



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA ve REHBERLİK ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ÜNİVERSİTEYE AİT OLMA
GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ömer KARAMAN

Malatya-2013

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA ve REHBERLİK ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ÜNİVERSİTEYE AİT OLMA
GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ömer KARAMAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK

Malatya-2013



T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Ömer KARAMAN tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Ait Olma Gereksinimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 15.03.2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından “Doktora” tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK

Üye: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Üye: Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU

Üye: Doç. Dr. Mustafa KUTLU

Üye: Doç. Dr. Cemil ÇOLAK

O N A Y

...../...../201...
Prof.Dr.Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK danışmanlığında Doktora tezi olarak hazırladığım **“Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma gereksinimlerinin incelenmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

ÖMER KARAMAN

ÖNSÖZ

“Ait olma gereksinimi” ana temalı doktora çalışmam, zor ve engebeli olmakla birlikte süprizlerle dolu eğlenceli bir süreçti. Psikolojide “ait olma” ile ilgili kavramı incelemek, farklı görüş ve uygulamaları değerlendirmek, iş yaşamında kullanmanın verdiği doyum, yaşamıma inanılmaz renkler kattı...

Bu süreçte bana desteğini esirgemeyen, hep yanımda hissettiğim değerli hocam Prof.Dr. Mustafa KILIÇ’a şükranlarımı bildiririm.

Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK’ın bana güvenmesi, çalışmalarımı desteklemesi, kritik yerlerde ki müdahaleleri... Herşey çok güzeldi, çok teşekkür ederim.

İstatiksel analizlerde sabırlıca yaklaşımı, verdiği destek ve yeni istatiksel yöntemleri dağarcığıma kazandırmasıyla, çalışmamdaki onca emeği için Doç. Dr. Cemil ÇOLAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Diğer taraftan doktora tezinin son aşamasında titiz incelemeleriyle katkılarını sunan Prof. Dr. Şermin HALOĞLU ile Doç. Dr. Mustafa KUTLU’ya teşekkür ederim.

Ayrıca doktora eğitimi boyunca bilgilerini benimle paylaşan, manevi desteklerini ve her şeyden önce dostluklarını hep sıcacık olarak hissettiğim, değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI ve doktora öğrencileri Zerrin Macit BÖLÜKBAŞI ile Yunus Emre AYNA’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Zorlu ve uzun doktora eğitiminde yardımlarını esirgemeyen İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına, enstitü sekreteri Mehmet TOY nezdinde teşekkür ederim. Ek olarak uygulama sürecinde büyük kolaylıklar sağlayan Ordu Üniversitesi yönetimine, öğretim görevlilerine ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

Eşim Ülkü KARAMAN’a hayatımdaki var olan yeri, destekleri, her türlü huysuzluklarıma katlanmadaki sabrı için minnettirim, iyi ki varsın, TEŞEKKÜRLER...

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ÜNİVERSİTEYE AIT OLMA GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ

KARAMAN, Ömer

Doktora Tezi , İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK
Şubat-2013, XII+117 sayfa

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri yükseköğrenim kurumlarında, ait olma gereksinimlerinin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” (ÜAÖ) geliştirmek ve öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini Ordu Üniversitesi yerleşkesinde eğitim gören üniversite öğrencileri kapsamaktadır. Çalışmada 5’li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesi için yapılan istatistiksel analizlerde SPSS 15 ve Lisrel-8.15 programlarından yararlanılmıştır. Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği teknikleri kullanılmıştır. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği’nin iç tutarlılık denetimi yapılmıştır.

Araştırma verileri ortalama ve yüzde olarak verilmiş, üniversiteye ait olma değerleri ile gruplar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach α güvenilirlik katsayı değerleri ve test-tekrar test güvenilirliği sonuçları yeterli bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak üç boyuta (Motivasyon, Beklenti ve Özdeşleşme) ulaşılmıştır.

Geçerliliği ve güvenilirliği test edilen ölçeğin, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma düzeyleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği, Üniversite Öğrencileri, Beklenti, Motivasyon, Özdeşleşme,

ABSTRACT

OBSERVING THE BELONGING OF THE REQUIREMENTS OF THE STUDENTS THAT THEY ARE ATTENDING

KARAMAN, Ömer

Doctoral Dissertation, Inonu University Institute of Educational Sciences Educational
Sciences Department Counseling and Guidance Department.

Thesis advisor; Assistant Professor Doctor Yüksel ÇIRAK

February-2013 XII+117 pages

The purpose of the study is, to develop “The Scale of Belonging to University” which determines the level of fulfillment of the requirements of belonging the university students and higher education institution that they are attending and examining, according to several variables, the status of belonging to the universities that they educate. The university students, who are studying in Ordu University, cover the universe of the research . In this study 5-point Likert-type scale has been created.

In the statistical analysis for the development of the scale; SPSS 15 and LISREL-8:15 programs have been benefitted. For validity analysis, content validity and techniques of construct validity have been used. The supervision of the internal consistency of The Scale of Belonging to University have been evaluated.

The research data have been given as average and percentage. The values of belonging to the university and in order to determine the differences between groups, t-test and one-way analysis of variance have been performed.

The internal consistency reliability coefficient of Cronbach's α values and the results of the test-retest reliability have been found adequate. Exploratory and confirmatory factor analyzes have been done for construct validity of scale and it has been reached to three dimensions (motivation, expectation and Identification).

As a result of examining the scales which is tasted the validity and reliability of university students the levels of belonging to the university that they are attending. The recommendations have been presented depending on the results which are obtained.

Key Words: The Scale of Belonging to University, University students, expectation, motivation, identification

İÇİNDEKİLER

KONULAR	S. No
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	15
1.6. Tanımlar.....	15
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
2.1 Kuramsal bilgiler.....	18
2.1.1. Özdeşleşme.....	20
2.1.2. Motivasyon.....	22
2.1.3. Beklenti.....	23
2.2.İlgili Araştırmalar.....	25
2.2.1 Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Benzer Ölçekler.....	25
2.2.1.1 Okula Psikolojik Bağlanma Ölçeği.....	25
2.2.1.2 Üniversiteye Psikolojik Bağlanma Ölçeği.....	26
2.2.1.3 Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği (ÜÖTİÖ).....	26
2.2.1.4 Temel İhtiyaçlar Ölçeği (TİÖ).....	26
2.2.1.5 Örgüt Kültürü Anketi.....	27
2.2.1.6 Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS).....	27
2.2.1.7 The BASIS-C Inventory (Basic Adaptive Styles in Schools- Childhood).....	27
2.2.1.8 The Basic Adierian Scales for Interpersonal Success—Adult form (BASIS-A).....	27
2. 2.2. Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmaları..	28
2. 2.3. Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmaları.....	31

3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Evren.....	34
3.3. Örneklem.....	34
3.3.1. Örneklem-1: Ölçeğin Deneme Formunun Uygulandığı Grup.....	35
3.3.2. Örneklem-2: Ölçeğin Test Tekrar Testinin Uygulandığı Grup	36
3.3.3. Örneklem-3: Ölçeğin Nihai Formunun Uygulandığı Grup.....	37
3.6. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4.1. Üniversiteye Ait Olma Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	38
3.4.2. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği (ÜAO).....	38
3.5. Verilerin Toplanması.....	40
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	40
3.6.1. Üniversiteye Ait olma Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Verilerin Geçerlilik Analizi ve Yorumlanması.....	41
3.6.1.1. Kapsam geçerliliği.....	41
3.6.1.2. Yapı geçerliliği.....	41
3.6.1.2.1. Açımlayıcı faktör analizi	42
3.6.1.2.1.1. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Araştırılması.....	42
3.6.1.2.1.1.1. Korelasyon matrisinin hesaplanması.....	42
3.6.1.2.1.1.2. Bartlett Küresellik Testi.....	43
3.6.1.2.1.1.3. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi.....	43
3.6.1.2.1.2. Faktör Sayısının Belirlenmesi.....	43
3.6.1.2.1.2.1. Özdeğere Göre Belirleme.....	44
3.6.1.2.1.2.2. Yığılma Grafiği (Scree Plot) İle Belirleme... ..	44
3.6.1.2.1.2.3. Varyansın Oranına Göre Belirleme.....	44
3.6.1.2.1.3. Döndürmeli Faktör Matrisi.....	44
3.6.1.2.1.4. Faktörlerin Adlandırılması.....	45
3.6.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	45
3.6.2. Üniversiteye Ait olma Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Verilerin Güvenirlilik Analizi ve Yorumlanması.....	46
3.6.2.1. Madde Korelasyon Değerleri ve Cronbach α Güvenirliliği....	46
3.6.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliliği.....	46
3.6.2.3. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu Verilerinin Karşılaştırılması.....	47
4. BULGULAR.....	48
4.1. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Geliştirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.1.1. Geçerlilik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.1.1.1. Yapı Geçerliliği	49
4.1.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi	49
4.1.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	58
4.2. Güvenirlilik İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	62
4.2.1. Chronbach α :.....	62
4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliliği.....	64
4.3. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Kullanışlılığı.....	67
4.4. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.4.1. Üniversiteye Ait Olma ile Cinsiyet Arasındaki Karşılaştırma.....	69

4.4.2. Üniversiteye Ait Olma ile Ekonomik Durum Arasındaki Karşılaştırma.....	70
4.4.3. Üniversiteye Ait Olma ile Eğitim Gördüğü Okul Türü Arasındaki Karşılaştırma.....	73
4.4.4. Üniversiteye Ait Olma ile Öğrencinin Sınıf Düzeyi Arasında ki Karşılaştırma.....	77
4.4.5. Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Okula Gelmeden Önce Yaşadıkları Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırması.....	81
4.4.6. Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Karşılaştırması.....	83
4.4.7. Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Karşılaştırma.....	86
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	90
6. KAYNAKÇA.....	95
7. EKLER.....	111
EK 1: Uzman Görüşü Veri Toplama Formu.....	112
EK 2: Kişisel Bilgi Formu.....	115
EK 3: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği.....	116
EK 4: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı.....	117

TABLolar ve GRAFİKLER DİZİNİ

TABLO İSİMLERİ	S No
Tablo 1: Deneme Formunun Uygulandığı “Örneklem-1” in Sosyo-Demografik Özellikleri.....	35
Tablo 2: Ölçeğin Nihai Formunun Uygulandığı “Örneklem-2” in Sosyo-Demografik Özellikleri.....	36
Tablo 3: Nihai Formun Uygulandığı “Örneklem-3” in Sosyo-Demografik Özellikleri	37
Tablo 4: Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Deneme Formunun (23 Madde) KMO ve Barlett Küresellik Testi Değerleri.....	49
Tablo 5: Ortak Faktör Varyans Dağılımı Değerleri.....	50
Tablo 6: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin Anti -imaje Matrisi Değerleri.....	52
Tablo 7: Üniversiteye Ait Olma Ölçeğinin Korelasyon Matrisi Değerleri	53
Tablo 8: Üniversiteye Ait Olma Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Toplam Varyanslara İlişkin Değerler.....	54
Tablo 9: Üniversiteye Ait olma Ölçeğinin Maddelerinin Rotasyon Öncesi Faktör Yüklerinin Değerleri.....	56
Tablo 10: Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Rotasyon Sonrası Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	57
Tablo 11: Üniversiteye Ait Olma Ölçeğinin Alt Boyutları, İlgili Maddelerin Değerleri	57
Tablo 12: Ölçeğin Üç Faktörlü Modelleri İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları...	60
Tablo 13: Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, R2 ve T Değerleri.....	61
Tablo 14: Üniversiteye Ait olma Ölçeği ve Boyutlarına Ait Cronbach α Katsayıları.....	63
Tablo 15: Boyutlarının Maddelerinin Toplam Korelasyon Değerleri.....	64
Tablo 16: Üniversiteye Ait olma Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Test-Tekrar Test Sonuçları.....	65
Tablo 17: Boyutların Toplamlarına Ait Tanımlayıcı Değerler.....	66
Tablo 18: Bağımlı Örneklerde Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 19: Bağımlı Örneklerde T Testi Değerleri.....	67
Tablo 20: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutların Cinsiyete Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	69
Tablo 21: Bağımsız örneklerde t testi Değerleri.....	69
Tablo 22: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	71
Tablo 23: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	72
Tablo 24: Üniversiteye Ait Olma ile Ekonomik Durum Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Değerleri.....	72
Tablo 25: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Eğitim Gördüğü Yüksek Okul Türüne Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	74
Tablo 26: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Eğitim Gördüğü Yüksek Öğrenim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	75
Tablo 27: Üniversiteye Ait Olma ile Eğitim Gördüğü Okul Türüne Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri.....	76
Tablo 28: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	78
Tablo 29: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	79

Tablo 30: Üniversiteye Ait Olma ile Okuduğu Yıla Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri.....	80
Tablo 31: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Okula Gelmeden Önce Yaşadıkları Yerleşim Yerine Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	81
Tablo 32: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Okula Gelmeden Önceki Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	82
Tablo 33: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	83
Tablo 34: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	84
Tablo 35: Üniversiteye Ait Olma ile Öğrencilerin Muzun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Çoklu Karşılaştırma Değerleri.....	85
Tablo 36: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri.....	86
Tablo 37: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri.....	87
Tablo 38: Üniversiteye Ait Olma ile Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri.....	88

ŞEKİLLER VE RESİMLER DİZİNİ

ŞEKİL İSİMLERİ	S No
Şekil 1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	4
Şekil: 2 Üniversiteye ait olma ölçeğinin yığılma grafiği.....	55
Şekil:3 Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Path Diagramı.....	59

KISALTMALAR

RMSEA	: Ortalama Kareli Yaklaşım Hatalarının Karekökü
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
RMR	: Ortalama Hataların Karekökü
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
ÜAÖ	: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği
ERG	: Existence, Relatedness, and Growth (Var olma, İlişki Kurma, Gelişme)
KMO	: Kaiser–Meyer–Olkin Testi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
Sd	: Serbestlik Derecesi
X²	: Ki-kare
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
TBA	: Temel Bileşenler Analizi
One-Way ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
Min	: Minimum
Max	: Maksimum
\bar{X}	: Ortalama
SS	: Standart Sapma
SS_T	: Karaler Toplamı
MS (S²)	: Karelerin Ortalaması
r	: Korelasyon

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar ve tezde geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim ile ilgili beklentiler, meslek sahibi olma ve iş yaşamına en kısa sürede atılma endeksli olmakla birlikte, çok faktörlü bir örüntü oluşturmaktadır. Yükseköğretimin örgün eğitim beklentilerini karşılamada, üniversite-öğrenci uyumu önemli rol oynar.

Üniversite öğrencileri yeni bir ortama uyum sağlama, yeni arkadaşlıklar edinme, kendine ilişkin kararlar alma, gereksinimlerini karşılama sorunlarıyla birlikte “sıkıntılı” ama “zorunlu” bir yaşantıyla karşı karşıyadırlar. Ayrıca eğitimi sürecinde yeni bir çevrede, farklı değer ve inançlarla kendi değerleri çatışabilecek, sorgulamak zorunda kalabilecek ve üniversite sonrası yaşam kaygısı, kendini geliştirme, umutları ve beklentileriyle zorlu bir yaşam dönemine girecektir (Çam,2008,s.49-52). Böyle bir yaşamın büyük bir kısmını okulda geçiren öğrencinin mutlu olmasını ve planlanan eğitimsel amaçlara erişimini destekleyen çevresel (kültür, bina, sınıf mevcudu vb.) ve kişisel (atılganlık, zeka, yetenek vb.) faktörlerden biri de ait olma gereksinimidir.

Her insan ait olma gereksinimleri ile doğar. Ait olma birlikte olma, paylaşma, yardımlaşma, hizmet etme, arkadaşlıklar, dostluklar kurma, aile oluşturma, dernekler, gruplar içinde yer alma biçiminde kendini ifade eder; kısacası kişinin sosyal yönüdür. Bu gereksinim her normal insanda vardır (Cüceloğlu,2006,s.1) ve doyurulmadığı takdirde Petersona (2000) göre birey yalnızlık hissi taşır (akt.Eşici,2007,s.15).

Öğrencinin üniversiteye uyumu doğrudan etkileyen faktörlerden birisi de, ait olma ile sosyal destek sürecinde oluşan sosyal bağlılık durumudur. Sosyal destek kaynakları içerisinde yer alan duygusal destek; kişinin sevgi, şefkat, saygı, empati gibi temel sosyal

gereksinimleri ile birlikte ait olma gereksinimi de kapsar (Sorias,1988,s.353-354). Sosyal destek sürecinde birey bir yandan ihtiyaç duyduğu desteği alırken bir yandan da birlikte yaşadığı gruba yönelik sosyal bağlılık geliştirir.

Adler (1929,s.51) ait olma gereksiniminin karşılanmadığı durumlarda, kişinin çevre ile iletişimde sıkıntılar ile aşağılık duygusu ve yetersizlik içerisinde kendini kabul etmede zorluk yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca yaşanan birçok sorunun değer verilen bir grup tarafından kabul edilmeme korkusundan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Ait olma duygusunun karşılanmadığı durumlarda kaygı oluştuğunu ve sorunlarla yüzleşme ve başa çıkmada cesaretli olunamadığını vurgulamıştır (akt.CoreyG,2005,s.113).

Yine Adler Kuramı'nın önemli temsilcilerinden Dreikurs'a göre kişide gelişmiş ait olma duygusu, toplumsal duygu ve sosyal ilgi olarak nitelendirilen davranış ve süreçlerinin benimsenmesine ve sosyal yaşama uyuma yardımcı olur (Ferguson 2001,s:324-325, Dreikurs 1967,s.65). Dreikurs ve Cassel (1972,s.63-72), insanın sosyal bir varlık olarak temel gereksiniminin ait olmak olduğunu belirtmektedirler. Curlette ve Kern (2010,s.30-31) ise sosyal ilgi üzerine yaptıkları bir çalışmanın sonucu olarak stres ile başa çıkmada ait olma duygularının önemli olduğunu bulmuşlar ve ait olma gereksiniminin karşılandığı durumlarda strese karşı mantıklı bir tampon oluştuğunu savunmuşlardır.

Hümanist yaklaşımda nörotik kişi tanımlanmasında, sevilme ve korunmanın yanı sıra ait olma gereksiniminin de zamanında yeterince doyurulmaması, devamlı olarak bu yoksunluğun giderilmesi yolunda çaba harcanması, çevredeki insan ve nesnelerin bu gereksinimleri giderecek araçlar olarak algılanması, durumları bulunmaktadır (Kuzgun,1972,s.170).

Glasser (1998) ise ait olma duygusuna yaşamda beş temel gereksinim olarak sıraladığı yaşama, güç, özgürlük ve eğlence durumları arasında yer vermiş ve bunların doğuştan genetik yapımızda olduğunu vurgulamıştır (akt.Piltz,2002,s.4,5; Choice theory,2009). Bu beş temel gereksinimden sevgi ve ait olma gereksinimi, diğer insanlara karşı duyulan bağlılık ve yakınlık olarak tanımlanmaktadır (Kaner, 1993,s.571). Ayrıca temel gereksinimlerin bebeklikten başlayarak devam ettiği ve karşılanmadığı durumlarda acı çekildiği, gerçekçi olmayan yollara başvurulabilindiği, bu nedenle küçük yaşlardan itibaren gereksinimlerin nasıl karşılanması gerektiğinin öğrenilmesinin, önemli olduğu belirtilmiştir (Glasser,1965,s.12-13). Glasser, Seçim Teorisi'nde motivasyon kaynağı olarak, beş temel gereksinimin tatmin olmasını

göstermiş ve kişinin seçimlerinin ruhsal sağlığını direk etkilediğini ve davranışları belirlediğini savunmuştur. Ayrıca sevme ve ait olma duygusunun en temel gereksinim olarak diğer gereksinimleri karşılamada başatlığını öne sürmüştür (Glasser,2000,s.54). Glasser'a (2005) göre insan, hem sevgi hem de bağlılık arayışı içindeki bir varlık olarak; arkadaşlar, aile üyeleri, dostlar gibi özel insanlarla doyurucu ilişkiler içinde olma isteği içerisindedir (akt.Türkdoğan ve Duru,2012,s.82) ve eğer insan ihtiyaçlarına doyum bulamıyorsa, acı hisseder (Glasser,1997). Yani insan gereksinimlerini nasıl karşılayacağını bulamadığı için acı çekmektedir (akt.Eşici,2007,s.14).

Diğer taraftan ait olma duygusu ile benlik saygısı arasında da bir ilişki vardır. Benlik saygısı kavramı, Adams ve Gullotta tarafından kendini kabul duygusu, kişinin kendi benliğine yönelik kişisel hoşlanma ve kişinin kendine yönelik özel saygısının bir biçimi olarak tanımlanmıştır (Adams ve Gullotta,1989,s.224). Glasser, Dreikurs ve Canfield benlik saygısının en önemli ögesinin ait olma duygusu ya da kabul edilme duygusu ve yeterli biri olma hissi olduğunu vurgulamışlardır. Ne yazık ki pek çok genç, erken ergenliğe olumsuz benlik imajı ve yetersizlik duygularıyla ulaşmaktadır (Simmons, Rosenberg ve Rosenberg, 1973,s.287-288).

İnsanların kendilerinden beklentilerine cevap verme ve güdülenmelerinde ekonomik güdeleyiciler kadar kabul edilme, saygı görme, sevilme ve ait olma gibi sosyal gereksinimlerinde karşılanması büyük önem taşır (Eğilmez,2007,s.7). Gereksinimler bütün insanlarda ortaktır fakat istekler kişiye özeldir (Wubbolding, 1985,s.3). İnsanların bir yere ait olduğunu hissetmeleri ve sosyal statü sahibi olmaları fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasından daha güçlü bir motivasyon unsurudur (Keenan,1996,s.22). Diğer taraftan gereksinimleri tanımlamada ve gidermede kültürün önemi de göz ardı edilmemelidir. Bireyin gereksinimlerini başarılı bir şekilde gidermesi önemli olduğu için başarısızlık yaşayanlar pasifleşmektedir. Bu durumda bazı kişiler şiddet, bağımlılık veya sevginin olmadığı seksten doyum alırlar, bazıları ise duygusal problemler yaşarlar (Eşici,2007,s.3).

Maslow'da insanların sosyal bir varlık olduğu yönü üzerinde durmaktadır. Maslow, gereksinimleri aşağıdan yukarıya doğru önem sıralarına göre beş ana grupta toplamıştır. Bunlardan ait olma gereksinimini, bireye çevresi tarafından özen gösterilmesi, sosyal etkinlik ve sevgiye dayalı ilişkileri arzu etmesi ve saygı görmesi şeklinde açıklamıştır (akt.Bingöl,1998,s.270).



Şekil 1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Bingöl,1998,s. 270).

Maslow ait olma durumuna kuramında gereksinimler hiyerarşisinde üçüncü aşamada yer vermiştir (Şekil:1). Maslow'a göre güvenlik, sevme- sevilme, bir gruba ait olma, statü kazanma gibi temel gereksinimleri karşılanamayan bir ortamda yetişen bireyler, kendilerini gerçekleştirme fırsatı da bulamayacaklardır (Özden,1999,s.31). Temel gereksinimlerine doyum sağlayan birey, kendini daha özgür ve iyi hissedecek, sonuçta da kendisinde var olan tüm potansiyeli açığa çıkaracaktır. Sahip olduğu potansiyeli eğitim- öğretim sürecinde açığa çıkarabilen ve kendi olma fırsatı bulan öğrenciler, daha başarılı olacak ve bunun vermiş olduğu mutlulukla kendilerine olan güvenleri de artacaktır (Türnüklü,2007,s.133). Fakat bireyin fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinden sonra ait olma ve saygı gereksinimleri karşılanmadığı takdirde kırgınlık ve öfke durumları ortaya çıkacak ve bu tür duygular şiddet içeren davranışları tetikleyebilecektir. Ayrıca kendini farklı hissetmesine yol açabilecek dolayısıyla etnik patoloji ortaya çıkabilecektir (Usta,2009,s.91).

Clayton Alderfer Maslow'un gereksinimler hiyerarşisini basitleştirerek ERG olarak bilinen bir motivasyon yaklaşımı geliştirmiştir. Buna göre gereksinimler varolma gereksinimi, ilişki kurma ve ait olma gereksinimi ile gelişme gereksinimi olmak üzere üç aşamadan oluşur ve bir alt düzey gereksinim giderildikten sonra diğerine geçilmelidir (Koçel,2001,s.516). Alderfer'e göre her bir basamağın tatmini artan bir biçimde soyut ve zor bir duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler,

buna karşılık bazıları bunalım ve hayal kırıklığına uğrar. Bu kişiler gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorlarsa, diğer basamaklardan birine dönerek çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırırlar (Can,1994,s.161; Şimşek,1999,s.201).

Baumeister ve Leary (1995,s.497) ait olma gereksinimini karşılamada; kişilerarası ilişkide istikrar, duygusal bağ ve sürekliliğin önemini vurgulamışlardır. Onlar ait olma duygusunun önemi ile ilgili makalelerinde “ait olma hipotezi” ileri sürmüşlerdir. Buna göre insanoğlu yaşamı boyunca en azından minimum düzeyde kalıcı, pozitif ve anlamlı kişiler arası ilişkiler yaşarlar. Ait olma gereksinimi karşılanmadığında başarısızlık, sosyal izolasyon, yabancılaşıma ve yalnızlık duygularına yol açabilir. Yani, ait olma gereksiniminde kişiler arası ilişkilerde ki güvenilirlik, duygusal bağ ve devamlılık önemlidir (Baumeister ve Leary,1995,s.500).

Düşük ait olma gereksinimi karşılama durumlarında kişilerarası ilişkilerde memnuniyetsizlik ve yalnızlık riski vardır. Ait olma gereksiniminin eksik karşılandığı durumlar, insan davranışlarını bilişsel, güdüsel süreçler ve duygular yönünden olumsuz yönde etkiler. Örneğin, bireylerin ait olma gereksiniminin eksikliğinde anksiyete, kıskançlık, depresyon, aşırı stres ve yalnızlık gibi olumsuz duygular yaşanabilirken ait olma gereksiniminin karşılandığı durumlarda memnuniyet, mutluluk ve sevinç gibi olumlu duygular yaşanır. Ayrıca akıl hastalığı, suça eğilim ve sosyal izolasyon gibi birçok olumsuz davranışsal, psikolojik ve sosyal sonuçlar ait olma duygusu eksikliğine bağlı olarak açıklanmıştır (Knack, 2006,s.14-15).

Tredgold ise ait olma gereksiniminin insanların toplu yaşama içgüdüleriyle ilişkili olduğunu ve insanın diğer insanlarla bir arada yaşamak, onları sevmek ve onlar tarafından sevmek istediğini, sevmek ve sevilmenin olmadığı yerin ise kişiye sıkıntı verdiğini, onu rahatsız ettiğini ileri sürmüştür. Yine sürekli sevgi arayışı içinde olan insanın bunu bulabileceği gruplar arayacağını ve onların içinde yaşamak isteyeceğini ve ait olma ve sevgi gereksinimini belli bir süre karşılayamayan kişinin, gereksinimi karşılanırsa bile bunun etkisini uzun süre üzerinde taşıyacağını savunmuştur (Kuzgun, 1992,s.128-130; Senemoğlu,2000,s.106; Demirel,1997,s.48). Fromm’a göre kabul edilmeyen davranışlarının arkasında; sevgi ve ait olma gibi içsel gereksinimlerinin sağlıklı olarak karşılanamaması bulunmaktadır (akt.Ersanlı,2005,s.280).

Öz-belirleme kuramında da ait olma özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik gereksinimin ilişkili olma alanında yer almıştır. Kuramda temel psikolojik gereksinimlerin evrensel olduğu kabul edilmiştir (Deci ve Ryan,1985,s.130; Deci ve Ryan,2000,s.228; Coleman,

2000,s.291). Kurama göre bu gereksinimlerin doyurulması bireylerin büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri, ruh sağlıkları ve iyi olmaları için gereklidir (Ryan ve Deci, 2000b,s.64). Bu gereksinimlerden özerklik, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması olarak ele alınmaktadır (Andersen,2000,s.269; Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci,1996,s.116). Yeterlik gereksinimi, bireyin çevresini iyi bir şekilde etkileme isteği (Fortier ve Kowal,2007,s.116) ve çevreyle etkileşimde bulunma kapasitesidir (Deci ve Ryan,2000,s.59). İlişkili olma gereksinimi ise bireyin başkaları ile bağlantılı olma ihtiyacıdır. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusunu yaşaması insanlara özen göstermesidir (Connell ve Thompson,1986,s.733-734). İlişkili olma gereksinimi karşılıklı saygıyı, özeni ve başkalarına ilişkin güven duygusunu gerektirmekte ve duyarlılığı, sıcaklığı, duygusal kabulü içermektedir (Andersen,2000,s.270). Bu gereksinim, bireyin yaşamındaki önemli kişilerle bağlantılı olmasını (akt.Ryan ve Deci,2000a,s.76) ve ilişkilerinde destek ile doyumunu hissetmesini (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004,s.1921-1922) sağlamaktadır.

