğretim yılında iki bölümüne öğrenci almıştır. Fakültede 9 bölüm ve 21 program bulunmaktadır. Bu bölümlerin bir tanesi lisansüstü düzeyde olduğundan ve bir tanesinde de kayıtlı öğrenci bulunmadığından çalışma yedi bölümde kayıtlı öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. MEÜ. Öğrenci İşleri'nden elde edilen verilere göre 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğitim Fakültesi lisans programlarına kayıtlı I. Öğretim öğrencileri 1233, ikinci öğretim

öğrencileri 735 kişidir. Bunların 1129'u kız, 839'u erkek olmak üzere toplam öğrenci sayısı 1968'dir.

Fakültenin yedi bölümdeki 46 sınıftan bazılarında iki, bazılarında üç ya da dört defa gidilerek veriler elde edilmiştir. Bununla birlikte ölçme aracının gönüllülük esasına göre doldurulması, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması ve derse devam etmeyen öğrencilerin olması gibi sebepler dolayısıyla 1685 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak 68 ölçme aracı eksik ve/ya hatalı doldurulmuş olması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 1617 (% 82.16) öğrenciden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Örneklemin bölüm, sınıf, cinsiyet ve öğretim türüne göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Örneklemin Bölümlere, Cinsiyete, Sınıflara ve Öğretim Türüne Göre Dağılımı*

BÖLÜMLER										
Sınıf	Öğretim Türü	Cinsiyet	Türkçe Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	TOPLAM
1	I. Öğretim	Kız	22	20	28	42	24	16	22	174
		Erkek	25	14	18	28	10	15	11	111
	II. Öğretim	Kız	17	-	22	42	27	-	-	108
		Erkek	31	-	23	24	3	-	-	81
	<b>Toplam</b>		<b>95</b>	<b>34</b>	<b>91</b>	<b>136</b>	<b>64</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>484</b>
2	I. Öğretim	Kız	27	20	30	30	34	20	20	181
		Erkek	25	14	16	9	5	15	17	101
	II. Öğretim	Kız	18	-	19	13	40	-	-	90
		Erkek	29	-	17	5	7	-	-	58
	<b>Toplam</b>		<b>99</b>	<b>34</b>	<b>82</b>	<b>57</b>	<b>86</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>430</b>
3	I. Öğretim	Kız	14	14	20	18	37	23	12	138
		Erkek	24	14	23	11	6	8	11	97
	II. Öğretim	Kız	17	-	21	14	21	-	-	73
		Erkek	17	-	20	5	7	-	-	49
	<b>Toplam</b>		<b>72</b>	<b>28</b>	<b>84</b>	<b>48</b>	<b>71</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	<b>357</b>
4	I. Öğretim	Kız	10	12	17	23	29	10	9	110
		Erkek	16	2	25	12	5	18	17	95
	II. Öğretim	Kız	19	-	19	25	31	-	-	94
		Erkek	17	-	16	7	7	-	-	47
	<b>Toplam</b>		<b>62</b>	<b>14</b>	<b>77</b>	<b>67</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>346</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>			<b>328</b>	<b>110</b>	<b>334</b>	<b>308</b>	<b>293</b>	<b>125</b>	<b>119</b>	<b>1617</b>

Örneklemin 972'si (%60.1) kız ve 645'i (%39.9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş uzamı 17 ile 50 arasında değişmekle birlikte ortalaması 20.72 olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde değerlendirildiğinde ise 489'unun (%30.2) birinci sınıf, 430'unun (%26.6) ikinci sınıf, 357'sinin (%22.1) üçüncü sınıf ve 341'inin (%21.1) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Öğretim türü açısından bakıldığında öğrencilerin 1017'sinin (%62.9) birinci öğretim ve 600'ünün (%37.1) ise ikinci öğretimde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

### **II. 3. Veri Toplama Araçları**

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ve öğrencilerin sosyalleşme taktiklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, “Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri Ölçeği (Motives to Study)” (Bogler ve Somech, 2002) ve “Sosyalleşme Taktikleri Ölçeği (Socialization Tactics)” (Bogler ve Somech, 2002) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılarak kullanılmıştır.

#### **II. 3. 1. Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri Ölçeği (YÖGNÖ)**

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenlerini belirlemek üzere Shapira ve Etzioni-Halevy (aktaran Bogler ve Somech, 2002) tarafından geliştirilmiş olan Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri Ölçeği (YÖGNÖ) kullanılmıştır.



*Eğitsel (scholastic), araçsal (instrumental) ve sosyal (collegiate)* olmak üzere üç faktörden oluşan ölçme aracı toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Likert tipi 5’li derecelendirme kullanılmıştır (1=Kesinlikle katılmıyorum; 2= Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle katılıyorum). Bogler ve Somech (2002) çalışmalarında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını eğitsel nedenler için .81; araçsal nedenler için .77 ve sosyal nedenler için .76 olarak bildirmişlerdir. Bu çalışmada kullanmak amacıyla ölçek için gerekli izinler alınmış ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır (EK 2.).

### **II. 3. 1. 1. YÖGNÖ’nün Türkçe’ye Uyarlanması**

YÖGNÖ’nün Türkçe’ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçekteki her bir madde Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı’nda görevli bir doçent, iki yardımcı doçent; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda görevli bir yardımcı doçent ve ilköğretim okulunda görevli bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Elde edilen beş ayrı çeviri madde düzeyinde karşılaştırılarak her bir maddenin en düzgün ifade edildiği haline ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonraki aşamada ise Türkçe’ye çevrilen maddeler Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı’nda görevli bir doçent, iki yardımcı doçent; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda görevli bir yardımcı doçent ve ilköğretim okulunda görevli bir İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler orijinal ölçekteki maddeler ile karşılaştırılmış ve her iki formdaki ifadelerin anlamsal ve dilbilimsel olarak birbirleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Son şeklini alan ölçme aracı Mersin Üniversitesi Rektörlüğü’nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra uygulanmıştır.

YÖGNÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Öncelikle örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri, 823; Bartlett's Testi sonucu ise anlamlı olarak bulunmuştur ( $\chi^2=4063,399$ ;  $p<0.01$ ). Dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

YÖGNÖ'nün uyarlanan formunda bulunan faktör sayısının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere varimax eksen döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğin alt boyutlarına ait faktör yapıları belirlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğerleri 1'den büyük 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %64,75'ini açıkladığı gözlenmiştir. Üç faktörlü yapıya sahip YÖGNÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları ve ölçeğin faktör yapısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*YÖGNÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde-toplam Korelasyonları*

Maddeler		Faktör Yükleri			Madde –Toplam Korelasyonları
		1	2	3	
Eğitsel Nedenler	M1	.818			.6789
	M2	.839			.6290
	M3	.732			.6233
Araçsal Nedenler	M4		.647		.5396
	M5		.824		.5180
	M6		.715		.5519
Sosyal Nedenler	M7			.596	.3528
	M8			.620	.2854
	M9			.727	.2051

Tablo 2’de görüldüğü gibi eğitsel nedenler faktöründe yer alan üç maddenin (1, 2, 3) faktör yükleri .732 ile .839 arasında; araçsal nedenler faktöründe yer alan üç maddenin (4, 5, 6) faktör yükleri .647 ile .824 arasında ve sosyal nedenler faktöründe yer alan üç maddenin (7, 8, 9) faktör yükleri ise .596 ile .727 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise her bir madde için pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçekte yer alan 9 maddenin öğrencilerin eğitsel, araçsal ve sosyal nedenleri ölçtüğüne ve ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Geçerlilik çalışmalarının yanı sıra ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda eğitsel nedenler faktörü için Cronbach’s Alpha değeri .79; araçsal nedenler faktörü için .71 ve sosyal nedenler faktörü için ise .45 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeğin tüm faktörlerinin güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda üç faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

### **II. 3. 2. Sosyalleşme Taktikleri Ölçeği (STÖ)**

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktiklerini belirlemek üzere Bogler ve Somech (2002) tarafından geliştirilmiş olan STÖ kullanılmıştır. Üç faktörlü olan bu ölçme aracı toplam 32 maddeden oluşmakta ve Likert tipi 5’li derecelendirme kullanılmaktadır (1=Kesinlikle katılmıyorum; 2= Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle katılıyorum).

