

Yükseköğretim Öğrencilerinin Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi

Investigation of University Experiences of Students in Higher Education

Burcu Bilir Koca¹ , Engin Karadağ² 

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde öğrenim gören 1969844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üniversite Deneyimi Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dönem içinde derslerinde çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu derse gitmeden önce öğretim elemanı tarafından kendilerine verilen ödev ve okumaları çoğunlukla tamamlamamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin üniversitede aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin üniversitelerdeki yüksek etki uygulamalarına katılımlarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim Kurumları, Üniversite Öğrencisi, Üniversite Deneyimi.

Öğrenci son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches vd., 2017). Öğrenci bağlılığı kavramı literatüre ilk girdiği günden itibaren, öğrenci öğrenmesini ve yükseköğretimi anlama ve geliştirme çabalarının merkezi olmuştur. Öğrenci bağlılığı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme çalışmaları ile yakından ilgilidir (Groccia, 2018). Shulman (2005) öğrenmenin öğrenci bağlılığı ile başladığını ifade etmektedir.

Abstract

The purpose of this research is to examine the characteristics of students studying in the Turkish higher education system regarding their personal and university experiences within the scope of student engagement. The research is structured according to the survey model from quantitative research approaches. The population of the research consists of 1969844 students studying in state universities in Türkiye. The sample of the study consists of 3093 students studying in 11 state universities selected by stratified sampling method. University Experience Information Form was used as a data collection tool in the research. Standard deviation, arithmetic mean, frequency and percentage techniques from descriptive statistical methods were used in the analysis of the data. According to the results of the research, it has been determined that the scores of the students regarding their educational experiences at their universities are at a moderate level. In the study, it was observed that the majority of university students did not ask too many questions in their classes during the semester and did not participate in the course discussions very often. The majority of university students do not complete the homework and readings given to them by the instructor before they go to class. In addition, it has been determined that the courses taken by the students at the university make a moderate contribution to the best display of their potential. In the study, it was seen that the participation of students in high impact practices at universities was quite limited.

Keywords: Higher Education Institutions, University Student, University Experience.

Öğrenci bağlılığı, üniversitenin istedik çıktılılarıyla ilişkili etkinliklerine öğrencilerin harcadıkları zaman ve çaba ile üniversitenin öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Coates ise (2007) öğrenci bağlılığını; aktif öğrenme, zorlayıcı eğitsel etkinliklere katılım, akademik personel ile geliştirici bir iletişim, zenginleştirici eğitim deneyimlerine katılım ve üniversite toplulukları tarafından desteklenmiş hissetme gibi öğrenci deneyiminin akademik ve akademik olmayan yönlerini de kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlamıştır.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Dr., Burcu Bilir Koca
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Çanakkale
e-posta: burcubilir@comu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(1), 109-130. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 26, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 26, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Bilir Koca, B. ve Karadağ, E. (2024). Yükseköğretim Öğrencilerinin
Üniversite Deneyimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 109-130. doi: 10.53478/yuksekogretim.1303251

Bu çalışma Arş. Gör. Dr. Burcu BİLİR-KOCA'nın 2020 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde
Prof. Dr. Engin KARADAĞ danışmanlığında hazırladığı "Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığının Araştırılması" başlıklı doktora
tezinden üretilmiştir. Çalışma, 2. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID: B. Bilir Koca: 0000-0002-8292-0358, E. Karadağ: 0000-0002-9723-3833

Öğrenci bağlılığı üniversitede düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılma isteklerini ve davranışlarını içermektedir (Arastaman, 2009). Bu etkinlikler genellikle kampüste veya eğitim sürecinde geçirilen kısa bir zaman diliminden, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uzun soluklu öğrenme deneyimlerine kadar uzanmaktadır (Krause, 2005). Öğrencilerin sınıfta derslere aktif katılımları, ders kaynaklarını okumaları, derslerine çalışmaları, kendilerine sorulan soruları yanıtlamaları, ödevlerini tamamlamaları ve derslerde öğretim elemanlarıyla iyi bir iletişim içinde olmaları öğrenci bağlılığıyla ilgili aktivitelerdir (Finn, 1989). Yükseköğretimde öğrencinin bağlılığı deneyimlediği sosyal, kültürel ve akademik yaşantılar ile ilişkilidir. Yükseköğretimde öğrencinin kendisi, arkadaşları, öğretim elemanları, idari personel, öğrencinin üniversitede eğitimsel ve sosyal kazanımlarına destek olan her türlü kişi ya da gruplar, etkinlikler öğrenci bağlılığını etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Öz, 2019).

Uluslararası literatürde öğrenci bağlılığına yönelik en çok kullanılan kuramsal ölçek National Survey of Student Engagement (NSSE) olarak karşımıza çıkmaktadır. NSSE, öğrencilerden üniversitenin kendilerine öğrenme ve gelişim için sağladığı fırsatlardan yararlanmayı da içeren üniversitedeki birçok etkinliğe katılma sıklıklarını bildirmelerini istemektedir. Ayrıca ölçekteki ek maddeler, öğrencilerin mevcut öğretim yılında yaptığı okuma ve yazma miktarlarını, haftalık derslere, ders dışı etkinliklere, ailelerine, üniversite dışında bir işte çalışmaya harcadıkları zamanları da bildirmelerini istemekte ve üniversitedeki sınavların ve derslerin niteliğini de değerlendirmektedir. Öğrenciler ayrıca, kendilerinin akademik olarak başarılı olmaları için üniversitelerinin ne kadar destek sağladığı da dâhil olmak üzere, başarı, memnuniyet ve devamlılıkla ilişkili üniversite çevresinin özelliklerine ilişkin görüşlerini de ifade etmektedirler. Bunun haricinde NSSE’de öğrenciler genel kültür, entelektüel beceri, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında üniversiteye başladıklarından itibaren eğitimsel ve bireysel gelişimlerini ne derece artırdıklarını da belirtmektedirler. Öğrenciler ölçekte yaşları, cinsiyetleri, ırkları, etnik kökenleri, eğitim durumları gibi alanlarda da bilgiler vermektedirler (Kuh, 2002).

NSSE, üniversite öğrencilerinden yüksek etki uygulamalarına katılımları hakkında da bilgi toplamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeleri ve üniversiteye devamlılıkları ile olan olumlu ilişkileri nedeniyle bazı üniversite fırsatları “yüksek etki” olarak belirlenmiştir (Gonyea & Kinzie, 2015). Yüksek etki uygulamaları, genellikle önemli ölçüde bir zaman ve çaba istemekte, sınıf dışında öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle anlamlı etkileşimlerde bulunmayı gerektirmekte, üniversitedeki farklı kişilerle işbirliğini teşvik etmekte ve devamlı ve sabit bir geri bildirim sağlamaktadır. NSSE, öğrencilere altı tane yüksek etki uygulamasına katılımlarını sormaktadır (NSSE, 2015). Yüksek etki

uygulamaları öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma, hizmet ederek öğrenme, öğretim elemanıya araştırma yapma, staj ya da alan deneyimine katılma, yurtdışında bir eğitim programına katılma ve bitirme projesi/tezi gibi bir son sınıf deneyimi kazanma fırsatlarından oluşmaktadır (NSSE, 2018a). Vibert & Shields (2003) öğrencilerin üniversitelerinde kendi ilgi alanları doğrultusunda bağımsız araştırma yapmalarının, öğrenmek istedikleri konuları araştırmalarının ve ilgilendikleri konulardaki projelerde yer almalarının öğrenci bağlılığını artıracaklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin üniversitelerindeki bu eğitim amaçlı etkinliklere katılımları aynı zamanda akademik başarılarını ve üniversiteye devam etme isteklerini de artırmaktadır (Kuh vd., 2006).

Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı, farklı yaşantılardan gelen öğrencilerin üniversite ortamında yaşadıkları deneyimler üzerinden sorgulanmaktadır (Öz, 2019). Üniversiteler iyi uygulamalar (good practices) ışığında müfredatlarını ve üniversite deneyiminin diğer yönlerini düzenleyerek öğrencileri daha fazla makale yazma, daha fazla kitap okuma, öğretim elemanlarıyla ve arkadaşlarıyla daha sık buluşma ve bilgi teknolojilerini uygun şekilde kullanma gibi konularda daha fazla çaba göstermeye teşvik etmelidirler. Bu uygulamalar, öğrencilerin bağlılığını artırarak onlara eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve sorumlu vatandaş olma gibi konularda daha büyük kazanımlar sağlayacaktır (Kuh, 2002). Bu doğrultuda üniversitelerde öğrenci bağlılığını artırmada önemli bir rolü olan, öğrencilerin üniversite ortamında yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversitelerine yönelik deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrencilerin yüksek etki uygulamalarına katılımları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci bağlılığı kapsamında kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırmacıların evren ya da örnekleme bireylerin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için örnekleme veya evrene bir anket uyguladığı nicel araştırma prosedürleridir (Creswell, 2012).



Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 1.969.844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır (YBYS, 2019). Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrende bulunan üniversitelerin Türkiye Memnuniyet Araştırması (TÜMA) 2018 notlarına göre (A+, A, B, C, D ve F notu alan üniversiteler) altı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada, TÜMA 2018 raporunda devlet üniversitelerinin genel memnuniyet sıralamaları ve ölçekten aldıkları başarı notları incelenmiştir. Raporda devlet üniversiteleri TÜMA ölçeğinden aldıkları A+, A, B, C, D ve F başarı notlarına göre 6 gruba ayrılarak sıralanmaktadır. A+

notu alan ilk grupta 7 üniversite, A notu alan ikinci grupta 11 üniversite, B notu alan üçüncü grupta 22 üniversite, C notu alan dördüncü grupta 16 üniversite, D notu alan beşinci grupta 20 üniversite ve F notu alan son grupta 33 üniversite bulunmaktadır (Karadağ & Yücel, 2018). İkinci aşamada; gruplardan (tabakalardan) evrendeki ağırlığı oranında üniversite seçilerek (A+ grubunu oluşturan 7 üniversiteden 1 tane, A grubunu oluşturan 11 üniversiteden 1 tane, B grubunu oluşturan 22 üniversiteden 2 tane, C grubunu oluşturan 16 üniversiteden 2 tane, D grubunu oluşturan 20 üniversiteden 2 tane ve F grubunu oluşturan 33 üniversiteden 3 tane) toplamda 11 tane üniversite araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Böylelikle araştırmanın örnekleme belirlenen 11 üniversitede örgün öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmuştur.

Tablo 1.
Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek	Cevap Vermemeyi Tercih Ederim			
	n	1749	1267	77			3093
	%	56,5	41	2,5			100
Sınıf Düzeyi		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Sınıflandırılmamış / Düzensiz	
	n	857	626	539	810	261	3093
	%	27,7	20,2	17,4	26,2	8,4	100
Öğrenim Görülen Alan		Sosyal Bilimler Alanı	Fen Bilimleri Alanı	Sağlık Bilimleri Alanı	Eğitim Bilimleri Alanı		
	n	1256	826	305	706		3093
	%	40,6	26,7	9,9	22,8		100
Uluslararası Öğrenci Olma Durumu		Uluslararası Öğrenciyim	Uluslararası Öğrenci Değilim				
	n	161	2932				3093
	%	5,2	94,8				100
Engel Durumu		Herhangi Bir Engelim Var	Herhangi Bir Engelim Yok				
	n	135	2958				3093
	%	4,4	95,6				100
Çift Ana Dal Yapma İsteği		Çift Ana Dal Yapmak İstiyorum	Çift Ana Dal Yapmak İstemiyorum				
	n	645	2448				3093
	%	20,9	79,1				100

■ Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin 1749'unun (%56,5) kadın ve 1267'sinin ise (%41) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 857'si (%27,7) 1.sınıfta, 626'sı (%20,2) 2.sınıfta, 539'u (%17,4) 3.sınıfta ve 810'u (%26,2) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Üniversite öğrencilerinin 1256'sı (%40,6) sosyal bilimler alanında, 826'sı (%26,7) fen bilimleri alanında, 305'i (%9,9) sağlık bilimleri alanında ve 706'sı (%22,8) eğitim bilimleri alanında eğitim almaktadır. Öğrencilerin 161'i (%5,2) uluslararası öğrencilerden, 2932'si (%94,8) ise Türk öğrencilerden oluşmaktadır. 135 (%4,4) öğrencinin bir engeli bulunurken, 2958 (%95,6) öğrencinin ise herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Son olarak, öğrencilerin 645'i (%20,9) çift ana dal yapmak isterken, 2448'i (%79,1) ise çift ana dal yapmak istememektedir.

Üniversite Deneyimi Bilgi Formu

Bu form, üniversite öğrencilerinin üniversite deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Üniversite deneyimi bilgi formu, araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan NSSE (National Survey of Student Engagement) ölçeğinde bulunan ve araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından ilave edilen sorulardan oluşmaktadır. NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bilgileri toplayabilmek amacıyla 30 tane soru bulunmaktadır. Bazı sorular alt sorular da içerdiği için alt soruları da dâhil ettiğimizde NSSE ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik olarak toplamda 67 tane soru yer almaktadır. Bu sorulardan 6 tanesi de *yüksek etki uygulamalarına* yönelik soruları içermektedir. NSSE ölçeğindeki öğrencilerin kişisel özelliklerine ve üniversite deneyimlerine yönelik bu sorulardan *yüksek etki uygulamalarına* yönelik sorular da dâhil olmak üzere toplam 45 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. 22 soru ise kültürel farklılıklardan dolayı Türkiye örneğine uygun olmayacağı için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca, araştırmaya araştırma konusuna uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından 3 soru daha ilave edilmiştir.

Üniversite deneyimi bilgi formu öğrencilerin; *derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmalarında etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını, dönem boyunca yazdıkları makale, rapor vb. yazı görevi sayılarını, aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısı, çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreleri, ders okumalarına ayırdıkları sürelerin derse hazırlık için barcadıkları sürelerle oranını, üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyini, üniversitedeki eğitim deneyimlerini, imkânları olsa öğrenim gördükleri üniversiteye tekrardan gitme isteklerini, öğrenim gördükleri üniversiteye devam etme isteklerini, tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerini, ebeveynlerinden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyini, ikamet ettikleri yerleri, kütüphanede geçirdikleri haftalık süreleri ve yüksek etki uygulamalarına katılmalarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.*

Verilerin Toplanması ve Analizi

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

Veri toplama aracından elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 programına aktararak çözümlenmiştir. Verileri çözümlenmede betimsel istatistik yöntemlerinden olan standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Üniversite Deneyimine İlişkin Özellikler

■ **Tablo 2.** Derse Hazırlık Aşamasında ve Derse Aktif Olarak Katılmada Gerçekleştirilen Çeşitli Etkinliklere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Etkinlikler	Düzyeler	f	%	\bar{x}	ss
Derslerde sorular sordum ya da başka yollarla ders tartışmalarına katkıda buldum.	Asla	273	8.8	2.47	.84
	Bazen	1529	49.4		
	Sık	864	27.9		
	Çok Sık	427	13.8		
	Toplam	3093	100		
Bir ödevi ya da raporu teslim etmeden önce ödevin ya da raporun iki veya daha fazla taslağını hazırladım.	Asla	502	16.2	2.46	.95
	Bazen	1153	37.3		
	Sık	941	30.4		
	Çok Sık	497	16.1		
	Toplam	3093	100		
Ödevlerimi ya da okumalarımı tamamlamadan derse gelmedim.	Çok Sık	487	15.7	2.47	.87
	Sık	963	31.1		
	Bazen	1349	43.6		
	Asla	294	9.5		
	Toplam	3093	100		
Derste sunum yaptım.	Asla	444	14.4	2.76	1.05
	Bazen	828	26.8		
	Sık	849	27.4		
	Çok Sık	972	31.4		
	Toplam	3093	100		



Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 2.46$ ile $\bar{x} = 2.76$ arasında değişmektedir (■ Tablo 2). “Derste sunum yaptım” ($\bar{x} = 2.76$) etkinliğine yönelik aritmetik ortalamasının en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

■ Tablo 3.

Öğrencilere Dönem Boyunca Verilen Yazı Görevi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Yazı Görevinin Sayfa Sayısı	Yazı Görevi Sayısı	f	%	\bar{x}	ss
5 sayfaya kadar	Hiç verilmedi	929	30.0	3.12	4.73
	1-2 tane verildi	1164	37.6		
	3-5 tane verildi	549	17.7		
	6-10 tane verildi	232	7.5		
	11-15 tane verildi	119	3.8		
	20'den fazla verildi	100	3.2		
	Toplam	3093	100		
6 ile 10 sayfa arasında	Hiç verilmedi	1297	41.9	2.62	4.36
	1-2 tane verildi	941	30.4		
	3-5 tane verildi	442	14.3		
	6-10 tane verildi	230	7.4		
	11-15 tane verildi	113	3.7		
	20'den fazla verildi	70	2.3		
	Toplam	3093	100		
11 sayfa ya da daha fazla	Hiç verilmedi	1486	48.0	2.58	4.88
	1-2 tane verildi	845	27.3		
	3-5 tane verildi	390	12.6		
	6-10 tane verildi	157	5.1		
	11-15 tane verildi	105	3.4		
	20'den fazla verildi	110	3.6		
	Toplam	3093	100		

Öğrencilere dönem boyunca öğretim elemanları tarafından verilen çeşitli uzunluklardaki yazı görevi sayılarının aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 2.58$ ile $\bar{x} = 3.12$ arasında değişmektedir (■ Tablo 3). Öğrencilere “5 sayfaya kadar” verilen yazı görevi sayılarına ($\bar{x} = 3.12$) ilişkin aritmetik ortalamasının en yüksek değere sahiptir. 5 sayfaya kadar olan ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%37.6) kendilerine 1-2 tane yazı görevi verildiğini belirtmişlerdir. 6 ile 10 sayfa arasındaki ödevlerin dağılımına

bakıldığında, kendilerine *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade eden öğrencilerin 1297 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%41.9) sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48.0) kendilerine *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade etmişlerdir.