Christe ve Dinham'm da (1991) vurguladığı gibi yükseköğretim öğrencilerin yalnızca akademik ve mesleki yeterlilik kazandığı bir süreç değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal iletişim becerileri ve toplumsal yaşam becerileri gibi akademik ve mesleki olmayan önemli donanımlar kazanıp geliştirdikleri bir süreçtir. Üniversiteler asli görevleri olan bilimsel çalışma ve yüksek öğrenim sağlamanın yanı sıra benzeri sosyal kazanım olanaklarını da öğrencilere sunmak durumundadırlar. Bu gibi olanakların üniversiteler tarafından öğrencilere sunulması toplumsal gelişime yaptığı katkının yanı sıra; öğrencilerin yüksek öğrenime devamlarını sağlama, tercih edilebilir bir üniversite olma, mevcut öğrenci potansiyelini koruma, insan kaynaklarını ve kendilerine ayrılan ekonomik kaynakları etkin kullanma anlamında da büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte üniversitenin değerlerini benimsemiş, üniversiteye uyum sağlamış öğrenciler aynı zamanda akademik olarak da daha başarılı olurlar (akt.Aypay, Sever ve Demirhan,2012,s.408).

Bu doğrultuda üniversite de öğrencinin, diğer temel gereksinimleri ile birlikte ait olma gereksinimini de karşılama sürecinde, yaptığı girişimlerin karşılık bulması ve üniversitenin tüm alanlarıyla gerekli eğitimsel ortamı hazırlaması gerekir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri yükseköğrenim kurumlarında, ait olma gereksinimlerinin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” geliştirmektir. Ayrıca geliştirilen ölçek ile öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma durumları ile çeşitli değişkenleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

Üniversiteye Ait Olma Ölçeğinin;

1. Geçerliliği ne düzeydedir?
2. Güvenirliliği ne düzeydedir?
3. Kullanışlı mıdır?

Öğrencilerin üniversiteye ait olma durumları;

4. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5. Ekonomik duruma göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrenim gördükleri akademik birime göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Mezun oldukları ortaöğretimin türüne göre farklılık göstermekte midir?
9. Ortaöğretimi bitirdikleri yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde okullarda istendik okul iklimi oluşturma ile ilgili büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Okullarda ki şiddet, uyuşturucu kullanımı, devamsızlık, başarısızlık gibi birçok problem, devletleri dev projelerle sorunu çözmeye yöneltmiştir. Buna rağmen kalıcı çözümler bulmakta güçlük çekilmektedir.

Okul kültürü oluşturma ve okuldaki tüm birimlerle beraber öğrencilerin belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşma konusunda birlikte hareket etmesi ve motive olması birçok faktöre bağlıdır. Eğitim sürecinin bu çok faktörlü bağlılığının ana konularından biri de öğrencilerin kişisel gelişimi ve mutluluğudur. Bu nedenle öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin okul tarafından karşılanması önemlidir. Routh (1996), öğrencilerin öğretmenlerini özenli, saygılı, yardımsever ve sevecen olarak algılamaları ve

öğrencilerin sosyo-ekonomik ve akademik olarak iyileşmeleri konusunda okulun ilgilenmesinin, onların okula ait olma duygularını güçlendirdiğini ve akademik sorumluluk duygularını desteklediğini belirtmiştir (akt.Ma,2003, s.341).

Crandal'a göre (1981) ait olma gereksinimlerini karşılayan öğrenciler değer ve özgüven duygularını geliştirirler (akt.Dana, Kelly, Claudia ve Yancey,2004,s.189). Öğrenciler güvensiz bir iklime sahip, yönetici ve eğitim çalışanları arasında iletişim eksikliğinin olduğu ve sorunların birlikte çözülmediği okullarda, ait olma duygusu hissetmezler ve ihmal edildiğini düşünürler. Böyle okullarda olumsuz öğrenci davranışları yüksek düzeydedir. Bunun tersi durumlarda güvenli bir okul ortamında okul personelinde yüksek beklentiler, öğrencilere olumlu yaklaşım, düzenli bir okul ve sınıf ortamı, moral düzeyi yüksek olan öğrenciler, olumlu sosyal ilişkiler vardır (Hernandez ve Seem,2004,s.256-257). Nitekim Pittman ve Richmond (2008,s.343-344), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye geçiş sürecinde üniversiteye ait hissetme, arkadaş ilişkilerinin kalitesi ve psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, üniversiteye ait hissetmenin ve arkadaş ilişkileri kalitesinin üniversiteye uyum sürecindeki en önemli faktörler olduğunu göstermiştir.

Ait olma gereksinimini karşılayan öğrencilerin bulunduğu bir okul ortamında yönetici, personel ve öğrenciler birbirleriyle olumlu ilişkiler kuracaklar, birbirlerini kabul edecekler ve saygı gösterecekler, ret edilme yaşanmayacak ve bu nedenle diğer temel gereksinimlerle birlikte motivasyon yükselecektir (Akbaba,2006,s.353). Çünkü ait olma gereksinimlerini karşılamış öğrencilerde olumlu davranışlar, yüksek motivasyon, benlik saygısı, öz-yeterlik ve yetkinlik görülür (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997,s.137-151). Böylece akademik başarı artacak ve üniversitelerin önemli amaçlarından biri gerçekleşecektir (Öğülmüş 2005; akt.Uysal,2006,s.32). Dreikurs öğrencinin okulda sosyal ve akademik beklentilere cevap vererek ve gruba yararlı katkılarda bulunarak ait olma gereksinimini karşılamaya çalıştığını fakat karşılık bulamadığında, alternatif aramaya ve antisosyal yöntemlere başvurmaya başladığını, ileri sürmüştür. Bu doğrultuda öfkeli ve herkese meydan okuyan bir asi, kötü niyetli bir zorba, hatta umutsuz bir uykucu olma durumlarını, başvurdukları yollar olarak sıralamıştır (akt.Uysal,2006,s.32). Benzer olarak Kum-Walks (1996) son zamanlarda okullarda artan şiddet olaylarını, öğrencilerin okula ait olma gereksinimini karşılama yetersizliğine bağlamıştır (akt.Ma,2003,s.341). Yine Beck (1997) öğrencilerde disiplin problemlerinin genellikle ait olma duygusu eksikliğinden dolayı oluştuğunu ve öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılama amaçlı sosyal aktiviteler ile sosyal

ilişkilere katılımının sağlanmasının, yararlı olabileceğini belirtmiştir (akt.Walter, Lambie ve Nqazimbi 2008,s.2). Bir başka açıdan Walter, Lambie ve Nqazimbi (2008,s.4) öğrencilerde ait olma gereksinimlerinin karşılanmamasının, istenmeyen davranışların yanı sıra çekingenliğe de neden olabileceğini vurgulamıştır. Gilligan da (2000,s.47) okulda şiddet ve akademik performans ile okula ait olma gereksinim yetersizliğini ilişkilendirmiştir. Akademik performans ile ilgili diğer bir çalışmada ise Roeser ve Midgley (1996,s:409) ile Osterman (2000,s.359) ait olma ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulmuşlar ayrıca Roeser ve Midgley (1996,s.409) öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin de bu yönden ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Akademik performans ile ait olma ilişkisi üzerine yapılan bir başka çalışmada da Freeman, Anderman, ve Jensen (2007), üniversiteye ve sınıfa ait olma, öğretim elemanları tarafından önemsenme ve kabul edildiklerini hissetme ile akademik motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermişlerdir (akt.Lambert,2010,s.2). Ayrıca okullarına yönelik ait olma ve bağlılık hisseden öğrencilerin, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi sağlık açısından risk taşıyan davranışlarla, şiddet içerikli davranışlar gösterme olasılığının azaldığı ve daha az duygusal problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Kütük,2008,s.13-14).

Okulu terk ve devamsızlık sorunu ile ilgili çalışmalarda da öğrencilerin ait olma gereksinimini gidermek, eğitim sürecine katılımını artırmak ve destekleyici bir ortam oluşturmak için bazı teşvik edici uygulamalara (eğlenceli programlar yapma, öğrencilerin doğum günlerini kutlama, gezi programları düzenleme, başarılı sonuçların ödüllendirildiği geceler hazırlama vb.) yer verilmesi önerilmektedir. Yine okula kendini ait hissetmeyen öğrencinin okuldan kendini soyutlayacağını ve geri çekeceğini bu durumun da okulu terk etmenin ön aşaması olduğu vurgulanmıştır (Taylı,2008,s.101-102). Benzer olarak Finn (1989,s.117-118) ait olma gereksiniminin yeterince karşılanmadığı okullarda, okul terkinin artacağını ileri sürmüştür. Ayrıca ait olma duygusu eksikliğinin yabancılaşma ve akademik başarısızlığa yol açacağını belirtmiştir (Ma,2003,s. 341).

Glasser ise öğrencilerde başarı veya başarısız kimlik gelişiminde öncelikli olarak gereksinimlerin (ait olma, özgürlük, güç, eğlence) karşılanma düzeyi ile nasıl karşılandığının önemli olduğunu belirtmiştir (Glasser,1999,s.18). Söz konusu gereksinimleri karşılanan ve engellenme ile karşılaşmayan öğrencilerin, okulu daha huzurlu ve güvenli bir ortam olarak algılayacaklarını ve kendilerini öğrenmeye adayacaklarını (akt., Charles,2007,s.73-78) fakat temel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde

karşılayamayan öğrencilerin, dersleri ve öğretmenleri kalite dünyalarının dışına atarak güç ve direnç göstermeye başlayacaklarını, aynı zamanda kendi gibi arkadaşlarının da eğitim sürecini çeşitli yollarla engellemeye çalışacaklarını öne sürmüştür (Glasser,1999,s.30-31).

Diğer taraftan öğrencilerin ait olma gereksinimlerinin karşılanmadığı durumlarda kendilerine veya başkalarına zarar verebildikleri Dreikurs ve Cassel (1991) tarafından vurgulanmış ve öğrencinin anlaşılabilmesi için, onun temel gereksinimi olan “ait olma” gereksiniminin karşılanmasına yönelik girişimlerinin göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu belirtilmişlerdir. Yapılan araştırmada öğrencilerin ait olma gereksinimlerinin karşılanmadığı eğitim ortamlarında yalnızlık, yüksek kaygı, hayal kırıklığı ve üzüntü hissettikleri, ait olma gereksinimlerinin karşılandığı durumlarda ise mutluluk, heyecan, ilgi ve öğrenme faaliyetlerinde yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir (akt.Furrer ve Skinner,2003,s.150). Jones (2006), okullarına ait olma ve bağlılık hissedilen öğrencilerin, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi sağlık açısından risk taşıyan davranışlarla, şiddet içerikli davranışlar gösterme olasılığının azaldığı ve daha az duygusal problemler yaşadıkları yönünde araştırma bulgularının arttığını vurgulamıştır (akt.Kütük,2008,s.37). Goodenow (1993b,s.80) okulda ait olma gereksiniminin karşılanmasının; öğrencilerin saygı gördüğü, kabul edilme hissini yaşadığı, öğrencinin bir yeri olduğu ve başkaları tarafından desteklendiği bir sosyal çevre ile mümkün olabileceğini öne sürmüştür.

Gereksinimleri karşılama yönündeki girişimler ile birlikte ait olma girişimleri de bir biçimde engellenen bireyin dikkat çekme, güç kazanma, intikam ve yetersizlik duygularıyla hatalı yöntemlere başvurduğu ve davranış bozukluklarının genelde, gereksinimin karşılanmadığı zaman bir yöntemden vazgeçilip diğer yöntemlerin sırayla denenmesi biçiminde ortaya çıktığı tespit edilmiştir (akt.Ö.F. Şimşek,1999,s.46). Balat ve Akman (2006) ergenlerin antisosyal davranışlar veya suça yönelik davranışlar göstermelerinde ailesel etkiler ve akran grupları tarafından kabul görmemenin yanı sıra ait olma gereksiniminin karşılanmamasını da önemli bir faktör olarak belirtmişlerdir (akt.Aydoğan,2011,s.49). Benzer olarak Osofsky (2001) ergenlerin ait olma duygusunu kazanabilmek için çetelere katıldıklarını ifade etmiştir (akt.Kütük,2008,s.12). Yine Hamurcu'nun (2011,s.181) bildirdiğine göre ergenlerin ilişki, başarı ve özerklik gereksinimlerini karşılayamadıkları durumlarda, ait olma gereksinimlerini giderme amaçlı boyun eğici özellikleri olan bağımlı bir kişilik geliştirebileceklerdir. Örneğin ergenin geçiş dönemi (14-25 yaş arası) sırasında olması gereken durumlardan biri de

geçmişinin devamı ve bir gruba ait olma gereksiniminin karşılanması süreci olan benimseme (identite) duygusunun yaşanmasıdır. Bu dönemde sosyal çevreden veya gruptan ayrılmak zorunda kalarak yeni bir grubun kültürüne veya alt kültürüne uymak zorunda kalan gençler, yalnız kalırlarsa, diğer faktörlerle (sosyal statü, güçsüzlük hissini yenme, kendini ispatlama vb.) birlikte bir yere ait olma gereksinimini karşılamak için terörist örgütlere yönelebileceklerdir (Kılıç,2007,s.13,16-17). Terörizm ile ilgili Çevik ve Ceyhun (1995,s.18), ergenlerin terör gruplarına katılımında, ergenlikteki bireyselleşme sürecinde, ait olma gereksinimlerinin karşılanmasının önemli olduğunu vurgulamışlar ve diğer bir çalışma da ise Çevik (2005,s.98) terörist psikolojisinde mağdurluk veya kurban olma, yaralanmış narsizm, bölünme veya yarıma, hakkı olduğuna inanmanın yanı sıra ait olma gereksinimini de önemli bir faktör olarak belirtmiştir. Bu durumu destekler nitelikte, eğitim ortamlarında memnuniyet ile ilgili yapılan çalışmalarda, faktörlerden biri olarak öğrencilerin ait olma gereksinimini karşılama durumu ile suçlu olmaları arasında ilişki bulunmuştur (Baumeister ve Leary, 1995,s.497,498). Ayrıca Görak (1993) gençler ve çocuklar üzerine yaptığı çalışmada, intihar nedenleri arasında ait olma gereksiniminin karşılanmamasını da göstermiştir (akt.Gönener, Güner ve Hayta,2006,s.38). Farklı olarak Ersoy ve Nazik (2006), ergenlerin bilinçli tüketicilik düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada, harcama biçimlerinin ait olma gereksinimi ile ilişkilerini anlamlı bulmuşlardır (akt.Pınarcı,2007,s.21). Bir başka çalışmada ise Çelik, Esen, Yorgancıoğlu, Şen ve Topçu (2000,s.61) ergenlerin sigaraya başlama nedenleri arasında ait olma gereksinimini de göstermişlerdir. Ceylan, Yanık, ve Gencer (2005,s.148) Harran Üniversitesi'ne kayıt yaptıran öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, sigaraya başlama ile ait olma arasında ilişki saptamışlardır.

Uysal ise (2006,s.129) yaşanan çatışmalarla ait olma arasındaki bağa dikkat çekerek, bu durumu şöyle vurgulamıştır:

“Ait olma ve ilişki gereksinimi, öğrencilerin sınıftaki güdülenmesi için gereklidir. Hangi yaşta olursa olsun bütün öğrenciler için akranları tarafından tanınmak ve kabul edilmek önemli bir psikolojik gereksinimdir. İnsanlar kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde, kendilerini daha güçlü hissetmekte ve hayatta kalma olasılıkları da artmaktadır. Bu gereksinim, çeşitli gruplara üye olunarak, sevme, sevilme, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği gibi ilişkilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesiyle karşılanabilmektedir. Bu nedenle insan hayatında ailenin, okulun, arkadaş gruplarının vb. çok önemli bir yeri vardır. Kişi, ait olduğu gruptan dışlandığı zaman ya da grup

üyeleriyle olan ilişkilerde problemler yaşadığında bu gereksimi karşılanmamış ya da engellenmiş olduğundan çatışmalar ortaya çıkmaktadır.”

Benzer olarak Glasser, bireyin ait olma, güç, özgürlük, yaşama ve eğlence gereksinimlerini karşılama sürecinde sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerden dolayı çatışmalar yaşadığını belirtmiştir (akt.Öner,1999,s.193). Yine Johnson ve Johnson da yaşanan çatışmaların nedenlerini öğrencilerin temel gereksinimleri, sınırlı kaynakları ve sosyal-kültürel çeşitliliği olarak görmekte-dirler. Sınırlı kaynaklar olarak zaman, eşya, okul araç ve gereçleri, güç, mesafe, popülerlik, statü ya da bunların kombinasyonları, farklı değerler olarak ise insanlara kılavuzluk eden her çeşit inanç ve kurallar kastedilmektedir (Johnson ve Johnson,1997,s.336; Türnüklü, 2002,s.192).

Anderman (2002,s.806,807) ergenlerin psikolojik durumlarına okulun etkisi üzerine geniş çaplı bir araştırma yapmış ve buna göre kişiliğin yapılandırılmasında çeşitli faktörler arasından ait olmanın da önemli bir faktör oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmada okula ait olma algısı ile motivasyon, başarı ve tutumlar arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve okulun büyüklüğünün, bulunduğu şehre göre başarı ortalamasının ve okul-sınıf seviyelerinin, okula ait olma duygusunu etkilediği, sonuçlarına varılmıştır.

Yukarıda belirtildiği üzere öğrencilerin ait olma gereksinimlerini gideremedikleri durumlarda akademik performans düşüklüğü, intihar eğilimi, olumsuz tüketici eğilimler, illegal örgütlere katılım, şiddet, ihmal düşüncesi, öfke, zorbalık, anti sosyal yönelim, zararlı alışkanlıklar edinme, okul terki, devamsızlık, intikam duyguları, yetersizlik düşüncesi, çekingenlik, boyun eğici özelliklerin eşlik ettiği bağımlı kişilik ve çatışma gibi problemler görülebilmektedir. Öğrencilerin ait olma gereksinimlerinin karşılanması ise istendik eğitsel beklentileri karşılama, iyi bir iletişim, yetkinlik, moral ve motivasyon, uyum, değer ve öz değerlerin gelişmesi, yüksek akademik performans ve uygun bir eğitim ortamı sağlanabilmesi konularında önemli bir destek sağlayacaktır.

Öğrencinin üniversiteye kendini ait hissedebilmesi ve başarılı bir şekilde üniversiteyle bütünleşebilmesi için, geçmiş yaşantılarından sıyrılarak içinde bulunduğu kurumun kültürünü içselleştirmesi ve kurumun amaçları ile kendi amaçlarını bütünleştirebilmesi gerekir. Dolayısıyla, öğrenciler var olduğu kurumun kültürünü (akademik ve sosyal sistemlerin kültürü) kendi kültürü haline getirebildiği ve kurum içerisinde yeni öğrenmelerle değişebildiği ölçüde, üniversiteyle bütünleşmekte ve ait olma gereksinimini karşılamaktadır (Tuna, 2003,s.4,16,27,118).

Araştırma ile öğrencilerin okula ait olma düzeyleri belirlenebilecek ve problemler durumlarda sağaltım yönünde strateji oluşturulabilecektir. Diğer taraftan

yükseköğretim kurumunun belirlediği hedeflerini gerçekleştirmesi ve öğrenci kabulü ile ilgili memnuniyet çalışmalarında, genel durumu betimleme faktörleri arasında, öğrencilerin okula ait olma genel düzeyleri saptanabilecek, böylece proje geliştirmede önemli verilere ulaşılmış olunacaktır. Ayrıca genel olarak okula ait olma gereksinimlerini engelleyici durumlar tespit edilebilecek ve daha sonra ilgili gereksinimleri gidermeye yönelik çalışmalar önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde yapılabilecektir.

Üniversiteler tüm birimleriyle birlikte oluşturmak istediği istendik eğitim ortamında öğrencilerin diğer gereksinimlerinin yanı sıra ait olma gereksinimini karşılamak için de çalışmalar yapmaktadır. Ülkemizde çoğunlukla özel üniversiteler olmak üzere birçok üniversite tanıtımlarında ait olma gereksinimini de kullanmaktadır. Bunlardan İstanbul Üniversitesi tarihsel geçmişi, fiziki ortamı ve bölgesel konumuyla ait olma gereksinimini karşıladıklarını öne sürmektedir (<http://www.istanbul.edu.tr/fen/index2.php> 10.03.2013). Bilgi Üniversitesi ise tek başına akademik yetkinliğin sosyal yaşama katkı sağlamadığını, öğrencilerin insan ilişkilerinin güçlenmesi ve gerçek hayata hazırlanmasında sosyal etkinliklerin önemli olduğunu, sosyal faaliyet bilincinin üniversiteye ait olma kimliğini güçlendirdiğini, belirtmiştir (<http://www.bilgi.edu.tr/tr/bilgide-yasam/ogrenci-dekanligi/ogrenci-birligi/> 10.03.2013). Diğer taraftan Anadolu Üniversitesi açık öğretim uygulamalarında, televizyon ile yapılan eğitimin ait olma sürecine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır (http://www.oop.anadolu.edu.tr/S01_01.htm 10.03.2013).

Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin beklentilerine asgari düzeyde cevap vermesi kendi kurumsal devamlılığı ve diğer benzer kurumlarla girdiği rekabet açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenci beklentilerinin diğer faktörleri ile birlikte ait olma gereksinimine yönelik politikalar oluşturmak, yükseköğretim kurumları yönetimlerinin çağdaş bir uygulaması olacaktır. Fakat ait olma gereksinimini belirlemek ve buna göre yükseköğretim sistemini tüm bileşenleriyle bu doğrultuda yönlendirmek için veri toplama araçlarına gerek duyulmaktadır. Alanyazında ise ülkemizde oluşturulmuş, üniversite öğrencilerinin sadece ait olma gereksinimini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır.

Çalışma sonucunda elde edilecek Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ile birlikte; Yükseköğretim öğrencilerinin okula ait olma düzeyleriyle,

1. Cinsiyet,
2. Yaş,
3. Bölüm,
4. Sınıf tekrarı durumu,
5. Ekonomik durum,
6. Aile durumu (boşanma, ebeveyn kayıpları, kardeş sayıları vb.)
7. Devamsızlık durumu,
8. Disiplin suçları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ile ilgili,
9. Öğretim elemanları tutumları,
10. Bölümün akademik performans durumu,
11. Üniversite yönetimi,
12. PDR hizmetleri,
13. Üniversitenin sosyal ve sportif faaliyetleri,
14. Üniversitenin güvenlik durumu,
15. Öğrencinin şiddete maruz kalması gibi durumlarla öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna yönelik ait olma düzeyleri arasında ki ilişki analiz edilebilecek ve ilgili çalışmalarda kullanılabilir.

Çalışma ulusal düzeyde de fikir verebilecektir. Eğitim bakanlığı genel bir tarama yaparak okula ait olma düzeylerini etkileyen faktörleri belirleyip daha sonra projeler geliştirme çalışmalarında ölçeğin uyarlamasını yapabilecektir.

Yükseköğretim öğrencilerinin ait olma düzeyini belirlemenin sağlayacağı yararların görülmesinden sonra ait olma gereksinimi, diğer tüm resmi ve özel kurum çalışanları için de gündeme gelerek araştırmalara dahil olması gerekliliği açısından sorgulayıcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2011 – 2012 Eğitim Öğretim yılında Ordu Üniversitesi öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlı olacaktır.
2. Araştırmada üniversite öğrencilerinin okula ait olma düzeyleri araştırmacı tarafından hazırlanacak “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” aracından elde edilen veriler ile sınırlı olacaktır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği oluşturulmasına yönelik hazırlanan dokümanları içtenlikle ve doğru olarak cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

- **Yükseköğretim**

Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan birimlerden oluşan örgüt. Ortaöğretimden geçenlere, üniversite, akademi, teknik ve yüksek meslek okulları gibi türlü eğitim kurumlarınca planlanıp uygulanan öğretim (<http://www.dictionarist.com/y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim> 10.03.2013).

- **Ait olma**

Bir şeyin parçası olma yönünde yoğun istek duymak, kendinden bir şeyler vererek katkıda bulunmaya hazır olmak, güven, grupla beraber hareket etmeye gönüllü olmak ve örgüt liderini veya kurallarını gönüllü olarak takip etmeye istekli olmaktır (Adler ve Adler; 1988; Akt.Ceylan ve Özbal,2008,s.88).

Wubbolding'e göre ise ait olma, sevme ve başkalarıyla ilgilenmeyi içeren psikolojik ihtiyaçlarımızdır. Aile, arkadaş, iş ve sosyal ilişkilerimizde sevildiğimize ve ilgilenildiğimize inanmamızdır. Ait olma bireyin zorunlu olarak diğer insanlarla işbirliği yapması, ilgilenmesi, bir şeyler paylaşması ve ilişki içinde olmasıdır (Wubbolding, 1985, s.1-2).

- **Okula ait olma**

Öğrencinin okula göstermiş olduğu ilgi, okula ait olma duygusuna işaret etmektedir. Gür'e (2007) göre ait olma "insanın kendisini belli bir kültüre ve coğrafyaya ait hissetmesinin insan varlığı üzerindeki yapıcı etkisidir". Okula ait olma duygusu, bireysel olarak öğrencinin, okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow,1993a; Goodenow & Grady,1993; akt.Alaca,2011,s.3). Goodenow'a (1993b) göre okula ait olma duygusu, basitçe hoşlanma veya sıcaklık duygusunun ötesinde, öğrencinin bireysel özerkliğine yönelik saygı ve desteği de içermektedir (akt.Alaca, 2011,s.3). Alanyazında oldukça önemli bir kavram olarak ele alınan okula ait olma duygusunun öğrenci üzerinde oldukça geniş bir çerçevede ele alınabilecek etkileri bulunmaktadır (Osterman,2000; akt.Alaca,2011,s.3). Araştırmalar okula ait olma duygusunun yüksek motivasyon ve akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Finn, 1989; Osterman, 2000; akt.Alaca, 2011,s.3).

- **Motivasyon**

Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla kendi arzu ve istekleri ile davranmalarıdır. Bireyleri, beklenen ve istenen yönde hareket etmelerine ve davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur. Motivasyon; örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam oluşturmak amacıyla bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve teşvik edilmesi sürecidir. Bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine çabuk ve derhal yapılan etkidir (Küçükahmet,2001,s.11).

Motivasyon, bir şey yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur. Motivasyon, güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir (akt.Çiçek, 2005,s.7) .

- **Örgüt**

Çok çeşitli tanımları vardır, bunlardan bazıları;

Barnard (1994), örgüt iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin oluşturduğu sistemdir.

Schein (1970), iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdümüne örgüt denir.

Etzioni (1964), örgüt belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimlerdir.

Marc ve Simon (1958), üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal yapıya örgüt denir.

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (akt.Güçlü,2003,s.147).

- **Örgütsel Özdeşleşme**

Miller ve diğerleri (2000) örgütle dayanışma duyguları içinde olmak, örgüte tutum ve davranışa yönelik destekte bulunmak olarak tanımlamıştır (akt. Özdemir,2010,s.239).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Birey yaşamı boyunca gereksinimlerini gidermek ve mutlu olmak için çabalar. Bu süreçte yemek, barınma, cinsellik ve güvenlik gibi temel gereksinimlerin yanı sıra saygınlık, başarı, yeterli olma ve ait olma gereksinimlerini de karşılaması gerekir.

Çalışma konusu öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerde ait olma gereksinimlerini karşılama durumlarını, geliştirilen bir ölçek aracılığı ile betimlemektir. Üniversite bir örgüttür ve birey bir örgüt içinde uzun süreli olarak bulunduğu durumlarda ait olma gereksinimini karşılamak için çabalar. Çünkü bu gereksinim doğuştan itibaren var olan ve genlerinde bulunan (Piltz, 2002,s.4,5; Choice Theory, 2009) ya da içgüdüsel (Kuzgun,1992,s.128-130; Senemoğlu,2000,s.106; Demirel,1997,s.48) bir olgudur. Adler'e göre ise ait olma; güvenlik ve değerli bulunma durumları ile birlikte birincil bir dürtüdür (Milliren, Evans ve Newbauer,2006, akt.Lin,2011,s.30) ve bu dürtüler bireyin gelecekteki ilişkilerine rehberlik eden bütün bir inançlar sistemidir (Milliren, Evans ve Newbauer,2011,s.1). Adler insanların eşit olarak toplumda değerli bulunduğu bir yeri olma ve ait olma arzularıyla sosyal bir varlık olduğunu ileri sürmüştür (Ferguson,1984, akt.Lin,2011,s.3). Benzer olarak Hopkins ve Skitka'da sosyal bir varlık olarak insanın gruba ait olma yaşantısı ile kendini grup içerisinde nasıl algıladığı ve toplumun bir üyesi olarak nasıl tanımlandığı ile ilgili benlik bilinci kazanma, sınırlılıklarını belirleme ve davranışlarının sosyal olarak kabul edilebilirliğini, biçimlendirdiğini belirtmişlerdir (Hopkins,2008,s.364; Skitka, 2003,s.288). Horney ise baskıcı, aşırı koruyucu, tehditkar, tutarsız, aşırı hoşgörü gibi elverişsiz ortamlarda, ait olma duygusunun gelişiminde problemler yaşanacağını ve güvensizlik duygusu ile belirsiz bir kaygının ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu durumda bireyin düşmanca algıladığı bir dünyada yalıtılmışlık ve çaresiz olma duyguları içinde en güçlü insana sığınma, başkaldırıp kavga etme ya da başkalarını kendi içsel yaşamından uzak tutmaya çalışabileceğini öne sürmüştür (Horney,1993,s.14-15).