Eğitsel (scholastic) sosyalleşme faktörü 11, Araçsal (instrumental) sosyalleşme faktörü 15 ve Sosyal sosyalleşme faktörü ise 6 madde olmak üzere ölçme aracı toplam 32 madde içermektedir. Ancak Mersin Üniversitesi’nde lisans düzeyinde eğitim dilinin Türkçe oluşu ve öğretim sürecinde yabancı dilde kaynak kullanılmayışından dolayı “İngilizce okuma parçalarının genellikle İbranice çevirilerini bulmaya çalışırım” ifadesini içeren yirminci madde ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada araçsal sosyalleşme faktörü 14 maddeyi; STÖ ise toplam 31 maddeyi içermektedir.

Bogler ve Somech (2002) çalışmalarında ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını eğitsel sosyalleşme faktörü için .67; araçsal sosyalleşme faktörü için .72 ve sosyal sosyalleşme faktörü için .75 olarak bildirmişlerdir. Bu çalışmada kullanılmak üzere ölçek için gerekli izinler alınmış ve Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

#### **II. 3. 2. 1. STÖ’nün Türkçe’ye Uyarlanması**

STÖ’nün Türkçe’ye uyarlanması sürecinde ölçekteki her bir madde Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı’nda görevli bir

doçent, üç yardımcı doçent; Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda görevli bir yardımcı doçent; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda görevli bir yardımcı doçent; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde görevli dört okutman ve ilköğretim okulunda görevli bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen on bir ayrı çeviri madde düzeyinde karşılaştırılarak her bir maddenin en düzgün ifade edildiği haline ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sonraki aşamada ise Türkçe'ye çevrilen maddeler Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda görevli bir doçent, üç yardımcı doçent; Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda görevli bir yardımcı doçent ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda görevli bir yardımcı doçent tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler orijinal ölçekteki maddeler ile karşılaştırılmış ve her iki formdaki ifadelerin anlamsal ve dilbilimsel olarak birbirleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Son şeklini alan ölçme aracı Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır.

STÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Öncelikle örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri ,824; Bartlett's Testi sonucu ise anlamlı olarak bulunmuştur ( $\chi^2=9478,963$ ;  $p<0.01$ ). Dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

STÖ'nün uyarlanan formunda bulunan faktör sayısının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere varimax eksen döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi

uygulanmıştır. Analiz sonucunda, otuz bir maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin kuramsal açıdan yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren yedi madde (7, 12, 13, 14, 15, 16, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan yirmi dört madde ile yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğe ait faktör yapısı belirlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 5 faktör elde edilmiştir. Bu beş faktörün toplam varyansın %50,23'ünü açıkladığı gözlenmiştir. Beş faktörlü yapıya sahip olduğu görülen STÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*STÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde-toplam Korelasyonları*

Maddeler	Faktör Yükleri					Madde –Toplam Korelasyonları
	1	2	3	4	5	
M1	.719					.4376
M3	.719					.5453
M4	.645					.5525
M5	.367					.4067
M6	.391					.4388
M8	.670					.5246
M9	.472					.3456
M10	.421					.4789
M17			.301			.1338
M18			.394			.1991
M19			.452			.2675
M21			.721			.5077
M22			.746			.5362
M23			.631			.4182
M25			.569			.3419
M20		.429				.2328

Tablo 3. devam ediyor

Maddeler	Faktör Yükleri					Madde –Toplam Korelasyonları
	1	2	3	4	5	
M26		.636				.4628
M28		.755				.5521
M29		.767				.5638
M30		.558				.3358
M2					.816	.5583
M11					.811	.5583
M27				.808		.6178
M31				.795		.6178

Tablo 3'te görüldüğü gibi 'eğitsel taktikler' faktöründe yer alan sekiz maddenin (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10) faktör yükleri .367 ile .719 arasında; 'araçsal taktikler' faktöründe yer alan yedi maddenin (17, 18, 19, 21, 22, 23, 25) faktör yükleri .301 ile .746 arasında; 'sosyal taktikler' faktöründe yer alan beş maddenin (20, 26, 28, 29, 30) faktör yükleri .429 ile .767 arasında; 'entelektüel taktikler' faktöründe yer alan iki maddenin (2, 11) faktör yükleri .811 ile .816 arasında ve 'politik taktikler' faktöründe yer alan iki maddenin (27, 31) faktör yükleri de .795 ile .808 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise her bir madde için pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular ölçeğin geçerliğine işaret etmektedir.

STÖ orijinal halinde üç faktörlü bir yapı göstermesine karşılık, bu araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen istatistiksel değerler temelinde ortaya çıkan faktör yapısı ve bu yapıyı dikkate alarak yapılan alanyazın incelemesi sonucunda kuramsal olarak bazı maddelerin orijinalinde olduğundan farklı şekilde gruplandırılabilmesi görülmüş ve bu araştırmada ölçme aracının beş faktörlü bir yapıyla kullanılmasının daha uygun olacağına

karar verilmiştir. Ölçme aracının orijinal halinde eğitsel taktiklerin içerisinde yer alan ve entelektüel gelişim ile zorunda olmadıkları halde gelişimlerine katkıda bulunacağını düşündükleri dersleri alma tercihlerine vurguda bulunan iki madde (2, 11) alanyazın da dikkate alınarak entelektüel taktikler olarak isimlendirilmiştir. Benzer şekilde siyasi bir dernek üyeliği ve siyasal etkinliklere katılıma vurgulayan iki madde (27, 31) ise yine alanyazın doğrultusunda politik taktikler olarak adlandırılmıştır.

Geçerlilik çalışmalarının yanı sıra ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik analiz sonucunda eğitsel taktikler faktörü için Cronbach's Alpha değeri .76; araçsal taktikler faktörü için .62; sosyal taktikler faktörü için .67; entelektüel taktikler faktörü için .72 ve politik taktikler faktörü için .76 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin güvenirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda beş faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

## **II. 4. Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan YÖGNÖ ve STÖ'nün uygulanabilmesi için Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ilgili dekanlık ve öğretim elemanları bu araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilmiştir. Ölçme araçları uygulanmadan önce öğrencilere bu çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerine ilgili ölçeklerin uygulanması yoluyla veriler elde edilmiştir.



## II. 5. Verilerin Analizi

Araştırma problemleri ve değişkenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak elde edilen verilerin analizinde korelasyon, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkinin korelasyon katsayıları ile incelenmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan yüksek öğrenim görme nedenleri eğitsel, araçsal ve sosyal olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan sosyalleşme taktikleri de “eğitsel sosyalleşme taktikleri”, “araçsal sosyalleşme taktikleri”, “sosyal sosyalleşme taktikleri”, “entelektüel sosyalleşme taktikleri” ve “politik sosyalleşme taktikleri” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, sınıf ve öğretim türüdür. Sınıf değişkeni birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere dört alt kategoride; cinsiyet değişkeni kadın ve erkek olarak iki alt kategoride ve öğretim türü de I. ve II. öğretim olarak iki alt kategoride ele alınmıştır. Üç boyutta ele alınan yüksek öğrenim görme nedenleri, beş boyutta ele alınan sosyalleşme taktikleri ve bağımlı değişkenleri etkileyeceği varsayılan bağımsız değişkenler ve bu değişkenlerin alt kategorilere sahip olması göz önünde bulundurularak bu araştırmada t-testi ve ANOVA yapılması uygun görülmüştür

### III. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ve öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek amacıyla, araştırma problemi, alt problemler ve değişkenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak korelasyon, t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Bu bölüm, ilgili analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışmaları içermektedir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ile öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

#### *Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri ile Sosyalleşme Taktikleri Arasındaki Korelasyon*

	Eğitsel Nedenler	Araçsal Nedenler	Sosyal Nedenler	Eğitsel Taktikler	Araçsal Taktikler	Sosyal Taktikler	Entelektüel Taktikler	Politik Taktikler
Eğitsel Nedenler								
Araçsal Nedenler	.551**							
Sosyal Nedenler	.259**	.277**						
Eğitsel Taktikler	.276**	.136**	.165**					

Tablo 4 devam ediyor

	Eğitsel Nedenler	Araçsal Nedenler	Sosyal Nedenler	Eğitsel Taktikler	Araçsal Taktikler	Sosyal Taktikler	Entelektüel Taktikler	Politik Taktikler
Araçsal Taktikler	.083**	.239**	.149**	-.135**				
Sosyal Taktikler	.266**	.173**	.265**	.365**	.065**			
Entelektüel Taktikler	.296**	.130**	.191**	.383**	-.083	.304**		
Politik Taktikler	-.209**	-.287**	.124**	.029	-.112**	.150**	.091**	

\*\* p&lt;0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi eğitsel nedenler ile eğitsel taktikler arasında ( $r=.27$ ,  $p<0.05$ ); araçsal taktikler ( $r=.08$ ,  $p<0.05$ ); sosyal taktikler ( $r=.26$ ,  $p<0.05$ ); ve entelektüel taktikler arasında ( $r=.29$ ,  $p<0.05$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca eğitsel nedenler ile politik taktikler arasında ( $r=-.20$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu değişkenler arası düşük ancak anlamlı bir ilişki olmakla birlikte göreceli olarak eğitsel nedenlerle sırasıyla entelektüel, eğitsel ve sosyal taktikler arasındaki ilişkinin diğer taktiklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitsel nedenlere sahip olan öğrencilerin sosyalleşmek için daha çok entelektüel, eğitsel ve sosyal taktikleri daha sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte eğitsel nedenlere yönelik puanları yüksek olan öğrencilerin politik taktikleri kullanmadıkları görülmektedir.