Öğrencilere verilen yazı görevi sayılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için orijinal ölçekte olduğu gibi cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak yazı görevi değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “*hiç yazı görevi verilmedi*” seçeneği için “0”, “1-2 yazı görevi verildi” seçeneği için “1.5”, “3-5 yazı görevi verildi” seçeneği için “4”, “6-10 yazı görevi verildi” seçeneği için “8”, “11-15 yazı görevi verildi” seçeneği için “13”, “16-20 yazı görevi verildi” seçeneği için “18” ve “20’den fazla yazı görevi verildi” seçeneği için ise “23” değerleri kullanılmıştır (NSSE, 2018b).

■ Tablo 4.

Alınan Derslerin Öğrencilerin Potansiyellerini En İyi Şekilde Sergilemelerine Olan Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Katkı Derecesi	f	%	\bar{x}	ss
1-Hiç	205	6.6	4.18	1.49
2	207	6.7		
3	455	14.7		
4	878	28.4		
5	835	27.0		
6	333	10.8		
7-Çok Fazla	180	5.8		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine olan katkısına ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.18$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 4). Katkı puanlarının dağılımına bakıldığında, 4 puan veren öğrenciler 878 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%28.4) sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık sürelerin aritmetik ortalamaları $\bar{x} = 1.11$ ile $\bar{x} = 10.57$ arasında değişmektedir (■ Tablo 5). Öğrencilerin “*kampüste ücretli bir işte çalışmak*” ($\bar{x} = 1.11$) etkinliğine haftalık olarak en az süreyi ayırdıkları görülmektedir. Öğrenciler “*rahatlamak ve sosyalleşmek*” ($\bar{x} = 10.57$) etkinliğine ise haftalık olarak en fazla süreyi ayırmışlardır.

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere haftalık ayırdıkları sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ise orijinal ölçekte olduğu gibi ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler değişkeni yeniden kodlanmıştır.

■ **Tablo 5.**

Çeşitli Etkinliklere Ayrılan Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Etkinlikler	Harcanan süre	f	%	\bar{x}	ss
Derse hazırlanmak (Ders çalışmak, okumak, yazmak, ödev veya laboratuvar çalışması yapmak, veri analiz etmek ve diğer akademik aktiviteler)	0 saat	268	8.7	7.06	7.42
	1-5 saat	1617	52.3		
	6-10 saat	577	18.7		
	11-15 saat	243	7.9		
	16-20 saat	152	4.9		
	21-25 saat	105	3.4		
	26-30 saat	50	1.6		
	30'dan fazla saat	81	2.6		
	Toplam	3093	100		
Ortak etkinliklere katılmak (Organizasyonlar, öğrenci kulüpleri, dernekler veya sosyal kulüpler, üniversite içi veya üniversiteler arası spor etkinlikleri)	0 saat	1138	36.8	3.66	5.02
	1-5 saat	1323	42.8		
	6-10 saat	388	12.5		
	11-15 saat	126	4.1		
	16-20 saat	62	2.0		
	21-25 saat	30	1.0		
	26-30 saat	10	0.3		
	30'dan fazla saat	16	0.5		
	Toplam	3093	100		
Kampüste ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2712	87.7	1.11	3.98
	1-5 saat	173	5.6		
	6-10 saat	85	2.7		
	11-15 saat	60	1.9		
	16-20 saat	28	0.9		
	21-25 saat	18	0.6		
	26-30 saat	5	0.2		
	30'dan fazla saat	12	0.4		
	Toplam	3093	100		
Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak	0 saat	2167	70.1	4.15	8.70
	1-5 saat	251	8.1		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	122	3.9		
	16-20 saat	72	2.3		
	21-25 saat	43	1.4		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	163	5.3		
	Toplam	3093	100		



Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak	0 saat	1875	60.6	2.50	4.86
	1-5 saat	785	25.4		
	6-10 saat	243	7.9		
	11-15 saat	95	3.1		
	16-20 saat	42	1.4		
	21-25 saat	28	0.9		
	26-30 saat	7	0.2		
	30'dan fazla saat	18	0.6		
	Toplam	3093	100		
Rahatlamak ve sosyalleşmek (arkadaşlarla, bilgisayar oyunları, sosyal medyayla, TV veya videolarla vakit geçirme)	0 saat	176	5.7	10.57	9.24
	1-5 saat	1003	32.4		
	6-10 saat	793	25.6		
	11-15 saat	384	12.4		
	16-20 saat	250	8.1		
	21-25 saat	175	5.7		
	26-30 saat	94	3.0		
	30'dan fazla saat	218	7.0		
	Toplam	3093	100		
Bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak (çocuklar, ebeveynler vb.)	0 saat	2317	74.9	2.48	6.35
	1-5 saat	372	12.0		
	6-10 saat	161	5.2		
	11-15 saat	89	2.9		
	16-20 saat	39	1.3		
	21-25 saat	33	1.1		
	26-30 saat	15	0.5		
	30'dan fazla saat	67	2.2		
	Toplam	3093	100		
Kampüse gidip-gelmek (araba sürmek, otobüse binmek, bisiklet sürmek, yürümek vb.)	0 saat	359	11.6	6.27	6.70
	1-5 saat	1611	52.1		
	6-10 saat	603	19.5		
	11-15 saat	240	7.8		
	16-20 saat	122	3.9		
	21-25 saat	62	2.0		
	26-30 saat	32	1.0		
	30'dan fazla saat	64	2.1		
	Toplam	3093	100		

Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, “0 saat” seçeneği için “0”, “1-5 saat” seçeneği için “3”, “6-10 saat” seçeneği için “8”, “11-15 saat” seçeneği için “13”, “16-20 saat” seçeneği için “18”, “21-25 saat” seçeneği için “23”, “26-30 saat” seçeneği için “28” ve “30’den fazla saat” seçeneği için ise “33” değerleri kullanılarak etkinliklere ayrılan haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (NSSE, 2018b).

■ **Tablo 6.**

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık için Harcanan Süreye Oranına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Ders Okumalarına Ayrılan Sürenin Derse Hazırlık için Harcanan Süreye Oranı	f	%	\bar{x}	ss
Çok az	770	24.9	2.48	3.51
Biraz	1155	37.3		
Yaklaşık yarısı	729	23.6		
Çoğu	363	11.7		
Neredeyse hepsi	76	2.5		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin ders okumalarına ayırdıkları haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=2.48$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 6). Öğrencilerin çoğunluğu (%37.3) derse hazırlık için harcadıkları zamanın *birazını* ders okumalarına ayırmaktadır.

Öğrencilerin ders okumalarına harcadıkları süreleri hesaplayabilmek için orijinal ölçekte olduğu gibi derse hazırlık için harcanan süre ile okuma oranları çarpılarak tahmini okuma süreleri oluşturulmuştur. Burada kullanılan okuma oranları “çok az” seçeneği için .10, “*biraz*” seçeneği için .25, “*yaklaşık yarısı*” seçeneği için .50, “*çoğu*” seçeneği için .75 ve “*neredeyse hepsi*” seçeneği için ise .90 olarak alınmıştır (NSSE, 2018b).

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{x}=2.36$ ile $\bar{x}=2.86$ arasında değişmektedir (■ Tablo 7). Üniversitede edinilen deneyimlerin en çok “*farklı hayat standartlarına sahip insanları anlama*” ($\bar{x}=2.86$) alanına katkıda bulunduğu görülmektedir.