Baumeister ve Leary'nin (1995) ait olma gereksinim ile ilgili görüşlerinin yayınlanmasından sonra araştırmalar gittikçe artmış ve karmaşık hale gelmiştir. Baumeister ve Leary ait olma gereksiniminin temel bir gereksinim olduğunu iddia etmişler ve görüşleri diğer araştırmacılar tarafından teyit edilmiştir. Onlara göre ait olma gereksiniminin kronik bir şekilde karşılanmadığı durumlarda, insanlar bilişsel, duygusal ve davranışsal açılardan olumsuz yönden derin bir şekilde etkilenirler. Fakat bu etkilenme kişilerarası duyarlılığa ve öz-denetim gücü gibi bireysel farklılıklara göre değişir. Bu nedenle ait olma gereksinimini tanımlamak oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir (akt.Gere ve MacDonald,2010,s.28). Bireysel farklılıklarla ilgili Kelly ise ait olma gereksiniminin bazı kişilerde düşük olabileceğini ve bu nedenle tatminin kolay olacağını, bazı kişilerde ise ait olma gereksinim düzeyinin yüksek olacağını ve tatmininin zor olacağını belirtmiştir (Kelly,2001,s.2). Kern ve arkadaşları (1997) ise çocuk yaşlarda ait olma gereksiniminin karşılanması ile yetişkinlikte sosyal ilgi ve başa çıkma becerileri arasında pozitif ilişki bulmuşlardır (akt.Dana, Kelly, Claudia ve Yancey, 2004,s.189).

Baumeister ve Leary'e göre (1995,s.498) ait olma gereksinimi temel bir güdü olarak;

- a- Tüm olumsuz koşullarda bile etkileri ortaya çıkar,
- b- Duygusal sonuçları vardır,
- c- Bilişsel bir süreçtir,
- d- Engellendiğinde sıkıntılı durumlara (sağlık ve uyum gibi) yol açar,
- e- Tatminine yönelik hedef odaklı davranışlar ortaya çıkar,
- f- Tüm insanlarda görülen evrensel bir duygudur,
- g- İnsanlarda görülen diğer dürtülerden türememiştir,
- h- Davranışları çok geniş bir yelpazede etkiler,
- ı- Aniden oluşan psikolojik süreçlerin ötesinde etkiye sahiptir.

Üniversite öğrencisinin ait olma gereksinimini karşılama düzeyini belirleyerek, irdelemek ve çeşitli açılardan değerlendirebilmek için öğrencinin ait olma gereksinimini karşılama durumunu ölçmek önemlidir. Bu amaçla yapılan ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi sonucu üç boyutun ait olma gereksinimini belirlemede etken olduğu tespit edilmiş ve doğrulamayı faktör analizi ile sağlaması

yapılmıştır. Boyut adlarını belirlemede öğrencinin üniversiteye ait olma durumu, üniversitenin örgütsel özelliği temel alınarak incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda her boyutun madde içerikleri değerlendirmesinde örgüt kavramlarından örgütsel özdeşleşme, örgütsel motivasyon ve beklenti faktörlerinin, boyutların madde içerikleri ile benzeştiği sayıtlısına varılmıştır. Sayıtlının gerekçelerini içeren kuramsal çerçeveye göre, üniversite öğrencisinin ait olma gereksinimini karşılama yeterliliği,

1. Öğrencinin öğrenim gördüğü üniversite ile örgütsel özdeşleşme durumu (Özdeşleşme),
2. Beklentilerine ne kadar karşılık bulduğu (Beklenti),
3. Motivasyon durumu (Motivasyon) boyutları ölçülerek belirlenebilir.

2.1.1. Özdeşleşme

Öğrenci öğrenim gördüğü üniversite de en az iki öğretim dönemi geçirmek zorundadır. Üniversite bu süreçte öğrencinin ait olma gereksinimini karşılayacağı uygun bir eğitimsel ortam hazırlamalıdır. Çünkü üniversiteler ekonominin büyüyen etkisi, yükselen beklentiler, sosyal talep ve mali kısıtlamaların birleşen etkisi altında yeni politik, ekonomik ve içsel düzenleme pratiği içinde; eğitimsel çevrenin dönüşümü, kalite değerlendirmeye dayalı olarak öğrencilerin doyum, tutum, gereksinim ve deneyimlerini araştırarak, stratejiler oluşturmak zorundadırlar (Leite, Santiago, Sarrico, Leite ve Polidori,2006,s.635). Üniversiteler söz konusu stratejileri oluştururken öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılama durumlarını belirlemede, öğrencilerin üniversite ile özdeşleşme düzeyleri önemli bir faktördür. Örgütsel özdeşleşme bireyin bir örgüte karşı kişisel öz anlayış düzeyini belirten kavramsal ve algısal eğilimdir (akt.Özdemir,2010,s. 239).

Öğrencinin bir örgüt olarak üniversite ile özdeşleşme ilişkisi, öğrencinin üniversitede ait olma gereksinimini karşılama düzeyini belirlemek açısından önemlidir. Çünkü özdeşleşme ait olma duygusu için öncül işlev üstlenmekte ve bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (Benkhoff,1997,s.128). Bir örgüt ile özdeşleşmenin ait olma sürecinde öncül işlev üstlenmesi; öğrencinin üniversite ile özdeşleşme düzeyinin, ait olma gereksinimini karşılama, belirgin bir etkililiği olduğu

şeklinde açıklanabilir. Bu görüşü destekler nitelikte Ashford ve Mael'de örgütsel özdeşleşmeyi bilişsel bir yapılanma olarak bireyin örgütün bir parçası olma ya da örgüte ait olma algısı olarak açıklamışlardır (Ashforth ve Mael, 1989, s.34). Benzer olarak bireylerin örgütlerle ait olma gereksinimini gidermek ve belirsizliği azaltmak için özdeşleştiği, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından bildirilmiştir (Ashforth ve Mael, 1989,s.21; Tüzün Kalemci ve Çağlar,2009,s.284-290).

Lee ve Robbins (1995,s.232) ise ait olma ile özdeşleşme arasındaki ilişkiye Benlik Psikolojisi çalışmalarında yer vermiştir. Bunlara göre, insanların ait olma gereksinimlerini gidermede, sosyal dünyaya katılarak özdeşleşme kurmaları önemlidir. Sosyal bağlılık ait olma durumuna ilişkin içsel duyguyu yansıtmakta ve sosyal dünyayla yakın ilişkide olmanın sübjektif farkındalığı olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bağlılık düzeyi yüksek insanların, kendini değerlendirme, sosyal karşılaştırma gibi bilişsel süreçler yoluyla, kendi duygu ve gereksinimlerini daha iyi yönetebildikleri ifade edilmektedir. Bağlılık düzeyi yüksek olan bireyler, sosyal ortamlara katılabildikleri gibi kolaylıkla başka insanlarla birlikte olabilir ve özdeşleşebilirler. Diğer yandan sosyal bağlılık düzeyi düşük bireyler, gereksinimlerini ve duygularını etkili bir şekilde yönetemedikleri gibi düşük benlik saygısı, anksiyete ve depresyona daha fazla eğilimlidirler. Lee ve Robbins'e (1998,s.338-340) göre, yabancılaşma, yalnızlık ve izolasyon duygusu yaşayan bireyler, etraflarındaki sosyal dünyaya rağmen kendilerini bunun dışında görmektedirler. Yakın aile ve destekleyici arkadaş çevresine rağmen, yaşamlarında ait olma eksikliği yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yaşamlarında bağlılık eksikliği yaşayan bireylerin, daha düşük benlik saygısına sahip oldukları, sosyal ilişkilerinde daha az doyum sağladıkları, çevrelerini daha fazla tehdit edici olarak algıladıkları bulunmuştur. Aynı şekilde Lee, Draper ve Lee'e göre (2001,s.317) yüksek sosyal bağlılık duygusu geliştirmiş bireyler, yeni çevreleriyle daha kolay bütünleşebilmekte, sosyal ilişkilerinde daha toleranslı olabilmekte, kişilerarası farklılıklara saygı göstermekte ve ait olma gereksinimlerini karşılayacak yaşantılardaki dışlanmalara daha fazla dayanabilmekte ve bunları tolere edebilmektedirler. Üniversite öğrencilerinin sosyal bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının, yeni çevrelerine uyum sağlamalarını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrencinin üniversiteye ait olma gereksinimini karşılama durumunu belirlemede, özdeşleşme önemli bir boyuttur ve öğrencinin üniversite ile özdeşleşme düzeyi değerlendirmeleri, ait olma gereksinimi açısından yordayıcı olacaktır.

2.1.2. Motivasyon

Motivasyon, bir veya birden fazla insanı, belirli bir amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren,2001,s.492). Bir başka açıdan motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ve faaliyete geçiren güçtür ya da insanları belirli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamı olarak da tarif edilebilir (Dereli ve Acat,2010,s.174).

Motivasyon kuramlarının en tanınmışısı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramıdır. Maslow, gereksinimleri bir piramit üstünde aşağıdan yukarıya doğru önem sıralarına göre dizerek beş ana grupta toplamış ve ait olma gereksinimine üçüncü sırada yer vermiştir (Bingöl,1998,s.270). Kurama göre fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini karşılayan birey ait olma gereksinimini karşılamaya başlayacak ve bir bütünlük içerisinde diğer gereksinimler için motive olacaktır ve hiyerarşinin alt basamaktaki gereksinimleri yeterince tatmin edilmeden, bir üst kademedeki gereksinimin tatminine gidilemeyecektir (Hendriks,1999,s.94-95; Maslows,1943,s.387; Pekel,2001,s.11). Maslow'un modelini uyarlayan Alderfer (ERG teorisi), gereksinimleri varoluş, ait olma ve gelişme olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Buna göre Maslow'dan farklı olarak, tatmin edilemeyen yüksek seviyeli bir gereksinimin daha önceden tatmin edilen daha alt basamaktaki gereksinimlerin tekrar ortaya çıkmasına neden olacağını öne sürmektedir (akt.Pekel,2001,s.15). Ayrıca her bir basamağın tatmini artan bir biçimde soyut ve zor bir duruma geldiğini, bazı bireylerin bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme sağladığını, buna karşılık bazı bireylerin basamaklarda karşılaştığı sorunlar nedeniyle bunalıma girdiğini ve hayal kırıklığı yaşadıklarını ve gereksinimlerin karşılanmadığı durumlarda basamakların birine dönülerek çabaların onun üzerinde yoğunlaşıldığını, ileri sürmektedir (Şimşek,1999,s.201).

Glasser'e göre öğrencilerin okula ait olma gereksinimlerinin karşılanması öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır (Loyd 2005a, akt.Walter, Lambie ve Nqazimbi,2008,s.3). Ait olma gereksinimlerini karşılayamayan öğrenciler uyum güçlüğü yaşayacaklar ve akademik güdülenmeleri düşük olabilecektir (Goodenow,1993a,s.81). Diğer taraftan Osterman (2000,s.323-367) eğitim ortamlarında ait olma gereksinimini karşılayan öğrencilerin okula daha fazla motive olduğunu ileri sürmüştür.

İlgi alanyazında motivasyon teorilerinde Maslow ve Alderfer'in ait olma faktörüne vurgu yapmaları ayrıca Goodenow, Osterman, Becker ve Luthar'in okul ile

ilgili araştırmalarında ait olma faktörü ile motivasyonu ilişkilendirmeleri motivasyon ile ait olma arasında ki ilişkiyi göstermektedir. Diğer taraftan motivasyon bir örgütte yer alan bireyin davranışlarını önemli ölçüde etkileyen, yönlendiren ve davranışa neden olan önemli bir faktördür (Örücü ve Kanbur,2008,s.85). Bu durum bir örgüt olan üniversitede, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin onların davranışlarını etkilediği ve yönlendirdiği şeklinde açıklanabilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin ait olma gereksinimini karşılama durumunu belirlemede motivasyon düzeyleri önemli bir faktördür.

2.1.3. Beklenti

Bireyin seçenekler arasında yaptığı tercihin gerçekleşme olasılığına olan inancına beklenti denir. Bir başka ifade ile beklenti, belirli bir davranışın belirli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici inançtır (Cihangiroğlu ve Şahin,2010,s.5-6). Rotter (1966) ödül ve cezaların kişi tarafından mı yoksa kişinin dışındaki birtakım güçler tarafından mı denetlendiğine ilişkin beklentilerini “denetim odağı” olarak tanımlamış ve denetim odağının çok genel beklentileri belirlemede kullanılabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca denetim odağını yaşanılanların kader, şans veya diğer güçler tarafından kontrol edildiğine inanılan durum olan dış denetim odağı ve yaşanılanların bireyin kendisinden, tercihlerinden kaynaklandığını ve sorumluluk alındığı durum olan iç denetim odağı olmak üzere ikiye ayırmış; iç denetim odağına sahip bireylerin pozitif beklenti, dış denetim odağına sahip bireylerin ise negatif beklentiler geliştirdiğini belirtmiştir (akt.Akbulut,2006,s.173-174). Diğer taraftan Rotter’in Sosyal Öğrenme Kuramı davranış potansiyeli, beklenti, pekiştireç değeri ve psikolojik durum olmak üzere dört ana kavram üzerine oturmaktadır ve bu kavramlar birbiriyle etkileşim halindedir (Saban ve Saban, 2008, s.38).

Beklenti ile motivasyon arasında bir ilişki vardır. Davranışçılar motivasyonda kendini değerlendirme, tahmin ve niyetlerle birlikte beklentilerinde etkili olduğunu kabul ederler (Saban ve Saban,2008,s.38). Steers ve Porter (1987) motivasyon sürecinin temel elemanları olarak beklentileri davranış, hedefler ve geri besleme ile birlikte ilişkilendirmiştir (akt.Anık,2007,s.135). Vroom’un Beklenti Teorisi’ne göre ise motivasyon düzeyi kişinin beklentileri ile elde edeceği kazanımların (Valens) çarpımına

eşittir. Kişinin valensi ile beklentileri yükseldikçe motivasyon yükselecektir. Formülü ise şöyledir; (Keskin,2008,s.38).

$$\text{Motivasyon} = \text{Valens} \times \text{Beklenti}$$

Gilmer ve Deci (1997) Beklenti Kuramı'nı şöyle açıklamıştır; insanların yaptıkları işin sonuçlarının ne olacağı konusunda bir takım beklentileri, ümitleri bulunmaktadır. Vroom, beklentiye 'eylem' ve 'sonuç' arasındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Kuramsal olarak beklenti, "0" ile "1" arasında değer almaktadır. Diğer bir deyişle, belirli bir davranışın belirli bir sonucu ortaya çıkarmayacağına inanıldığında beklenti "0", belirli bir davranışın belirli bir sonucu ortaya çıkaracağına kesin olarak inanıldığında bu değer "1" olacaktır. Bireyin güdülenerek bir davranışta bulunması, bu davranış sonucu elde edeceği çıkar ve/veya kayıpları isteme oranına ve yapacağı davranışların bireyi bu çıkarlara veya olumsuz sonuçlara ulaştırmada oynayacağı rolün derecesine bağlı olmaktadır. İkinci kavram ise tercih edilirlilik (valence) kavramıdır. Bu kavram, bireyin işinde olan bir hareketin mümkün olabilecek sonuçlarına karşı verdiği pozitif ve negatif bir değeri ifade etmektedir. Vroom, kullandığı bu iki kavramı birleştirmek için üçüncü bir kavram geliştirmiştir. Buna da güç (force) adını vermektedir ve güç, beklentiler ile sonuçların tercih edilirliliklerinin çarpımına eşit olmaktadır (akt.Tütüncü ve Küçükusta,2008,s.6).

Porter ve Lawler, Vroom'un Beklenti Teorisini örgüt şartlarında inceleyip geliştirmişlerdir. Onlara göre, bireyin örgütte haksız uygulamalar hissettiğinde motivasyonu düşmektedir (akt.Kaplan,2007,s.47).

Balcı (2000), örgüt ve örgüte katılan birey arasında karşılıklı bir beklenti ortaya çıktığını psikolojik sözleşme olarak ifade edilen bu beklenti sürecinde her iki tarafın da birbirine baskı yaptığını ve örgütün kendisine tam uyum sağlaması için bireye yönelik baskısının sosyalleşme olduğunu belirtmiştir (akt.Memduhoğlu,2008,s.138).

Argyris (1960) psikolojik sözleşme kavramını "iki taraf arasında, birbirlerinin normlarına saygılı olmaya yönelik, örtük ve yazılı olmayan anlaşma" olarak tanımlamıştır. Levinson vd. (1962) ise "birey ile örgüt arasındaki karşılıklı beklentilerin toplamı" biçiminde nitelendirmişlerdir. Schein (1980) benzer bir tanımla, "bireyin kendisi ve içinde bulunduğu örgüt arasındaki yazılı olmayan karşılıklı bir dizi beklentiler" olarak tanımlamıştır (akt.Cihangiroğlu ve Şahin,2010,s.2). Bu durum bir örgüt olarak üniversite ile öğrenci arasında psikolojik sözleşmenin olduğu ve karşılıklı

beklentilerin eğitim boyunca devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan beklentiler ile gerçek duruma ilişkin algı arasında sıkı bir ilişki vardır. Gerçek ile beklenti arasında açıklığın artması bireyde doyumsuzluğa ve motivasyon düşmesine yol açar. Üniversite öğrencileri açısından, benzer olarak, motivasyon düşmesi ve başarı düşüşü görülecektir (akt.Şahin,2011,s.435).

Öğrenciler üniversite başlangıcında ebeveyn kontrolünden uzak, ilginç ve yeni olaylarla dolu, tanışacak yeni insanlar, çekici akademik uğraşlar içeren bir yaşam hayal ederler. Gençler, aynı zamanda üniversite yaşamının kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimleri için önemli fırsatlar sunacağı beklentisi içindedirler fakat Kuzey Amerika'da öğrencilerin yaklaşık %40'ı uyum süreci zorlukları nedeniyle okulu terk etmektedirler (Mercan ve Yıldız,2011,s.137). Benzer olarak Sevinç (2010,s.118,119) öğrencilerin üniversiteye yönelik beklenti ve tercih nedenlerini, okula uyumu etkileyen olumsuz faktörler olarak tanımlamış ve örgütsel ait olma ile örgütsel kimlik geliştirememenin, örgütsel uyumu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Christe ve Dinham (1991), öğrencinin okul tercihini ve okula olan bağlılığını etkileyen beklentileri ile kısa vadede karşılaşacağı reel sonuçların kıyaslanması ve beklentilerle muhtemel durumun örtüşmemesi durumunda, örgütsel olarak üniversiteye karşı öğrencinin ait olma duygusunun zayıflayacağını fakat beklentilerin karşılanması olasılığının yüksek olması durumunda ait olma duygusunun artacağını öngörmüştür (akt.Aypay,2012,s.418). Diğer taraftan Ma (2003,s.1) okullarda ait olma duygusunun şekillenmesinde, okul iklimi kapsamında beklentilerin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu durum öğrenci beklentilerinin karşılanma düzeylerinin, ait olma gereksinimini karşılama durumlarını belirlemede, önemli bir değerlendirme etkeni olduğu, şeklinde açıklanabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Benzer Ölçekler

2.2.1.1 Okula Psikolojik Bağlanma Ölçeği (The Psychological Sense of School Membership SSSM)

Goodnow (1993) tarafından geliştirilmiştir. Lise öğrencilerinin okula ait olma algılarını akran kabulü, okul kabulü ve etkinliklere aktif katılım boyutları çerçevesinde

ölçen 18 soruluk bir ölçektir. Likert tipi 5'li derecelendirme (1- Hiç doğru değil, 2-biraz doğru 3- Nötr, 4- Çok doğru, 5- Tamamen doğru) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi değerleri yüksek bulunmuş olup iç tutarlılığı 0.90 olarak tespit edilmiştir (Gilman ve Anderman, 2005,s.381).

2.2.1.2 Üniversiteye Psikolojik Bağlanma Ölçeği

Goodnow (1993) tarafından liseye yönelik geliştirilen ölçek Pittman ve Richmond (2008) tarafından üniversiteye uyarlanmıştır. Ölçek bağlanma ana başlığında, öğrencilerin üniversiteye ait olma durumlarını ölçmektedir. Ölçekte 18 madde bulunmaktadır ve likert tipi 5'li derecelendirme kullanılmıştır (Pittman ve Richmond,2008,s.348).

2.2.1.3 Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği (ÜÖTİÖ),

Üniversite öğrencilerinde hayatta kalma, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük, eğlence ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, yedili likert tipte bir ölçme aracıdır. Temel ihtiyaçlarla ilgili olarak ölçek kapsamında değerlendirilmek istenen, her bir ihtiyacının ne düzeyde karşılanmakta olduğuna ilişkin bireyin algısının ne olduğudur. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 671 öğrenci elde edilen veriler üzerinde yapılmış ve analiz sonuçları ölçeğin toplam varyansın % 47.99' unu açıklayan, öz-değeri 1.69 ile 7.33 arasında değişen beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir (Türkdoğan ve Duru, 2012,s.85).

2.2.1.4 Temel İhtiyaçlar Ölçeği (TİÖ).

İkinci (2003) tarafından lise öğrencileri için geliştirilmiş olan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 299 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek ergenlere yönelik olup 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, Seçim Teorisi bağlamında ergenlerin temel ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığını ölçmeye yöneliktir. Faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Bunlar; sevme ve sevilme, güç, özgürlük, eğlenmedir. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği ihtiyaçların karşılanma düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin 4 faktörlü yapısının toplam varyansının yaklaşık %45'inin açıklandığı anlaşılmıştır. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları. 83. ile. 64 arasında oluşmuştur. Bu ölçek Eşici (2007) tarafından ilköğretim öğrencilerine uyarlanmıştır. Bu çalışma da dört faktör ortaya çıkarılmıştır. Bu boyutlar: (1) özgürlük

ihtiyacı, (2) ait olma ihtiyacı, (3) eğlence ihtiyacı ve (4) güç ihtiyacıdır. Dört boyutlu ölçeğin açıkladığı varyans % 42, Cronbach's Alpha katsayısı 71'dir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir,2009,s.565).

2.2.1.5 Örgüt Kültürü Anketi,

Erdem ve Şatır (2000) tarafından geliştirilmiş olan ankete bir soru eklenmiştir. Ankette, örgütsel kültürel boyutlarını ölçen 16 ifade bulunmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipindedir (1= Kesinlikle karşıyım, 2= Çoğunlukla karşıyım, 3= Kısmen karşıyım, 4= Ne karşıyım ne katılıyorum, 5= Kısmen katılıyorum, 6=Çoğunlukla katılıyorum, 7=Tamamen katılıyorum). Anketteki 16 ifade, “örgütsel yapı”, “ilişkiler”, “ait olma”, “güç mesafesi” ve “hikayeler” olmak üzere 5 boyutta toplanmaktadır. Ait olma boyutu, çalışanların örgütsel bağlılığına, kendilerini örgütün parçası olarak görüp görmediğini ölçmektedir. Bu boyut 3 ifade ile ölçülmüştür. Örnek ifade: “Kurumun amaçları tüm çalışanlar tarafından benimsenir (Göktaş, Aslan, Aslantekin ve Erdem, 2005,s.353-354).

2.2.1.6 Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS),

Michigan Üniversitesi tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek kişisel başarı hedefleri, okula ait olma ve akademik özyeterlilik faktörlerini kapsamaktadır. Ölçekte yer alan okula ait olma duygusunu 4 madde ölçmektedir. Bu maddeler sınıf içi hedefler, görevler ve sınıfa ait olmadan ziyade okulun tüm psikolojik çevresiyle ilişkilidir (Roeser, Midgley ve Urdan,1996,s.412).

2.2.1.7 The BASIS-C Inventory (Basic Adaptive Styles in Schools-Childhood),

Okul Çocuklarında Temel Uyum Ölçeği Envanteri, Curlette ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek çocuklukta ki yaşam stili konularını, Adler'in görüşlerine göre yapılandırarak, ait olma temelli ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 9 madde vardır (akt.Dana, Kelly, Claudia ve Yancey, 2004,s.192).

2.2.1.8 The Basic Adierian Scales for Interpersonal Success—Adult form (BASIS-A)

Wheeler ve arkadaşları tarafından (1993) geliştirilmiş olan envanterde 65 madde bulunmaktadır. Sorular 10 yaş ve öncesini kapsayan ve “Ben çocukken” köküyle başlayan bir yapıda olup 5'li likert tipi ölçek ile kategorize edilmiştir. Adler'in yaşam

sitili ile ilgili beş özellik envanterin boyutlarını oluşturur. Bunlar; Ait olma/ Sosyal ilgi, Birlikte Davranma, Sorumluluk Alma, Kabul Edilme ve İhtiyatlı Olmaktır.

Ölçekte ki Ait Olma /Sosyal İlgil boyutu birlikte problem çözme stili, dışadönüklük ve etkili sosyal becerileri kapsamaktadır.

2.2.2. Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmaları

Goodnow ait olma ile ilgili iki çalışma yapmıştır. Birinci çalışmada (1993a), ergenlerin ait olma algısı ile onların beklentileri, değerleri, motivasyonları, çaba ve başarıları arasında ki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada The Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale ölçeği ortaokul ve iki lise olmak üzere 1,366 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada okul başarısı ve eğitimsel değerlerin kabulü ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki fakat akademik çaba ve davranış ile okula ait olma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Takip eden ikinci çalışmada ise ergenlerde ait olma ve destek algısı ile akademik çaba, akademik başarı ve akademik motivasyon arasında ki ilişki değerlendirilmiştir. Ortaokul 3.sınıf ile 8.sınıf arasında 350 öğrenciye motivasyon (başarı ve eğitimsel değerlerle ilgili beklenti), ait olma duyguları ve matematik, sosyal bilgiler, İngilizce ve bilim dersleri ile ilgili destek durumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmede okulda öğretmenlerin ilgisi, desteği ve öğrencilerin gösterdikleri saygı ile şekillenen okula ait olma duygularının, eğitimsel kabul ve eğitimsel değerler ile güçlü bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Goodnow,1993a).

Wendel, Hoke ve Joekel (1994), yaptıkları çalışmada 70 seçkin ortaokul yöneticisi üzerinde betimsel bir analiz yapmışlar ve başarılı bir okul yaratmak için öğrencilerin okul ait olma duygularının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Greenberg (1995), dört ortaokulun öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, yetişkin rol-model durumu ile öğrencinin benlik saygısı geliştirmesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Buna göre ait olma duygusu benlik saygısı gelişiminde temel bir faktör olarak çıkmıştır (akt.Ma,2003,s.341).

Roeser ve arkadaşları (1996), okul ortamıyla öğrencilerin motivasyon, duygusal ve akademik başarıları arasında ki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma 296 8.sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Öğrencilerin öz-değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlilik algısı belirleyicileri içerisinde, en güçlü faktörlerden biri ait olma

algısı çıkmıştır. Okula ait olma algısı ile akademik başarılar arasında önemli bir pozitif ilişki bulunmuştur. Okula ait olma algısı zayıf olan öğrencilerde sınıfta ve okulda düşük öz bilinç (örneğin sinirlilik ve utanç), okula ait olma algıları güçlü olan öğrencilerde olumlu duygular (örneğin iyi ruh hali ve mutluluk) tespit edilmiştir.

Gonzalez ve Padilla (1997) , araştırmalarını Meksika kökenli 2169 öğrencinin yer aldığı üç Amerikan lisesinde yapmışlardır. Buna göre çoklu regresyon analizi değerlendirmesinde yalnızca akademik performans (düşük başarı, yüksek başarı) ile okula ait olma arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Romero ve Roberts (1998), okul merkezli olarak Afrika, Avrupa, Meksika ve Vietnam kökenli 3071 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında, kendi etnik yapılarına yönelik ait olma duyguları güçlü olan öğrencilerin, diğer etnik gruplara daha olumlu tutumlar gösterdiklerini, bildirmişlerdir.

Williami ve Downing (1998), bireysel ve grup görüşmeleri yöntemiyle sınıfa ait olma özelliklerini araştırmışlardır. Çalışma biri kentsel diğeri kırsalda yer alan 51 ortaokul öğrencisini kapsamaktadır. Nitel veri analizi sonuçlarına göre akranlarla iyi iletişim, sınıf etkinliklerine katılım ve yüksek akademik performans faktörleri sınıfa ait olmada önemli görülmüştür.

Yine benzer bir çalışmada Peterson, Chang ve Collins (1998), Tayvanlı üniversite öğrencilerine verilen ait olma, yaşama, güç, özgürlük ve eğlence temelli seçim teorisi eğitimi ve gerçeklik terapisi grupla psikolojik danışma uygulamasının, öğrencilerin benlik algısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Tayvanlı 217 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırmada 73 öğrenci kontrol grubuna, 71 öğrenci seçim teorisi eğitimi grubuna ve 73 öğrenci de gerçeklik terapisi grupla psikolojik danışma uygulaması grubuna dahil edilmiştir. Bulgulara göre, eğitim verilen ve danışma yapılan grubun olumlu benlik algısı puanları kontrol grubuyla kıyaslandığında iki grup lehine de anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Yani verilen seçim teorisi eğitimi ve gerçeklik terapisi grupla psikolojik danışma uygulaması, üniversite öğrencilerinin olumlu benlik algısı geliştirmesine katkıda bulunmuştur.