Bununla birlikte, araçsal nedenler ile eğitsel taktikler arasında ( $r=.13$ ,  $p<0.05$ ); araçsal taktikler ( $r=.23$ ,  $p<0.05$ ); sosyal taktikler ( $r=.17$ ,  $p<0.05$ ); entelektüel taktikler ( $r=.13$ ,  $p<0.05$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken araçsal nedenler ile politik taktikler arasında ( $r=-.28$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araçsal nedenlerin

araçsal taktikler ile olan ilişkisinin diğer nedenlerle ilişkisine göre yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araçsal nedenlere yönelik puanları arttıkça araçsal taktiklere yönelik puanları da artmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin araçsal nedenlere yönelik puanları yükseldikçe politik taktiklere yönelimlerinin azaldığı gözlenmektedir.

Sosyal nedenler ile eğitsel taktikler arasında ( $r=.16$ ,  $p<0.05$ ); araçsal taktikler ( $r=.14$ ,  $p<0.05$ ); sosyal taktikler ( $r=.26$ ,  $p<0.05$ ); entelektüel taktikler ( $r=.19$ ,  $p<0.05$ ) ve sosyal nedenler ile politik taktikler arasında ( $r=.12$ ,  $p<0.05$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal nedenlere yönelik puanları arttıkça göreceli olarak sosyal taktikleri de daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

Analiz sonuçları genel olarak dikkate alındığında eğitsel nedenlerle yüksek öğrenim gören öğrencilerin eğitsel, sosyal, entelektüel sosyalleşme taktiklerini daha sıklıkla kullandıkları, ancak politik sosyalleşme taktikleri kullanmadıklarını göstermektedir. Ölçme aracıda eğitsel nedenleri belirlemek amacıyla yer alan ve bilgi birikimini artırmak, kendini gerçekleştirmek gibi vurgular içeren ifadeler ile eğitsel, entelektüel ve sosyal taktikleri belirlemek için ölçme aracıda yer alan ve entelektüel açılım ve tartışma sağlayan derslerin tercih edilmesi, derste istenilenden fazla kaynak okuma, ödevlerin akademik başarıyı yansıtması, diğer öğrencilerle sosyal ilişki geliştirme isteği ve ders dışında kampusta kalma isteğine vurguda bulunan ifadeler incelendiğinde değişkenler arası belirlenen ilişki anlamlı görülebilir. Bununla birlikte, eğitsel nedenlerle üniversiteye gelen bir öğrencinin politik ortamlarda bulunması, aksi bir durumda onun amaçlarına ulaşmasında sorun yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle eğitsel nedenlerle politik taktikler arasındaki negatif ilişki anlamlı görülmektedir.

Bunun yanı sıra, analiz sonuçları araçsal nedenler ile eğitsel, entelektüel ve sosyal taktikler arasında anlamlı olmakla birlikte oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğunu

göstermektedir. Bununla birlikte, yine düşük olmakla birlikte araçsal nedenler ile araçsal taktikler arasında göreceli olarak yüksek bir ilişki gözlenmektedir. Bu bulgu, Bogler ve Somech (2002) tarafından yapılan çalışmada araçsal nedenlere sahip olan öğrencilerin araçsal taktikleri kullandıklarına yönelik bulgu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca araçsal nedenlerle politik taktikler arasındaki negatif yöndeki ilişki, bir diploma edinmek ve meslek kazanmak amacıyla yüksek öğrenim gören öğrencilerin, eğitsel nedenlerde olduğu gibi, aksi bir durumda bu amaçlarına ulaşmalarında sorun yaşamalarına neden olabileceği düşünüldüğünde kabul edilebilir görülmektedir.

Yüksek öğrenim görmeye yönelik sosyal nedenlerle ile politik taktikler de dahil olmak üzere bütün taktikler arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonuçları incelendiğinde sosyal nedenler ile sosyal taktikler arasında göreceli olarak orta düzeye yakın bir ilişki gözlenmektedir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Cinsiyete Göre Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitsel Nedenler	Kız	972	12.95	2.06	1615	9.412	.000
	Erkek	645	11.78	2.91			
Araçsal Nedenler	Kız	972	13.39	2.00	1615	9.025	.000
	Erkek	645	12.34	2.63			
Sosyal Nedenler	Kız	972	9.13	2.52	1615	2.345	.019
	Erkek	645	8.82	2.69			

Tablo 5’de yer alan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yüksek öğrenim görme yönünde eğitsel [ $t(1615)=9.41, p<.05$ ], araçsal [ $t(1615)=9.02, p<.05$ ] ve sosyal [ $t(1615)=2.34, p<.05$ ] nedenleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde, kız öğrencilerin eğitsel nedenler ( $\bar{X}=12.95$ ), araçsal nedenler ( $\bar{X}=13.39$ ) ve sosyal nedenlere ( $\bar{X}=9.13$ ) yönelik ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Gizir ve diğerleri (2010) tarafından Mersin Üniversitesi öğrencilerinin profilini çıkarmaya yönelik yaptıkları çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Gizir ve diğerleri yaptıkları bu çalışma sonucunda öğrencilerin üniversite eğitimi alma nedenleri cinsiyet açısından ele alınmış ve bir meslek sahibi olmak, kişilik geliştirmek, bağımsızlıklarını kazanmak ve statü kazanmak için üniversite eğitimi alan kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde, Sevinç (2010) yaptığı nitel çalışma kapsamında görüşme yaptığı kız öğrencilerin erkek öğrencilerden farklı olarak, üniversite eğitimi almadıkları takdirde evlendirileceklerine yönelik inançları nedeniyle bir meslek sahibi olmak istediklerini ve böylece toplum içerisinde statü kazanacaklarını ve ayrıca ekonomik bağımsızlıklarını kazanıp gelecekte farklı bir yaşam alternatifini oluşturarak geleneksel yaşam biçiminden kurtulmak amacıyla yüksek öğrenim görmek istedikleri belirttiklerini ifade etmektedir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin benzer nedenlerle yüksek öğrenim görmek istediklerini, ancak bu nedenlerin temelindeki dinamiklerin farklı olabileceğine işaret etmektedir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde lisans eğitimi alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Sınıf Düzeyine Göre Yüksek Öğrenim Görme Nedenleri ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	72.121	3	24.040	3.850	.009
Eğitsel Nedenler	Gruplariçi	10071.388	1613	6.244		
	Toplam	10143.549	1616			
	Gruplararası	42.336	3	14.112	2.600	.051
Araçsal Nedenler	Gruplariçi	8754.155	1613	5.427		
	Toplam	8796.491	1616			
	Gruplararası	86.777	3	28.926	4.314	.005
Sosyal Nedenler	Gruplariçi	10814.927	1613	6.705		
	Toplam	10901.704	1616			

Tablo 6'de yer alan analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından eğitsel nedenlerde [ $F(3, 1613)=3.85, p<.05$ ] ve sosyal nedenlerde [ $F(3, 1613)=4.31, p<.05$ ] anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yüksek öğrenim görmeye yönelik eğitsel ve sosyal nedenleri buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıflar arası farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre birinci ( $\bar{X}=12.59, S=2.38$ ) ve ikinci ( $\bar{X}=12.62, S=2.45$ ) sınıf öğrencilerinin eğitsel nedenlere yönelik puanlarının dördüncü sınıf ( $\bar{X}=12.08, S=2.60$ ) öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf ( $\bar{X}=9.30, S=2.56$ ) öğrencilerinin sosyal nedenlere yönelik puanları üçüncü ( $\bar{X}=8.75, S=2.76$ ) ve dördüncü sınıf ( $\bar{X}=8.77, S=2.38$ ) öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte öğrencilerin araçsal nedenlere yönelik puanları arasında sınıf düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Weidman (1974) öğrencilerin üniversiteye başladıkları zaman sahip oldukları değer, inanç ve beklentilerin eğitim sürecinde bazen değişiklik gösterebileceğini bazen bunların başlangıçtaki gibi kalabileceğini belirtmektedir. Bu durumda daha çok üniversite ortamı, diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarınca oluşturulan sosyal normlar ve bunların bağlayıcılık gücünün belirleyici olduğunu belirtilmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin değer ve beklentilerinde süreç içerisinde istendik yönde değişimin olması arzu edilen bir durumdur ve bu, üniversitenin öğrenci üzerindeki etkisini işaret etmektedir (Chickering ve Reisser, 1993).