■ **Tablo 7.**

Üniversitede Kazanılan Deneyimlerin Öğrencilerin Çeşitli Alanlardaki Bilgi, Beceri ve Kişisel Gelişimlerine Katkıda Bulunma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alanlar	Düzye	f	%	\bar{x}	ss
Etkili ve anlaşılır biçimde yazma	Çok az	529	17.1	2.47	.94
	Biraz	1024	33.1		
	Epeyce	1092	35.3		
	Çok Fazla	448	14.5		
	Toplam	3093	100		
Etkili ve anlaşılır biçimde konuşma	Çok az	418	13.5	2.62	.93
	Biraz	882	28.5		
	Epeyce	1248	40.3		
	Çok Fazla	545	17.6		
	Toplam	3093	100		
Analitik ve eleştirel biçimde düşünme	Çok az	327	10.6	2.72	.90
	Biraz	831	26.9		
	Epeyce	1309	42.3		
	Çok Fazla	626	20.2		
	Toplam	3093	100		
Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etme	Çok az	654	21.1	2.36	.96
	Biraz	1071	34.6		
	Epeyce	969	31.3		
	Çok Fazla	399	12.9		
	Toplam	3093	100		
Meslek veya işle ilgili bilgi ve becerileri kazanma	Çok az	364	11.8	2.70	.93
	Biraz	838	27.1		
	Epeyce	1245	40.3		
	Çok Fazla	646	20.9		
	Toplam	3093	100		
Farklı kişilerle etkili biçimde çalışma	Çok az	414	13.4	2.64	.94
	Biraz	865	28.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Fazla	588	19.0		
	Toplam	3093	100		
Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirme	Çok az	399	12.9	2.72	.96
	Biraz	773	25.0		
	Epeyce	1226	39.6		
	Çok Fazla	695	22.5		
	Toplam	3093	100		



Farklı hayat standartlarına (ekonomik, ırksal/etnik, siyasi, dini, milliyet vb.) sahip insanları anlama	Çok az	330	10.7	2.86	.96
	Biraz	667	21.6		
	Epeyce	1191	38.5		
	Çok Fazla	905	29.3		
	Toplam	3093	100		
Günlük hayatta karşılaşılabileceğiniz bir problemi çözme	Çok az	354	11.4	2.72	.93
	Biraz	830	26.8		
	Epeyce	1250	40.4		
	Çok Fazla	659	21.3		
	Toplam	3093	100		
Bilgili ve aktif bir vatandaş olma	Çok az	348	11.3	2.80	.95
	Biraz	715	23.1		
	Epeyce	1251	40.4		
	Çok Fazla	779	25.2		
	Toplam	3093	100		

Tablo 8. Üniversitedeki Eğitim Deneyimine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Düzy	f	%	\bar{x}	ss
Yetersiz	666	21.5	2.30	.89
Makul	1069	34.6		
İyi	1125	36.4		
Çok iyi	233	7.5		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.30$ olduğu görülmektedir (Tablo 8). Öğrencilerin çoğunluğu (%36.4) üniversitedeki eğitim deneyimlerini *iyi* olarak değerlendirmektedir.

Tablo 9. Öğrenim Görülen Üniversitenin Tekrardan Seçilme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Düzy	f	%	\bar{x}	ss
Kesinlikle hayır	571	18.5	2.47	.97
Muhtemelen hayır	971	31.4		
Muhtemelen evet	1068	34.5		
Kesinlikle evet	483	15.6		
Toplam	3093	100		

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerine tekrardan gitme isteklerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2.47$ olduğu görülmektedir (Tablo 9). Eğer baştan başlayabilseler üniversitelerini tekrardan tercih edeceklerini *muhtemelen evet* olarak ifade eden öğrenciler 1068 kişi ile en yüksek yüzdeliğe (%34.5) sahiptir.

Tablo 10. Öğrenim Görülen Üniversiteye Devam Etme İsteğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Üniversiteye Devam Etme İsteği	f	%
Evet	1917	62.0
Hayır	631	20.4
Emin Değilim	545	17.6
Toplam	3093	100

545 öğrencinin (%17.6) bir sonraki dönem üniversitelerine devam edip etmeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 631 öğrencinin (%20.4) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istemedikleri ve 1917 öğrencinin ise (%62.0) bir sonraki dönem üniversitelerine devam etmek istedikleri görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 11. Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Genel Not Ortalamaları	f	%
0-2.00 aralığındaki notlar	501	16.2
2.01-2.50 aralığındaki notlar	673	21.8
2.51-3.00 aralığındaki notlar	906	29.3
3.01-3.50 aralığındaki notlar	588	19.0
3.51-4.00 aralığındaki notlar	184	5.9
Toplam	2852	92.2

Öğrencilerin 501'inin (%16.2) genel not ortalamalarının 0.0-2.0 arasında, 673'ünün (%21.8) 2.01-2.50 arasında, 906'sının (%29.3) 2.51-3.00 arasında, 588'inin (%19.0) 3.01-3.50 arasında ve 184'ünün ise (%5.9) 3.51-4.00 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 11). Öğrencilerin çoğunluğunun (%29.3) genel not ortalamaları 2.51-3.00 aralığındadır.

Tablo 12.

Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	961	31.1
Yüksek Lisans	1120	36.2
Doktora	1012	32.7
Toplam	3093	100

Öğrencilerin 961'i (%31.1) *lisans*, 1120'si (%36.2) *yüksek lisans* ve 1012'si (%32.7) *doktora* mezunu olmayı istemektedir (■ Tablo 12). Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%68.9) lisansüstü eğitim almayı planlamaktadır.

Tablo 13.

Ebeveynlerden Birinin Tamamladığı En Yüksek Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Eğitim Düzeyi	f	%
Okuryazar	62	2.0
İlkokul mezunu	638	20.6
Ortaokul mezunu	515	16.7
Lise mezunu	794	25.7
Üniversiteye başladı ama mezun olmadı	145	4.7
Önlisans mezunu	164	5.3
Lisans mezunu	561	18.1
Yüksek lisans mezunu	138	4.5
Doktora mezunu	76	2.5
Toplam	3093	100

Öğrencilerin ebeveynlerinin 62'sinin (%2.0) *okuryazar*, 638'inin (%20.6) *ilkokul mezunu*, 515'inin (%16.7) *ortaokul mezunu*, 794'ünün (%25.7) *lise mezunu*, 145'inin (%4.7) üniversiteye başlamış ama mezun olamamış, 164'ünün (%5.3) *önlisans mezunu*, 561'inin (%18.1) *lisans mezunu*, 138'inin (%4.5) *yüksek lisans mezunu* ve 76'sının (%2.5) *doktora mezunu* olduğu görülmektedir (■ Tablo 13).

Öğrencilerin 570'inin (%18.4) üniversite konutları/yurtlarında, 997'sinin (%32.2) üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda, 1445'inin (%46.7) üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlarda oturduğu görülmektedir (■ Tablo 14). Öğrencilerin 81'i (%2.6) herhangi bir yerde ikamet etmemektedir.

Tablo 14.

İkamet Edilen Yerlere İlişkin Betimsel İstatistikler.

İkamet Edilen Yer	f	%
Üniversite konutları/yurtları	570	18.4
Üniversiteye yürüme mesafesinde olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	997	32.2
Üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan ev, apartman, yurt veya diğer konutlar	1445	46.7
Herhangi bir yerde ikamet etmiyorum: Evsizim ya da geçiş aşamasındayım	81	2.6
Toplam	3093	100

Tablo 15.

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre	f	%	\bar{x}	ss		
0 saat	1383	44.7	3.39	5.77		
1-5 saat	1202	38.9				
6-10 saat	283	9.1				
11-15 saat	91	2.9				
16-20 saat	49	1.6				
20-25 saat	17	0.5				
26-30 saat	15	0.5				
30'dan fazla saat	53	1.7				
Total	3093	100				

Öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde geçirdikleri haftalık sürelerin ortalamasının $\bar{x}=3.39$ olduğu görülmektedir (■ Tablo 15). Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44.7) üniversitelerinin kütüphanelerinde hiç vakit geçirmemektedir.

Öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanabilmesi için ölçekteki cevap aralıklarının orta noktaları kullanılarak kütüphanede geçirilen süre değişkeni yeniden kodlanmıştır. Bu durumda yeniden kodlanan değişkende, "0 saat" seçeneği için "0", "1-5 saat" seçeneği için "3", "6-10 saat" seçeneği için "8", "11-15 saat" seçeneği için "13", "16-20 saat" seçeneği için "18", "21-25 saat" seçeneği için "23", "26-30 saat" seçeneği için "28" ve "30'dan fazla saat" seçeneği için ise "33" değerleri kullanılarak kütüphanede geçirilen haftalık süreler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.



Yüksek Etki Uygulamaları

■ **Tablo 16.**

Öğrenci/Öğrenme Topluluğuna Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	386	22.1	283	22.3	687	22.2
Katılmayı planlamıyorum	713	40.8	510	40.3	1262	40.8
Katılmayı planlıyorum	446	25.5	326	25.7	788	25.5
Katıldım ya da devam ediyor	204	11.7	148	11.7	356	11.5
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 687'sinin (%22.2) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 1262'sinin (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmak istemediği, 788'inin (%25.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı düşündüğü, 356'sının ise (%11.5) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katıldığı görülmektedir (■ Tablo 16). Kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%40.8) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı planlamamaktadır. Benzer şekilde erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (%40.3) bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılmayı planlamadıkları görülmektedir.