Gooff ve Goddard (1999), temel değerler ile suçluluk, madde kullanımı ve cinsel davranışlar arasında ki ilişkiyi, 544 lise öğrencisi kapsamında araştırmışlardır. Buna göre öz-saygısı yüksek, ait olma gereksinimini karşılayan ve başarı duygusu yüksek öğrencilerin suça yönelik davranışlar ile madde kullanımı oranları anlamlı olarak düşük çıkmıştır.

Çalışma, okulların farklı özelliklerini açıklamak ve öğrencilerin okula ait olma durumlarını belirlemek için yapılmıştır. Araştırma Kanada New Brunswick'te 198 okuldan 6. Sınıf öğrencisi 6833 ve 92 okuldan 8.sınıf öğrencisi 6868 öğrencinin eğitimsel anket verileri değerlendirilerek yapılmıştır. Sonuç olarak Hiyerarşik Lineer Modellemesi metoduyla yapılan analizde okullar arasında göre okul içi okula ait olma durumlarında daha fazla tutarsızlıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okula ait olma seviyelerini; kişisel özellikler ve aile özelliklerine göre zihinsel faktörler ile fiziksel koşulların, daha çok etkilediği belirtilmiştir (Ma,2003).

Loyd (2005) Seçim Teorisi Eğitimi'nin lise öğrencilerinin dört temel psikolojik gereksinimini (ait olma, güç, eğlence, özgürlük) karşılamasına etkisini araştırmıştır. Çalışmada Seçim Teorisi Eğitimi verilen öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Yani seçim teorisi eğitimi verilmesinin, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılama düzeylerine olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur.

Perren ve Alsaker'in (2006) anaokulu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre zorba öğrenciler ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genelde akranlarından daha saldırgan bir yapıya sahiptirler. Buna ek olarak zorbalığa maruz kalan öğrenciler kendilerini toplumdan daha çok soyutlayan bir kişiliğe sahiptirler ve hiçbir şeye karışmayan öğrencilerle kıyaslandığında neredeyse hiç oyun arkadaşları yoktur. Ait olma gereksinimini karşılama düzeyi düşük olan öğrencilerin daha çok zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Kendisini toplumdan soyutlama eğiliminde olan ve neredeyse hiç oyun arkadaşı olmayan öğrenci, ait olma gereksinimi yeterince karşılayamıyor, denilebilir.

Gilman ve Anderman (2005) çalışmalarında motivasyon (iç güdülenme, öz yeterlik ve denetim odağı) ile uyum arasında ki ilişkiyi araştırmıştır. Bu kapsamda 654 lise öğrencisi kendini tanıma, kişilerarası ilişki, içsel ve akademik işleyiş açılarından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak motivasyon düzeyi yüksek bulunan öğrencilerin orta ve düşük düzey motivasyona sahip olan öğrencilere göre genel doyum ve aile doyum düzeyleri, benlik saygısı, kişilerarası ilişkiler, sınıf başarı ortalamaları, okula ait olma, düşük depresyon, anksiyete ile sosyal stresleri düzeyleri anlamlı olarak olumlu bulunmuştur. Ayrıca akran iletişimde ve akademik davranışlarda yine yüksek motivasyon seviyesi anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular yüksek motivasyonun psikolojik, sosyal ve akademik açılardan önemli olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Walker ve Greene (2009) öğrencilerin başarı hedefleri, öz yeterlik, sınıf etkinlikleri ve ait olma ile ilgili algıları konularında, 249 kişiyi kapsayan, bir araştırma

yapmışlardır. Buna göre öğrencilerin ait olma ve sınıf etkinlikleri ile uyum arasında anlamlı bir ilişki fakat bilişsel sorumluluk ile ait olma ve sınıf etkinlikleri arasında ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerde ait olma duygusunun sınıf içi uyumda etkili olduğu değerlendirilmiştir.

2.2.3. Üniversiteye Ait Olma İle İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmaları

Okula ait olma ile ilgili yapılan araştırma Ocak tarafından 2004 yılında ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup-olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada okuldaki ait olma gereksinimleri karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra çok kötü sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, anaokuluna gitmemiş öğrencilerin, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde istenmeyen davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin doğum sıralarının ve sahip oldukları kardeş sayılarının istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olmadığı saptanmıştır (Ocak,2004).

Sunay, Müniroğlu ve Gündüz (2004), Ankara’da dört ayrı üniversitede beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören birinci sınıf (254 öğrenci) ve dördüncü sınıf (331) olmak üzere 585 öğrenciyi kapsayan çalışmalarında Egzersiz Güdülenmeleri Envanteri uygulamışlardır. Bu envanter kendini gerçekleştirme, sağlıklı olma, bir gruba ait olma ve fiziksel uygunluk olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin egzersize güdülenmeleri ile dört faktör arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Buna göre ait olma ve fiziksel uygunluk faktörleri ile pozitif egzersiz uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca birinci sınıfların dördüncü sınıflara göre ve kızların erkeklere göre güdülenme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan bir gruba ait olma faktörü açısından haftada 3-4 kere egzersiz yapanlar ile 5 ve daha üst sayıda egzersiz yapanların, haftada 1-2 kere egzersiz yapanlardan daha çok güdülendikleri ortaya çıkmıştır.

Okula bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalarda ise Arastaman 2006 da lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin

görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul bağlılık durumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okul bağlılık durumunda azalma olmaktadır. Öte yandan öğrenciler okula karşı davranışsal olarak bağlılık göstermekte, bilişsel olarak düşük bağlılık göstermektedirler. Öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak ise öğrencilerin okulda mutlu olmaması en önemli ifade olarak görülürken bunu öğrencinin okuluna karşı ait olma hissinin ve öğrencinin öz-yeterlik inancının düşük olması izlemektedir (Arastaman,2006).

Eşici'nin (2007,s.89) yaptığı araştırma bulgularına göre, ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyine göre öğrencilerin zorbalık yapma veya zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi düşük olan öğrencilerin zorbalık yapma puan ortalamaları, ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi orta olan öğrencilerden ve ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi orta olan öğrencilerin zorbalık yapma puan ortalamaları, ait olma ihtiyacının karşılanma düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi düşük olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puan ortalamaları, ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi orta olan öğrencilerden ve ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi orta olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puan ortalamaları, ait olma gereksiniminin karşılanma düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir.

Terzi'nin (2007), tarama modelli çalışması Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden 408 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma "Öğrenci algılamalarına dayalı olarak üniversite öğrencilerinin okudukları fakülteye ilişkin ait olma, etkililik ve iletişim/ilişki kültürel özellikleri" konulu olup öğrencilerin okudukları fakülteye ilişkin ait olma algıları yüksek ve olumlu çıkmıştır.

Türkdoğan ve Duru (2011) Pamukkale Üniversitesi'nin dört yıllık eğitim veren fakültelerinde öğrenim gören 627 (350 kız, 277 erkek) üniversite öğrencisini kapsayan çalışmalarında, öğrencilerin temel gereksinimler doyumuna ilişkin algılarını Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği ile ölçmüşler ve sosyo- demografik değişkenler için kişisel bilgi formu kullanmışlardır. Bulgular olarak öğrencilerin en yüksek doyumu sevgi ve ait olma gereksinimi için algıladıklarını, öğrencilerin güç, eğlence ve özgürlük

gereksinimlerinin karşılanma düzeyine ilişkin algıladıkları doyumun, görece daha düşük düzeyde ortaya çıktığı; fakat beş temel gereksinimin karşılanma düzeyine ilişkin en düşük doyumun, hayatta kalma gereksinimi algılanması olduğu, belirtilmiştir.

Sarı (2012), ilköğretim okulu öğrencilerinin okula ait olma algılarına yönelik araştırmasında, 6,7 ve 8.sınıf öğrencisi 364 kişiye (174 kadın, 190 erkek) Okula Bağlılık Algı Ölçeği uygulamıştır. Buna göre kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okula bağlılık ile akademik başarıları arasında ki fark anlamlı bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula ait olma düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren, örneklem, envanterin geliştirilme süreci, verilerin toplanması ile verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin okula ait olma gereksinimlerini karşılama düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmesi ve bu doğrultuda problemlerin çözümüne ilişkin yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Geliştirilen ölçekle, öğrencilerin okula ait olma düzeylerinin belirlenebilmesi ve problemleri durumlarda çözüme yönelik stratejilere katkıda bulunması hedeflenmiş olduğundan, çalışma uygulamalı araştırma niteliklerini barındıran betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini Ordu Üniversitesi yerleşkesinde eğitim gören üniversite öğrencileri kapsamaktadır.

3.3. Örneklem

Çalışmada ölçeğin geliştirilmesi sürecinde kullanılan, test tekrar tekniği ve ölçeğin nihai formunun uygulandığı üç örneklem grubu bulunmaktadır. Araştırmada ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan örneklem grubunu “örneklem-1”, test tekrar test uygulamasında kullanılan örneklem grubu “örneklem-2” ve ölçeğin nihai formunun uygulandığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenen örneklem grubu ise “örneklem-3” olarak adlandırılmıştır.

3.3.1. Örneklem-1: Ölçeğin Deneme Formunun Uygulandığı Grup

Araştırmanın birinci aşamasında, 2012 Ekim ayında ölçeğin deneme formu, Ordu Üniversitesi öğrencilerinden rastgele seçilen 283 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin deneme formuna ilişkin istatistiksel işlemlerin yapılmasında önemli bir yer tutan örneklem grubunun sosyo-demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo: 1
Deneme Formunun Uygulandığı “Örneklem-1” in Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	193	68.2
Erkek	90	31.8
Ekonomik Durum		
Kötü	10	3.5
Orta	203	71.7
İyi	63	22.3
Çok İyi	7	2.5
Eğitim Gördüğü Akademik Birim		
Meslek Yüksek Okulu	33	11.7
Sağlık Yüksek Okulu	50	17.7
Fen-Edebiyat Fakültesi	144	50.9
Ziraat Fakültesi	56	19.8
Sınıflar		
1	85	30.0
2	70	24.7
3	59	20.8
4	69	24.4
Yerleşim Birimi		
Köy	3	1.1
Kasaba	11	3.9
İlçe Merkezi	137	48.4
İl Merkezi	132	46.6
Ortaöğretim		
Genel Lise	173	61.1
Meslek Lisesi	18	6.4
Spor Lisesi	3	1.1
Anadolu Lisesi	85	30.0
Fen Lisesi	4	1.4
Kazanma Yılı		
Aynı Yıl	129	45.6
Bir yıl sonra	70	24.7
İki yıl sonra	61	21.6
Üç yıl sonra	15	5.3
Dört yıl ve Üstü	8	2.8
Toplam	283	100.0

3.3.2. Örneklem-2: Ölçeğin Test Tekrar Testinin Uygulandığı Grup

Araştırmanın ikinci aşaması için 2012 Kasım ayında Ordu Üniversitesi'nde öğrenim gören 659 öğrenciye test tekrar test formu uygulanarak testin iç tutarlılığı araştırılmıştır.

Formun güvenilirliği için uygulanıp değerlendirmeye alınan örneklem grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo:2
Ölçeğin Nihai Formunun Uygulandığı “Örneklem-2” in Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	425	64.5
Erkek	234	35.5
Ekonomik Durum		
Kötü	32	4.9
Orta	431	65.4
İyi	180	27.3
Çok İyi	16	2.4
Eğitim Gördüğü Akademik Birim		
Sağlık Yüksek Okulu	265	40.2
Güzel Sanatlar Fakültesi	21	3.2
Fen-Edebiyat Fakültesi	222	33.7
Ziraat Fakültesi	128	19.4
Diş Hekimliği	23	3.5
Sınıflar		
1	224	34.0
2	188	28.5
3	146	22.2
4	101	25.3
Yerleşim Birimi		
Köy	8	1.2
Kasaba	25	3.8
İlçe Merkezi	324	49.2
İl Merkezi	302	45.8
Ortaöğretim		
Genel Lise	460	69.8
Meslek Lisesi	44	6.7
Güzel Sanatlar Lisesi	10	1.5
Spor Lisesi	6	1.0
Anadolu Lisesi	129	19.6
Fen Lisesi	10	1.5
Kazanma Yılı		
Aynı Yıl	242	36.7
Bir yıl sonra	190	28.8
İki yıl sonra	149	22.2
Üç yıl sonra	46	7.0
Dört yıl ve Üstü	35	5.3
Toplam	659	100.0

3.3.3. Örneklem-3: Ölçeğin Nihai Formunun Uygulandığı Grup

Araştırmanın üçüncü aşaması için 2012 Kasım ayında Ordu Üniversitesi'nde öğrenim gören 1265 öğrenciye uygulanan Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ile farklı değişkenler açısından değerlendirme yapılmıştır.

Formun son halinin uygulanıp değerlendirmeye alınan örneklem grubunun sosyo-demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo: 3
Nihai Formun Uygulandığı “Örneklem-3” in Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	636	50.2
Erkek	629	49.8
Ekonomik Durum		
Kötü	99	7.8
Orta	803	63.4
İyi	326	25.8
Çok İyi	38	3.0
Eğitim Gördüğü Akademik Birim		
Meslek Yüksek Okulu	115	9.1
Sağlık Yüksek Okulu	40	3.1
Tıp Fakültesi	26	2.0
Güzel Sanatlar Fakültesi	21	1.7
Devlet Konservatuvarı	12	1.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	749	59.2
Ziraat Fakültesi	302	23.9
Sınıflar		
1	368	29.1
2	366	28.9
3	276	21.9
4	255	20.1
Yerleşim Birimi		
Köy	16	1.3
Kasaba	39	3.1
İlçe Merkezi	590	46.6
İl Merkezi	620	49.1
Ortaöğretim		
Genel Lise	886	70.1
Meslek Lisesi	169	13.3
Güzel Sanatlar Lisesi	17	1.3
Spor Lisesi	8	0.6
Anadolu Lisesi	161	12.7
Fen Lisesi	15	1.2
Çok programlı Lise (ÇPL)	9	0.8
Kazanma Yılı		
Aynı Yıl	395	31.3
Bir yıl sonra	402	31.8
İki yıl sonra	287	22.7
Üç yıl sonra	108	8.5
Dört yıl ve Üstü	73	5.8
Toplam	1265	100.0

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.1. Üniversiteye Ait Olma Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçeğin alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili olası maddeler çıkarılmıştır. Ham ölçeğin maddeleri içerik ve ölçek yazım kuralları açısından değerlendirilmek üzere “Uzman Görüşü Veri Toplama formu” (Ek 1) oluşturulmuştur. Ayrıca “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 2) ve “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” (Ek 3) araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur.

3.4.2. Üniversiteye Ait olma Ölçeği (ÜAO)

Üniversiteye Ait olma Ölçeği (ÜAO) üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri yükseköğrenim kurumlarında, ait olma gereksinimlerinin karşılanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Çalışmada 5’li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Çünkü Likert’in (1932) “Dereceleme Toplamları ile Ölçekleme” modeli günümüzde yaygın olarak kullanılan ve ölçek oluşturmadaki işlemler bakımından çok ekonomik bir tekniktir (Sünbül,2006,s.6). Erkuş’a göre (2003) tutum dışında başka psikolojik değişkenler için de kullanılabilmesi ve Thurstone tipi ölçekler ile güvenilirliğinin hemen hemen aynı olması gibi avantajları da bulunmaktadır (akt.Sünbül,2006,s.6).

Likert tipi ölçekte alınan toplam puan, maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların (madde puanların) toplamından oluşmaktadır. Cevaplayıcı ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bu maddenin kapsamına ilişkin tutumun derecesini bildirdiği varsayılır. Tüm psikolojik ölçekler gibi Likert tipi ölçeklerde de bazı temel sayılıtlar vardır. Bunlar süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallıktır. Süreklilik sayıtlısın da ölçülen özelliğin sonsuza kadar küçülebilen birimlerle ölçülebilen bir değişken olduğu kabul edilir. Tek boyutluluk sayılıtlısı, ölçülen bir özelliğin tek basına

tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamına gelir. Doğrusallık sayılısında ise, ölçülen özelliğin ölçülerinin bir doğru üzerinde gösterilebileceği kabul edilir (Sünbül,2006,s.7).

Ölçek oluşturulurken, Likert tipi tutum ölçeği hazırlanırken izlenmesi gereken adımlardan yararlanılmıştır (<http://www.conqir-idr.org/literature/LikertAppendix-1.pdf> 10.03.2013).

Bunlar;

- 1) Ölçülmek istenen tutuma ilişkin olumlu ve olumsuz maddeler yazılır.
- 2) Uzmanlardan her bir maddeyi incelemeleri istenir.
- 3) Uzmanlar tarafından uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkartılır.
- 4) Geriye kalan maddeler seçkisiz olarak sıralanır. Uygun yönerge ve tepki seçenekleri eklenir. Böylece ölçeğin ilk formu uygulamaya hazırlanmış olur.
- 5) Ölçeğin uygulanacağı örneklem belirlenir ve belirlenen gruba uygulanır.
- 6) Uygulama yapılan her birey için madde puanı ve madde puanları toplamından oluşan toplam ölçek puanı hesaplanır.
- 7) Her bir madde ile toplam ölçek puanı arasında korelasyon hesaplanır.
- 8) İstatistiksel olarak anlamlı olmayan korelasyon katsayısına sahip olan maddeler ölçekten atılır. Her maddenin, tüm maddeler ile ilişkisi olması gereği Likert ölçeğinin iç tutarlık ölçütüdür.

Thorndike'a (1997) göre ölçek tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz maddelerden oluşmamalıdır. Buradaki amaç, tüm maddelerin aynı şekilde (bütün maddelere “katılıyorum” gibi) yanıtlanması eğilimini (acquiescence) kontrol etmektir. Hem olumlu maddeye, hem de olumsuz maddeye “katılıyorum” şeklinde yanıt veren bir bireyin, ölçeği ciddiye almadığı sonucuna varılabilir (akt.Sünbül,2006,s.8). Çalışmada da benzer olarak 5 madde ters olarak ifade edilmiştir.

Yine Thorndike (1997) çift sayıda tepki kategorili ölçeklerde, ne olumlu ne de olumsuz görüşe sahip olan bireylerin, maddeyi boş bırakma eğilimine gidebileceğini, bu nedenle genel olarak, iki ucun birini seçmeye zorlayarak maddelerin boş bırakılmasından çok, tek sayıda tepki kategorisi olmasının daha iyi sonuç vereceğini belirtmiştir (akt.Sünbül,2006,s.8). Çalışmada da ölçek 1= Hiç, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Genellikle ve 5= Her zaman seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçek 14 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “Özdeşleşme”, “Motivasyon” ve “Beklenti” olarak tanımlanmıştır.

3.5.Verilerin Toplanması

Çalışmada Ordu Üniversitesi Rektörlüğünden yazılı izinler alınmıştır (Ek 4). Veriler araştırmacı tarafından öğrencilere üniversitenin dersliklerinde uygulama yapılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ait yönergeler, uygulamaya katılan örneklem gruplarına okunarak gerekli bilgiler verilmiş olup gönüllülük ilkesine özen gösterilerek sözel onamları alınmıştır. Öğrenciler anket formlarını isim belirtmeksizin doldurmuşlardır. Test tekrar testi için yapılan ilk uygulamada, ikinci uygulamada da aynı takma adı kullanmak kaydıyla, öğrencilere bir takma ad kullanabilecekleri belirtilmiş ve bazı öğrenciler isimleri yerine takma ad kullanmışlardır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde, belirtilen örneklem gruplarına uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasında süreye ilişkin herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık olarak 5-10 dakika arasındadır.

3.6.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ölçeğin geliştirilmesi için yapılan istatistiksel analizlerde SPSS 15 ve Lisrel-8.15 programları kullanılmıştır.

Ölçek geliştirmede geçerlilik ve güvenirlik olmak üzere iki temel özellik vardır.

Geçerlilik bir ölçme aracının neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelir. Diğer bir deyişle geçerlik; ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliği tam ve doğru bir şekilde ve bir başka özelliikle karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk, 2008,s.167).

Güvenirlik ise ölçülmek istenen özellikte, ölçümleri etkileyen bütün özelliklerin değişmemesi ve tekrarlanan ölçümlerde hep aynı değerde ölçümler vermesidir (Büyüköztürk, 2008,s.167).

3.6.1. Üniversiteye Ait olma Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Verilerin Geçerlilik Analizi ve Yorumlanması

Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği teknikleri kullanılmıştır.

3.6.1.1. Kapsam geçerliliği

Ölçeğin kapsam yönünden amaca uygun olması yani doğru ölçmeyi yapmasına kapsam geçerliliği denir. Bu durumu ölçekte 2 nitelik belirler;

- Uygulanan ölçek, belli bir alanda ölçme yapmalı, belli bir boyutu ölçmeli ve boyutları birbirine karıştırmamalıdır.

- Ölçme yapmak istediğimiz evrenle örneklem arasında ilişki bulunmalıdır. Kullanılan ölçek evreni temsil etmelidir (Tekin,1977,s.29).

Bu amaçla alan yazında yer alan okula ait olma ölçekleri ve kuramsal yapı incelenmiş ve daha sonra ölçekte yer alan üniversiteye ait olma ifadeleri hazırlanmıştır.

Kapsam geçerliliğinin bir yönteminin de uzman görüşüne başvurmak olduğu bildirilmiştir (Anastasi,1976,s.138; Karasar, 2005:151-152). Araştırmada da hazırlanan ham ölçeğin maddeleri içerik ve ölçek yazım kuralları açısından değerlendirilmek üzere “Uzman Görüşü Veri Toplama Formu” oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği için, hazırlanan form çeşitli üniversitelerin alanda çalışan 9 akademisyene ulaştırılmıştır. Bu ifadelerle birlikte akademisyenlere çalışmanın amacı, kapsamı ve kendilerinden beklenenlerin yer aldığı bir “Uzman Görüşü Veri Toplama Formu” verilmiştir. Akademisyenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve ham ölçek hakkında ki görüşleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin değerlendirme formları incelenerek maddeler revize edilmiştir.

3.6.1.2. Yapı geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği için de faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile

açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008,s.120). Başka bir deyişle, çok sayıdaki değişken arasında ilişkilere dayanarak verilerin daha anlamlı ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir analizdir (Kurtuluş,1985;akt.Karagöz ve Kösteroğlu,2008,s.84).

Faktör analizinde kullanılan iki genel yaklaşım vardır.

3.6.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)

Araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türlerine açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) denir (Büyüköztürk, 2008,s.123).

Faktörleşmede kullanılan teknikler arasında, temel eksenler (principle axes), maksimum olabirlik (maximum likeli hood), çoklu gruplandırma (multiple grouping) ve temel bileşenler analizi (principle component analysis, PCA) vardır (Büyüköztürk, 2008,s.124). Temel bileşen analizi; değişkenlerden oluşan bir veri kümesinin varyans-kovaryans yapısını, bu değişkenlerin doğrusal birleşimleri yardımıyla açıklayarak, boyut indirgemesi ve yorumlanmasını sağlayan birçok değişkenli istatistiksel yöntemdir (Yazar, Yavuz ve Çay, 2009, s.51).

Üniversiteye ait olma ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında da yapı geçerliliğine yönelik Temel Bileşenler Analizi (TBA) yöntemi kullanılmıştır. TBA analizi ile elde edilen faktör yapısının uygunluğu Yapısal Eşitlik Modelleri ile test edilmiştir.

3.6.1.2.1. 1. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Araştırılması

3.6.1.2.1.1.1. Korelasyon matrisinin hesaplanması

Nakip (2003) konuyu şöyle açıklamıştır;

”Faktör analizinde, regresyon analizinin tersine, değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi aranır. Değişkenler arasında korelasyon azaldıkça, faktör analizinin sonuçlarına olan güven azalır. Aralarında korelasyon ilişkisinin çok güçlü olduğu değişkenler genel de aynı faktör içinde olacaklardır. Bunun bir sonucu olarak da, bu değişkenlerin, içinde buldukları faktörle de ilişkileri güçlü olacaktır (Nakip,2003,s.407)”.

3.6.1.2.1.1.2. Bartlett Küresellik Testi (Bartlett Test of Sphericity)

Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için kullanılır. Bartlett testiyle maddelerin birbirleriyle tutarlılığı ölçülür. Değerlendirmede katsayı düşük çıkarsa sıfır hipotezi, yüksek çıkarsa alternatif hipotez kabul edilir. Sıfır hipotezi ret edilmezse, faktör analizine devam edilmez. Bu durumda ölçek yeniden gözden geçirilmelidir (Akgül-Çevik,2003:428; Hair-Anderson-Tatham-Black, 1998,s.374; Büyüköztürk, 2008,s.126,170).

3.6.1.2.1.1.3. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi

Ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test eder. Test sonucu değer düşük çıkarsa, faktör analizine devam etmek gerekir (Nakip,2003,s.408-409). KMO sonucu bulunan değer 0,50'nin altında ise kabul edilemez, 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel kabul edilir (Tavşancıl,2002, s.50; Altunışık,Coşkun,Bayraktaroğlu ve Yıldırım,2005, s.217; Büyüköztürk, 2008,s.126,170).

Üniversiteye ait olma Ölçeğin yapı geçerliliği için de açıklayıcı faktör analizi verilerinin faktör analizi için uygunluğunda korelasyon matrisi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir.

3.6.1.2.1.2. Faktör Sayısının Belirlenmesi

Ölçek geliştirirken faktör belirlemede, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek, az sayıda faktör elde etmek için ilgili istatistiksel çözümleme yapılır (Özdamar,2002,s.248; Tavşancıl,2002,s.47).

3.6.1.2.1.2.1. Özdeğere (Eigenvalues) Göre Belirleme

Joliffe kriterine göre 0,7 ve daha büyük değerler faktör olarak kabul edilir. Fakat özdeğeri bir ve birden büyük olan değerlerin faktör olarak kullanılması daha yaygın bir uygulamadır (Özdamar, 2002,s.248). Özdeğer, bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansı gösterir.

3.6.1.2.1.2.2. Yığılma Grafiği (Scree Plot) İle Belirleme

Levis-Beck (1994) tarafından geliştirilmiştir. Özdeğerleri gösteren grafik incelenir ve düşey çizginin yataylaştığı yere kadar olan faktörler toplam faktör sayısını verir. Diyagramın x eksenini faktörleri, y eksenini özdeğerleri belirtir (akt.Karagöz ve Kösterelioğlu,2008,s.84).

3.6.1.2.1.2.3. Varyansın Oranına Göre Belirleme

Analiz sonucu varyans oranları büyük çıkarsa faktör yapısının güçlü olduğu kabul edilir. Bu oranın sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması gerekir (Tavşancıl,2002,s.48). Tıp ve ilaç sektörü gibi hassas sektörlerde ise bu oran 95'lere kadar çıkabilmektedir (Nakip,2003,s.412).

3.6.1.2.1.3. Döndürmeli Faktör Matrisi

Faktör analizi yapılarak elde edilen faktörlere bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlama amaçlı eksen döndürmesi (rotation) uygulanır. Eksen döndürülmesi uygulamasından sonra maddelerin bir faktördeki yükleri artarken, diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece maddeler kendileri ile ilişkili faktörler içerisinde toplanır ve bu durum yorumlamada kolaylık sağlar (Büyüköztürk, 2008,s.126). Kalaycı'ya göre (2006) rotasyon yöntemi faktör isimlendirmesinde ve faktörlerin yorumlanmasında kullanılır (akt.Karagöz ve Kösterelioğlu,2008,s.87).

Faktör sayıları belirlendikten sonra SPSS programı aracılığı ile faktör yüklerini gösteren Faktör Modeli Matrisi elde edilir. Her faktördeki maddenin faktör yükü o faktördeki ağırlığını belirtir (Nakip,2003,s.413).

Araştırmada rotasyon, serpilme diyagramı, varyans, özdeğerler ve faktör yüklerine göre Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin boyutları saptanmıştır. Rotasyon işlemlerinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu yöntemde daha az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olması sağlanacak şekilde döndürme yapılır. (Tavşancıl,2002,s.50). Diğer taraftan varimax ile faktör skor katsayılarına ulaşmak mümkündür (Nakip,2003,s.413).

3.6.1.2.1.4. Faktörlerin Adlandırılması

Faktör analizinden sonra meydana gelen faktörlere ad vermenin kolay bir iş olmadığı ve örnek olarak ilgisiz değişkenlerin bir faktörde toplanabileceği, böyle bir durumda, faktör yükü en fazla olan değişkenin esas olarak adlandırma yapılabilineceği, bildirilmiştir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008,s.88). Bu doğrultuda faktörler alanyazın bilgileri incelenerek ve uzman desteğiyle belirlenmiştir. Buna göre faktörlere;

1. Özdeşleşme Boyutu,
2. Motivasyon Boyutu,
3. Beklenti Boyutu, adları verilmiştir.