Bununla birlikte, üniversite eğitiminin ilk yıllarında eğitsel ve sosyal nedenlere yönelik puanların daha yüksek olması, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin bu geçiş döneminde ve üniversitedeki ilk yıllarında yeni girdikleri referans gruplarının değer ve normlarını belirli oranda içselleştirmelerini sağlayacak kadar zaman geçirmediği ve yeterince ilişkilene ve etkileşimin olmadığını düşündürmektedir (Tinto, 1975; Weidman, 1974; 1987). Buna karşın, üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin sosyal ilişkilerini kuracak ve üniversitenin akademik yapılanma ve gerekliliklerini tanıyacak kadar zaman geçirdiği ve üniversite içerisindeki sosyal normları içselleştirebilmesi nedeniyle eğitsel ve sosyal nedenlere yönelik ortalamalarının birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinininkine oranla daha düşük olduğu düşünülebilir. Nitekim Gizir ve diğerleri (2010) son sınıf öğrencilerinin bölümlerindeki diğer öğrencileri, öğretim elemanları ve idari personeli birinci sınıflara göre daha fazla tanıdıkları ve bölümün ders programını, alacakları dersleri ve bölümdeki bilimsel etkinlikleri diğerlerine göre daha fazla bildiklerini belirtmektedirler.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimi alan I. ve II. Öğretim öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler arasında anlamlı bir farklılık olup



olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Öğretim Türüne Göre Yüksek Öğrenim Görmeye Yönelten Nedenler T-Testi Sonuçları*

	Öğretim Türü	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitsel Nedenler	I.Öğretim	1017	12.49	2.47	1615	.076	.940
	II.Öğretim	600	12.48	2.56			
Araçsal Nedenler	I.Öğretim	1017	12.97	2.28	1615	.044	.965
	II.Öğretim	600	12.97	2.41			
Sosyal Nedenler	I.Öğretim	1017	8.98	2.62	1615	-.508	.611
	II.Öğretim	600	9.05	2.54			

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları öğrencilerin eğitsel nedenleri [ $t(1615)=.07$ ,  $p>.05$ .], araçsal nedenleri [ $t(1615)=.04$ ,  $p>.05$ ] ve sosyal nedenlerinde [ $t(1615)=-.50$ ,  $p>.05$ ] öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Bu durum öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenlerin bireysel artalanla ilgili olduğu yani üniversiteye girerken oluşturdukları ve çeşitli referans gruplarının ve bireyin özelliklerinin şekillendirdiği bireysel yapılarından kaynaklandığı düşünüldüğünde olası görülebilir. Weidman (1987) üniversite öğrencilerinin ‘boş bir levha (tabula rasa)’ olarak görülemeyeceğini, onların ard-yöresel özellikleri, aile kaynaklı sosyalleşmeleri ve üniversite çevresinden olmayan ancak onların yaşamlarında yer alan diğer önemli kişilerin etkilerinin, öğrencilerin üniversite ortamındaki davranış ve beklentilerini etkilendiğinden söz etmektedir. Dolayısıyla I. ve II. Öğretime devam eden öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerinin benzer olması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları ise Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Cinsiyete Göre Sosyalleşme Taktikleri T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitsel Taktikler	Kız	972	24.90	5.25	1615	4.695	.000
	Erkek	645	23.60	5.76			
Araçsal Taktikler	Kız	972	22.55	4.38	1615	-1.349	.177
	Erkek	645	22.86	4.75			
Sosyal Taktikler	Kız	972	16.96	3.30	1615	.119	.906
	Erkek	645	16.94	3.80			
Entelektüel Taktikler	Kız	972	7.03	1.92	1615	-1.740	.082
	Erkek	645	7.20	2.01			
Politik Taktikler	Kız	972	3.19	1.73	1615	-5.470	.000
	Erkek	645	3.71	2.11			

Tablo 8'de yer alan analiz sonuçları öğrencilerin eğitsel [ $t(1615)=4.69$ ,  $p<.05$ .] ve politik [ $t(1615)=-5.47$ ,  $p<.05$ ] taktiklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin kullandıkları eğitsel taktiklere yönelik ortalama ( $\bar{X}=24.90$ ) erkeklere oranla daha yüksekken, erkek öğrencilerin kullandıkları politik taktiklere yönelik ortalamanın ( $\bar{X}=3.71$ ) ise kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin araçsal taktikler [ $t(1615)=-1.34$ ,  $p>.05$ ], sosyal taktikler [ $t(1615)=.11$ ,  $p>.05$ ] ve entelektüel taktiklere [ $t(1615)=-1.74$ ,  $p>.05$ ] yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin daha çok eğitsel,

erkek öğrencilerin ise daha çok politik sosyalleşme taktiklerine yöneldiği söylenebilir. Gizir ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışma sonucunda Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin ders çalışmaya erkek öğrencilere oranla daha fazla zaman ayırdıklarını ve boş zamanlarını tiyatro, müzik, seminer, konferans ve sergilere katılarak geçirirken erkek öğrencilerin daha çok kahvede kâğıt oyunları oynayarak, diskotek, bar, klüp gibi yerlere giderek boş zamanlarını değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yine bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla gelecek kaygısı taşıdıkları belirtilmiştir. Bu bilgiler dikkate alındığında kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla eğitsel sosyalleşme taktikleri kullandıkları bulgusu kabul edilebilir görülmektedir.

Bunun yanı sıra, sosyalleşme sürecinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitsel taktikleri daha çok kullanmaları ve erkek öğrencilerin ise politik taktikleri kız öğrencilerden daha fazla kullanmalarının toplumsal anlamda düşünüldüğünde kadın ve erkeklerin farklı toplumsal beklentiler ve farklı cinsiyet kalıpları doğrultusunda yetiştirilmeleri ve farklı toplumsal cinsiyet rolleri edinmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimi alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Sınıfa Göre Sosyalleşme Taktikleri ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	34.280	3	11.427	.377	.769
Eğitsel Taktikler	Gruplariçi	48827.552	1613	30.271		
	Toplam	48861.833	1616			
	Gruplararası	508.337	3	169.446	8.338	.000
Araçsal Taktikler	Gruplariçi	32780.352	1613	20.323		
	Toplam	33288.689	1616			
	Gruplararası	31.836	3	10.612	.861	.461
Sosyal Taktikler	Gruplariçi	19887.860	1613	12.330		
	Toplam	19919.696	1616			
	Gruplararası	43.425	3	14.475	3.763	.010
Entelektüel Taktikler	Gruplariçi	6203.987	1613	3.846		
	Toplam	6247.412	1616			
	Gruplararası	9.142	3	3.047	.831	.476
Politik Taktikler	Gruplariçi	5911.749	1613	3.665		
	Toplam	5920.892	1616			

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından araçsal taktiklerinde [F(3, 1613)=8.33, p<.05] ve entelektüel taktiklerinde [F(3, 1613)=3.76, p<.05] anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin araçsal ve entelektüel taktikleri buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde

farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre birinci sınıf ( $\bar{X}=23.27$ ,  $S=4.53$ ) ve ikinci sınıf ( $\bar{X}=23.02$ ,  $S=4.47$ ) öğrencilerinin araçsal taktiklere yönelik puanlarının, üçüncü sınıf ( $\bar{X}=22.18$ ,  $S=4.52$ ) ve dördüncü sınıf ( $\bar{X}=21.92$ ,  $S=4.49$ ) öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üçüncü sınıf ( $\bar{X}=7.31$ ,  $S=2.05$ ) öğrencilerinin entelektüel taktiklere yönelik puanlarının, birinci sınıf ( $\bar{X}=6.87$ ,  $S=1.98$ ) öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin eğitsel, sosyal ve politik taktiklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin entelektüel sosyalleşme taktiklerine yönelik puanlarının birinci sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olması, yüksek öğretim kurumu olarak üniversitelerin öğrencilerin entelektüel ilgilerini ve eleştirisel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlarını (Korkut, 2001) belirli oranda gerçekleştirdiklerini düşündürülebilir. Ayrıca birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin araçsal taktiklere yönelik puanlarının, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olması da yine sürecin olumlu etkisi ile açıklanabilir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans öğrencilerinin sosyalleşme taktikleri I. ve II. Öğretime devam etmelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Öğretim Türüne Göre Sosyalleşme Taktikleri T-Testi Sonuçları*

