

Üniversite Öğrencilerinin Tutkunluk Düzeyinin Belirleyicilerinden Biri Olarak Cinsiyet

Şafak ÖZ AKTEPE*
Güler İSLAMOĞLU**

ÖZ

Kritik düşünebilmek, problem çözebilmek, işbirliği yapabilmek ve etkili iletişim kurabilmek 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmakta (Ananiadou ve Claro, 2009); öğrenci tutkunluğu (student engagement) ise söz konusu becerilerin yordayıcıları arasında yer almaktadır (Carini vd., 2006). Tutkunluk seviyesinin eğitimde geçirilen yıllar içerisinde düşüş gösterdiğine ilişkin araştırma bulguları (Klem ve Connell, 2004), özellikle üniversite öğrencilerinin tutkunluklarının güçlendirilmesine ilişkin politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışmada da bir demografik özellik olan cinsiyetin üniversite öğrencilerinin tutkunluk düzeylerini farklılaştırmadaki etkisi araştırılmakta; böylece, tutkunluğu arttırmaya yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, farklı üniversitelerde eğitim gören üniversite öğrencilerine ulaşılmış, ölçek uygulaması ile veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve öğrenci tutkunluğu ölçeği kullanılmıştır. Tutkunluğun ölçülmesinde özellikle üniversite öğrencilerinin tutkunluğunu ölçmek üzere geliştirilmiş olan ve tutkunluğun aidiyet ve değer verme olarak adlandırılan psikolojik boyutunu da kapsayan Günüş ve Kuzu (2015) tarafından geliştirilen öğrenci tutkunluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 483 katılımcının anket formlarını yanıtlaması ile elde edilen veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen faktör ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin orijinal faktör yapısıyla uyumlu 6 faktör elde edilmiştir. Söz konusu faktörler: öğretim elemanları ile ilişkiler, aidiyet, bilişsel tutkunluk, arkadaşlar ile ilişkiler, davranışsal tutkunluk ve değer vermedir. Elde edilen faktörlerin her biri için ortalama faktör değerleri hesaplanmış ve öğrencilerden en yüksek değerlendirmeyi alan ifadeler belirlenmiştir. Cinsiyetin öğrencilerin tutkunluk düzeylerini farklılaştırmadaki etkisini test edebilmek için t-Testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, cinsiyetin öğrenci tutkunluğu ve öğrenci tutkunluğunun her bir boyutu üzerinde etki sahibi olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin tutkunluk düzeyi ile erkek öğrencilerin tutkunluk düzeyi arasında anlamlı fark olduğu; kız öğrencilerin tutkunluk düzeyinin, hem toplam tutkunluk hem de tutkunluğun her bir boyutu için, erkek öğrencilerin tutkunluk düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Makalenin sonunda araştırma bulguları tartışılmış; demografik verinin analizi sonucunda elde edilen bulgular da dikkate alınarak araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Tutkunluğu, Yerleşkeye Tutkunluk, Sınıfa Tutkunluk, Cinsiyet

Gender as a Determinant of Student Engagement for University Students

ABSTRACT

Critical thinking, problem-solving, collaboration with others, and effective communication are 21st-century skills and competencies (Ananiadou and Claro, 2009). Researchers have identified that student engagement contributes to the achievement of the mentioned skills and competencies (Carini, et al., 2006). However, research suggests that the more years students spend in school, the less engaged they become (Klem & Connell, 2004). All these facts about student engagement refer to the importance of the development of effective engagement policy and practices, especially for university students. For this reason, this study aims both to investigate whether gender differences affect students' engagement levels at higher education and to contribute to the efforts to develop effective engagement policies and practices. A survey conducted over university students from various universities. In order to identify the characteristics of participants, a detailed demographic information form was developed by researchers. Student engagement was measured with the student engagement scale, developed by Günüş and Kuzu (2015), to measure student engagement in higher education, specifically. Both demographic form and student engagement questionnaire were distributed to university students, and 483 university students participated. Collected data were analyzed statistically; descriptive statistics, confirmatory factor analysis, and independent samples t-test were conducted. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that items of the scale were loaded on six factors: Relationships with the faculty members, sense of belonging, cognitive engagement, peer relationships, behavioral engagement, and valuing. These results were compatible with the original factor structure provided by Günüş and Kuzu (2015). The results of t-tests suggest that there was a significant difference between male and female students concerning student engagement levels. Female students have higher engagement scores than male students both for total student engagement and all factors of student engagement. Results of descriptive statistics provide useful insight for policymakers and practitioners while developing policies for increasing student engagement in higher education. These results could help researchers and practitioners by addressing and identifying new fields to study, as well.