3.6.1.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis)

Araştırmacının kuramı doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde kullanılan analiz türü doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak tanımlanır (Erdoğan, Bayram ve Deniz,2007,s.10). Çalışmada faktör analizi sonucunda Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemi ile Açımlayıcı Faktör Analizi'nde elde edilen modelin uygunluğu incelenmiştir.

3.6.2. Üniversiteye Ait olma Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Verilerin Güvenirlik Analizi ve Yorumlanması

Yapılan bir ölçmede, üç tür güvenirlilik ölçütü aranabilir. Bunlar;

1. Zamana göre değişmezlik (süreklilik),
2. Bağımsız gözlemler arası uyum,
3. İç tutarlılık'tır (Cronbach α) (Büyüköztürk,2008,s.170).

3.6.2.1. Madde Korelasyon Değerleri ve Cronbach α Güvenirliliği

Büyüköztürk, güvenirlilik analizinde madde korelasyonları ile Cronbach α güvenirlilik katsayısı değerlerinin kullanılması gerektiğini, belirtmiştir. Madde korelasyonunun ölçekteki maddelerin her birinin ölçek içinde eklenebilir özelliğini belirlediğini, Cronbach α güvenirlilik katsayısının ise ölçek içindeki maddelerin iç tutarlılığının ve homojenliğinin bir göstergesi olduğunu vurgulamıştır (Büyüköztürk, 2008,s.170).

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin iç tutarlılık denetiminde de madde, toplam madde korelasyonları ve Cronbach α güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin nihai formunun iç tutarlılığı kapsamında güvenirlilik için Cronbach α güvenirlilik katsayısına bakılmıştır.

3.6.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliliği

Zamana göre değişmezlik (süreklilik) yönteminde test güvenirliliğini kestirmek için, bir test aynı gruba belli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır. Daha sonra bireylerin birinci uygulamada aldıkları puanlarla ikinci uygulamada aldıkları puanlar arasındaki korelasyon bulunur. Elde edilen korelasyon katsayısı testin güvenirlilik katsayısıdır (Büyüköztürk,2008,s.170). Test-tekrar test sonuçlarını değerlendirmek için bağımlı grupta t testi yapılır (Doğan, Öncü, Varol-Saraçoğlu, Küçükgöncü, 2009,s.80).

3.6.2.3. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu Verilerinin Karşılaştırılması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan Üniversiteye Ait olma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda ilişkişel işlemlere tabi tutulmuştur.

Üniversiteye ait olma ölçeğinin nihai formu, yine üniversite de öğrenim gören 1265 öğrenciye uygulanmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenerek yorumlanmıştır.

Uygulama yapılan öğrencilerden elde edilen veriler ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde olarak verilmiş, üniversiteye ait olma değerleri ile gruplar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Grupların homojenliğin için levene testi yapılmış olup varyanslar homojense Tukey HSD, varyanslar homojen değilse Tamhane T2 testi çoklu karşılaştırma yapılarak, farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığı araştırılmıştır (Akdağ,2011,s.3; Demirci,2009a,s.1).

4. BULGULAR ve YORUM

4.1. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Geliştirilmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerin yapılan değerlendirme sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Geçerlilik İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tavşancıl (2002), araştırmalarda verilerin en azından aralıklı (interval) ölçekle ölçülmesi gerektiğini ve örneklem büyüklüğü olarak 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000'in mükemmel olduğunu belirtmiştir. (Tavşancıl,2002,s.51). Çalışmanın örneklem büyüklüğü ise Ordu Üniversitesi'nde öğrenim gören 350 öğrenciden elde edilen verilerden, değerlendirmeye alınan 283 veriden meydana gelmiştir.

Ham ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmadan önce elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, verilerin çok değişkenli normal dağılımda olup olmadığı ise Barlett anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Tablo 4'de Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin deneme formuna ilişkin KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4**Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Deneme Formunun (23 Madde) KMO ve Barlett Testi Değerleri**

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.833
	Ki-kare	1163,469
Barlett Anlamlılık Testi	sd	91
	p	<0

Pullant (2001) faktör analizinin yapılabilmesi için en az KMO değerini .60 olarak önermiştir (akt.Üstüner, 2006,s.116). Bartlett testinde ise anlamlılık değeri, 0.05'ten küçük ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenir ve analize devam edilebilir (Akdağ, 2011,s.25). Çalışmada da tablo da görüldüğü gibi 0.833 KMO değeri ve Barlett anlamlılık düzeyi $p=.000$ oranları elde edilmiştir. Bu durum ölçeğin deneme formu verilerinin faktör analizini yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

4.1.1.1.Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve elde edilen yapıyı test etmeye yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

4.1.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi yapılmış ve değerlendirmede çıkış değeri 0.2'den küçük olan maddeler çıkarılıp faktör analizi tekrarlanmıştır. Buna göre, ölçeğin ortak varyans dağılımı tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5:
Ortak Faktör Varyans Dağılımı Değerleri

Ölçeğin Maddeleri	Başlangıç**	Çıkış*
s3. Üniversitede her türlü düşüncemi rahatlıkla söylerim	1.000	0.727
s4. Bu üniversiteyi tercih ettiğim için pişmanlık duyarım	1.000	0.601
s5. Üniversitede çeşitli isteklerimi yerine getirebilirim	1.000	0.508
s6. Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duyarım	1.000	0.501
s9. Üniversitede haksızlık yapılır	1.000	0.510
s11. Üniversitede kendimi engelleniyormuş gibi hissederim	1.000	0.658
s12. Üniversitede ki sosyal etkinlikler beklentilerimi karşılar	1.000	0.557
s13. Üniversiteye gitme saatim yaklaşıncaya sıkılırım	1.000	0.518
s14. Üniversitede boş saatlerim iyi geçer	1.000	0.592
s15. Üniversitede beni anlamadıklarını düşünürüm	1.000	0.567
s17. Üniversitede kendimi rahat ifade ederim	1.000	0.623
s18. Üniversite ile ilgili problemlerim görevlilerce çözülür	1.000	0.543
s20. Üniversitede düşüncelerime değer verilir	1.000	0.505
s23. Üniversitede kendimi değerli hissederim	1.000	0.524

**Özdeğer Başlangıç, *Çıkış Değerleri

Akdağ ortak faktör varyansını şöyle açıklamıştır;

“Faktör analizi sonucunda faktörlerin her bir değişken (madde) üzerinde yol açtığı ortak varyanstır. Ortak faktör varyansı 0 ile 1 arasında bir değerdir. Bu değer 1’e yaklaşması ya da 0.66’nın üzerinde olması iyidir. Bu durum, o maddenin varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu, 0’a yaklaşması bu katkının düşük olduğunu gösterir. Bir maddenin ya da değişkenin her bir faktördeki yük değerlerinin kareleri toplamı toplanarak elde edilir. Analiz sonucunda alınan “Communalities” tablosunun “Extraction” (çıkartma) sütununda bu değerler görülür. Örneğin, bir maddenin bu tabloda görünen değeri 0.611 ise; “bu madde, varyansın % 61’ini açıklıyor” denir. Bu tablo değerinin 0.10’dan küçük olması, o maddede sorun olduğuna işaret eder. Bu değerlere bakılarak madde çıkarılması pek tavsiye edilmemektedir. Ancak, bu değeri 0.20’nin altına düşen maddelerin çıkarılarak analizin tekrarlanması gerektiği de belirtilmektedir (Akdağ,2011,s.25).”

Araştırmada ortak varyansların değerlerinin 0.501 ile 0.727 arasında değiştiği ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğu açıkladığı tespit edilmiştir.

Ayrıca ölçek geliştirmede Anti-image Covariance matrisindeki çapraz ilişki katsayılarının 0,5’in üzerinde olması gerekir (Köseoğlu,2007,s.14). Çalışmada da ölçeğin Anti-image Covariance matris değerleri, tablo 6 da görüldüğü üzere 0,5’in üzerindedir.

Diğer taraftan açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasında korelasyonun yüksek olması aranır. Değişkenler arasında korelasyon azaldıkça, faktör analizinin sonuçlarına olan güven de azalır. Aralarında korelasyon ilişkisinin çok güçlü olduğu değişkenler genel de aynı faktör içinde olacaklardır. Bunun bir sonucu olarak da, bu

değişkenlerin, içinde buldukları faktörle de ilişkileri güçlü olacaktır (Nakip,2003,s.407; Hartmann,2012,s.91). Çalışmanın korelasyon matrisi Tablo 7’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde Pearson Korelasyon Katsayıları determinant (Belirleyici Oran)=0.015> 0,00001 olduğundan değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo: 6
Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin Anti -imaje Matrisi Değerleri

	s3	s4	s5	s6	s9	s11	s12	s13	s14	s15	s17	s18	s20	s23	
Anti-image Covariance	s3	,652	,036	-,028	,042	-,117	-,005	,088	,026	,002	,049	-,260	-,050	-,045	-,021
	s4	,036	,613	,011	-,147	-,023	-,124	-,073	-,182	-,053	-,067	-,001	,045	-,074	,022
	s5	-,028	,011	,646	-,078	-,051	,016	-,118	,018	-,068	,016	-,087	,005	-,076	-,098
	s6	,042	-,147	-,078	,654	-,050	,006	-,039	-,033	-,050	,025	-,039	-,138	,035	-,054
	s9	-,117	-,023	-,051	-,050	,737	-,098	-,017	-,076	,025	-,005	,130	-,099	-,134	,005
	s11	-,005	-,124	,016	,006	-,098	,562	,020	-,077	,076	-,258	-,054	,046	,047	-,103
	s12	,088	-,073	-,118	-,039	-,017	,020	,708	,049	-,159	,052	-,020	-,070	-,071	,009
	s13	,026	-,182	,018	-,033	-,076	-,077	,049	,732	,003	-,047	-,073	,027	,017	-,041
	s14	,002	-,053	-,068	-,050	,025	,076	-,159	,003	,603	-,028	-,038	-,056	,079	-,202
	s15	,049	-,067	,016	,025	-,005	-,258	,052	-,047	-,028	,613	-,014	-,085	-,084	,017
	s17	-,260	-,001	-,087	-,039	,130	-,054	-,020	-,073	-,038	-,014	,523	-,095	-,089	-,002
	s18	-,050	,045	,005	-,138	-,099	,046	-,070	,027	-,056	-,085	-,095	,563	-,093	-,071
	s20	-,045	-,074	-,076	,035	-,134	,047	-,071	,017	,079	-,084	-,089	-,093	,612	-,097
s23	-,021	,022	-,098	-,054	,005	-,103	,009	-,041	-,202	,017	-,002	-,071	-,097	,557	
Anti-image Correlation	s3	,731(a)	,057	-,043	,064	-,168	-,009	,130	,037	,004	,077	-,445	-,083	-,072	-,035
	s4	,057	,831(a)	,017	-,233	-,035	-,211	-,110	-,271	-,087	-,110	-,002	,076	-,121	,037
	s5	-,043	,017	,907(a)	-,121	-,073	,027	-,175	,026	-,109	,025	-,149	,008	-,121	-,164
	s6	,064	-,233	-,121	,885(a)	-,072	,009	-,058	-,047	-,080	,040	-,067	-,227	,056	-,089
	s9	-,168	-,035	-,073	-,072	,810(a)	-,152	-,023	-,104	,038	-,008	,210	-,153	-,200	,008
	s11	-,009	-,211	,027	,009	-,152	,739(a)	,032	-,120	,131	-,439	-,099	,081	,081	-,185
	s12	,130	-,110	-,175	-,058	-,023	,032	,838(a)	,068	-,244	,078	-,033	-,111	-,108	,014
	s13	,037	-,271	,026	-,047	-,104	-,120	,068	,849(a)	,005	-,070	-,118	,041	,025	-,065
	s14	,004	-,087	-,109	-,080	,038	,131	-,244	,005	,815(a)	-,046	-,068	-,096	,129	-,349
	s15	,077	-,110	,025	,040	-,008	-,439	,078	-,070	-,046	,781(a)	-,025	-,145	-,137	,029
	s17	-,445	-,002	-,149	-,067	,210	-,099	-,033	-,118	-,068	-,025	,802(a)	-,175	-,158	-,004
	s18	-,083	,076	,008	-,227	-,153	,081	-,111	,041	-,096	-,145	-,175	,881(a)	-,159	-,127
	s20	-,072	-,121	-,121	,056	-,200	,081	-,108	,025	,129	-,137	-,158	-,159	,867(a)	-,166
s23	-,035	,037	-,164	-,089	,008	-,185	,014	-,065	-,349	,029	-,004	-,127	-,166	,867(a)	

Çalışmada ölçeğin başlangıçtaki 23 maddeden geriye kalan 14 madde üzerinden yapılan faktör analizinin, özdeğerleri ve boyutlarının açıkladıkları varyanslara ilişkin değerler tablo 8 de verilmiştir.

Tablo: 8

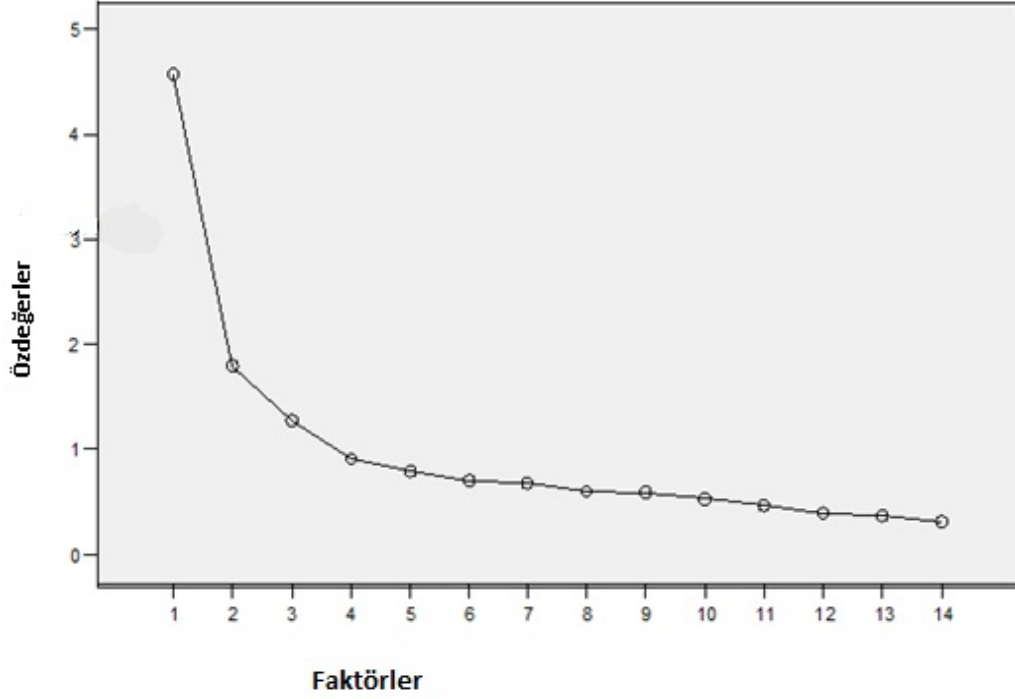
Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Toplam Varyanslara İlişkin Değerler

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri			Döndürme (Rotation) sonrası yük değerleri		
	Toplam	Varyans %	Yığılmış %	Toplam	Varyans %	Yığılmış %	Toplam	Varyans %	Yığılmış %
1	4.570	32.642	32.642	4.570	32.642	32.642	2.780	19.855	19.855
2	1.793	12.810	45.451	1.793	12.810	45.451	2.559	18.276	38.131
3	1.272	9.083	54.534	1.272	9.083	54.534	2.297	16.404	54.534
4	0.909	6.491	61.026						
5	0.793	5.667	66.693						
6	0.704	5.026	71.718						
7	0.680	4.860	76.578						
8	0.603	4.307	80.885						
9	0.593	4.239	85.124						
10	0.530	3.789	88.913						
11	0.469	3.350	92.263						
12	0.395	2.823	95.086						
13	0.371	2.653	97.740						
14	0.316	2.260	100.000						

Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilir (Akdağ,2011s.26). Araştırmada ölçeğin üç boyutunun toplam varyansı açıklama oranı %54.534 olarak yüksek bulunmuştur.

Faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve faktör sayısına karar vermede kullanılan özdeğer oranı genel olarak 1 ve 1'in üzerinde değerlerdir (Akdağ,2011,s.26). Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'ne ait özdeğerler incelendiğinde, 1'in üzerinde üç boyutun olduğu görülmüştür.

Boyut seçiminde scree plot'a (yığılma grafiği) bakarak da boyut sayısına karar verilebilir. Yığılma grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil: 2 Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin yığılma grafiği

Grafik incelendiğinde 1'in üzerinde 3 faktör görülmektedir.

Faktör analizi sonrasında geliştirilen ölçeğin soru maddelerinin, rotasyon öncesi faktör yüklerinin değerlerinin, bir faktör üzerinde toplanması, genel olarak faktör yapısının güçlü olduğunun göstergesidir (Köseoğlu,2007,s.19). Tablo 9'da görüldüğü üzere Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin 0.40 ve üstü faktör yükleri birbirleriyle ilişkili ve tek faktörde toplanmıştır.

Tablo: 9**Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Maddelerinin Rotasyon Öncesi Faktör Yüklerinin Değerleri**

Ölçeğin Maddeleri	Faktörler		
	Birinci faktör	İkinci faktör	Üçüncü faktör
s23. Üniversitede kendimi değerli hissedirim	0.699		
s18. Üniversite ile ilgili problemlerim görevlilerce çözülür	0.692		
s20. Üniversitede düşüncelerime değer verilir	0.654		
s17. Üniversitede kendimi rahat ifade ederim	0.651		0.412
s6. Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duyarım	0.622		
s5. Üniversitede çeşitli isteklerimi yerine getirebilirim	0.620		
s14. Üniversitede boş saatlerim iyi geçer	0.569		
s4. Bu üniversiteyi tercih ettiğim için pişmanlık duyarım	0.565	0.431	
s9. Üniversitede haksızlık yapılır	0.494		
s12. Üniversitede ki sosyal etkinlikler beklentilerimi karşılar	0.482		
s11. Üniversitede kendimi engelleniyormuş gibi hissedirim	0.477	0.655	
s15. Üniversitede beni anlamadıklarını düşünürüm	0.488	0.572	
s13. Üniversiteye gitme saatim yaklaşınca sıkılırım	0.445	0.507	
s3. Üniversitede her türlü düşüncemi rahatlıkla söylerim	0.444		0.701

Akdağ madde faktör yük değerleri değerlendirmesini şöyle açıklamıştır;

“Maddenin faktör yük değerinin minimum 0.30 olması yönünde yaygın bir görüş vardır. Bu yük değerinin altındaki maddeler elenir. Yük değerinin 0.32, 0.40, 0.45 olması gerektiği de belirtilmektedir. İşaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklük olarak tanımlanır. Örneklem büyüklüğü arttıkça, dikkate alınacak yük değeri de düşer. Örneğin;

- 0.30 yük değeri için örneklem büyüklüğü en az 350,
- 0.40 yük değeri için örneklem büyüklüğü en az 200,
- 0.50 yük değeri için örneklem büyüklüğü en az 120,
- 0.60 yük değeri için örneklem büyüklüğü en az 85,
- 0.70 yük değeri için örneklem büyüklüğü en az 60

olması gerekir (Akdağ,2011,s.26).

Tablo 9 da görüldüğü üzere yük değerleri, örneklem büyüklüğü 283 olduğundan, 0.40 ve üstü olanlar değerlendirilmeye alınmıştır.

Varimax rotasyonu sonucunda elde edilen faktör yüklerinin dağılımının da birden fazla faktör altında görülen veya faktör yükleri arasında 0.10'dan az bir değer alan sorular çıkarılmalıdır (Köseoğlu,2007,s.19). Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizine göre bazı maddelerin çıkarılması sonucu elde edilen ölçekte, her bir maddenin yer aldığı faktör ve maddenin faktördeki yükü Tablo 10 da verilmiştir.

Tablo: 10**Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Rotasyon Sonrası Boyutlarının Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri**

Ölçeğin Maddeleri	Faktör Yükleri		
	Birinci Boyut	İkinci Boyut	Üçüncü Boyut
s14. Üniversitede boş saatlerim iyi geçer	0.761		
s12. Üniversitede ki sosyal etkinlikler beklentilerimi karşılar	0.746		
s6. Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duyarım	0.615		
s5. Üniversitede çeşitli isteklerimi yerine getirebilirim	0.599		
s23. Üniversitede kendimi değerli hissedirim	0.591		
s11. Üniversitede kendimi engelleniyormuş gibi hissedirim		0.798	
s15. Üniversitede beni anlamadıklarını düşünürüm		0.735	
s4. Bu üniversiteyi tercih ettiğim için pişmanlık duyarım		0.696	
s13. Üniversiteye gitme saatim yaklaşıncaya sıkılırım		0.672	
s9. Üniversitede haksızlık yapılır		0.502	
s3. Üniversitede her türlü düşüncemi rahatlıkla söylerim			0.852
s17. Üniversitede kendimi rahat ifade ederim			0.728
s20. Üniversitede düşüncelerime değer verilir			0.563
s18. Üniversite ile ilgili problemlerim görevlilerce çözülür			0.521

Her bir alt faktörde en az üç veya dört madde olmalıdır (Akdağ,2011,s.26). Tablo 10 incelendiğinde geliştirilen ölçeğinde her bir alt faktöründe en az 4 madde bulunmaktadır.

Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanarak maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak elde edilen boyutlar sırasıyla Beklenti, Motivasyon ve Özdeşleşmedir. Oluşan boyutlar ve ilgili durumlar tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 11**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin Boyutları ve İlgili Maddelerin Değerleri**

Ölçeğin Boyutları	İlgili Maddeler	Boyutlardan Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
Beklenti	14, 12, 6, 5, 23	5-25
Motivasyon	11, 15, 4, 13, 9	5-25
Özdeşleşme	3, 17, 20, 18	4-20

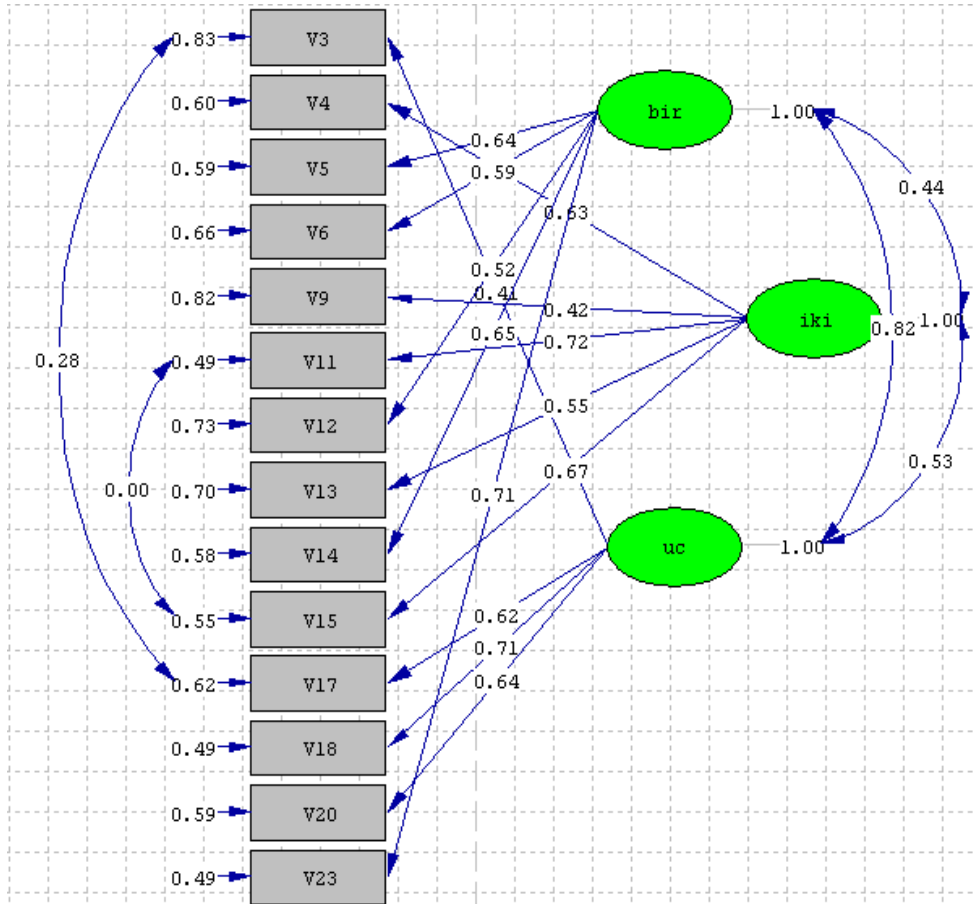
Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin, ölçmek istediği hedefler şöyledir;

1. Beklenti Boyutu; öğrencinin üniversite ile ilgili eğitim öncesi beklentilerine ve eğitim sürecinde oluşan beklentilerine, ne kadar karşılık bulduğu ile ilgili algılarını ölçen, ifadeler yer almaktadır.
2. Motivasyon Boyutu; öğrencinin, üniversitede gerçekleştirmek istediği akademik ve sosyal alanlarla ilgili hedeflerine ulaşma konusunda istekliliğinin, üniversite temelli ilişkisini içeren, ifadeler yer almaktadır.
3. Özdeşleşme Boyutu; öğrencinin üniversite ile olan ilişkilerini ve üniversiteye ilişkin düşünsel ve duygusal olarak algısal eğimliliğini ölçen, ifadeler yer almaktadır.

4.1.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen üç faktörlü modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu amaçla Lisrel yazılımından faydalanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için kullanılan 283 kişilik veri seti, programa aktarılarak kovaryans matrisi hazırlanmıştır.

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin üç faktörlü modelinin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Faktör C'de yer alan 3. ve 17. ve Faktör B'de yer alan 11. ve 15. maddelerin hata varyansları arasında ilişki tanımlanmasını önerildiği görülmüştür. Maddelerin içerikleri incelendiğinde her ikisinin de benzer şekilde ifade edildiği görülmüş ve önerilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında Ki kare değerinde düşüş olduğu görülmüştür [iki modifikasyon için sırasıyla 1 serbestlik derecesinde Ki kare farkı = 35.89 (P = 0.0) ve 21.02 (P = 0.0)]. Modifikasyon sonrası elde edilen modele nihai uyum iyiliği değerleri (Tablo 12), standardize edilmiş faktör yükleri, Varyanlar (R^2) ve t değerleri (Tablo13) ve path diagramı (Şekil 3) verilmiştir.



Şekil:3 Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Path Diagramı

Path diyagramında standardize edilmiş parametre değerlerinin hiç biri 1'in üzerinde değildir (Ö. F. Şimşek, 2007: 85). Bu değerler model için ciddi bir sorun olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 246-247; Ö. F. Şimşek, 2007,85).

Tablo 12

Ölçeğin Üç Faktörlü Modelleri İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum iyiliği değerleri	Mükemmel	Kabul edilebilir	Üç faktörlü model
p*	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	0.000 (K)
X ² /sd	≤ 2	2-5	161.90/72=2.24 (K)
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10	0.067 (K)
RMR	0 ≤ RMR ≤ 0,05	0,05 < RMR ≤ 0,10	0.073 (K)
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10	0.060 (K)
GIF	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95	0.92 (K)
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	0.89
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	0.91(K)
NFI	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95	0.86
NNFI	0.97 ≤ NNFI ≤ 1	0.95 ≤ NNFI ≤ 0,97	0.89

p * değerinin=000 olması gözlenen ve beklenen kovaryans matrisleri arasında farkın olmadığını ve modelin doğrulandığını gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 249).

Gölbaşı, Şimşek ve Noyan (2008,s.58) veriye iyi uyum gösteren modeller için kare test istatistiğinin mümkün olduğunca küçük ve dolayısıyla karşılık gelen p-değerinin mümkün olduğunca büyük olmasını, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değerinin 0.90'dan büyük, Yaklaşım Hatasının Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerinin 0.05'ten küçük (kabul edilebilir modeller için 0.07'den küçük ayrıca RMSEA<0.05 hipotezinin kabulü) ve Standartlaştırılmış Kalıntı Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR)'nün ise 0.05'ten küçük olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Tablo 12 Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerine göre (Kaplan,1995) incelenmiş ve 3 faktörlü modelin RMSEA (ortalama kareli yaklaşım hatalarının karekökü), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), GFI (uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü), RMR (ortalama hataların karekökü) uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (akt.Apaydın ve Kızılay,2011,s.518; Erdoğan,Bayram ve Deniz,2007,s.11; Tezcan,2008,s.43).

Faktör analizi ve kümeleme analizine ilişkin modeller için hesaplanan ortalama karekök hata tahmini (RMSEA) değerleri 0,08 ile 0,05 arasında bulunduğundan modeller için gözlenen ve üretilen matrisler arasındaki hata oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Doğan ve Başokçu, 2010,s.70; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010,s. 246-247).

Özdamar'a göre (2002) Tablo 12'de verilen Ki kare istatistiği, gözlenen değişkenlerin kovaryans yapıları ile modelin uygunluk gösterdiğine ilişkin hipotezi test eden bir tekniktir. Diğer anlatım ile Ki-kare testi, "Gözlenen kovaryans matrisi ile faktör kovaryans matrisi arasında fark yoktur" hipotezini test eder. Stapleton (1997) Ki kare istatistiğini indeks uyum eksikliği olarak belirtmiştir. Byrne (1998) Ki-kare istatistiğinin toplamalı bir istatistik olduğundan ve değişken sayısı arttıkça yüksek çıkacağından Ki-kare/serbestlik derecesinden yararlandığını bildirmiştir. Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğunu saptamıştır (akt.Doğan ve Başokçu, 2010,s.70). Araştırmada Ki-kare değeri 2,24 olarak bulunmuştur ve bu durum modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğunu gösterir.