	Öğretim Türü	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitsel Taktikler	I.Öğretim	1017	24.38	5.50	1615	.024	.981
	II.Öğretim	600	24.37	5.49			
Araçsal Taktikler	I.Öğretim	1017	22.70	4.44	1615	.260	.795
	II.Öğretim	600	22.64	4.69			
Sosyal Taktikler	I.Öğretim	1017	17.09	3.54	1615	2.055	.040
	II.Öğretim	600	16.72	3.44			
Entelektüel Taktikler	I.Öğretim	1017	7.09	1.92	1615	-.015	.988
	II.Öğretim	600	7.10	2.03			
Politik Taktikler	I.Öğretim	1017	3.35	1.89	1615	-1.176	.240
	II.Öğretim	600	3.47	1.94			

Tablo 10'da yer alan analiz sonuçları, öğretim türüne göre öğrencilerin eğitsel taktikleri [ $t(1615)=.02$ ,  $p>.05$ ], araçsal taktikleri [ $t(1615)=.26$ ,  $p>.05$ ], entelektüel taktikleri [ $t(1615)=-.01$ ,  $p>.05$ ] ve politik taktikleri [ $t(1615)=-1.17$ ,  $p>.05$ ] açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin sosyal taktiklerinde [ $t(1615)=2.05$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. I. öğretime devam eden öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}=17.09$ ) II. öğretime devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları sosyal taktikleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçek ifadeleri dikkate alındığında I. öğretim öğrencilerinin sosyal taktiklere yönelik puanlarının II. öğretim öğrencilerine göre daha yüksek çıkması olağan karşılanabilir. Ölçme aracı sosyal taktikleri belirlemeye yönelik ifadeler kampustaki sosyal etkinliklere aktif katılım, ders dışı zamanları kampusta geçirme ve diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler kurmaya vurguda bulunmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırmanın sonunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi ve bu doğrultusunda geliştirilen önerileri içermektedir.

### Sonuç

Bu araştırma kapsamında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yüksek öğrenim görme nedenleri ve öğrencilerin sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenleri ile sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda genel olarak öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten eğitsel, araçsal ve sosyal nedenler ile kullandıkları eğitsel, sosyal ve araçsal sosyalleşme taktikleri arasında orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkilene olduğu görülmektedir. Bogler ve Somech (2002) öğrencilerin farklı eğitimsel ve kişisel özellikleri ya da eğilimleri nedeniyle farklı sosyalleşme taktikleri geliştirdikleri ya da kullandıklarını belirtmekte ve akademik, eğitsel ve entelektüel ilgileri ya da eğilimleri olan öğrencilerin ders için minimum gerekliliklerin dışında ek okumalara yönelebileceklerini; üniversitedeki sosyal yaşama yönelik ilgisi olan öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını üniversitedeki sosyal ve politik yaşamında yer alabileceklerini, bununla birlikte araçsal değişkenleri dikkate alan öğrencilerin ise üniversite kurallarına ve düzenine uyum sağlamak için daha pratik ve uygulamaya dayalı davranışlara yöneldikleri ve aynı zamanda bu süreçte informal ortamları tercih ettikleri üzerinde durmaktadırlar. Bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde, Bogler ve Somech yaptıkları çalışmada eğitsel nedenlerle eğitsel taktikler, araçsal nedenler ile araçsal

taktikler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlemlemişlerdir. Bu bulguya dayanarak Bogler ve Somech, öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerinin seçtikleri ve kullandıkları sosyalleşme taktiklerini etkilediğini ileri sürmektedirler. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kullandıkları sosyalleşme taktiklerini rastgele belirlemediklerini, bu taktikleri vurgulayan belirli davranışların sistematik olarak öğrencilerin öğrenim görme nedenleriyle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Bogler ve Somech'ın bu görüşünün temelinde bireylerin davranışlarının temelinde rasyonellik olduğuna yönelik vurgu bulunmaktadır.

Bununla birlikte, üniversitelerin genel işlevleri arasında yer alan eğitim-öğretim işlevi ve yüksek öğretimin genel amaçları dikkate alındığında bu çalışma sonucunda öğrencilerin üniversiteye bilgi birikimlerini artırmak, entelektüel gelişimleri sağlamak gibi entelektüel ve eğitsel nedenlerle gelmeleri ve bu yönde davranışlar içeren sosyalleşme taktikleri kullanmaları beklenirken, öğrencilerin eğitsel nedenler kadar araçsal ve sosyal nedenlerle öğrenim görmeye yöneldikleri ve bu yönde davranışlar içeren taktikler kullandıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak Aittola (aktaran Bogler ve Somech, 2002) günümüz öğrencilerinin dışsal güdülenmelerle araçsal nedenler belirlediklerini ve yüksek öğrenimlerinde minimum çaba ile üniversite mezuniyet derecesi almakla ilgilendiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, Chickering ve Reisser (1993) günümüzde öğrencilerin yüksek öğrenime araçsal açıdan baktıklarını ve üniversite eğitimi almayı gelecekte iyi bir iş ve rahat bir yaşam elde etmek için istediklerini, bilgi birikimlerini artırmak, yeni yaşam felsefesi kazanmak ve yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olmak gibi üniversite yaşamının genel amaçlarını pek fazla dikkate almadıklarını vurgulamaktadırlar.

Benzer şekilde, Erickson ve Strommer (2005) da günümüzde üniversite öğrencilerinin akademik olarak iyi bir not ortalamasına sahip olmak ve gelecekte iyi bir işe girmek, çok para kazanmak ve güncel kariyer alanlarında eğitim almak gibi amaçlarına ulaşmak için diploma



sahibi olmak gibi daha çok dışsal motivasyonla yüksek öğrenime yöneldiklerini belirtmektedirler. İlgili alanyazın incelendiğinde de genel olarak benzer bir tablo gözlenmektedir. Sosyal, ailevi, psikolojik, bireysel ve ekonomik olmak üzere birçok açıdan ele alınmakla birlikte öğrencilerin genel olarak yüksek öğrenim görmeyi geleceklerine yönelik sosyal ve ekonomik bir yatırım olarak gördükleri ve bu doğrultuda iyi meslek edinme aracılığıyla niversite diploması edinerek iyi bir iş ve kazanç elde etmek, mesleki ve sosyal bir statü edinmek için niversite eğitimi aldıkları görülmektedir (Aktaş, 1997; Ergen, 2009; Hayden ve Carpenter, 1990; Menon, 1998; Sevinç, 2010; Spronken-Smith, Bond, Buissink-Smith ve Grigg, 2009). Bu durum, Astin'in (1993) de belirttiği gibi öğrencilerin daha çok niversite öğrenimi sonrasındaki kazançlarına ya da çıktı özelliklerine odaklanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer yandan, öğrencileri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler cinsiyet açısından ele alındığında kız öğrencilerin eğitsel, araçsal ve sosyal olmak üzere bütün nedenlere yönelik puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu Gizir ve diğerleri tarafından yapılan çalışma sonucunda da gözlenmektedir. Söz edilen çalışmada Mersin niversitedeki ğrencilerinin kız öğrencilerin meslek edinme, statü kazanma ve kişilik geliştirme ve bağımsızlıklarını kazanma gibi nedenlerle niversite eğitimini istemelerine yönelik puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin aynı öğrenim görme nedenlerini işaret etmelerine rağmen kız öğrencilerin puanlarının yüksek olması, belirtilen nedenlerin temelinde farklı etkenlerin yer aldığını düşündürmektedir. Bu düşünce, Sevinç (2010) tarafından yapılan nitel çalışmada kız öğrencilerin ailelerinin yanında kalıp evlendirilmelerini ve ailelerinin gözetiminde olmalarını içeren geleneksel yaşam tarzından kurtulmak amacıyla diploma elde ederek meslek edinme ve dolayısıyla iyi bir iş sahibi olarak bağımsızlıklarını elde etmek amacıyla niversite eğitimi almayı istediklerine yönelik bulgu ile paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularından bir tanesi de birinci sınıf öğrencilerinin yüksek öğrenim görmeye yönelik sosyal nedenlere ilişkin puanlarının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olmasıdır. Bu durum alanyazın da dikkate alınarak, üniversite eğitimine başlamadan önceki ve üniversite eğitimi sürecindeki değişkenlerle değerlendirilebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, bireylerin yüksek öğrenim görme nedenleri ve bununla bağlantılı olarak üniversite içerisinde kullandıkları sosyalleşme taktiklerinin, onların yetiştikleri toplumun içinde bulunduğu sosyal, siyasal ve ekonomik koşullardan etkilenmeleri kaçınılmaz olarak görülebilir. Weidman (1989) öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde onların üniversiteye gelmelerinden önceki sosyalleşme etkenlerini üniversite kaynaklı etkenler kadar önemli bulmaktadır. Benzer şekilde, Tinto (1975) bireylerin yüksek öğrenim görmek amacıyla üniversiteye başladıklarındaki hedefleri, gelecek beklentileri ve değerlerinin, onların üniversitedeki akademik performanslarını, entelektüel gelişimlerini, kampus içerisindeki sosyal yaşantılarını etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, Weidman (1987) üniversite öğrencilerinin ‘boş bir levha (tabula rasa)’ olarak görülmemesi gerektiğini ve onların ard-yöresel özellikleri, aile kaynaklı sosyalleşmeleri ve üniversite çevresinden olmayan ancak onların yaşamlarında yer alan diğer önemli kişilerin etkilerinin, öğrencilerin üniversite ortamındaki davranış ve beklentilerini etkilendiğinden söz etmektedir.