■ **Tablo 17.**

Alınan Derslerin Ne Kadarının Topluma Hizmetle İlgili Bir Proje İçerdiğine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hiçbiri	233	13.3	199	15.7	452	14.6
Bazıları	33	1.9	21	1.7	55	1.8
Çoğu	405	23.2	330	26.0	750	24.2
Hepsi	112	6.4	58	4.6	174	5.6
Toplam	783	44.8	608	48.0	1431	46.3

452 öğrenci (%14.6) aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini, 55 öğrenci (%1.8) aldıkları derslerden *bazılarının* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini, 750 öğrenci (%24.2) aldıkları derslerden çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ve 174 öğrenci (%5.6) ise aldıkları derslerden *hepsinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmiştir (■ Tablo 17). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%53.7) ise bu soruya yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin (%23.2) ve erkek öğrencilerin (26.0) çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan erkek (%52.0) ve kadın öğrencilerin (%55.2) yarıdan fazlası ise bu soruya cevap vermemiştir.

■ **Tablo 18.**

Öğretim Elemanı ile Araştırma Yapmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	341	19.5	251	19.8	608	19.7
Yapmayı planlamıyorum	302	17.3	297	23.4	621	20.1
Yapmayı planlıyorum	926	52.9	595	47.0	1554	50.2
Yaptım ya da devam ediyor	180	10.3	124	9.8	310	10.0
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 608'inin (%19.7) bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacağına henüz karar vermediği, 621'inin (%20.1) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planlamadığı, 1554'ünün (%50.2) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planladığı, 310'unun ise (%10.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yaptığı görülmektedir (■ Tablo 18). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%52.9) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47.0) bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı planlamaktadır.

■ **Tablo 19.**

Staj ya da Alan Deneyimine Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	183	10.5	182	14.4	375	12.1
Katılmayı planlamıyorum	138	7.9	164	12.9	317	10.2
Katılmayı planlıyorum	935	53.5	626	49.4	1600	51.7
Katıldım ya da devam ediyor	493	28.2	295	23.3	801	25.9
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 375'inin (%12.1) bir staj ya da alan deneyimine katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 317'sinin (%10.2) bir staj ya da alan deneyimine katılmak istemediği, 1600'ünün (%51.7) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşündüğü, 801'inin ise (%25.9) bir staj ya da alan deneyimine katıldığı görülmektedir (■ Tablo 19). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarıdan fazlası (%53.5) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.4) bir staj ya da alan deneyimine katılmayı planlamaktadır.

Tablo 20. Yurtdışında Bir Eğitim Programına Katılmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	348	19.9	203	16.0	569	18.4
Katılmayı planlamıyorum	325	18.6	250	19.7	590	19.1
Katılmayı planlıyorum	970	55.5	725	57.2	1735	56.1
Katıldım ya da devam ediyor	106	6.1	89	7.0	199	6.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 569'unun (%18.4) yurtdışında bir eğitim programına katılıp katılmayacağına henüz karar vermediği, 590'ının (%19.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmak istemediği, 1735'inin (%56.1) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşündüğü, 199'unun ise (%6.4) yurtdışında bir eğitim programına katıldığı görülmektedir (■ Tablo 20). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yarısından fazlası (%55.5) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin yarısından fazlası (%57.2) yurtdışında bir eğitim programına katılmayı planlamaktadır.

Tablo 21. Son Sınıf Deneyimi Kazanmaya İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cevap Seçenekleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Henüz karar vermedim	316	18.1	214	16.9	542	17.5
Yapmayı planlamıyorum	279	16.0	222	17.5	523	16.9
Yapmayı planlıyorum	870	49.7	623	49.2	1522	49.2
Yaptım ya da devam ediyor	284	16.2	208	16.4	506	16.4
Toplam	1749	100	1267	100	3093	100

Öğrencilerin 542'sinin (%17.5) bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına henüz karar vermediği, 523'ünün (%16.9) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planlamadığı, 1522'sinin (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planladığı, 506'sının ise (%16.4) bir son sınıf deneyimi kazandığı görülmektedir (■ Tablo 21). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu (%49.7) bir son sınıf deneyimi kazanmayı düşünmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu (%49.2) bir son sınıf deneyimi kazanmayı planlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin derse hazırlık aşamasında ve derse aktif olarak katılmada etkili olan çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dönem içinde derslerinde çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derslerini geleneksel tarzda işlemeleri ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmemeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin derslerini ilgi çekici bulmamaları ve derslerine ilgi duymamaları da sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, *derste soru sorma ve ders tartışmalarına katkıda bulunma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun ödevlerini yaparken taslak hazırlama yoluna pek gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin ödevlerini teslim tarihine yakın bir zamanda hazırlamaya başlamaları ve bu yüzden ödevlerini daha kapsamlı şekilde hazırlayacak bir zamana sahip olmamaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, *bir ödevi teslim etmeden önce ödevin iki veya daha fazla taslağını hazırlama* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme etkinliğine öğrencilerin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derse gitmeden önce öğretim elemanı tarafından kendilerine verilen ödev ve okumaları çoğunlukla tamamlamadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki etkinlikte de bahsedildiği üzere öğrencilerin ödevlerine teslim tarihine yakın bir zamanda başlamaları ve bu yüzden ödevlerini yetiştirememeleri olabilir. Ayrıca bu sonuca, öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları ve zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri de sebep olmuş olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, ödevleri ya da okumaları tamamlamadan derse gelmeme etkinliğine üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.



Derste sunum yapma etkinliğine öğrencilerin çoğunluğunun çok sık düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dersleri kapsamında sınıflarında sunum gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni, (iyimser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının öğrencileri araştırma yapmaya ve derse katılmaya teşvik etmek istemeleri olabilir. Diğer bir neden de (kötümser bir bakış açısıyla bakacak olursak) öğretim elemanlarının ders anlatma konusunda isteksiz olmaları ve ders konularını öğrenciler arasında paylaştırıp derste sunum yapmalarını isteyerek ders anlatmaktan kaçmak istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *bazen* düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde ise, *derste sunum yapma* etkinliğine üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun *asla(biç)* düzeyinde cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Üç ülkenin farklı sonuçlara sahip olmasının nedeni, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin birbirlerinden farklı olması olabilir. Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin diğer ülkelerde öğrenim gören öğrencilere göre derslerinde daha fazla sunum yapmalarının nedeni ise Türkiye'deki öğretim elemanlarının ders anlatma istekliliklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha düşük olması olabilir.

Öğrencilere dönem boyunca verilen makale, rapor vb. yazı görevi sayıları incelendiğinde, *5 sayfaya kadar* verilen ödevlerin ortalamasının 3.12 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 0-5 sayfa uzunluğunda ortalama 3 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilere az ödev vermelerinin nedeni, ödevleri daha etkili şekilde değerlendirebilmek için kendilerine zaman yaratmak istemeleri olabilir. Bir başka neden de öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemeleri, vakit kaybı olarak değerlendirmeleri ya da ödev okumayı bilimsel araştırma yapmanın önünde bir engel olarak görmeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *5 sayfaya kadar* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 6.46 ve 6.23 olduğu görülmektedir. Bu sayılar, araştırmada tespit edilen ödev ortalamasının yaklaşık iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması ya da buradaki öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından daha fazla olması olabilir. Bir başka neden de Türkiye'deki öğretim elemanlarının ödev okumayı diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha az sevmeleri olabilir.

6 ile 10 sayfa arasında verilen ödevler incelendiğinde, ödevlerin ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 6-10 sayfa uzunluğunda ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 6 ile 10

sayfa uzunluğundaki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 6 ile 10 sayfa arasında *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, bir önceki sonuçta da bahsedildiği üzere öğretim elemanlarının ödevleri daha etkili bir şekilde değerlendirmek ve kendilerine zaman yaratmak istedikleri için öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödev vermek istememeleri olabilir. Yine bir önceki sonuçla benzer şekilde öğretim elemanlarının ödev okumayı sevmemelerinden dolayı öğrencilere fazla sayfa sayısına sahip ödevler vermek istememeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *6 ile 10 sayfa arasında* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla 2.28 ve 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

11 sayfa ve üzerinde verilen ödevler incelendiğinde ise, ödevlerin ortalamasının 2.58 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin dönemlik 11 sayfa ve üzerinde ortalama 2 tane ödev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca 11 sayfa ve üzerindeki ödevlerin dağılımı incelendiğinde, araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine 11 sayfa ve üzerinde *hiç yazı görevi verilmediğini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni, önceki iki sonucun nedenine benzer şekilde fazla ders yüküne ve fazla öğrencilere sahip öğretim elemanlarının uzun sayfa sayılarına sahip ödevleri okuyacak vakitlerinin olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *11 sayfa ve üzerinde* verilen ödevlerin ortalamasının sırasıyla .94 ve 1.52 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğretim elemanlarının öğretim metotlarının diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarından farklı olması olabilir.