Tablo 13
Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, R² ve t Değerleri

Maddeler	Standardize edilmiş faktör yükleri	R ²	t
Beklenti		0.39	
s14. Üniversitede boş saatlerim iyi geçer	0.65	0.42	11
s12. Üniversitede ki sosyal etkinlikler beklentilerimi karşılar	0.52	0.27	8.43
s5. Üniversitede çeşitli isteklerimi yerine getirebilirim	0.64	0.41	10.81
s6. Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duyarım	0.59	0.35	9.75
s23. Üniversitede kendimi değerli hissederim	0.71	0.50	12.44
Motivasyon		0.37	
s11. Üniversitede kendimi engelleniyormuş gibi hissederim	0.72	0.52	11.98
s15. Üniversitede beni anlamadıklarını düşünürüm	0.67	0.45	11.13
s13. Üniversiteye gitme saatim yaklaşınca sıkılırım	0.55	0.30	8.76
s4. Bu üniversiteyi tercih ettiğim için pişmanlık duyarım	0.63	0.40	9.75
s9. Üniversitede haksızlık yapılır	0.42	0.18	6.52
Özdeşleşme		0.37	
s3. Üniversitede her türlü düşüncemi rahatlıkla söylerim	0.41	0.17	6.32
s17. Üniversitede kendimi rahat ifade ederim	0.62	0.38	10.18
s20. Üniversitede düşüncelerime değer verilir	0.64	0.41	10.55
s18. Üniversite ile ilgili problemlerim görevlilerce çözülür	0.71	0.50	12.06

Ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin t değeri 0.05 düzeyinde 1.96 olup bu değer 0.05 düzeyindeki maddeler anlamlı olarak kabul edilmiştir (Ö. F. Şimşek,2007,s.86).

Doğrulamalı faktör analizi, bir faktörü oluşturan maddelerin faktörle ilişkisinin yeterli olup olmadığını değerlendirmektedir. Araştırmalarda faktör yüklerinin 0.40 ve üstünde olması beklenmektedir (Bektaş, Öztürk, Armstrong, 2010,s.332). Ölçekte ki standardize edilmiş faktör yükleri de 0.41-0.72 arasında olup (Tablo 13) yeterli sınırlarda olduğu tespit edilmiştir.

Kabakçı ve Korkut Owen (2010,s.159) yaptıkları çalışmada açıklanan varyansları (R^2) 0.092-0.60 arasında bulduklarını ve anlamlı olduğunu bildirmişlerdir. Çalışmada da benzer olarak doğrulayıcı faktör analizinde standardize edilmiş açıklanan varyanslar (R^2) beklenti boyutu için 0.27-0.50, motivasyon boyutu için 0.18-0.52 ve özdeşleşme boyutu için 0.17-0.50 arasında bulunmuştur

Sonuç olarak, değerler arasında görece olarak küçük farklar gözlenirse de faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi değerlerinin birbirine benzer sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde maddelerin aynı boyutlarda ve madde sayılarının da aynı olduğu saptanmıştır.

4.2.Güvenirlilik İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında “Üniversiteye Ait olma Ölçeği”nin güvenilirliği, ölçeğin çok boyutlu olması nedeniyle her alt boyutun iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir.

4.2.1. Chronbach α :

Bir envanterin Cronbach α güvenilirlik düzeyi o araçta yer alan maddelere ait puanların test puanlarıyla tutarlılığının ölçüsünü göstermektedir. Alfa katsayısı ölçekte yer alan 14 adet maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach alfa katsayısı, k adet soru içeren bir ölçekte, sorulara verilen yanıtların bireysel puanların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbirleri ile benzerliğini ve yakınlığını belirten bir katsayıdır. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan kaç adet sorunun türdeş bir yapıyı sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırmaya yarar.

Alfa katsayısının değerlendirilmesi aşağıdaki ölçüte göre yapılır:

0.0 \leq α < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 \leq α < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir

0.60 \leq α < 0.80 ise oldukça güveniliridir.

0.80 \leq α < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Diğer bir önemli kavram da dış tutarlılıktır. Burada, esaslardan biri ölçme işleminin tekrar yapılmasıdır. Tekrar, ölçme sonuçlarında tutarlılığın sağlanmasında kullanılmaktadır. Eğer bir ölçme işleminde şansa bağlı hatalar yoksa aynı ya da farklı kişilerce aynı koşullarda tekrarlandığında aynı sonucu vermesi beklenir. Dış tutarlılığın yüksek olduğu durumda güvenilirlik de yüksek olacaktır (Demirel, 1999. akt.Hayta,2008,s.28).

Cronbach α katsayıları envanterin nihai ölçek için seçilmiş olan 14 madde üzerinden hesaplanmıştır. Hesaplamalar envanterin uygulandığı 283 kişiden oluşan “örneklem-1” ve 1265 kişiden oluşan “örneklem-3” grubuna yapılmış olup Cronbach α katsayıları Tablo 14 de verilmiştir.

Tablo-14

Üniversiteye Ait olma Ölçeği ve Boyutlarının Cronbach α Katsayıları

	Ham Test n=283		Nihai test n=1265		
	ÜAÖ' ne göre gruplara düşen maddeler	Cronbach α	ÜAÖ' ne göre gruplara düşen maddeler	Cronbach α	
Toplu	5,6,12,14,23 4,9,11,13,15 3,17,18,20	0.834	Toplu	5,6,12,14,23 4,9,11,13,15 3,17,18,20	0.750
Beklenti	5,6,12,14,23	0.755	Beklenti	5,6,12,14,23	0.722
Motivasyon	4,9,11,13,15	0.728	Motivasyon	4,9,11,13,15	0.705
Özdeşleşme	3,17,18,20	0.740	Özdeşleşme	3,17,18,20	0.740

Tablo incelendiğinde yapılan araştırmada söz konusu Cronbach α güvenilirlik değerlerinin kabul edilir olduğu görülmüştür.

Ölçekte bulunan 14 maddenin her birinin korelasyon değerleri tablo 15 de verilmiştir.

Tablo 15:**Boyutlarının Maddelerinin Toplam Korelasyon Değerleri**

Boyutlar	Maddeler	Toplam Korelasyon Değeri
Beklenti	12	0.471
	14	0.584
	23	0.562
	5	0.537
	6	0.475
Motivasyon	11	0.592
	13	0.475
	15	0.525
	4	0.527
	9	0.341
Özdeşleşme	17	0.620
	18	0.521
	20	0.497
	3	0.494

Akdağ'a göre korelasyon katsayısı 20'nin altında olan maddeler düşülür. Bu katsayılar aynı zamanda madde ayırıcılık indisidir (Akdağ,2011,s.23).

Tablo 15 incelendiğinde 0.20'nin altında değer bulunmamaktadır

4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliliği

Bir ölçme aracının güvenirliliğini belirlemede en ideal yöntemlerden biri de aynı ölçme aracını aynı kişilere uygulayarak iki uygulama sonrası elde edilen verilerin tutarlılığını karşılaştırmaktır (Özçelik, 1981,s.39). Bu amaçla ölçeğin güvenirliliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirliliği kapsamında, ölçeğin nihai formu oluşturulduktan sonra "örneklem-1" ve "örneklem-3" grubundan farklı bir örneklem grubunu oluşturan 659 öğrenciye 2012 Kasım ayında iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Nihai formun iki uygulamasında alt boyutlara ait korelasyon katsayıları, nihai envanter için test-tekrar test güvenirlilik değeri olarak yorumlanmıştır.

Turan, korelasyon katsayısının (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı "r") -1.00 ile +1.00 arasında bir değer olduğunu ve güvenirlilik için katsayının +1.00'a yaklaşması gerektiğini belirtmiştir. Korelasyon katsayısı değerlerini ise 0 - 0.3

aralığı düşük, 0.4 - 0.6 aralığı orta, 0.7 – 1 aralığı yüksek seviye olarak açıklamıştır (Turan,2012,s.6).

Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenilirlik korelasyon değerleri Tablo-16'da verilmiştir.

Tablo: 16
Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Korelasyon Güvenirlik Değerleri

Alt boyutlar	Test tekrar test n=659
Birinci grup (3,4,7,9,14)	0.87
İkinci grup (2,5,6,8,10)	0.84
Üçüncü grup (1,11,12,13)	0.83
Genel	0.88

Tablo da yer alan değerler incelendiğinde Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerlerinin 0.83 ile 0.87 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin aynı örneklem grubu üzerinde belli aralıklarla uygulandığında benzer sonuçlar verdiğini ve her alt boyutun yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bağımlı Gruplar için Ön test – Son test araştırma deseni uygulandığında sonuçlar bağımlı gruplar t-testi ile test edilmelidir. “Paired Samples Test” tablosunda p değerine bakılır. < 0.05 ise iki ölçüm arasında anlamlı bir fark var demektir (Turan,2012,s.9). Bu işlem, her alt boyutta öntest ile son test toplam puan ortalamalarının değişmezliği için de yapılmalıdır (Eymen,2007,s.115).

Ölçeğin t testine ilişkin değerler tablo17,18 ve 19 da verilmiştir.

Tablo 17
Boyutların Toplamlarına Ait Tanımlayıcı Değerler

Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Beklenti	659	5	25	13.52	3.853
Motivasyon	659	5	25	15.86	3.815
Özdeşleşme	659	4	20	12.20	3.267
Toplam*	659	18	69	41.58	8.801
Beklenti	659	5	25	13.54	3.895
Motivasyon	659	5	25	15.96	3.960
Özdeşleşme	659	4	20	12.22	3.256
Toplam*	659	18	69	41.73	9.004

* Uygulanan ölçüğe öğrencilerin verdikleri puanların en düşük ve en yüksek değer puanların ortalamaları

Tablo 17'ye göre N sayısının her iki grupta da 659 olması, kayıp değer olmadığını veya her iki uygulama da aynı kişilere ulaşıldığını göstermektedir. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği uygulamasında en düşük 14 en yüksek 70 puan alınabilir. Ortalama puan 41.73'dür. Değerlendirme 5-41 arası kendisini üniversiteye ait hissetmiyor, 42-70 arası ise kendisini üniversiteye ait hissediyor şeklinde yapılabilir.

Tablo 18
Bağımlı Örneklerde Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	\bar{X}	N	SS
Eşleşme 1	Beklenti Birinci Uygulama	13.52	659	3.853
	Beklenti İkinci Uygulama	13.54	659	3.895
Eşleşme 2	Motivasyon Birinci Uygulama	15.86	659	3.815
	Motivasyon	15.96	659	3.960
Eşleşme 3	Özdeşleşme Birinci Uygulama	12.20	659	3.267
	Özdeşleşme	12.22	659	3.256
Eşleşme 4	Toplam Birinci Uygulama	41.58	659	8.801
	Toplam	41.73	659	9.004

İlk uygulama ve ikinci uygulama ortalamalarının birbirine çok yakın olması gerekir (Eymen,2007,s.116). Tablo 18 incelendiğinde iki uygulama arasında Beklenti Boyutu'nda 0.02, Motivasyon Boyutu'nda 0.1, Özdeşleşme Boyutu'nda 0.02 ve toplamda 0.15'lik bir fark bulunmuştur

Tablo 19**Bağımlı Örneklerde t Testi Değerleri**

	Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	t	Sd	P Değeri
Beklenti	Birinci-İkinci Uygulama	-0.027	2.001	-0.350	658	0.726
Motivasyon	Birinci-İkinci Uygulama	-0.096	2.076	-1.182	658	0.238
Özdeşleşme	Birinci-İkinci Uygulama	-0.024	1.837	-0.339	658	0.735
Toplam	Birinci-İkinci Uygulama	-0.147	4.146	-0.911	658	0.362

Tablo incelendiğinde her boyutta birinci uygulama ile ikinci uygulamada alınan toplam puanların ortalamalarının arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu durum öntest ile son test arasında değişmezlik olduğunun göstergesidir.

4.3. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin Kullanışlılığı

Turgut'a göre (1977,s.44) bir ölçme aracının kullanışlı olabilmesi için ölçme aracının ekonomik, uygulama süresi bakımından uygun, puanlamanın ve yorumlamanın kolaylığı gibi ölçütler gerekir. Üniversiteye Ait olma Ölçeği 14 maddeden oluşan bir ölçek olup, uygulama süresi yaklaşık olarak 5-10 dakika sürdüğünden zaman açısından oldukça kullanışlıdır. Ayrıca uygulama maliyeti de düşüktür. Bunun yanı sıra Üniversiteye Ait olma Ölçeği'ni uygulayacak kişinin, yönergeyi dikkatlice okuması sonrasında, rahatlıkla uygulanabilmektedir. Üniversiteye Ait olma Ölçeği için, bir ölçeğin kullanışlılığı ölçütlerini, büyük oranda karşıladığı söylenebilir.

4.4. Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nin ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait olma Ölçeği'nden aldıkları puanlarının karşılaştırılmasına ve ait olma düzeyi puanlarının belirlenen öğrenim gördüğü okul, ekonomik durum, cinsiyet, sınıf, üniversiteyi kaçınıcı girişte kazandığı, yerleşim birimi ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Çalışmada da gruplar karşılaştırılmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Kullanılan testler t-testi, ANOVA, Levene, Tukey HSD ve Tamhane T2 testleri olup ilgili açıklamaları şöyledir;

- Bağımsız iki grup arasındaki anlamlılık durumunu belirlemek için t-testi (Independent samples t-test) kullanılır. Her iki grubun varyanslarının eşit olmasına gerek yoktur ama SPSS programı varyansların eşit olup olmama durumlarına göre iki farklı t-testi hesaplar. Sonuçların yorumlanmasında bu farklılıklar dikkate alınır. Değerlendirmede $P < 0.05$ anlamlı kabul edilir (Demirci, 2009b,s.2).
- İki den fazla gruplar arasındaki farkları karşılaştırmak için ANOVA (Analysis of Variance) testi kullanılır. ANOVA gruplar arası farkın olup olmadığını değerlendirmede kullanılır. Bu testin kullanılması için her bir grup normal dağılım gösteren bir kitleden rastgele seçilmeli, ayrıca her bir grup eşit varyansa sahip olmalıdır. Gruplar arası varyansın eşit olup olmadığını test etmek için kullanılan testlerden biri olan Levene testinde, sonuçların anlamlı olup olmadığına göre yorum yapılır. Sonuç anlamlı ise varyanslar eşit değil ($0.05 > p$), anlamsız ise varyanslar eşittir. (Demirci,2009a,s.1)
- ANOVA testi sonucunda gruplar arası fark varsa farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit eden istatistik post-hoc olarak bilinmektedir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılacak testlerden birisi Tukey HSD testidir. Bu test ile her grup sırasıyla diğer gruplarla teker teker kıyaslanır daha sonra bir karşılaştırma matrisi elde edilerek gruplardan farklı olanlar saptanmaya çalışılır (Kayri,2009,s.52). Gruplararası varyansın eşit olmaması durumunda ise kullanılacak post-hoc istatistiklerinden biri Tamhane T2 testidir (Kayri,2009,s.56).

4.4.1. Üniversiteye Ait Olma ile Cinsiyet Arasındaki Karşılaştırma

Çalışmada da Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve boyutlarının cinsiyete göre dağılımı değerlendirilmiş ve Tablo 20’de verilmiştir. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve daha sonra bağımsız örneklerde T testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutların Cinsiyete Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Kadın	636	13.25	3.742
	Erkek	629	13.77	3.811
Motivasyon	Kadın	636	15.55	3.750
	Erkek	629	15.97	3.895
Özdeşleşme	Kadın	636	12.46	2.881
	Erkek	629	12.51	3.083
ÜAÖ	Kadın	636	41.27	7.490
	Erkek	629	42.25	8.350

Tablo 20 incelendiğinde Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve üç boyutta erkek öğrencilerin ortalama değerleri kızlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo: 21

Bağımsız örneklerde t testi Değerleri

Boyutlar	Varyansların Durumu	Levene Testi		Ortalamalar Eşitliğinde t- testi			
		F	Sig (P)	t	Sd	P değeri	Ortalama Fark
Beklenti	Varyanslar Eşit	0.017	0.897	-2.417	1263	0.016	-0.513
Motivasyon	Varyanslar Eşit	1.422	0.233	-1.966	1263	0.050	-0.423
Özdeşleşme	Varyanslar Eşit	1.709	0.191	-0.277	1263	0.782	-0.046
ÜAÖ	Varyanslar Eşit	3.448	0.064	-2.203	1263	0.028	-0.982

Levene testine göre Beklenti boyutunda $\text{Sig}(P)=0.897 > p=0.05$, Motivasyon boyutunda $\text{Sig}(P)=0.233 > p=0.05$ ve Özdeşleşme boyutunda $\text{Sig}(P)=0.060 > p=0.05$ olması nedeniyle varyanslar homojendir. Cinsiyete göre karşılaştırma da cinsiyet ile Beklenti boyutu, Motivasyon boyutu ve ÜAÖ arasında anlamlı fark bulunmuş ancak Özdeşleşme boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p \leq 0.05$). Bu durum erkek öğrencilerin Beklenti ve Motivasyon boyutları düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ve kendilerini üniversiteye daha çok ait hissettikleri şeklinde değerlendirilebilir. Benzer bir araştırmada bu değerlendirmenin tersi olarak kızların erkeklere göre ait olma gereksinimlerini karşılama oranları yüksek bulunmuş ve sonuç sosyal davranışlarda kız ve erkeklerin cinsiyet rollerindeki farklılıkların tutum, beceri ve

inançları etkilemesine ve kızların kişiler arası ilişkilerde ki uyuşma eğimliliğine bağlanmıştır (Çankaya,2009 s. 702).

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÜAO toplamında ve Beklenti ile Motivasyon boyutlarında okula ait olma düzeylerinin daha yüksek çıkması, Ordu Üniversitesi'nin olanaklarına ve toplumsal cinsiyet değerlerine bağlanabilir.

Ordu Üniversitesi yeni kurulan üniversite olarak öğrencilerin barınma, dinlenme ve ulaşım gibi gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmektedir. Öğrencilerin söz konusu gereksinimleri karşılamada çektikleri güçlükler açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok zorlandıkları toplumsal cinsiyet ile açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet kavramı, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özellikleri, rol ve sorumlulukları olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bizi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmamızı beklediği ile ilgili değerler, beklentiler, yargılar ve roller bulunmaktadır. Ülkemizde toplumsal cinsiyet olarak erkekler lehine önemli avantajlar bulunmaktadır (Yılmaz, Zeyneloğlu, Kocaöz, Kısa, Taşkın, Eroğlu, 2009,s.777). Kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet açısından barınma, dinlenme ve ulaşım güçlüklerini karşılama sürecindeki zorlukları, onların üniversiteye yönelik beklentilerini ve motivasyon düzeylerini olumsuz etkilemekte ve üniversiteye ait olma düzeylerini düşürmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Üniversiteye Ait Olma ile Ekonomik Durum Arasındaki Karşılaştırma

Üniversiteye ait olma ile ekonomik durum arasındaki karşılaştırmaya ait Dağılım değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Kötü	98	12.74	4.029
	Orta	803	13.55	3.646
	İyi	326	13.63	4.005
	Çok iyi	38	13.58	3.970
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	Kötü	98	15.12	3.775
	Orta	803	15.69	3.774
	İyi	326	16.17	3.908
	Çok iyi	38	15.34	4.154
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	Kötü	98	11.46	3.195
	Orta	803	12.51	2.918
	İyi	326	12.72	2.944
	Çok iyi	38	12.53	3.615
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	Kötü	98	39.33	8.929
	Orta	803	41.75	7.682
	İyi	326	42.53	8.071
	Çok iyi	38	41.45	8.560
	Toplam	1265	41.75	7.942

Beklenti, Motivasyon ve Özdeşleşme boyutunda ekonomik durumu iyi olanların ortalama değerleri ekonomik durumu çok iyi, orta ve kötü olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Üniversiteye ait olma ölçeğinde de ekonomik durumu iyi olanların ortalaması çok iyi, orta ve kötü olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	p değeri
Beklenti	Gruplar Arası	63.873	3	21.291	1.489	0.216
	Gruplar İçi	18030.254	1261	14.298		
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	105.553	3	35.184	2.410	0.065
	Gruplar İçi	18408.871	1261	14.599		
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	122.274	3	40.758	4.622	0.003
	Gruplar İçi	11119.644	1261	8.818		
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	777.714	3	259.238	4.141	0.006
	Gruplar İçi	78940.826	1261	62.602		
	Toplam	79718.541	1264			

Ekonomik duruma göre karşılaştırma da ekonomik durum ile Özdeşleşme (F=4.622, p<.003) ve ÜAÖ (F=4.141, p<.006) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.070 > p=0.05, Motivasyon boyutunda Sig(P)=0.612 > p=0.05, Özdeşleşme boyutunda Sig(P)=0.152 > p=0.05 ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.137 > p=0.05, olması varyansların homojen olduğunu gösterir. Çoklu Karşılaştırma Tukey testi değerleri tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24**Üniversiteye Ait Olma ile Ekonomik Durum Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Değerleri**

	Bağımlı Değişken		Ortalama Fark	p değeri
Özdeşleşme	Kötü	Orta	-1.050	0.005
	Kötü	İyi	-1.265	0.001
	Orta	Kötü	1.050	0.005
	İyi	Kötü	1.265	0.001
ÜAÖ	Kötü	Orta	-2.423	0.022
	Kötü	İyi	-3.204	0.003
	Orta	Kötü	2.423	0.022
	İyi	Kötü	3.204	0.003

Ekonomik durumu kötü olanlar ile ($\bar{X} = 12.70$) orta olanların ($\bar{X} = 13.55$) arasında orta olanların lehine, kötü olanlar ile ($\bar{X} = 12.70$) iyi olanların ($\bar{X} = 13.63$) arasında iyi olanların lehine Özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yine Okula ait olmada kötü olanlar ile ($\bar{X} = 12.70$) orta olanların ($\bar{X} = 13.55$) arasında orta

olanların lehine, kötü olanlar ile ($\bar{X} = 12.70$) iyi olanların ($\bar{X} = 13.63$) arasında iyi olanların lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum ekonomik durumu iyi olanların kendilerini diğerlerine göre okula daha fazla ait hissettikleri, şeklinde açıklanabilir. Ekonomik durumu iyi olma ile üniversiteye ait olma Özdeşleşme boyutunun yüksek çıkması, özdeşleşme sürecindeki durumlar ile ekonomik durum arasındaki bağlantıyla açıklanabilir. Çünkü özdeşleşme sürecinde öğrencilerin üniversite kulüplerinden faydalanmaları ve üniversitenin öğrencilere yönelik yapılan etkinliklere (bahar şenlikleri, tanışma partileri, geziler vb.) katılımı önemli bir etkidir. Söz konusu kulüp çalışmaları ve etkinlikler ise genellikle öğrenciler için ekonomik külfet oluşturmaktadır. Benzer olarak Ceylan ve Özbal araştırmalarında, üniversite ile özdeşleşme arasındaki ilişkide ait olma algılarının ilgisini tespit etmiş ve üniversitelerde etkinliklere katılımın ve memnuniyetin artırılmasına yönelik çalışmaların, özdeşleşme düzeylerini yükselteceğini ve bu durumun ait olma duygusunu pekiştireceğini ileri sürmüştür (Ceylan ve Özbal,2008,s.92). Sonuç olarak öğrencilerin üniversitede sosyal etkinliklere katılımında ekonomik durumları önemlidir ve ekonomik durum yükseldikçe okula ait olma düzeyleri yükselecek ve özdeşleşme sağlanacaktır, yargısı çıkarılabilir.

4.4.3. Üniversiteye Ait Olma ile Eğitim Gördüğü Okul Türü Arasındaki Karşılaştırma

Üniversiteye ait olma ile eğitim gördüğü okul türü arasındaki karşılaştırmaya ait değerler Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Eğitim Gördüğü Yüksek Okul Türüne Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Meslek Yüksek Okulu	115	14.71	3.922
	Sağlık Yüksek Okulu	40	14.58	2.818
	Tıp Fakültesi	26	11.88	2.790
	Güzel Sanatlar Fakültesi	21	13.52	4.729
	Devlet Konservatuarı	12	15.33	1.723
	Fen-Edebiyat Fakültesi	749	13.24	3.797
	Ziraat Fakültesi	302	13.64	3.732
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	Meslek Yüksek Okulu	115	16.73	3.837
	Sağlık Yüksek Okulu	40	15.40	3.334
	Tıp Fakültesi	26	15.31	2.867
	Güzel Sanatlar Fakültesi	21	15.57	5.335
	Devlet Konservatuarı	12	18.08	3.554
	Fen-Edebiyat Fakültesi	749	15.44	3.796
	Ziraat Fakültesi	302	16.19	3.821
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	Meslek Yüksek Okulu	115	12.58	3.398
	Sağlık Yüksek Okulu	40	12.33	2.768
	Tıp Fakültesi	26	12.65	1.917
	Güzel Sanatlar Fakültesi	21	13.76	4.122
	Devlet Konservatuarı	12	13.17	1.749
	Fen-Edebiyat Fakültesi	749	12.36	2.931
	Ziraat Fakültesi	302	12.65	2.980
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	Meslek Yüksek Okulu	115	44.03	8.780
	Sağlık Yüksek Okulu	40	42.30	7.140
	Tıp Fakültesi	26	39.85	5.591
	Güzel Sanatlar Fakültesi	21	42.86	12.959
	Devlet Konservatuarı	12	46.58	5.885
	Fen-Edebiyat Fakültesi	749	41.04	7.338
	Ziraat Fakültesi	302	42.47	8.665
	Toplam	1265	41.75	7.942

Beklenti, Motivasyon ve Özdeşleşme boyutunda eğitim gördüğü okul türü değerlerinin dağılımında Beklenti boyutunda devlet konservatuarı ($\bar{X}=15.33$) Motivasyon boyutunda devlet konservatuarı ($\bar{X}=18.08$), Özdeşleşme boyutunda güzel sanatlar fakültesi ($\bar{X}=13.76$) ve ÜAÖ da devlet konservatuarı ($\bar{X}=46.58$) oranı diğer bölümlere göre yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Eğitim Gördüğü Yüksek Öğrenim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	P değeri
Beklenti	Gruplar Arası	378.828	6	63.138		
	Gruplar İçi	17715.299	1258	14.082	4.484	0.000
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	314.128	6	52.355		
	Gruplar İçi	18200.296	1258	14.468	3.619	0.001
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	62.915	6	10.486		
	Gruplar İçi	11179.003	1258	8.886	1.180	0.314
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	1539.512	6	256.585		
	Gruplar İçi	78179.029	1258	62.145	4.129	0.000
	Toplam	79718.541	1264			

Tablo incelendiğinde eğitim gördüğü okul türünün Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ile beklenti ve Motivasyon boyutlarına etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların Motivasyon (F=3.619 p=0.001), ÜAO (F=4.129, p<0.001) ve Beklenti (F=4.484 p<0.001), puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.003 < p=0.05 ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.000 < p=0.05 olması nedeniyle varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırmada Tamhane testi kullanılmıştır. Motivasyon boyutunda ise Sig(P)=0.253 > p=0.05 olduğu için varyanslar ortak olup çoklu karşılaştırmada Tukey testi kullanılmış ve değerler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Üniversiteye Ait Olma ile Eğitim Gördüğü Okul Türüne Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri

	Bağımlı Değişken		Ortalama Fark	P değeri
Beklenti	Meslek Yüksek Okulu	Tıp Fakültesi	2.828	0.002
	Meslek Yüksek Okulu	Fen-Edebiyat Fakültesi	1.470	0.005
	Sağlık Yüksek Okulu	Tıp Fakültesi	2.690	0.007
	Tıp Fakültesi	Meslek Yüksek Okulu	-2.828	0.002
	Tıp Fakültesi	Sağlık Yüksek Okulu	-2.690	0.007
	Tıp Fakültesi	Devlet Konservatuarı	-3.449	0.001
	Devlet Konservatuarı	Tıp Fakültesi	3.449	0.001
	Devlet Konservatuarı	Fen-Edebiyat Fakültesi	2.090	0.030
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Meslek Yüksek Okulu	-1.470	0.005
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Devlet Konservatuarı	-2.090	0.030
Motivasyon	Meslek Yüksek Okulu	Fen-Edebiyat Fakültesi	1.287	0.130
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Meslek Yüksek Okulu	-1.287	0.130
ÜAÖ	Meslek Yüksek Okulu	Fen-Edebiyat Fakültesi	2.982	0.003
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Meslek Yüksek Okulu	-2.982	0.003

Okul türüne göre gruplar arası karşılaştırmalarında meslek yüksek okulu öğrencileri ile ($\bar{X} = 14.71$) fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 13.24$) arasında meslek yüksek okulu lehine, meslek yüksek okulu öğrencileri ile ($\bar{X} = 14.71$) tıp fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 11.88$) arasında da meslek yüksek okulu lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çünkü Ordu Meslek Yüksek Okulu kuruluş tarihi açısından başka bir üniversiteye bağlı olarak kurulmuş ve kurumsal eksikliklerini tamamlamıştır. Ayrıca şehir merkezi içerisinde yer almaktadır. Buna karşılık Fen-Edebiyat Fakültesi Perşembe ilçesinden Ordu Üniversitesi yerleşkesine yeni taşınmış ve tıp fakültesi eski bir devlet hastanesinde yeni kurulmuştur. Diğer taraftan Ordu Üniversitesi yerleşkesi şehir merkezine yaklaşık 10 km. uzaklıkta, yapılanma sürecini tamamlamaya çalışan bir konumdadır. Bu nedenle meslek yüksek okulu öğrencilerinin üniversiteye yönelik beklentilerini karşılamada daha avantajlı olduğu ve bu durumun Üniversiteye Ait Olma Beklenti boyutunu etkilediği düşünülebilir.