Aynı zamanda, Weidman (1974) öğrenciler ile öğretim elemanlarının eğitimsel hedefleri arasındaki benzerliklerin, öğrencilerin üniversiteye ilk geliştikleri eğilimlerinin aynı şekilde devam etmesi veya değişmesi yönünde, sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak öğretim elemanlarınca geliştirilen sosyal normların önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, ilgili alanyazında, öğretim elemanı-öğrenci arasındaki etkileşim kadar, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişimin öğrencilerin sosyalleşmesi ve diğer süreçler üzerindeki yansımaları yer almaktadır (Rood, 2008). Bu açıdan ele

alındığında, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite eğitimine başladıkları zaman öğrenim görme nedenlerinin, özellikle sosyal nedenlerin, süreç içerisinde değişim göstermesi ve üniversite ortamında ilişkilendiği referans gruplarının normlarını içselleştirme sonucunda son senelerine doğru değer, düşünce ve beklentilerinde değişiklik görülmesi (Tinto, 1975; Weidman, 1974; 1987) doğal karşılanabilir. Bununla bağlantılı olarak, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üniversite ortamında daha uzun süre bulunarak sosyal çevre edindikleri ve referans gruplarıyla daha uzun süre etkileşimde buldukları dikkate alındığında bu bulgu kabul edilebilir görülmektedir.

Aynı zamanda üçüncü sınıf öğrencilerinin entelektüel taktiklere yönelik puanlarının birinci sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olması yukarıda söz edilen bağlamda ele alındığında anlaşılır görülmektedir. Ayrıca, yüksek öğretim kurumu olarak üniversitelerin öğrencilerin entelektüel ilgilerini ve eleştirisel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlarını (Korkut, 2001) belirli oranda gerçekleştirdiklerini düşündürebilir. Ayrıca birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin araçsal taktiklere yönelik puanlarının, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olması da yine sürecin olumlu etkisi ile açıklanabilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin yüksek öğrenime yönelme nedenleri ve bu süreçte kullandıkları sosyalleşme taktikleri orta düzeye yakın pozitif yönde anlamlı bir ilişkilene olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyalleşme sürecinde kullandıkları taktiklerin bireye özgü olduğu ve bireyin önceki yaşantıları, yüksek öğrenimleri sonucunda elde edecekleri kazanımlara yönelik beklentileri ve süreç içinde -değişikliğe uğrayabileceği düşünülerek- edindiği deneyimlerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğinden söz edilebilir.

## Öneriler

İlgili alanyazın dikkate alınarak bireyleri yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler ile sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkilenebilecek örgütsel faktörlerin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkileneceklerin ele alınması, öğrencilerin üniversite ortamında sosyalleşme süreçlerinin daha detaylı betimlenmesini sağlayarak ilgili alanyazına katkı sağlamanın yanı sıra üniversite yöneticileri, öğretim elemanları ve öğrenci danışmanlarının eğitimsel ve yönetsel etkinliklerinde yol gösterici olacaktır. Bu süreçte yüksek öğretimin genel hedefleri doğrultusunda öğrencilerde geliştirilmesi ya da onların edinmesi beklenen davranışlar ve beceriler dikkate alınarak ders içerikleri ve programların yanı sıra çeşitli kültürel, sanatsal ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve söz edilen hedefler doğrultusunda öğretim elemanlarının ortak davranışlar sergilemeleri, diğer bir ifade ile güçlü bir örgütsel kültürün oluşturulması; öğrenci danışmanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek onlarla birebir ilgilenmesi gibi eğitsel ve yönetsel etkinliklerde öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerini ve sosyalleşme taktiklerini bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, örgütsel kültürün yanı sıra öğrenci alt-kültürleri ve öğrencilerin bu alt-kültürlere sosyalleşmeleri ve bu süreçte kullandıkları sosyalleşme taktiklerinin öğrencilerin demografik özelliklerinin de dikkate alınarak belirlenmesi benzer şekilde ilgili alanyazına ve uygulamacılara katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde yurtdışında öğretim elemanlarının üniversite öğrencilerinin hem buldukları ortama hem de mesleklerine sosyalleşmelerine yönelik önemli etkileri üzerine odaklanan çalışmaların varlığı gözlenmesine karşın ülkemizde bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim elemanlarının öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik etkilerinin ele alındığı çalışmaların yapılmasının alanyazının yanı sıra öğretim

elemanları ve üniversite yöneticilerine eğitimsel ortam ve etkinliklerin düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Benzer şekilde bu araştırmadaki öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerine yönelik bulguların yüksek öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bağlamında eğitim planlamacılarına ve üniversite yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yüksek öğretimin amaçları ve öğrencilerin yüksek öğretime yönelme nedenleri karşılıklı değerlendirilerek uyumlandırma çalışmalarının yapılabileceği, böylece yüksek öğretim kurumlarının amaçlarına etkili şekilde ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Yine yüksek öğrenim talebini etkileyen faktörler gözden geçirilerek eğitimin planlaması için daha etkili politika ölçütleri seçilmesinde bu ve benzeri çalışmaların sonuçları katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü gibi ard-yöresel (background) özellikleri ile yüksek öğrenim görme nedenleri ve sosyalleşme taktikleri arasındaki ilişkilendirmelerin özellikle ülkemizde üniversitelerin akademik ve sosyal ortamlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, geleneksel üniversite öğrencisi profilinden farklı ard-yöresel özelliklere sahip olmaları ilk-nesil öğrencilerinin (Gizir ve diğerleri, 2010) örneklem olarak belirlenerek yüksek öğrenim görme nedenleri ve sosyalleşme taktiklerinin belirlenmesi özellikle bu öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü üniversitelerde akademik, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesinde katkı sağlayacaktır.

Bununla birlikte yukarıda önerilen çalışmalarda farklı araştırma yaklaşımlarının (nitel, nicel ve karma) ayrı ayrı ya da birlikte kullanılmasının yanı sıra konunun aynı zamanda boyutsal olarak ele alındığı çalışmaların yapılması özellikle sosyalleşme süreci ve kullanılan taktiklerin kapsamlı olarak betimlenmesi ve açıklanmasını sağlayacaktır. Ayrıca, günümüzde

yaşanan hızlı sosyal, siyasal ve ekonomik değişimler dikkate alındığında öğrencilerin yüksek öğrenim görme nedenlerinin belirli periyotlarla belirlenmesi değişen koşullara göre üniversitelerin işlevleri ve yüksek öğretim sürecinin düzenlenmesi ve değişime uyum sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada kullanılmak amacıyla Türkçe'ye uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Sosyalleşme Taktiği Ölçeği"nin farklı örneklem ve zamanlarda tekrar edilmesinin, bu aracının kavramsal yapılanması ve ölçme gücünü artıracakları düşünülmekte ve böylece Türkiye ve yurtdışındaki ilgili alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adams, G. R., Berzonsky, M. D. ve Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 81–91.
- Alexander, K. ve Eckland, B. K. (1975). Contextual effects in the high school attainment process. *American Sociological Review*, 40 (3), 402-416.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma* (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.
- Astin, A. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San

Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Attinasi, L. C. 1989. Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, 60, 247-277.