Öğrencilerin *aldıkları derslerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına olan katkısına* ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 4.18 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin aldıkları derslerin içeriğinin zengin olmaması ya da niteliklerinin yüksek düzeyde olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 5.44 ve 5.30 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin okudukları programların müfredatlarının, ders içeriklerinin, derslerin işleniş biçiminin diğer ülkelerden farklılık göstermesi olabilir. Diğer bir neden de buradaki öğrencilerin derslerine gereken özeni göstermemeleri veya derslerde öğrendikleri bilgileri içselleştirme ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanabilme konusunda daha az istekli olmaları olabilir.

Öğrencilerin çeşitli etkinliklere ayırdıkları haftalık süreler incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 7.06 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derse hazırlanmak için haftada 7 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük 1 saat harcayarak derslerine hazırlandıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *derse hazırlanmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 14.44 ve 16.04 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının iki katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamaları, derslerine gereken ilgi ve özeni göstermemeleri ya da zamanlarını etkili bir şekilde yönetememeleri olabilir. Bay vd. (2005) ile Tümkaya & Bal (2006) da gerçekleştirdikleri araştırmalarda üniversite öğrencilerinin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir alışkanlığa sahip olmadıklarını ve zaman yönetimi konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Ortak etkinliklere katılmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.66 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 30 dakika harcayarak ortak etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin kendilerine sağladığı sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri ilgi çekici bulmamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrencilerin üniversitelerindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri tatmin edici bulmadıklarını göstermektedir (Karadağ & Üçel, 2018). NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.89 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *ortak etkinliklere katılmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 5.65 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin ortak etkinliklere katılmaya daha çok istekli olmaları ya da ABD'deki üniversitelerde sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısının ve çeşitliğinin daha fazla olması olabilir.

Kampüste ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.11 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüste ücretli bir işte çalışmak için haftada 1 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık

10 dakika harcayarak kampüste ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 1.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *kampüste ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.53 olduğu görülmektedir ve bu sürenin diğer ülkelerdeki haftalık sürelerin ortalamasının iki katı olduğu göze çarpmaktadır. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, ABD'deki üniversitelerde öğrencilerin ücretle çalışabilecekleri iş seçeneklerinin daha fazla olması ya da oradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha fazla ihtiyaç hissetmeleri olabilir. Diğer bir neden olarak da Amerika'daki üniversitelerin öğrenim ücretlerinin yüksek olması olabilir.

Kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.15 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak için haftada 4 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 35 dakika harcayarak kampüs dışında ücretli bir işte çalıştıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüs dışında ücretli bir işte çalışmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 6.30 ve 6.19 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının bir buçuk katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim ücretinin devlet tarafından karşılanıyor olması ve kültürel farklılıklar neticesinde ailelerin çocuklarını ekonomik açıdan daha fazla destekliyor olmasından dolayı buradaki öğrencilerin ekonomik açıdan çalışmaya daha az ihtiyaç hissetmeleri olabilir.

Toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.50 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak için haftada 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak toplum hizmeti ya da gönüllü bir çalışma gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapmak* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 2.62 ve 2.15 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin toplum hizmeti veya gönüllü bir çalışma yapma konusunda çok fazla istekli olmadıkları söylenebilir.



Rabatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 10.57 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin arkadaşla buluşma, bilgisayarda oyun oynama, telefonda sosyal medya uygulamalarına bakma, televizyon izleme gibi rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10.5 saat harcadıkları görülmüştür. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 1.5 saat harcayarak rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *rahatlama ve sosyalleşmeye* yönelik etkinliklere haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının sırasıyla 12.49 ve 12.89 olduğu görülmektedir ve bu süreler 10 saatin üzerindedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin rahatlama ve sosyalleşmeye yönelik etkinlikleri gerçekleştirmek için haftada 10 saatin üzerinde bir zaman harcadıkları görülmektedir ve bu sürenin diğer tüm etkinliklere haftalık ayrılan sürelerden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Bakım sağlama etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağlamak için haftada 2 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 24 dakika harcayarak bakmakla yükümlü olduğu kişilere bakım sağladıkları ifade edilebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.95 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde ise, *bakım sağlama* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 3.27 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin daha genç yaşta çocuk sahibi olmaları ya da aile büyüklerinden bakıma ihtiyacı olan fert sayılarının daha fazla olması olabilir. Diğer bir neden de ABD'deki öğrencilerin para kazanabilmek için ücretli olarak bebek bakıcılığı yapıyor olmaları olabilir.

Kampüse gidip-gelme etkinliğine ayrılan haftalık süreler incelendiğinde, bu etkinliğe haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 6.27 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin yürüyerek ya da bisiklet, otobüs ve araba vasıtasıyla üniversitelerine ulaşmak ve sonra tekrar evlerine dönebilmek için haftada 6 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 51 dakika harcayarak evlerinden üniversitelerine gidip geldikleri ifade edilebilir. Bunun nedeni, üniversite öğrencilerinin üniversite çevresindeki konutların fiyatlarının yüksek olmasından dolayı üniversiteye uzak olan konutlarda ikamet etmeleri olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık

ayrılan sürelerin ortalamasının 6.26 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde, *kampüse gidip-gelme* etkinliğine haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 4.09 olduğu görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre üniversitelerine daha yakın mekânlarda ikamet etmeleri olabilir. Bunun nedeni ise Amerika'da metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrencilerin üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istememeleri olabilir.

Ders okumalarına ayrılan süre incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamasının 2.48 olduğu görülmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin ders okumalarını gerçekleştirmek için haftada yaklaşık 2.5 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 21 dakika harcayarak ders okumalarını tamamladıkları ifade edilebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, ders okumalarına haftalık ayrılan sürelerin ortalamalarının sırasıyla 6.43 ve 7.22 olduğu görülmektedir. Bu süreler, araştırmada tespit edilen haftalık süre ortalamasının üç katıdır. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öğretim elemanlarının öğrencilere az miktarda okuma ödevi vermeleri, öğrencilerin okuma ödevlerine gereken önemi vermemeleri ya da öğrencilerin zamanlarını etkili şekilde yönetememeleri ve bu yüzden ders okumalarına yeterli miktarda süre ayıramamaları olabilir.

Öğrencilerin üniversitede kazandıkları deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin puanları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde yazabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde yazmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.81 ve 2.58 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır yazılar kaleme aldıkları söylenebilir.

Etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin etkili ve anlaşılır bir biçimde konuşabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE

2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *etkili ve anlaşılır biçimde konuşmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.69 ve 2.35 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin konuşma becerilerini ve hitap yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre daha etkili ve daha anlaşılır bir şekilde konuşmalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin analitik ve eleştirel biçimde düşünebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 2.98 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) sonuçları incelendiğinde, *analitik ve eleştirel biçimde düşünmeye* yönelik puanların ortalamasının 3.08 olduğu göze çarpmaktadır. ABD’de okuyan öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin analitik ve eleştirel biçimde düşünmelerine yüksek düzeyde katkıda bulunduğu görülmektedir. ABD’deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin üniversitelerinde karşılaştıkları karmaşık ve zor problemleri basitleştirerek çözmeye ve olaylara farklı açılardan ve tarafsız olarak bakabilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilecek imkânlarla daha fazla sahip olmaları olabilir.

Sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.36 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz edebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *sayısal ve istatistiksel bilgileri analiz etmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.67 ve 2.49 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin eskisine göre bu bilgileri günlük yaşamda daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.70 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgileri kazanabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *meslek veya işle ilgili bilgileri kazanmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.64 ve 2.40 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin

sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin meslekleriyle ilgili teorik bilgileri edinmelerine katkı sağladığı ve bu deneyimlerin öğrencileri gelecekteki meslek hayatlarına hazırladığı söylenebilir.

Farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.64 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı kişilerle etkili bir şekilde çalışabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *farklı kişilerle etkili biçimde çalışmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.85 ve 2.60 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinin ve işbirliklerinin kapsamının genişlemesine katkı sağladığı ve öğrencilerin diğer öğrencilerin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanarak onlarla etkili bir şekilde çalışabilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin yeni değerler edinebilmelerine ve ahlak anlayışlarını geliştirebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *kişisel değerler ve ahlak anlayışı geliştirmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.72 ve 2.46 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede kazanılan deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin kişiliklerini geliştirecek yeni değerler edinmelerini sağladığı ve öğrencilerin ahlak anlayışlarının gelişimine olumlu bir katkı yaparak yaşadıkları toplumu ve onun kurallarını anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.86 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin farklı geçmişlerden gelen ve farklı dünya görüşlerine sahip diğer öğrencileri anlayabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *farklı hayat standartlarına sahip insanları anlamaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.80 ve 2.53 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin siyasi görüşü, milliyeti, dini, etnik kökeni ve ekonomik durumu farklı olan arkadaşlarını veya diğer insanları eskisine göre daha iyi anladıkları söylenebilir.