Yine sağlık yüksek okulu öğrencileri ($\bar{X} = 15.58$) ile tıp fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 11.88$) arasında sağlık yüksek okulu lehine Beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çünkü yukarıda belirtildiği üzere tıp fakültesi eski bir devlet hastanesinde geçici olarak faaliyet gösteren yeni bir kurumdur. Fakat sağlık yüksek okulu başka bir üniversiteye bağlı olarak Ordu Üniversitesi'nden önce kurulmuş eski bir okuldur ve pratik eğitimlerini Ordu ilinin değişik kurumlarında yapmaktadır. Bu nedenle sağlık

yüksek okulu öğrencilerinin üniversiteye yönelik beklentilerini karşılama düzeyleri tıp fakültesi öğrencilerine göre yüksek olacaktır.

Diğer taraftan tıp fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 11.88$) ile devlet konservatuarı öğrencileri ($\bar{X} = 15.33$) arasında devlet konservatuarı öğrencileri lehine ve fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 13.24$) ile devlet konservatuarı öğrencileri ($\bar{X} = 15.33$) arasında devlet konservatuarı öğrencileri lehine Beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çünkü Ordu ilinde belediye konservatuarı, devlet tiyatrosu ve çeşitli sanat etkinliklerini yapmaya ve geliştirmeye yönelik olanaklar bulunmaktadır. Ayrıca sanatsal yetenek ile başvuru alan devlet konservatuarı öğrenci seçmelerine, yıllar önce kariyer planlamasını yapmış ve buna yönelik eğitimler almış kişiler başvurmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin beklentileri diğer öğrencilere göre daha berraktır, yorumu yapılabilir. Yukarıda belirtilen gerekçelerle, devlet konservatuarı öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Beklenti boyutu düzeylerinin yükseldiği ileri sürülebilir.

Ayrıca meslek yüksek okulu öğrencileri ($\bar{X} = 14.71$) ile fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 13.24$) arasında meslek yüksek okulu öğrencileri lehine motivasyon boyutunda anlamlı ilişki gözlenmiştir. Benzer olarak okula ait olma genel değerlendirmesinde de meslek yüksek okulu öğrencileri ile ($\bar{X} = 14.71$) fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 13.24$) arasında meslek yüksek okulu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çünkü meslek yüksek okulu öğrencilerinin mezun olmaları durumunda iş bulma olanakları daha fazladır. Motivasyon boyutunda okulun olanakları ve akademik motivasyon önemli yer tutar. Goodenow ait olma duygusunun öğrencilerin motivasyonu üzerinde doğrudan ve güçlü bir etki oluşturduğunu belirtmiştir (Goodenow,1993b,s.25). Meslek yüksek okulu öğrencileri okulun yeri, iş bulma olanakları, okulun gereksinimleri karşılama yeterliliği etkenlerinden dolayı hem Motivasyon boyutu hem de ait olma genel değerlendirmesi açısından üniversiteye ait olma gereksinimlerini karşılamada diğer öğrencilere göre daha iyi bir düzey yakalamışlardır, yorumu yapılabilir.

4.4.4. Üniversiteye Ait Olma ile Öğrencinin Sınıf Düzeyi Arasında ki Karşılaştırma

Üniversiteye ait olma ile öğrencinin sınıf düzeyi arasında ki karşılaştırmaya ait değerler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Okuduğu Yıl	N	\bar{X}	SS
Beklenti	1	369	14.01	3.746
	2	366	13.62	3.950
	3	276	12.87	3.616
	4	254	13.33	3.677
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	1	369	16.28	3.888
	2	366	15.72	4.056
	3	276	15.48	3.632
	4	254	15.37	3.533
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	1	369	12.80	2.786
	2	366	12.58	3.024
	3	276	12.35	3.075
	4	254	12.02	3.046
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	1	369	43.09	7.846
	2	366	41.92	8.160
	3	276	40.70	7.522
	4	254	40.72	7.941
	Toplam	1265	41.75	7.942

Beklenti, Motivasyon ve Özdeşleşme boyutunda eğitim gördüğü sınıfa göre dağılımında Beklenti boyutunda birinci sınıf ($\bar{X}=14.01$) Motivasyon boyutunda birinci sınıf ($\bar{X}=16.27$), Özdeşleşme boyutunda birinci sınıf ($\bar{X}=12.80$) ve ÜAÖ’da birinci sınıf ($\bar{X}=43.01$) öğrencilerinin oranı diğer sınıf öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	P değeri
Beklenti	Gruplar Arası	218.680	4	54.670	3.854	0.004
	Gruplar İçi	17875.446	1260	14.187		
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	167.246	4	41.811	2.871	0.022
	Gruplar İçi	18347.178	1260	14.561		
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	100.713	4	25.178	2.848	0.023
	Gruplar İçi	11141.204	1260	8.842		
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	1247.985	4	311.996	5.010	0.001
	Gruplar İçi	78470.556	1260	62.278		
	Toplam	79718.541	1264			

Tablo incelendiğinde öğrencilerin eğitim gördüğü sınıf düzeyinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ile beklenti, motivasyon ve özdeşleşme boyutlarına etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, sınıf düzeyleri ile Motivasyon (F=2.871 p=0.022), ÜAO (F=5.010, p=0.001), Beklenti (F=3.854 p=0.004) ve Özdeşleşme (F=2.848 p=0.023) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.610 > p=0.05, Motivasyon boyutunda Sig(P)=0.042 < p=0.05, Özdeşleşme boyutunda Sig(P)=0.323 > p=0.05 ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.863 > p=0.05, olması nedeniyle varyanslar homojendir. Beklenti, Özdeşleşme ve ÜAÖ boyutunda varyansların ortak olması nedeniyle çoklu karşılaştırmada Tukey testi kullanılmıştır. Ancak Motivasyon genelinde varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırmada Tamhane testi kullanılmış ve değerler tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30:**Üniversiteye Ait Olma ile Okuduğu Yıla Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri**

	Bağımlı Değişken		Ortalama Fark	P değeri
Beklenti	1	3	1.139	0.001
	3	1	-1.139	0.001
Motivasyon	1	4	0.782	0.007
	4	1	-0.782	0.007
Özdeşleşme	1	4	0.801	0.042
	1	3	0.905	0.019
	3	1	0.801	0.042
	4	1	0.905	0.019
ÜAÖ	1	3	2.391	0.001
	1	4	2.362	0.001
	3	1	-2.391	0.001
	4	1	-2.362	0.001

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre gruplar arası karşılaştırmalarda birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 14.01$) üçüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 12.87$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine Beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 16.28$) dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 15.37$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine Motivasyon boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 12.80$) üçüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 12.35$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine, birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 12.80$) dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 12.02$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine Özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 43.09$) üçüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 40.70$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine, birinci sınıf öğrencileri ile ($\bar{X} = 43.09$) dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 40.72$) arasında birinci sınıf öğrencileri lehine ÜAÖ'inde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin kendilerini üniversiteye daha fazla ait hissettikleri şeklinde açıklanabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin ÜAÖ genel değerlendirmesi ve tüm boyutlarda diğer sınıf düzeylerine göre ait olma gereksinimlerini karşılama oranlarının yüksek olması, bu öğrencilerin üniversiteye yönelik beklenti, motivasyon ve özdeşleşme ile ilgili gereksinimlerinin henüz olgunlaşmamasına ve çeşitlenmemesine bağlanabilir. Çünkü öğrenci okula devam ettikçe üniversite ile ilgili beklentilerinin değişeceği, motivasyon kaynaklarının çeşitleneceği ve özdeşleşme algısının belirleneceği gerçeği ile ait olma gereksinimi aratarak devam edecektir. Bu nedenle birinci sınıf öğrencilerinin ait olma

gereksinimlerini karşılama düzeyleri diğer sınıflara göre daha kolay olacaktır, görüşü öne sürülebilir.

4.4.5. Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Okula Gelmeden Önce Yaşadıkları Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırması

Üniversiteye ait olma ile boyutlarının okula gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yerine göre dağılımına ait değerler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Okula Gelmeden Önce Yaşadıkları Yerleşim Yerine Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Köy	16	14.56	3.224
	Kasaba	39	13.72	3.371
	İlçe Merkezi	590	13.68	3.878
	İl Merkezi	620	13.30	3.725
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	Köy	16	16.88	3.757
	Kasaba	39	14.90	4.096
	İlçe Merkezi	590	15.90	3.935
	İl Merkezi	620	15.65	3.701
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	Köy	16	12.75	3.044
	Kasaba	39	11.64	3.490
	İlçe Merkezi	590	12.64	3.050
	İl Merkezi	620	12.39	2.873
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	Köy	16	44.19	8.150
	Kasaba	39	40.26	8.432
	İlçe Merkezi	590	42.22	8.007
	İl Merkezi	620	41.34	7.819
	Toplam	1265	41.75	7.942

Köyden gelen öğrencilerin okula ait olma değerleri diğer yerleşim birimlerine göre Beklenti boyutunda ($\bar{X}=14.56$) Motivasyon boyutunda ($\bar{X}=16.88$), Özdeşleşme boyutunda ($\bar{X}=12.75$) ve ÜAÖ da ($\bar{X}=44.19$) yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Okula Gelmeden Önceki Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	P değeri
Beklenti	Gruplar Arası	63.176	3	21.059	1.473	0.220
	Gruplar İçi	18030.951	1261	14.299		
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	68.037	3	22.679	1.550	0.200
	Gruplar İçi	18446.386	1261	14.628		
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	48.422	3	16.141	1.818	0.142
	Gruplar İçi	11193.496	1261	8.877		
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	415.802	3	138.601	2.204	0.086
	Gruplar İçi	79302.739	1261	62.889		
	Toplam	79718.541	1264			

Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.425 > p=0.05, Motivasyon boyutunda Sig(P)=0.519 > p=0.05, Özdeşleşme boyutunda Sig(P)=0.120 > p=0.05 ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.909 > p=0.05 olması varyansların homojen olduğunu göstermiştir.

Üniversiteye ait olma ile alt boyutların okula gelmeden önceki yerleşim yerine göre varyans analizi dağılımında tüm boyutlar p>0.05 den büyük olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğrencinin üniversiteye gelmeden önce yaşadığı yerleşim yerinin üniversiteye ait olmada etkili olmadığı, şeklinde açıklanabilir.

4.4.6. Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Karşılaştırması

Üniversiteye ait olma ile boyutlarının öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim türüne göre dağılımına ait değerler Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Genel Lise	886	13.50	3.782
	Meslek Lisesi	169	14.26	4.144
	Güzel Sanatlar Lisesi	17	14.24	4.070
	Spor Lisesi	8	12.13	3.137
	Anadolu Lisesi	161	13.02	3.284
	Fen Lisesi	15	10.60	3.089
	Çok programlı Lise (ÇPL)	9	13.89	3.060
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	Genel Lise	886	15.73	3.802
	Meslek Lisesi	169	16.47	4.006
	Güzel Sanatlar Lisesi	17	16.12	5.146
	Spor Lisesi	8	14.88	5.111
	Anadolu Lisesi	161	15.42	3.566
	Fen Lisesi	15	14.87	3.091
	Çok programlı Lise (ÇPL)	9	13.33	3.000
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	Genel Lise	886	12.53	2.977
	Meslek Lisesi	169	12.61	3.237
	Güzel Sanatlar Lisesi	17	12.82	4.081
	Spor Lisesi	8	13.38	1.506
	Anadolu Lisesi	161	12.08	2.745
	Fen Lisesi	15	11.60	1.993
	Çok programlı Lise (ÇPL)	9	12.33	2.291
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	Genel Lise	886	41.76	7.873
	Meslek Lisesi	169	43.34	8.810
	Güzel Sanatlar Lisesi	17	43.18	11.839
	Spor Lisesi	8	40.38	7.891
	Anadolu Lisesi	161	40.52	6.764
	Fen Lisesi	15	37.07	6.541
	Çok programlı Lise (ÇPL)	9	39.56	4.065
	Toplam	1265	41.75	7.942

Meslek lisesinden gelen öğrencilerin beklenti boyutu değerleri ($\bar{X}=14.56$), Motivasyon boyutu değerleri ($\bar{X}=16.88$) ve ÜAÖ değerleri ($\bar{X}=44.19$), Güzel Sanatlar lisesinden gelen öğrenciler ise Özdeşleşme boyutu değerleri ($\bar{X}=12.82$) diğer okullardan gelen öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	P değeri
Beklenti	Gruplar Arası	285.760	6	47.627	3.364	0.003
	Gruplar İçi	17808.367	1258	14.156		
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	179.357	6	29.893	2.051	0.056
	Gruplar İçi	18335.067	1258	14.575		
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	51.382	6	8.564	0.963	0.449
	Gruplar İçi	11190.536	1258	8.895		
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	1094.020	6	182.337	2.917	0.008
	Gruplar İçi	78624.520	1258	62.500		
	Toplam	79718.541	1264			

Tablo 34 incelendiğinde Beklenti (F=3.364 p=0.003) ve ÜAÖ (F=2.917 p=0.008) ile öğrencinin mezun olduğu ortaöğretim okulunun türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.093 > p=0.05 ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.004 < p=0.05 bulunmuş ve yapılan değerlendirmeye göre Beklenti boyutunda varyansların ortak olması nedeniyle çoklu karşılaştırmada Tukey testi kullanılmıştır. Ancak ÜAÖ genelinde varyanslar homojen olmadığı için çoklu karşılaştırmada Tamhane testi kullanılmış ve değerler Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35**Üniversiteye Ait Olma ile Öğrencilerin Muzun Oldukları Ortaöğretim Türüne Göre Çoklu Karşılaştırma Değerleri**

	Bağımlı Değişken		Ortalama Fark	P değeri
Beklenti	Genel Lise	Fen lisesi	2.899	0.049
	Fen lisesi	Genel Lise	-2.899	0.049
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	1.236	0.460
	Meslek Lisesi	Fen lisesi	3.660	0.006
	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	-1.236	0.460
	Fen lisesi	Meslek Lisesi	-3.660	0.006
ÜAÖ	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	2.821	0.025
	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	-2.821	0.025

Tukey değerlendirmesine göre öğrencinin mezun olduğu ortaöğretim okulunun türüne göre gruplar arası karşılaştırmada genel lise mezunları ile ($\bar{X} = 13.50$) fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 10.60$) arasında genel lise lehine, meslek lise mezunları ile ($\bar{X} = 14.26$) Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 13.02$) arasında da meslek lise mezunları lehine, meslek lise mezunları ile ($\bar{X} = 14.26$) fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 10.60$) arasında da meslek lise mezunları lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Benzer olarak ÜAÖ karşılaştırmasında meslek lisesi mezunları ile ($\bar{X} = 14.26$) Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 13.02$) arasında da meslek lise mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar değerlendirildiğinde fen lisesi mezunları ile Anadolu lisesi mezunlarının beklenti boyutları düzeyleri düşük çıkmıştır. Ülkemizde fen liseleri ve Anadolu liseleri gözde okullar olup öğrencilerinin üniversiteye yönelik beklentileri genellikle yine gözde üniversitelere göre şekillenmektedir. Fakat bu beklentilerini karşılayacaklarını düşündükleri üniversiteler yerine Ordu Üniversitesi'nde öğrenim görmeleri, beklenti düzeylerini olumsuz olarak etkilemiştir, yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca meslek lisesi mezunlarının genellikle kendi alanları ile ilgili bölümleri seçmeleri nedeniyle kendilerini, diğer bölüm mezunlarına göre öğrenim gördükleri okula daha ait hissettikleri, görüşü ileri sürülebilir.

4.4.6.Üniversiteye Ait Olma ile Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Karşılaştırma

Üniversiteye ait olma ile boyutlarının, ortaöğretim sonrası yüksek öğretimi kazanma yılına göre dağılımına ait değerler Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Dağılım ve Ortalama Değerleri

Boyutlar	Okuduğu Yıl	N	\bar{X}	SS
Beklenti	Aynı Yıl	395	13.47	3.968
	Bir yıl sonra	402	13.62	3.626
	İki yıl sonra	287	13.71	3.649
	Üç yıl sonra	108	12.39	3.706
	Dört Yıl sonra ve üstü	73	14.04	4.029
	Toplam	1265	13.51	3.784
Motivasyon	Aynı Yıl	395	15.75	3.970
	Bir yıl sonra	402	15.81	3.704
	İki yıl sonra	287	15.86	3.732
	Üç yıl sonra	108	14.64	3.961
	Dört Yıl sonra ve üstü	73	16.82	3.576
	Toplam	1265	15.76	3.827
Özdeşleşme	Aynı Yıl	395	12.40	3.140
	Bir yıl sonra	402	12.31	2.756
	İki yıl sonra	287	12.75	2.870
	Üç yıl sonra	108	12.17	3.283
	Dört Yıl sonra ve üstü	73	13.33	3.127
	Toplam	1265	12.48	2.982
ÜAÖ	Aynı Yıl	395	41.62	8.284
	Bir yıl sonra	402	41.73	7.402
	İki yıl sonra	287	42.32	7.588
	Üç yıl sonra	108	39.19	8.207
	Dört Yıl sonra ve üstü	73	44.19	8.973
	Toplam	1265	41.75	7.942

Ortaöğretim sonrası yüksek öğretimi dört yıl ve sonrasında kazanan öğrencilerin ortalama değer oranları Beklenti boyutunda ($\bar{X}=14.04$), Motivasyon boyutunda ($\bar{X}=16.82$), Özdeşleşme boyutunda ($\bar{X}=13.33$) ve ÜAÖ de ($\bar{X}=44.19$) diğer öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları da Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37**Üniversiteye Ait Olma Ölçeği ve Boyutlarının Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri**

Boyutlar	Grup Durumu	SS _T	Sd	MS (S ²)	F	P değeri
Beklenti	Gruplar Arası	172.875	4	43.219	3.039	0.017
	Gruplar İçi	17921.252	1260	14.223		
	Toplam	18094.126	1264			
Motivasyon	Gruplar Arası	221.845	4	55.461	3.820	0.004
	Gruplar İçi	18292.578	1260	14.518		
	Toplam	18514.424	1264			
Özdeşleşme	Gruplar Arası	99.024	4	24.756	2.799	0.025
	Gruplar İçi	11142.894	1260	8.844		
	Toplam	11241.918	1264			
ÜAÖ	Gruplar Arası	1241.306	4	310.327	4.982	0.001
	Gruplar İçi	78477.234	1260	62.284		
	Toplam	79718.541	1264			

Tablo 37 incelendiğinde ortaöğretim sonrası yüksek öğrenimi kazanan öğrencilerin Beklenti (F=3.039 p=0.017), Motivasyon (F=3.820 p=0.004), Özdeşleşme (F=2.799 p=0.025) ve ÜAÖ (F=4.982 p=0.001) ile ortaöğretim sonrası yüksek öğrenimi kazanma durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Yapılan Levene testine göre Beklenti boyutunda Sig(P)=0.193 > p=0.05, Motivasyon boyutunda Sig(P)=0.712 > p=0.05, ve ÜAÖ genelinde Sig(P)=0.067 > p=0.05 değerleri bulunmuş ve daha sonra Beklenti ve Motivasyon boyutunda varyansların homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırmada Tukey testi kullanılmış, Özdeşleşme boyutunda Sig(P)=0.017 < p=0.05 değerleri bulunduğundan varyansların homojen olmaması nedeni ile Tamhane kullanılmış olup değerler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38:**Üniversiteye Ait Olma ile Ortaöğretim Sonrası Yüksek Öğretimi Kazanma Yılına Göre Çoklu karşılaştırma Değerleri**

Bağımlı Değişken		Ortalama Fark	P değeri	
Beklenti	Bir Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	1.228	0.023
	İki Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	1.318	0.170
	Üç Yıl Sonra	Bir Yıl Sonra	-1.228	0.023
	Üç Yıl Sonra	İki Yıl Sonra	-1.318	0.170
	Üç Yıl Sonra	Dört yıl ve Üstü	-1.652	0.032
	Dört yıl ve Üstü	Üç Yıl Sonra	1.652	0.032
Motivasayon	Bir Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	1.167	0.038
	İki Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	1.222	0.370
	Üç Yıl Sonra	Bir Yıl Sonra	-1.167	0.038
	Üç Yıl Sonra	İki Yıl Sonra	-1.222	0.370
	Üç Yıl Sonra	Dört yıl ve Üstü	-2.183	0.020
	Dört yıl ve Üstü	Üç Yıl Sonra	2.183	0.020
ÜAÖ	Aynı Yıl	Üç Yıl Sonra	2.421	0.390
	Bir Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	2.537	0.260
	İki Yıl Sonra	Üç Yıl Sonra	3.126	0.040
	Üç Yıl Sonra	Aynı Yıl	-2.421	0.039
	Üç Yıl Sonra	Bir Yıl Sonra	-2.537	0.026
	Üç Yıl Sonra	İki Yıl Sonra	-3.126	0.004
	Üç Yıl Sonra	Dört yıl ve Üstü	-4.997	0.000
	Dört yıl ve Üstü	Üç Yıl Sonra	4.997	0.000

Tukey değerlendirmesine göre ortaöğretim sonrası yüksek öğrenimi kazanan öğrencilerin gruplar arası karşılaştırmalarında beklenti boyutunda bir yıl sonra kazanan ($\bar{X}=13.62$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=12.39$) öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, iki yıl sonra kazanan ($\bar{X}=13.71$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=12.39$) öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=12.39$) ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan ($\bar{X}=14.04$) öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Motivasyon boyutunda bir yıl sonra kazanan ($\bar{X}=15.81$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=14.64$) öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, İki yıl sonra kazanan ($\bar{X}=15.86$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=14.64$) öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=14.64$) ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan ($\bar{X}=16.82$) öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özdeşleşme boyutunda aynı yıl kazananların oranı 12.40, bir yıl sonra kazananların oranı 12.31, iki yıl sonra kazananların oranı 12.75, üç yıl sonra kazananların oranı 12.17 ve dört yıl ve sonra kazananların oranı 13.33 olup yapılan

Tamhane sonucunda $p > 0.05$ olduğundan bir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ÜAÖ boyutunda aynı yıl kazanan ($\bar{X}=41.62$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=13.62$) öğrencilerde, aynı yıl kazanan lehine, bir yıl sonra kazanan ($\bar{X}=41.73$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=39.19$) öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, iki yıl sonra kazanan ($\bar{X}=42.32$) ile üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=39.19$) öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ($\bar{X}=39.19$) ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan ($\bar{X}=44.19$) öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde aynı yıl ve diğer yıllara göre bir yıl önce üniversiteye yerleşme durumları, ait olma gereksinimlerini karşılamada daha anlamlı bulunurken 4 yıl ve sonrası üniversiteye yerleşen öğrencilerde ait olma gereksinimlerini karşılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Üniversiteye yerleşme yılının ortaöğretim sonrası hemen başlamayarak gecikmesi öğrencilerin beklenti düzeylerini yükseltmelerine ve motivasyonlarının düşmesine yol açabilir. Bu durum üniversiteye yerleşme sonrası öğrencilerin ait olma düzeylerini etkileyebilir. Ortaöğretimden mezun olduktan sonra yüksek öğrenime yerleşme yılının 4 yıl ve sonrasına gecikmesi ise öğrencilerde bıkkınlığa ve umutsuzluğa neden olabilir. Böylece öğrencinin beklentileri düşer ve daha sonra üniversiteye yerleşen öğrenci kendisi için beklenmedik ve çok istediği yeni ortamda ait olma gereksinimlerini daha kolay karşılar, görüşü öne sürülebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma iki aşamalı olup birinci aşaması geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” geliştirmek ikinci aşaması ise üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın birinci aşamasına yönelik çıkarılabilecek sonuçlar şunlardır;

1. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik maddelerin analizinde toplam madde korelasyonları değerlendirilmiş ve 20'nin altında olan değerler çıkarılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.834 olarak bulunmuş ve boyutları açısından ise Özdeşleşme boyutu için 0.74, Motivasyon boyutu için 0.728 ve Beklenti boyutu için 0.755 katsayıları tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin nihai formunun iç tutarlılığı kapsamında Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.750 bulunmuştur. Elde edilen katsayılar ölçeğin bütünü ve boyutları için iç tutarlık anlamında güvenilir olduğunu göstermiştir.
2. Çeşitli üniversitelerde çalışan öğretim görevlilerinden uzman görüşü alınarak “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği”nin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.
3. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği korelasyon analizinde boyutlar olarak Motivasyon boyutu için 0.84, Beklenti boyutu için 0.87 ve Özdeşleşme boyutu için 0.83 değerleri bulunmuştur. Ayrıca yapılan bağımlı gruplarda t testinde her boyutta birinci uygulama ile ikinci uygulamada alınan toplam puanların ortalamalarının arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlar ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.
4. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak üç boyuta ulaşılmıştır. Boyutların kendi içlerinde beklenen uyumu vermiş olmaları, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.
5. Ölçeğin uygulama süresinin kısa olması, ekonomik olması, değerlendirilmesinin kolay ve anlaşılır olması kullanışlı olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” güvenilir, geçerli ve kullanışlıdır.

Araştırmanın birinci aşamasına yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

1. Üniversiteye Ait Olma Ölçeği (ÜAÖ) yapısıyla ilgili; dinamik üniversite süreci, eğitim verilme yöntemlerinin farklılaşması ve psiko-sosyal değişikliklerinin bireyi etkileme biçimleri doğrultusunda, düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Ölçeğin üniversite dışında diğer tüm eğitim aşamalarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) kullanılmasına yönelik uyarlamalar yapılabilir.
3. Ölçeğin eğitim kademeleri dışında hizmet ve üretim alanlı kurum çalışanlarına yönelik uyarlamaları yapılabilir.
4. Üniversiteler ÜAÖ ölçeğini kullanarak ait olma ile saldırganlık, başarı, devamsızlık, depresyon ve stres gibi faktörler arasındaki ilişkiyi belirleyerek strateji oluşturabilirler,
5. Üniversitelerin mediko sosyal hizmetleri kapsamında çalışan PDR servisleri ölçeği kullanabilirler.

Araştırmanın ikinci aşaması olan, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili, sonuçlar şunlardır;

1. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin cinsiyet değişkeni açısından, cinsiyete göre karşılaştırma da cinsiyet ile Beklenti boyutu, Motivasyon boyutu ve ÜAÖ arasında anlamlı ilişki bulunmuş ancak Özdeşleşme boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p \leq 0.05$). Erkek öğrencilerin Beklenti ve Motivasyon boyutları düzeylerinin kızlara göre daha yüksek ve kendilerini üniversiteye daha çok ait hissettikleri bulunmuştur.

2. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin ekonomik durum değişkeni açısından, Ekonomik duruma göre karşılaştırma da ekonomik durum ile özdeşleşme ($p=0.003$) ve ÜAÖ ($p=0.006$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ekonomik durumu kötü olanlar ile orta olanların arasında orta olanların lehine, kötü olanlar ile iyi olanların arasında iyi olanların lehine özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yine Okula ait olmada kötü olanlar ile orta olanların arasında orta olanların lehine, kötü olanlar ile iyi olanların arasında iyi olanların lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ekonomik durumu iyi olanların kendilerini diğerlerine göre okula daha fazla ait hissettikleri bulunmuştur.

3. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin eğitim gördüğü okul türü değişkeni açısından, grupların Motivasyon ($p=0.001$), ÜAO ($p<0.001$) ve Beklenti ($p<0.001$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Okul türüne göre gruplar arası karşılaştırmalarında meslek yüksek okulu öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi öğrencileri arasında meslek yüksek okulu lehine, meslek yüksek okulu öğrencileri ile tıp fakültesi öğrencileri arasında da meslek yüksek okulu lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yine sağlık yüksek okulu öğrencileri ile tıp fakültesi öğrencileri arasında sağlık yüksek okulu lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Diğer taraftan tıp fakültesi öğrencileri ile devlet konservatuarı öğrencileri arasında devlet konservatuarı öğrencileri lehine ve fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ile devlet konservatuarı öğrencileri arasında devlet konservatuarı öğrencileri lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca meslek yüksek okulu öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi öğrencileri arasında meslek yüksek okulu öğrencileri lehine motivasyon boyutunda anlamlı ilişki gözlenmiştir. Benzer olarak okula ait olma genel değerlendirmesinde de meslek yüksek okulu öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi öğrencileri arasında meslek yüksek okulu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

4. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin sınıf düzeyi değişkeni açısından, sınıf düzeyleri ile Motivasyon ($p=0.022$), ÜAO ($p=0.001$), Beklenti ($p=0.004$) ve Özdeşleşme ($p=0.023$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri lehine, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri lehine Özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri lehine, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrencileri lehine ÜAO'de anlamlı farklılık gözlenmiştir.

5. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin okula gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni açısından, tüm boyutlar $p>0.05$ den büyük olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

6. Üniversite öğrencilerinin Üniversiteye Ait Olma Ölçeği'nin mezun oldukları orta öğretim türü değişkeni açısından, Beklenti ($p=0.003$) ve ÜAO ($p=0.008$) ile öğrencinin mezun olduğu ortaöğretim okulunun türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tukey değerlendirmesine göre öğrencinin mezun olduğu ortaöğretim okulunun türüne göre gruplar arası karşılaştırmada genel lise mezunları ile fen lisesi mezunları arasında genel lise lehine, meslek lise mezunları ile Anadolu lisesi mezunları arasında da meslek lise mezunları lehine, meslek lise mezunları ile fen lisesi mezunları arasında da meslek lise mezunları lehine beklenti boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Benzer olarak A karşılaştırmasında meslek lisesi mezunları ile Anadolu lisesi mezunları arasında da meslek lise mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlar değerlendirildiğinde fen lisesi mezunları ile Anadolu lisesi mezunlarının beklenti boyutları düzeyleri düşük çıkmıştır.

7. Üniversite ğrencilerinin niversiteye Ait Olma leği'nin ortaöğretim sonrası yüksek ğretimi kazanma yılı değişkeni açısından, Beklenti ($p=0.017$), Motivasyon ($p=0.004$), özdeşleşme ($p=0.025$) ve A ($p=0.001$) ile ortaöğretim sonrası yüksek öğrenimi kazanma durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ortaöğretim sonrası yüksek öğrenimi kazanan öğrencilerin gruplar arası karşılaştırmalarında beklenti boyutunda bir yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, iki yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Motivasyon boyutunda bir yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, İki yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

A boyutunda aynı yıl kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde, aynı yıl kazanan lehine, bir yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde bir yıl sonra kazanan lehine, iki yıl sonra kazanan ile üç yıl sonra kazanan öğrencilerde iki yıl sonra kazanan lehine, üç yıl sonra kazanan ile dört yıl ve üstü sonrasında kazanan öğrencilerde dört yıl ve üstü sonrasında kazanan lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasına yönelik öneriler şunlardır;

1. Üniversiteler ğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılama amaçlı politikalar oluşturarak ve öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılama durumlarını belirli aralıklarla ölçerek, elde edilen verilere göre yeniden yapılandırmalar yapabilirler,

2. Öğrencilerin ait olma gereksinimlerinden özellikle özdeşleşme ve beklenti boyutları ile ilgili gereksinimlerini karşılamada ekonomik durum gözetilerek etkinlikler (tanışma partileri, bahar şenlikleri, sosyal kulüpler, geziler vb.) düzenlenebilir,
3. Öğrencilerin barınma, yeme-içme ve ulaşım gibi problemleri çözülmeye çalışılabilir,
4. Ait olma gereksinimini karşılamada dezavantajlı gruplara (çok geç kazananlar, gözde liselerden mezun olup düşündüğü üniversiteyi kazanamayanlar, öğrenim gördüğü üniversitede ki okul türü vb.) yönelik önleyici politikalar oluşturulabilir,
5. Öğrencilerin ait olma gereksinimini karşılayamadıkları için yaşadıkları problemler belirlenerek önleyici PDR çalışmaları yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Adams, S.G., Gullotta, T. (1989). “*Adolescent Life Experiences*”, New York: Brooks Cole Publishing Company.
- Adler, A. (1929). *The Practice and the Theory of Individual Psychology*. London: Routhledge and Kagan Paul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fak. Derg.* 13, 343-361
- Akbulut, E. (2006). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Denetim Odaklarına İlişkin Algıları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3),171-180.
- Akdağ, M. (2011). *SPSS’de İstatistiksel Analizler*. Ders Notları. Malatya. https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:UsgOKBj_lEJ:iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%2520testleri.doc+spss%E2%80%99de+istatistiksel+analizler+mustafa+akda%C4%9F&hl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjOtwP0jpkhYv2mJs9Fa3aNd_0eSTtnr475UPtNgciXbQPNcM3TvrExwJTTrdaOoG-xYATN4V8gjHEp0oBS-VLbnJPkGh-GKL_ukbtwhDc5OT8NXi6RihLYapmoEUU97BB2nGYt&sig=AHIEtbR2aJMXHd3hZODTHflh_v1VsmprkA (ulaşım;10.08.2012).
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri*. Ankara: Emek, Ofset.
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktarroğlu, S. ve Yıldırım, E.(2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya kitabevi. 212-231.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. (Fifth Edition). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

- Anderman, E. M. (2002). School Effects on Psychological Outcomes during Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809.
- Andersen, S. (2000). Fundamental Human Needs: Making Social Cognition Relevant. *Psychological Inquiry, 11* (4), 269-276.
- Anık, C. (2007). Eğiticinin Performansını Niteleyen Faktörler *Bilig 43*,133-168.
- Apaydın, Ç., Kızıllhan, P. (2011). Üniversitelerde Sınıf Öğrenme Çevresinin İkinci Mertebeden Faktör Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 17*(4).509-526.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Ankara üniv. Eğitim Bilimleri Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Ashforth, B.E. & Mael, F. (1989). Social Identity and the Organization. *Academy of Management Review, 14*, 20-39.
- Aydoğan, İ. (2011). Genel Liselerde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Problemleri. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi. 7*(4),47-68.
- Aypay, A., Sever, M., Demirhan, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal ve Akademik Entegrasyonu: Boylamsal Bir Araştırma. *Gaziantep Üniv. Sos. Bil. Derg. 11*(2), 407-422.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*, 137-151.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Bektaş, M., Öztürk, C., Armstrong, M. (2010). Çocukların sigara içme durumunu öngören ve tanımlayan Karar Denge Ölçeğinin psikometrik özellikleri, *Anadolu Psikiyatri Derg. 11*,327-334
- Benkhoff, B. (1997). Disentangling Organizational Commitment. The Dangers of the OCQ for Research and Policy. *Personel Review, 26* (1/2), 114 – 131.

- Bingöl, D. (1998). *İnsan kaynakları Yönetimi*, 4.Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım,
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara:Pegem Akademi
- Can, H. (1994), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitapevi.
- Ceylan, A., Özbal, S. (2008). Özdeşleşme Yoluyla Sadakat Oluşturma Üzerine Üniversite Mezunları Arasında Yapılan Bir Çalışma, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1),81-110.
- Ceylan, E., Yanık, M., Gencer, M. (2005). Harran Üniversitesi'ne Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Sigaraya Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörler, *Türk Toraks Dergisi*, 6(2),144-150.
- Charles, C.M. (2007). *Building Classroom Discipline*. 10th. Toronto, ON: Pearson,
- Choice theory*. (2009, December 14). In Wikipedia, The Free Encyclopedia. February 17, 2010, http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Choice_theory&oldid=331702186 (ulaşım;12.09.2012).
- Cihangiroğlu, N., Şahin, B. (2010). Organizasyonlarda Önemli Bir Fenomen: Psikolojik Sözleşme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11),1–16.
- Coleman, P. (2000). Aging and The Satisfaction Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 11(4), 291- 294.
- Connell, J., Thompson, R. (1986). Emotion and Social Interaction in the Strange Situation: Consistencies and Asymmetric Influences in the Second Year. *Child Development*, 57(3), 733-746.
- Corey, G. (2005) *Psikolojik Danışma psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yay., p:109-133,347
- Curlette, W. L., Kern, R. M. (2010). The Importance of Meeting the Need to Belong in Lifestyle. *The journal of Individual Psychology*, 6(1), 30-42.

- Cüceloğlu, D. (2006). *Çocuk Merkezli Aile Olmak*. Doğan Cüceloğlu Resmi Web Sitesi. Yazıları. <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/67-cocuk-merkezli-aile-olmak> (12.09.2012)
- Çam S. (2008) Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri. Can G. Ed. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 9. Baskı, (s: 50-74) Pegem Yay. Ankara.
- Çankaya, Cihangir, Z. (2009) Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,(3).691-711.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60),555-576.
- Çelik, P., Esen, A., Yorgancıoğlu, A., Şen, F. S., Topçu, F. (2000). Manisa İlinde Lise Öğrencilerinin Sigaraya Karşı Tutumları. *Türk Toraks Dergisi*, 1(1):61
- Çevik, A., Ceyhun, B. (1995). *Psikopolitik Yönden Kimlik Gelişimi ve Etnik Terörizm. Politik Psikoloji Serisi*. Politik Psikoloji Merkezi. Ankara: Medikomat Basımevi
- Çevik, A. (2005) ‘Etnik Terörizmin İkolojisi ve Terörle Mücadeledeki Önemi’, *Hukuki Perspektifler Dergisi*, 5, 94-102.
- Çıracak, Karakavak, G. (2006) *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Enst. Eğitim Bil Anabilim Dalı, Adana
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon Ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Enst İşletme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.

- Dana, E., Kelly, G., Claudia, F., Yancey, W. (2004). The Relationship between Social Interest and Coping Resources in Children, *American School Counselors Association*, 7(3), 178-186.
- Deci, E. ve Ryan, R. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. ve Ryan, R. (2000). The “What” And “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self- Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-269.
- Demirci, N. (2009a). *SPSS uygulamaları 6. OFMA Eğitiminde istatistiğe giriş*, (ulaşım,12.09.2012) <http://w3.balikesir.edu.tr/~demirci/spss6.doc>, <http://w3.balikesir.edu.tr/~demirci/ist07.htm>
- Demirci, N. (2009b). *SPSS uygulamaları 5. OFMA Eğitiminde istatistiğe giriş*, (ulaşım,12.09.2012) <http://w3.balikesir.edu.tr/~demirci/spss5.doc>, <http://w3.balikesir.edu.tr/~demirci/ist07.htm>
- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Usem Yayınları.
- Dereli, E., Acat, M.B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24,173-187.
- Doğan, N., Başokçu, T.O. (2010). İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*,1(29),65-71.
- Doğan, S., Öncü, B., Varol-Saraçoğlu, G., Küçükgöncü, S. (2009). Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Kendi Bildirim Ölçeği (ASRS-v1.1): Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*,10.77-87.
- Dreikurs, R. (1967). Adlerian psychotherapy. In R. Dreikurs, Psychodynamics, psychotherapy, and counseling: *Collected papers of Rudolf Dreikurs*, M.D., pp. 63-72.
- Dreikurs, R. and Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. New York: Plume.

- Eğilmez, K, E. (2007). *Sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerin örgütlerde yaşanan psikolojik sorun ve şikayetler üzerindeki etkisi Türkiye Vakıflar bankası T.A.O. üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Atılım Üniv. Sosyal Bil. Ankara.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 7. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, A.Ş., İstanbul. s.492.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Derg.* 4(2).1-14.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız Gelişim ve Öğrenme*, Samsun: Eser Matbaacılık.
- Eşici, H. (2007). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorbacı davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Ankara
- Eymen, U.E. (2007). *SPSS 15,de Veri Analiz Yöntemleri*. İstatistik Merkezi Yayın no:1, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/SPSS_15.0_ile_Veri_Analizi.pdf (ulaşım;12.09.2012).
- Ferguson, E. D. (2001). Adler and Dreikurs: Cognitive-social dynamic innovators. *Journal of Individual Psychology*, 57(4), :324-341.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fortier, M., Kowal, J. (2007). The flow state and physical activity behavior change as motivational outcomes. Hager M., Ghatzisarantis, N.L.D., (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. (pp. 113-125).ISBN-10:0-7360-8767-2 (Adobe PDF).
- http://www.google.com.tr/books?id=43MTLAgHnggC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.

- Gere, J., MacDonald, G. (2010). An Update of the Empirical Case for the Need to Belong, *Journal of Individual Psychology*, 66(1),93-115.
- Gilligan, R. (2000). Advrstiy, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children ond Society*, 14, 37-47.
- Gilman, R., Anderman, E.M.(2005). 245 The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents, *Journal of School Psychology*. 44,375-391
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy: A New Approches to Psychiatry*. New York: Harper And Row.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (Çev: Kıvılcım T). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2000) *Reality Therapy in the Year 2000*. p:54-77
- <http://psybc.com/pdfs/library/GLASSER.pdf>. (ulaşım:11.07.2012).
- Goff, B. G., & Goddard, H. W. (1999). Terminal core values associated with adolescent problem behavior. *Adolescence*, 34, 47-60.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30,70-90.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Göktaş, B., Aslan, G., Aslantekin, Fç, Erdem, R. (2005). Örgüt Kültürü ve Dr. Ekrem Hayri Üstündağ Kadın Hastalıkları ve Doğum Hastanesi Örneği, *Hacetepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3),351-372.
- Gölbaşı, Şimşek, G., Noyan, F. (2008). İlçelerin Gelişmişlik İndekslerinin Oluşturulmasında Çok Aşamalı Doğrulayıcı Faktör Analizi Yaklaşımı. *İstatistikçiler dergisi*.1.50-67.

- Gönener, H.D., Güner, İ., Hayta, S. (2006). Ergenlerde İntihar Eğilimi ve Hemşirelik Yaklaşımı. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(3),33-41.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü, Kırgızistan Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159. (Ulaşım;12.09.2012)
<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd6/sbd-6-11.pdf>
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tahtam R. L., Black W. C., (1998). *Multivariate Data Analysis*, Prentice Hall ; 374, New Jersey.ü
- Hamurcu, H., Sargın, N. (2011). Lise Öğrencilerinin Boyun Eğme Davranışları İle Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2),171-187.
- Hartmann D.I. (2012) Matrix Methods for Analysis of Structure in Data Sets: D.L.Hartmann *ATM 552 Notes* 61-103. http://www.atmos.washington.edu/~dennis/552_Notes_4.pdf
- Hayta, S. (2008). *Ameliyat Nedeniyle Hastaneye Yatan Adölesanların Ameliyat Olma ve Hastaneye Yatma Durumunda Endişe Kaynakları Ölçeğinin Geliştirilmesi* Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing, *Knowledge and Process Management*, 6(2),91–100.
- Hernandez, T. J., Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *ASCA/Professional School Counseling*, 7 (4), 256-262.
- Hopkins, N. (2008). Identity, practice and dialogue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18: 363–368.
- Horney C. (1993). *Nevrozlar ve İnsan Gelişimi* (Çev. Budak, S.) İstanbul, Öteki yayınevi
- Ingledeu, D., Markland, D., Sheppard, K. E. (2004), Personality and Self-Determination of Exercise Behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1921-1932.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1997). *Joining together group theory and group skills* (6.baskı). USA: Allyn & Bacon A Viacom Company.

- Kabakçı, Ö.F., Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 35(157).152-166.
- Kaner S. (1993). Kontrol Kuramı (Control Theory) ve Gerçeklik Terapisi (Reality Therapy). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Derg*, 26(2), 569-585.
- Kaplan M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Karagöz, Y., Kösterelioğlu İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*. 21.81-98.
- Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19(1).51-64.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. (Çev: Koporan, E.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kelly, K. M. (2001). *Individual differences in reactions to rejection*. In M. R. Leary (Ed.), (pp. 291-315). New York: Oxford University Press.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Kılıç, Z. (2007). *Küreselleşme İle İvme Kazanan Uluslar arası Terörizm ve Buna Karşı Alınan Tedbirler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. Uluslararası İlişkiler ABD. Isparta.
- Knack, J.M. (2006). *Re-Experiencing Social Versus Physical Pain And Its Influence On Self-Regulatory Reserve*. Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Arlington in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Of Science In Psychology. Texas.
- Koçel, T. (2001)., *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları,

- Köseoğlu, K. (2007). *Spss Manuel*. Yeditepe Univ. Research Meth.2. <http://temelistatistik.files.wordpress.com/2011/05/analiz-menu.pdf>
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 10, 162-172.
- Küçükahmet, L. (2001), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yayınları.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma. Eğitim Bilimleri Est. Eğitim Psikolojisi prog.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Lambert, A. (2010). Social Class And The College Experience Of Students In Kentucky: An Exploratory Study. *Occasional Research Paper*, 16, 1-17.
- Lee, R. M., Draper, M., ve Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (3), 310–318.
- Lee, R. M., ve Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales, *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 232–241.
- Lee, R. M., ve Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 338–345.
- Leite, D., Santiago, R. A. Sarrico, C. S., Leite, C. L., & Polidori, M. (2006). Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 625–638.
- Lin, N.L. (2011). *Exploring Dance/Movement Therapy Concepts Relate to Classical Adlerian Psychotherapy*, The Degree of Master of Art in Adlerian Counseling and Psychotherapy.
- Loyd, B.D. (2005). The Effects of Reality Therapy/Choice Theory Principles on High School Students' Perception of Needs Satisfaction And Behavioral Change. *International Journal of Reality Therapy*, 25 (1), 5-9.

- Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6),340-349.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Memduhoğlu, H.B. (2008). Örgütsel Sosyalleşme Ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme Süreci, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 137-153
- Mercan, Ç.S., Yıldız, S.A. (2011). Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 135-154.
- Milliren, A.P, Evans, T.D., Newbauer, J.F. (2011). *Adlerian Theory*. <http://www.carterandevans.com/portal/images/pdf/article03.pdf> (ulaşım;11.10.2012).
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişki*. Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Osterman, F. K. (2000). "Students Need for Belonging in the School Community", *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Örücü, E., Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma,, *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 2008, 85-97.
- Öner, U. (1999). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Edt.), *İlköğretimde Rehberlik*, (s. 189 – 223), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Yayınları
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar Ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir. Kaan Kitabevi.

- Özdemir, A. (2010). Örgütsel Özdeşleşmenin Algılanan Örgütsel Destek, Cinsiyet Ve Kıdem Değişkenlerine Göre İncelenmesi, *TSA 14(1)*,237-250.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme* (3. baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Pekel, H.N. (2001). *İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Perren, S., Alsaker, F.D. (2006). Social Behaviour and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47,45-57.
- Peterson, A.V.; Chang, C. and Collins, P.L. (1998). The Effects of Reality Therapy and Choice Theory Training on Self Concept Among Taiwanese University Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, (20), 79-83.
- Pınarcı, G. G. (2007). *İlköğretim Öğrencilerine Farklı Yöntemlerle Verilen Tüketici Eğitiminin Etkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Piltz, W. (2002). *Applying choice theory and reflection to enhance student outcomes in group dynamics*. Paper presented at the 22nd Biennial National ACHPER Conference—Interaction for Healthy Solutions, Launceston, July 3-6, 2002. Launceston: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation. Available online at: <http://www.ausport.gov.au/fulltext/2002/achper/Piltz.pdf> (ulaşım;12.12.2012).
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

- Romero, A. J., & Roberts, R. E. (1998). Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents. *Journal of Adolescence*, 21, 641-656.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saban, A. İ., Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58
- Sarı M. (2012). Sense Of School Belonging Among Elementary School Students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*. 41(1),1-11.
- Senemoğlu, N. (2000) "Eğitimin Psikolojik Temelleri" Ed.Sönmez, V. " Öğretmenlik Mesleğine Giriş" Ankara. Anı Yayınları
- Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik, Sosyal, Kişisel Ve Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Skitka, L. J. (2003). Of different minds: an accessible identity model of justice reasoning. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4):286-297.
- Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Sorias, O. (1988). "Sosyal destek kavramı". *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 353-357.
- Sunay, H., Müniroğlu, S., Gündüz, N. (2004). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlik Programlarının Fiziksel Aktiviteye Güdüleme Etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3) 101-107.

- Sünbül, S.D. (2006). *Farklı likert tipi ölçek geliştirme teknikleri ile geliştirilen tutum ölçeklerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması*. Mersin Üniv. Sosyal Bil. Ens. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, İ. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şimşek, Ö. F. (1999). *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Şimşek, M.Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylı A. (2008). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniv. Eğit. Fak. Derg.* 8(1):91-104.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Terzi, A.R.(2007).*Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne Yönelik Algıları*, Milli Eğitim, 176, 98-108
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal Eşitlik Modelleri*. Hacettepe Üniversitesi İstatistik Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tuna, M., E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as a predictor of university adjustment of Turkish and U.S students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü. Ankara.

- Turan, İ. (2012) *Temel İstatistik*. Ders Notları. <http://www.doguc.com/spssmenu.pdf>
- Turgut, M.F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Türkdoğan T., Duru, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeyinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22) 212 - 237
- Türkdoğan, T., Duru, E. (2012). Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği' nin (ÜÖTİÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 81-89.
- Türnüklü, A. (2002). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Edt.), *Sınıf Yönetimi*, (s.185 – 224), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 49. 129-166.
- Tütüncü, Ö., Küçükusta. D. (2008). “Organizasyonlarda Bireyler: Davranış, Tutum ve Motivasyon”, 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, Çeşme, İzmir, Şubat,21-24 http://web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulusal_bildiri/EkD.doc (ulaşım;21.12.2012).
- Tüzün, Kalemci, İ., Çağlar, İ. (2009). Investigating the antecedents of organizational identification. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(2),284-293
- Usta, A. (2009). Etnik Şiddet Olgusu Üzerine Sosyo-Psikolojik Bir Değerlendirme. *Polis Bil. Derg.* 11(2), 87-106.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Enst. Adana
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,45,109-127.

Yazar, I., Yavuz, H.S., Çay, M.A. (2009). Temel Bileşen Analizi Yönteminin Ve Bazı Klasik ve Robust Uyarlamalarının Yüz Tanıma Uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi* 22(1): 49-63. , 2009.

Yılmaz, D.V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L., Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,6(1),775-792.

Walker C.O., & Greene, B.A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*. 102,463-472

Walter, S.M., Lambie, G.W. & Ngazimbi, E.E. (2008). A Choice Theory Counseling Group Succeeds with Middle School Students Who Displayed Disciplinary Problems. *Middle School Journal*, 40(2),4-12.

Wendel, F. C., Hoke, F. A., & Joekel, R. G. (1994). The search for success. *Middle School Journal*, 25(3), 48-50.

Williami, L. J., & Downing. J. E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle school students have to say? *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 23,98-110.

Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R., ve Deci, E. (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (1), 115-126.

Wubbolding, R. E. (1985). *Reality Therapy and Family Counseling*. Cincinnati, OH.: Real World Publication.

<http://www.istanbul.edu.tr/fen/index2.php> (10.03.2013).

<http://www.bilgi.edu.tr/tr/bilgide-yasam/ogrenci-dekanligi/ogrenci-birligi/> (10.03.2013).

http://www.oop.anadolu.edu.tr/S01_01.htm (10.03.2013)

<http://www.dictionarist.com/y%C3%BCKsek%C3%B6%C4%9Fretim> (10.03.2013)

<http://www.conqir-idr.org/literature/LikertAppendix-1.pdf> (10.03.2012)

EKLER

EK 1: Uzman Görüşü Veri Toplama Formu

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

EK 3: Üniversiteye Ait Olma Ölçeği

EK 4: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı

EK 1

UZMAN GÖRÜŞÜ VERİ TOPLAMA FORMU

	Kullanılabilir	Değişirse Kullanılabilir	Kullanılamaz
Üniversiteye Ait Olma Ölçeği			
Düşünceler			

	Kullanılabilir	Değişirse Kullanılabilir	Kullanılamaz
Aşağıda bazı özellikler sıralanmıştır. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size ne kadar uyup uymadığını belirtilen sayının üzerine çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz.			
Düşünceler			

	Kullanılabilir	Değişirse Kullanılabilir	Kullanılamaz
7=her zaman			
6= genellikle			
5= çoğunlukla			
4= sıklıkla			
3= bazen			
2= nadiren			
1= hiç			
Düşünceler			

Ölçeğin Maddeleri		Kullanılabilir	Değişirse Kullanılabilir	Kullanılamaz
1	Üniversitemde ki kulüp çalışmalarında aktif olarak görev alıyorum.			
Düşünceler				
2	Üniversitemde boş saatlerde zamanı çok iyi geçiriyorum.			
Düşünceler				
3	Ders aralarında zaman iyi geçiyor.			
Düşünceler				
4	Sınıfta derslerde sıkılıyorum.			
Düşünceler				
5	Üniversitemde bir hata yapıldığında öğrencinin başına kötü şeyler geliyor.			
Düşünceler				
6	Üniversitemi diğer okullarla yaptığı spor karşılaşmalarında desteklerim.			
Düşünceler				
7	Üniversitemin her konuda birinci olması için elimden geleni yaparım.			
Düşünceler				
8	Üniversitemde samimi arkadaşlarım ile eğleniriz.			
Düşünceler				
9	Sınıfımızla ilgili yapılacak işlerde görev alırım.			
Düşünceler				
10	Üniversitemde istediğim şeyleri yapabiliyorum.			
Düşünceler				
11	Sosyal tesisler, koridorlar, sınıflar, sıralar kısacası bu üniversitede her şey sıkıcı.			
Düşünceler				

		Kullanılabilir	Değişirse Kullanılabilir	Kullanılamaz
12	Üniversitemde bir problemle karşılaşırsam bana yardım edecek arkadaşlarım var.			
Düşünceler				
13	Üniversiteye gitme saati yaklaştığında içime bir sıkıntı çöküyor.			
Düşünceler				
14	Üniversitede başıma kötü şeyler gelmesinden korkuyorum.			
Düşünceler				
15	Üniversitede haksızlığa uğruyorum.			
Düşünceler				
16	Tatillerde üniversiteyi özleyorum.			
Düşünceler				
17	Bu üniversitede öğrenim gördüğümü gururla söylerim.			
Düşünceler				
18	Üniversitem beklentilerimi karşılıyor.			
Düşünceler				
19	Üniversitemde düşüncelerimi rahatlıkla söylerim.			
Düşünceler				
20	Üniversitemde inançlarım doğrultusunda yaşayabilirim.			
Düşünceler				
21	Üniversitemde yeme-içme ve dinlenme gibi ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum.			
Düşünceler				

Diğer Düşünceler	
Uzmanın Adı Soyadı:	İletişim Bilgileri:

EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz,

Kadın Erkek

2. Ekonomik durumunuz,

Kötü Orta İyi Çok iyi

3. Öğrenim gördüğünüz akademik birim,

Meslek Yüksek Okulu
 Sağlık Yüksek Okulu
 Tıp Fakültesi
 Güzel Sanatlar Fakültesi
 Fen- Edebiyat Fakültesi
 Ziraat Fakültesi
 Dış Hekimliği Fakültesi

4. Kaçınıcı sınıfsınız?

1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf

5. Ortaöğretimi (lise) bitirdiğiniz yerleşim birimi,

Köy Kasaba İlçe merkezi İl merkezi

6. Mezun olduğunuz ortaöğretimin türü,

Lise
 Meslek Lisesi
 Güzel Sanatlar Lisesi
 Spor Lisesi
 Anadolu Lisesi
 Fen Lisesi
 Diğer

7. Üniversiteyi kaçınıcı girişte kazandınız?

Lise son da
 Liseden sonra ilk yıl ında
 Liseden sonra ikinci yıl ında
 Liseden sonra 3. yıl ında
 Liseden sonra 4. yıl ve üstü

EK 3

ÜNİVERSİTEYE AİT OLMA ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı ifadeler sıralanmıştır. Lütfen, her ifadeyi **öğrenim gördüğünüz üniversiteyi** dikkate alarak okuyunuz ve size ne kadar uyup uymadığını belirtilen sayının üzerine çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz.

1= Hiç bir zaman 2= Nadiren 3= Bazen 4= Genellikle 5= Her zaman		Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Üniversitede her türlü düşüncemi rahatlıkla söylerim	1	2	3	4	5
2	Bu üniversiteyi tercih ettiğim için pişmanlık duyarım	1	2	3	4	5
3	Üniversitede çeşitli isteklerimi yerine getirebilirim	1	2	3	4	5
4	Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duyarım	1	2	3	4	5
5	Üniversitede haksızlık yapılır	1	2	3	4	5
6	Üniversitede kendimi engelleniyormuş gibi hissederim	1	2	3	4	5
7	Üniversitede ki sosyal etkinlikler beklentilerimi karşılar	1	2	3	4	5
8	Üniversiteye gitme saatim yaklaşınca sıkılırım	1	2	3	4	5
9	Üniversitede boş saatlerim iyi geçer	1	2	3	4	5
10	Üniversitede beni anlamadıklarını düşünürüm	1	2	3	4	5
11	Üniversitede kendimi rahat ifade ederim	1	2	3	4	5
12	Üniversite ile ilgili problemlerim görevlilerce çözülür	1	2	3	4	5
13	Üniversitede düşüncelerime değer verilir	1	2	3	4	5
14	Üniversitede kendimi değerli hissederim	1	2	3	4	5

EK 4

Ordu Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı



T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ORD.0.70.00.01/141-652
Konu :

16/02/2012

Sayın Uzm. Ömer KARAMAN
Psikolojik Danışman

İlgi : 14/02/2012 tarihli dilekçeniz.

Doktora tez konunuz olan "Üniversiteye ait olma ölçeği" geliştirilmesi ile ilgili Üniversitemiz akademik birimlerinde öğrencilerimize ölçek geliştirme uygulamaları yapma isteğiniz Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Nuri YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