Ayhan, F. (2005). *Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Babaoğlan, E (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. F. Ereş (Edt.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 55-83). Ankara: Maya Akademi.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bank, B. J., Biddle, B. J., Slavings, R. L. (1992). What do students want? Expectations and undergraduate persistence. *The Sociological Quarterly*, 33 (3), 321-335.

Berzonsky, M. D. ve Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.

Beyers, W. ve Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 18 (4), 363-382.



Bishop, J. H. (1990). The university counseling center: an agenda for the 1990s. *Journal of Counseling and Development*, 68, 408-413.

Bogler, R. ve Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *The Journal of Social Psychology*, 142 (2), 233-248.

Boesch, B. A. (2008). *Immigrant students and the college classroom climate in higher education*. Portland State University. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bumstead, D. C. (1975). Freshman socialization: The influence of social class backgrounds on the adaptation of students. *Human Relations*, 28, 387-406.

Byrne, M. ve Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2), 111-124.

Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim* (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carter, D. F. (1999). The impact of institutional choice and environments on african-american and white students' degree expectations. *Research in Higher Education*, 40, 17-41.

Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi* (1. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

- Cheng, D. X. (2005). Assessing students' perceptions of campus community: A focus group approach. *AIR Professional File*, 95, 1-8.
- Chickering, A. W. ve Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, B. R., (1960). "Cooling-out" function in higher education. *The American Journal of Sociology*, 65 (6), 569-576.
- Cotton, C. ve Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-519.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 1–10.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Donald, J. G. (1999). Motivation for higher-order learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 27-35.
- Duchesne, I., Nonneman, W. (1998). The demand for higher education in Belgium. *Economics of Education Review*, 17 (2), 211-218.

- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (3), 849-856.
- Dyson, R. ve Renk, K. (2006). Freshman adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244.
- Ercan, F. (2001). *Sosyal bilimleri açın! Toplumlar ve ekonomiler* (2. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Şanlı, H. S. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ekonomik, sosyal, kültürel uyum sorunlarını etkileyen bazı etmenler. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ergen, H. (2009). Eğitimin ekonomik temelleri. K. Kiroğlu ve C. Elma (Edt.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 193-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Erickson, B. L. ve Strommer, D. W. (2005). Inside the first year classroom: Challenges and constrains. M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot ve diğ. (Ed.),

*Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* içinde (ss. 241-257). New York: Jossey-Bass.

Feldman, K. A. ve Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Feldman, K. A., Smart, J. C. ve Ethington, C. A. (2004). What do college students have to lose? Exploring the outcomes of differences in person- environment fits. *The Journal of Higher Education*, 75 (5), 528-555.

Fields, G. S. (1974). The private demand for education in relation to labour market conditions in less-developed countries. *The Economic Journal*, 84 (336), 906-925.

Fraser, B. J. , Treagust, D. F. ve Dennis, N. C. (2010). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11 (1), 43 - 54

Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J. Ve Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29 (2), 87-108.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Psychology*, 8, 1-33.

- Gizir, C. A. (1998). *A study on the problems of the Middle East Technical University senior students*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gizir, C. A., Gizir, S., Aktaş, M. ve diğerleri (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili* (1. Baskı). Mersin: Mersin Üniversitesi PDR Merkezi Yayın No:1.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th Edt.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Hayden, M. ve Carpenter, P. (1990). From school to higher education in Australia. *Higher Education*, 20 (2), 175-196.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *The Academy of Management Journal*, 29 (2), 262-279.
- Kandel, D. ve Lesser, G. S. (1970). School, family, and peer influences on educational plans of adolescents in the United States and Denmark. *Sociology of Education*, 43 (3), 270-287.
- Kaplan, E. J. (2010). *Peer social networks among low income students at an elite college*. Pensilvanya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: socialization or allocation?. *Social Forces*, 55 (2), 368-381.

Kim, D. (2002). What do high school students and their parents expect from higher education? A case study of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 183-196.

Krottnerus, J. D. (1987). Status attainment research and its image of society. *American Sociological Review*, 52 (1), 113-121.

Kodde, D. A. ve Ritzen, J. M. M. (1988). Direct and indirect effects of parental education level on the demand for higher education. *The Journal of Human Resources*, 23 (3), 356-371.

Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yüksek öğretim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuh, G. D. (2005). Student engagement in the first year of college. M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot ve diğ. (Ed.), *Challenging and supporting the first-year student. A handbook for improving the first-year of college* içinde (ss. 86-108). New York: Jossey-Bass Publishers.

Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerileri*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Laanan, F. S., (2003). Degree aspirations of two-year college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 495-518.

Lieberman, D. A. ve Remedios R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees?. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 379-395.

Markus, H. R. ve Wurf, E. (1987). The dynamic of self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Menon, M. E. (1998). Factors influencing the demand for higher education: The case of Cyprus. *Higher Education*, 35 (3), 251-266.

Merwe, A. (2010). Does human capital theory account for individual higher education choice?. *International Business & Economics Research Journal*, 9 (6), 81-93.

Morrison, J. L. (1972). Socialization experience, role orientation, and faculty acceptance of the comprehensive community junior college concept. *Review of Educational Research*, 42 (4), 573-588.

OECD (2010). Tertiary education entry rates. Erişim tarihi: 12 Ocak 2011, <http://dx.doi.org/10.1787/20755120-2009-table2>.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.

Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Pancer, S. M., Pratt, B. H., Michael, W. ve Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76, 343-361.

Psacharopoulos, G., Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24, 103-108.



Psacharopoulos, G., ve Soumelis, C. (1979). A quantitative analysis of the demand for higher education. *Higher Education*, 8 (2), 159-177.

Raab, L. ve Adam, A. J. (2005). The university college model: A learning-centered approach to retention and remediation. *New Directions for Institutional Research*, 125, 87-106.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş.

Rood, A. N. (2008). *Minorities in the majority: College adjustment of Latinas and Latinos at Hispanic serving institution*. Our Lady of the Lake University. Unpublished Doctoral Dissertation. San Antonio, Texas.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji* (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Saiti, A., Prokopiadou, G. (2008). The demand for higher education in Greece. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 285-296.

Scanlon, L., Rowling, L. ve Weber, Z. (2007). You don't have like an identity . . . you are just lost in a crowd': Forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10 (2), 223-241.

- Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sewell, W. H. ve Hauser, R. M. (1972). Causes and consequences of higher education: models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics*, 54 (5), 851-861.
- Spronken-Smith, R. A., Bond, C., Buissink-Smith, N. ve Grigg, G. (2009). Millennium graduates' orientations to higher education. *College Student Journal*, 43 (2), 352-365.
- Strange, C. C. ve Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stacey, N. (1998). Social benefits of education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 559, 54-63.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi A. R. (2000). *Örgüt kültürü* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Tezcan, M. (2008). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 95-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68 (1), 1–16.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tutkun, Ö. F., Özkan, R. ve Deniz, E. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1.Baskı). Niğde: Marifet Matbaa ve Kağıtcılık.
- Upcraft, M. L. ve Gardner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. M. L. Upcraft, J. N. Gardner ve diğerleri (Ed.), *The freshman year experince: Helping students survive and succeed in college* içinde (ss.1-12). New York: Jossey-Bass Publishers.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Van Manen, J. E. ve Schein, E. H. (1977). *Toward a theory of organizational socialization*. Erişim tarihi: 18 Haziran 2008, <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/1934>.

- Welch, S. C. (2000). *Student retention and faculty performance improving a dynamic relationship*. Virginia: Requirements Based Learning LLC.
- Weidman, J. (1974). Impacts of interaction: Undergraduates socialization in academic departments. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Educational Research Association). Chicago: 19 Nisan 1974.
- Weidman, J. C. (1979). Nonintellective undergraduate socialization in academic departments. *The Journal of Higher Education*, 50 (1), 48-62.
- Weidman, J. C. (1982). Some conceptual concerns in the study of undergraduate socialization: Implications for assessing faculty impact. Yüksek Öğretim Çalışmaları Birliği Yıllık Konferansı (Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education). Washington: Mart 1982.
- Weidman, J. (1987). Undergraduate socialization. Yüksek Öğretim Çalışmaları Birliği Yıllık Konferansı (Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education). Baltimore: Kasım 1987.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization. J. C. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* içinde (ss. 289-322). New York: Agathon.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego resiliency, optimism and gender*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi.