Problem çözmeye yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.72 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir problemi çözebilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *problem çözmeye* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.48 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin üniversitede ve üniversite dışında karşılarına çıkan bir problemi eskisine göre daha kolay çözebildikleri söylenebilir.

Bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya yönelik puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.80 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversitede edinilen deneyimlerin öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı etkili bir vatandaş olabilmelerine orta düzeyde katkıda bulunduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, *bilgili ve aktif bir vatandaş olmaya* yönelik puanların ortalamasının sırasıyla 2.66 ve 2.45 olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üç ülkenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede edinilen deneyimlerin genel anlamda öğrencilerin aktif bir vatandaş olabilme bilinçlerini geliştirdiği ve bu sayede öğrencilerin sorumluluk sahibi, katılımcı ve sağduyulu vatandaşlar olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.30 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.20 ve 3.04 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Türkiye'deki öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine yönelik puanlarının diğer ülkelerdeki öğrencilerden daha düşük olmasının nedeni, öğrencilerin aldıkları dersleri ilgi çekici bulmamaları, derslerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünmeleri, öğretim elemanlarının dersleri etkili bir şekilde anlatamadıklarını düşünmeleri, arkadaşlarıyla işbirlikçi öğrenme etkinliklerini yeterince gerçekleştirememeleri ya da öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle etkili bir iletişim kuramamaları gibi eğitim deneyimlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarına göre de Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki öğrenim deneyimine ilişkin tatminkârlık düzeyleri düşük seviyededir (Karadağ & Yücel, 2018).

Öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçme isteklerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.47 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin eğer zamanı geri alabilse ya da baştan başlayabilse öğrenim gördükleri üniversiteyi tekrardan seçip seçmeyeceklerine yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019c) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019d) sonuçları incelendiğinde, puan ortalamalarının sırasıyla 3.23 ve 3.22 olduğu görülmektedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanları yüksek düzeydedir. ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üniversitelerini tekrardan seçmelerine ilişkin puanlarının Türkiye'deki öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre üniversite seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapmaları, üniversiteye merkezi sınavla yerleşmemeleri, üniversitelerinde aldıkları eğitimi daha yeterli ve daha nitelikli bulmaları veya üniversitelerinin kendilerine sağladığı akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanakları daha yeterli bulmaları gibi üniversiteden genel memnuniyetlerini etkileyen birçok farklı sebep olabilir.

Üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etme isteklerinin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun seneye öğrenim gördükleri üniversiteye devam etmek istedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, bir önceki sonuçla da paralel olacak şekilde öğrencilerin genel olarak üniversitelerini sevmeleri ve üniversitelerinden memnun olmaları olabilir. Eğer başka bir açıdan düşünmek olursak diğer bir neden de öğrencilerin zorlu bir süreç olan üniversite sınavına tekrardan hazırlanmak istememeleri, üniversiteyi kazandıktan sonraki ilk sene sınava girdiklerinde puanlarının kırılması gibi nedenlerden dolayı başka bir üniversiteye gitmeyi düşünmeyip öğrenim gördükleri üniversitede eğitimlerine devam etmek istemeleri olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, seneye üniversitelerine devam etme konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun *evet* cevabını verdikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin *tamamlamayı undukları en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmüştür. Doktora ve yüksek lisans seçeneklerini birlikte değerlendirdiğimizde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim almayı planladıkları fark edilmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olmakla yetinmek istemedikleri ve lisansüstü eğitim almayı düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini geliştirmek istemeleri, lisansüstü eğitim almanın iş yaşamlarında kariyerlerine, terfilerine ve maaşlarına olumlu bir katkı yapacağını düşünmeleri veya kariyerlerine akademik personel olarak devam etmek

istemeleri olabilir. Diğer bir neden de öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulamazlarsa boş kalmak istemeyip vakitlerini değerlendirmek istemeleri olabilir. Ayrıca, erkek öğrenciler lisansüstü eğitim alarak askerliklerini ertelemek istiyor da olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *yüksek lisans* mezunu olmak istedikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öz (2019) de yükseköğretimde öğrenci katılımını incelediği araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planladıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada *ebeveynlerin tamamladığı en yüksek eğitim düzeylerinin* dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun *lise mezunu* olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden ya da onları büyütenlerden birinin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyinin lise olduğu ve üniversiteye devam etmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin ebeveynlerinin kendi yaşadıkları zamanda üniversiteye gitme konusunda daha az imkâna sahip olmaları veya ailelerinin üniversiteye gitmelerine izin vermemesi gibi o günkü toplumsal inanışlar olabilir.

Araştırmada *ikamet edilen yerlerin* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye uzak olan yerlerde barınmayı tercih ettikleri ve üniversitelere bir araç yardımıyla geldikleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversiteye yakın olan konutların fiyatlarının daha yüksek olması ve üniversiteye uzak olan konutların ise öğrencilerin bütçelerine daha uygun olması olabilir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversite içerisindeki konutlarda/yurtlarda ikamet ettikleri görülmektedir. ABD'deki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin üniversitelerinde ikamet edebilmek için daha fazla imkâna sahip olmaları olabilir. Ayrıca daha önce de bahsedildiği üzere Amerika'da otobüs/metro gibi toplu taşıma araçlarının kullanımının diğer ülkelere göre daha tehlikeli olmasından dolayı öğrenciler üniversiteye uzak olan yerlerde ikamet etmek istemeyip kampüs içerisinde barınmak istiyor olabilir.

Kütüphanede geçirilen haftalık süre incelendiğinde, kütüphaneden geçirilen haftalık sürelerin ortalamasının 3.39 olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3 saat harcadıkları söylenebilir. Günlük bazda değerlendirdiğimizde ise, öğrencilerin günlük yaklaşık 25 dakika harcayarak üniversitelerinin kütüphanelerinde ders çalıştıkları ifade edilebilir. Özkaya & Çetin (2014) de Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin kütüphane kullanım sıklıklarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerini az kullanmalarının nedeni, kütüphanelerin yeterli kapasiteye sahip olmamalarından dolayı öğrencilerin kütüphanelerine gittiklerinde (özellikle vize ve final haftalarında) çalışacak masa ve sandalye bulamamaları, kütüphanelerin kampüs içerisinde merkezi bir konumda olmamalarından dolayı öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele uzak kalmaları, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermemeleri, üniversitelerin gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmalarını bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sağlamamaları veya öğrencilerin evlerinde ya da yurtlarında kütüphaneye göre daha verimli çalıştıklarını düşünmeleri gibi pek çok sebep olabilir. Ayrıca, dijital kaynaklarının sayısının artması ve kütüphanelere uzaktan erişim imkânlarının genişlemesi sayesinde öğrencilerin kütüphanelerinin olanaklarından evlerinde yararlanmak istemeleri de olabilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenci/öğrenme topluluklarına *katılmalarının* dağılımı incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna *katılmak istemediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun öğrenci/öğrenme topluluklarına çok fazla ilgi göstermedikleri ve gelecek yıllarda bu toplulukların bir parçası olmayı planladıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerinde yeterli sayıda öğrenci topluluğu bulunmaması ya da öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci topluluklarının olmaması olabilir. Ayrıca, öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak eksik oldukları konuları kapamalarına ve bilgilerini arturmalarına yardımcı olan öğrenme topluluklarının sayısının da yetersiz olması ya da hiç olmaması olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir öğrenci/öğrenme topluluğuna katılıp katılmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki öğrencilere göre öğrenci/öğrenme topluluklarına daha az ilgili olmaları ya da biraz önce de bahsedildiği üzere üniversitelerinde az sayıda öğrenci/öğrenme topluluğu olması ya da ilgi duydukları alanlarda bir öğrenci/öğrenme topluluğu olmaması olabilir.



Öğrencilerin *hizmet ederek öğrenme* yüksek etki uygulamasına katılımlarını belirleyebilmek için dönem içinde aldıkları derslerden kaç tanesinin topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmeleri istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin aldıkları derslerden ne kadarının topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğine yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin *yarıdan fazlasının* bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Cevap veren öğrencilerin görüşlerinin dağılımına bakıldığında ise, bu yüksek etki uygulamasına cevap veren öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hizmet ederek öğrenme teriminin anlamını bilmedikleri söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun aldıkları derslerden *hiçbirinin* topluma hizmetle ilgili bir proje içermediğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, öncelikle öğrencilerin biraz önce de ifade edildiği üzere topluma hizmet kavramının anlamını bilmemeleri olabilir. Çünkü öğrencilerin yarıdan fazlası bu soruya cevap vermemiştir. Diğer bir neden de öğrencilerin soruyu tam olarak okumamaları ve bu yüzden soruyu yanlış anlamaları olabilir. Çünkü cevap veren öğrencilerin çoğu aldıkları derslerin çoğunun topluma hizmetle ilgili bir proje içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum çok olası gözükmemektedir. Öğrencilerin soruyu dikkatli bir şekilde okumayıp “aldıkları derslerden ne kadarı bir proje içeriyor” şeklinde yanlış anlamış olmaları ya da topluma hizmet teriminin anlamını yanlış bilmeleri sonucunda yanlış seçenekleri işaretlemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla araştırma yapmalarına yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapmayı *planladıkları* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin çoğunun hocalarıyla birlikte bir araştırma gerçekleştirme konusunda istekli oldukları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bir öğretim elemanı ile araştırma yapıp yapmayacaklarına *henüz karar vermedikleri* görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, buradaki öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve bilimsel projelerde yer alma konusunda daha ilgili ve hevesli olmaları olabilir.