## **EKLER**

## EK 1. 2009-2010 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI GÜZ DÖNEMİ ÖĞRENCİ SAYILARI

### 2009-2010 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI GÜZ DÖNEMİ ÖĞRENCİ SAYILARI

#### Sınıf Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam	II. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4			1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
	32	22	33	22	22	27	21	24	202	28	24	31	23	29	18	28	22	204
Toplam	54		55		49		45			52		54		47		50		

#### Okul Öncesi Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam	II. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4			1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
	30	13	36	6	35	8	32	4	164	36	4	38	8	29	8	33	7	163
Toplam	43		42		43		36			40		46		37		40		

#### Türkçe Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam	II. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4			1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
	24	30	27	30	13	28	20	27	199	19	33	20	33	16	28	20	26	195
Toplam	54		57		41		47			52		53		44		46		

#### İngilizce Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam	II. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4			1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
	20	18	34	12	23	11	31	18	167	22	12	19	7	19	8	29	10	126
Toplam	38		46		34		49			34		26		27		39		

#### İngilizce Öğretmenliği Hazırlık

	I. Öğretim		II. Öğretim		Toplam
Cinsiyet	K	E	K	E	
	13	36	35	13	97
Toplam	49		48		

### Fen Bilgisi Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	156
	21	22	19	22	27	8	15	22	
Toplam	43		41		35		37		

### Matematik Öğretmenliği

Sınıf	I. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	153
	23	19	22	22	16	18	18	15	
Toplam	42		44		34		33		

### Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Sınıf	I. Öğretim								Toplam
	1		2		3		4		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	142
	25	16	21	17	12	19	13	19	
Toplam	41		38		31		32		

**Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı**

28

**Toplam Öğrenci Sayısı**

1968



## EK 2. UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.  
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.MEÜ.0.70.03.00-478/5359  
Konu : Ölçek Uygulaması

10 /04/2009

### MEÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08/04/2009 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.41.00.00/562 sayılı yazı.

İlgi yazımızda belirtilen, Enstitünüz Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. Ceren ÖZKAN'ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerini Yüksek Öğrenim Görmeye Yönelten Güdüler ve Sosyalleşme Taktikleri: Mersin Üniversitesi Örneği" konulu yüksek lisans teziyle ilgili olarak Üniversitemiz Fakültelerindeki öğrencilere ölçek uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Gürsel EMEKDAŞ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

MEÜ.	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜD.	
Tarih:	13.04.2009
Sayı:	572

### EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracı, Mersin Üniversitesi öğrencilerini yüksek öğrenim görmeye yönelten güdüler ve bununla bağlantılı olarak sosyalleşme taktiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Üç kısımdan oluşan bu aracın birinci kısmı kişisel bilgileri, ikinci kısmı yüksek öğrenim görmeye yönelten güdüler ve üçüncü kısmı ise sosyalleşme taktikleri ile ilgili maddeleri içermektedir.

Yanıtlarınız birey olarak tek tek değil, grup olarak değerlendirileceğinden adınızı yazmanız istenmemektedir. **Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.** Yanıtlarınızın doğru, açık ve samimi olması araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ceren ÖZKAN  
MEÜ Eğitim Fakültesi  
EYTPE Anabilim Dalı

#### **I. KISIM**

**Cinsiyet :**  Kadın  Erkek

**Yaş :** .....

**Bölüm :** .....

**Sınıf :**  Hazırlık  1. sınıf  2. sınıf  3. sınıf  4. sınıf

**Öğretim Türü :**  1. Öğretim  2. Öğretim

**Üniversite öncesi yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği yer:**

Köy- Kasaba

İlçe Merkezi

Yurt Dışı

İl Merkezi (Büyükşehir dışında)

Büyükşehir Merkezi (İstanbul, Ankara, Bursa gibi.)

**Üniversite öncesi yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği bölge:**

- Ege  Marmara  Akdeniz  
 İç Anadolu  Batı Karadeniz  Doğu Karadeniz  
 Doğu Anadolu  Güneydoğu Anadolu  Yurt Dışı

**Ailenizde üniversite eğitimi almış ya da almakta olan sizden başka kimse var mı?**

- Evet  Hayır

**Mezun Olduğunuz Lise Türü:**

- Genel Lise  Öğretmen Lisesi  Anadolu Lisesi  
 Mesleki ve Teknik Lise  Fen Lisesi  Özel Lise  
 Özel Fen Lisesi  Diğer .....

## EK 4. YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRMEYE YÖNELTEN NEDENLER ÖLÇEĞİ

### II. KISIM

Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin durumunuzu yansıtmaya derecesini **size uygun gelen seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak** belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, önemli olan sizin görüşlerinizdir.

**Sizi yüksek öğrenim görmeye yönelten nedenler nelerdir?**

No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgimi artırma isteği	1	2	3	4	5
2	Entelektüel ilgi ve gelişme isteği	1	2	3	4	5
3	Kendimi gerçekleştirme isteği	1	2	3	4	5
4	Bir meslek edinme isteği	1	2	3	4	5
5	Statüsü yüksek bir iş ve sosyal sınıfa dahil olma isteği	1	2	3	4	5
6	Üniversite düzeyinde öğrenim görmüş olma isteği	1	2	3	4	5
7	Yüksek statülü insanların oluşturduğu bir grupta ilişki içinde olma isteği	1	2	3	4	5
8	Toplumsal konularda ve siyaseten aktif olma isteği	1	2	3	4	5
9	Bir kız/erkek arkadaş edinme isteği	1	2	3	4	5

## EK 5. SOSYALLEŞME TAKTİKLERİ ÖLÇEĞİ

### III. KISIM

Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin durumunuzu yansıtmaya derecesini **size uygun gelen seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak** belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, önemli olan sizin görüşlerinizdir.

No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Derste tuttuğum notları düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
2	Entelektüel açılım ve tartışma sağlayan dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Ders için istenilenden daha fazla kaynak okurum.	1	2	3	4	5
4	Ders sonunda aklıma takılanları öğretim elemanına genellikle sorarım.	1	2	3	4	5
5	Konuya ait daha önceden elimde kaynak olup olmadığına bakmaksızın dönem ödevim için ilginç ve heyecan verici bir konu seçerim.	1	2	3	4	5
6	Dönem ödevimin akademik becerilerimi yansıtmaya benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
7	Kütüphane ve bilgisayar hizmetlerinden yararlanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8	Dersten sonra öğretim elemanlarının yanına gidip bilimsel konuları tartışırım.	1	2	3	4	5
9	Kendi bölümümde araştırma görevlisi olarak kalmak için uğraşıyorum.	1	2	3	4	5
10	Derste aktif bir rol almaya çalışırım (soru sormak, fikrimi açıklamak gibi).	1	2	3	4	5
11	Zorunda olmasam bile düşünsel açılım ve tartışma sağlayacak dersleri almayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
12	Aldığım herhangi bir düşük notun tekrar incelenmesini isterim.	1	2	3	4	5
13	Derste tutulan notları diğer öğrencilerden fotokopi olarak alırım.	1	2	3	4	5
14	Ödevlerimi kendim yapmaktansa diğer öğrencilerin ödevlerini kopyalamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
15	Genel olarak üniversitenin özelde ise bölümümün işleyiş ve kurallarını öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16	Bölüm sekreteriyle ilişkilerimi geliştirmek için çaba harcarım.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin iyi notlar aldığı sınıflarda öğrenim görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
18	Ders çalışma planımı boş zamanlarıma göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
19	Sınavlarda başarılı olmak için her yolu kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Üst sınıftaki öğrencilerin deneyimlerinden yararlanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21	Dönem ödevi konumu kolay kaynak bulabileceğim konulardan seçerim.	1	2	3	4	5
22	Yüksek not alabileceğimden emin olduğum dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5

No	MADDELER	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
23	Dönem ödevim için en az çaba gerektiren bir konuyu seçerim.	1	2	3	4	5		
24	Mesleki kariyerimde işime yarayacak uygulamalı dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5		
25	Sadece yüksek notlar almama yardım eden derslere devam ederim.	1	2	3	4	5		
26	Kampusteki çeşitli sosyal etkinliklerde aktifim.	1	2	3	4	5		
27	Siyasi bir öğrenci derneğinin aktif bir üyesiyim.	1	2	3	4	5		
28	Diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler geliştiririm.	1	2	3	4	5		
29	Ders saatleri dışında da diğer öğrencilerle kaynaşmamı sağladığı için grup çalışmasını tercih ederim.	1	2	3	4	5		
30	Ders ve diğer çalışmalar dışındaki zamanımın çoğunu da kampuste geçiririm.	1	2	3	4	5		
31	Kampusteki siyasal etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5		