Üniversite öğrencilerinin *staj ya da alan deneyimine* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük

çoğunluğunun bir staja, girişimcilik programına, alan deneyimine ya da öğrenci eğitimine katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin yeni şeyler öğrenme, kendilerini geliştirme ve meslekleriyle ilgili öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dökme konusunda ilgili ve istekli olmaları olabilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının bir staj ya da alan deneyimine *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Üniversite öğrencilerinin *yurtdışında eğitim programlarına* katılımlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmüştür. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun yurtdışında bir eğitim programına *katılmak istedikleri* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yurtdışında bir eğitim programına katılma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmek, yeni bir ülke tanımak, yeni kültürler keşfetmek, yeni arkadaşlıklar edinmek ve yabancı dil becerilerini geliştirme fırsatı yakalamak istemeleri olabilir. Kasapoğlu-Önder & Balci (2010) erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin yurtdışında eğitim görmelerinin bireysel gelişimlerini arttırdığını, yeni arkadaşlar edinmelerini sağladığını ve yabancı dil becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin *son sınıf deneyimi kazanmalarına* yönelik görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bitirme projesi/tezi, portfolyo, yeterlilik sınavı gibi bir son sınıf deneyimi kazanma konusunda plan yaptıkları söylenebilir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019a) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının bir son sınıf deneyimi *kazanmak istediği* görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019b) sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun bir son sınıf deneyimi kazanıp kazanmayacağına *henüz karar vermediği* görülmektedir. Kanada'daki sonuçların diğer ülkelerdeki sonuçlardan farklı olmasının nedeni, oradaki öğrencilerin son sınıf deneyimi kazanma konusunda daha az istekli olmaları ya da üniversitelerinde son sınıf deneyimi kapsamında yer alan etkinliklere ilgi duymamaları olabilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun derste çok fazla soru sormadıkları ve ders tartışmalarına çok sık katılmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları için öğretim elemanlarının derslerinde araştırma temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, yapılandırıcılık, sorgulayıcı öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarını, örnek olay, tartışma, drama, problem çözme, gösterip yaptırma gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yöntemlerini ve beyin fırtınası, deney, kavram haritası, panel gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme tekniklerini kullanmaları önerilebilir.

Araştırma doğrultusunda, dönem içinde alınan derslerin üniversite öğrencilerinin potansiyellerini en iyi şekilde sergilemelerine orta düzeyde bir katkı yaptığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin aldıkları derslerin kişisel gelişimlerine olan katkısının artırılması için öğretim elemanları dersleri gerçek yaşamla ilişkilendirip derslerin içeriklerini zenginleştirerek verdikleri derslerin niteliklerini yükseltebilirler.

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin üniversitelerindeki ortak etkinliklere katılmak için haftada 3.5 saat harcadıkları görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin derslere katılmak dışında üniversitelerinde çok fazla vakit geçirmediği söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversitelerinde daha fazla vakit geçirmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşimlerde bulunarak sosyalleşebilmeleri için üniversite yönetimlerinin üniversitedeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini arttıracak ve üniversitelerin birer yaşam alanına dönüşmesini sağlayacak politikalar oluşturmaları ve bu politikaları hayata geçirmeleri önerilebilir.

Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin üniversitede edindikleri deneyimlerin çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine orta düzeyde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla üniversitelerde eğitim seminerleri, paneller ve konferanslar düzenlenebilir, öğrenciler bilimsel araştırmalar yapmaya ve projelerde yer almaya özendirilebilir ve bu konuda öğrencilere üniversiteler, öğretim elemanları ve öğrenme toplulukları tarafından gerekli destekler sağlanabilir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla da öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik beceri atölyeleri ve seçmeli dersler açılabilir ve öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir. Ayrıca sürekli eğitim merkezlerinde öğrencilerin kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli kurslar açılabilir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra aktif bir vatandaş olarak topluma katılabilmeleri için de öğrencilere üniversite eğitimlerinin herhangi bir döneminde zorunlu ders olarak vatandaşlık eğitimi dersi verilebilir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerindeki eğitim deneyimlerine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin niteliğini yükseltebilmek için üniversite yönetimleri öğrencilerin akademik kaynaklara erişimlerini kolaylaştırabilirler, bölümler seçmeli derslerin sayılarını ve çeşitliliğini arttırabilirler, öğretim elemanları alan derslerinin içeriklerini zenginleştirebilirler, öğretim elemanları derslerinde öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini geliştiren etkili öğretim uygulamalarından faydalanabilirler, üniversiteler kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve öğretim elemanları öğrencilerle etkileşimlerini güçlendirerek öğrencileri alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik edebilirler.

Araştırma doğrultusunda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan yerlerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin üniversiteleriyle olan etkileşimlerini güçlendirebilmek ve üniversitelerinin sunduğu olanaklardan daha fazla yararlanmalarını sağlayabilmek için kampüs içerisinde ikamet edebilecekleri yurtların sayısı artırılabilir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin üniversitelerinin kütüphanelerinde haftalık 3.5 saat vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kütüphanede az vakit geçirdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kütüphanede daha fazla vakit geçirmelerini sağlayabilmek için üniversiteler kütüphanelerin alt yapı eksikliklerini giderebilirler, akademik kaynakların sayısını ve fiziki imkânları (çalışma alanları ve masa, sandalye sayıları vb.) arttırabilirler, kütüphanelerin 7/24 hizmet vermelerini sağlayabilirler ve gece kütüphanede çalışmak isteyen öğrencilerine çalışmalarını bittiğinde evlerine ya da yurtlarına dönebilecekleri olanakları sunabilirler.

Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin “öğrenci/öğrenme topluluğuna katılma” yüksek etki uygulamasına katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme topluluklarına katılımlarının sağlanması için öncelikle tamamen gönüllü ve informal şekilde örgütlenmiş bu toplulukların formal topluluklar olarak görev yapabilmeleri için yasal zemin hazırlanmalıdır. Üniversite yönetimleri, öğretim elemanları ve öğrencilerin işbirliğinde öğrenme topluluklarının sayısı artırılarak öğrenciler bu topluluklara katılmaya teşvik edilebilir. Öğrenci topluluklarına katılımın artırılması için de öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrenci toplulukları kurularak öğrenci topluluklarının sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.



Kaynakça

- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Bay, E., Tuğluk, M., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/02602930600801878>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Gonyea, R. M., & Kinzie, J. (2015). *Independent colleges and student engagement: Descriptive analysis by institutional type*. The Council of Independent Colleges. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569195.pdf>
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching and Learning*, 154, 11-20. <https://doi.org/10.1002/dl.20287>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyeti araştırması 2018*. ÜNİAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Kasapoğlu-Önder, R., & Balci, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116. https://doi.org/10.1501/Avraras_00000000150
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf
- Kuh, G. D. (2002). *The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Indiana University, Center for Postsecondary Research. https://centerofinquiry.org/wp-content/uploads/2017/04/conceptual_framework_2003.pdf
- Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2015). *Engagement indicators & high-impact practices*. http://nsse.indiana.edu/pdf/EIs_and_HIPs_2015.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018a). *NSSE conceptual framework (2013): NSSE psychometric portfolio report*. Center for Post-secondary Research, Indiana University, School of Education. <https://nsse.indiana.edu/nsse/psychometric-portfolio/conceptual-framework.html>
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2018b). *NSSE 2018 Codebook*. http://nsse.indiana.edu/2018_Institutional_Report/data-codebooks/NSSE%202018%20Codebook.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019a). *NSSE 2019 U.S. Summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Frequencies/Freq%20-%20Sex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019b). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary frequencies by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Freqs_bySex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019c). *NSSE 2019 U.S. Summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/Means/Mean%20-%20Sex.pdf
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019d). *NSSE 2017 & 2018 Canadian summary means and standard deviations by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20Means_bySex.pdf
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Özkaya, P., & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.21666/mkuefd.17579>
- Shulman, L. (2005). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00091380209605567>
- Tümekaya, S., & Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Vibert, A. B., & Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 38(2), 221-240.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS). (2019). *Türkiye'de devlet üniversitelerindeki lisans öğrencilerinin sayısı*. <https://istatistik.yok.gov.tr>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