Keywords: Student Engagement, Campus Engagement, Class Engagement, Gender

* Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, orcid no: 0000-0003-4784-4270, safak.aktepe@gmail.com

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, orcid no: 0000-0001-8002-8721, gislamoglu@marmara.edu.tr

Makalenin Gönderim Tarihi: 07.10.2019; Makalenin Kabul Tarihi: 05.03.2020

1. Giriş

Öğrenci tutkunluğunun öğrencilerin öğrenme ve eğitime devam etme davranışları üzerindeki etkisinin anlaşılması kavrama olan ilgiyi arttırmıştır. Tutkunluğun kritik düşünme, problem çözme, işbirliği yapabilme ve etkili iletişim becerilerinin yordayıcısı olarak görülmeye başlanması da söz konusu ilgiyi pekiştirmektedir (Carini vd., 2006). Tutkunluğun etkilediği iki alan olan öğrenme ve eğitime devam edilmesi öğretmenler ve okul yönetimleri için farklı sebeplerle önem taşımaktadır. Öğretmenler için öğrencinin öğrenmesi en önemli unsur iken, okul yönetimleri için eğitime devam edilmesi en önemli unsurdur. Çünkü öğrencinin eğitime devam etmesi okulun devamlılığını ve (bazı durumlarda) kârlılığını sağlamadaki payı nedeniyle okul yönetimleri için önemlidir. Öğrencilerin tutkunluğunu sağlamak için çeşitli yollar aramak uzun yıllar araştırmacıların önem verdiği bir konu olmuştur. Araştırmalar, öğrencilerin tutkunluklarının ilkokuldan ortaokula ve liseye geçtiklerinde azaldığını ve hatta öğrencilerin %60'ının liseye başladıklarında tutkunluklarının olmadığını ortaya koymaktadır (Klem ve Connell, 2004). Bu rakam (%60) okuldan ayrılanları kapsamadığı için lise yıllarında tutkun olmayan öğrenci yüzdesinin daha da yüksek olduğu düşünülebilir. Yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin üniversitede çok fazla öğrenmedikleri ortaya konmuştur (Gorski, 2011). Çalışma, üniversite kampüsünde öğrencilerin akademik olarak ne düzeyde tutkun oldukları sorusunu ortaya atmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında öğrencilerin yarısının 20 sayfalık bir yazı yazmayı gerektiren (bir tutkunluk tarzı) dersi almaktan vazgeçtikleri bulgusu dahi vardır. Ayrıca genel bir bulgu da tutkunluğun okuldaki başarı ve akademik başarı ile ilişkili olduğudur.

Krause ve Coates (2008), öğrenci tutkunluğu araştırmalarında tutkunluğun bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğine odaklanmanın, öğrencilerin tutkunluğunu güçlendirme yönünde geliştirilecek politika ve uygulamaları şekillendirmekte destekleyici olacağını ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle, bu çalışmada da bir demografik özellik olan cinsiyetin öğrenci tutkunluğu düzeylerini farklılaştırmadaki etkisi incelenmektedir. Öneminin anlaşılmasıyla beraber dikkatlerin ve çabanın büyük bir bölümü öğrenci tutkunluğunu arttırmaya yönelmiştir. Bununla beraber, öğrenci tutkunluğunu artırma yöntemlerinin üzerinde durmadan önce öğrenci tutkunluğunun ne anlama geldiğini anlamak doğru olacaktır.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Öğrenci Tutkunluğu

Öğrenci tutkunluğunun maalesef basit bir tanımı bulunmamaktadır. Çok geniş kapsamlı genellemeler ile öğrenci tutkunluğunun nasıl sağlandığını, öğrenci tutkunluğunun önemini ve öğrencinin eğitim başarısı üzerindeki etkisini konu alan araştırmalar vardır.

Oxford İngilizce Sözlüğü “tutkunluk” kelimesini karışma hali; adanmışlık ve bulaşma durumları olarak tanımlar. Bu tanım aslında öğrenci tutkunluğu kapsamındaki tutkunluk kelimesinin anlamını tam olarak ortaya çıkarmamaktadır. Hint eğitim sistemi anlayışında var olan kişiyi bulaşma ve karışmadan kurtaran eğitim tanımında olumsuz olarak kullanılan “bulaşma” ve “karışma” kelimeleri sözlükte verilen tanıma olumsuz bir anlam yüklemektedir (Pandey ve Nagesh, 2013).

Öğrenci tutkunluğu, çoğunlukla öğrencinin derslere katılma, verilen ödevleri teslim etme, öğretmenin sınıftaki talimatlarını takip etme gibi günlük olağan okul faaliyetlerine katılma istekliliğini belirlemek amacıyla yapılan bir tanımlamadır (Fletcher, 2005). Bu tanımla birlikte, öğrenci tutkunluğu kavramı öğrencinin müfredatı tasarlamak, sınıfı idare etmek ve okul iklimini oluşturmak gibi faaliyetlerle öğrenme ortamına anlamlı katılımı olarak da tanımlanmaktadır (Markwell, 2007). Ayrıca, tanıma öğrencinin okul yerleşkesinde derslerine katkı sağlayacak müfredat dışı faaliyetlere katılımı da eklenmektedir (Kuh, 2009).

Kuh, tutkunluk kavramının çok açık ve kolay anlaşılabilir bir kavram olduğunu savunur. Öğrenciler bir konuyu ne kadar çok çalışırlarsa, o konuyu daha çok bilecekler; ne kadar çok uygulama yapıp, ortaklaşa sorun çözüp, yaptıkları konusunda öğretmenlerinden geribildirim alırlarsa, öğrendiklerini daha derin anlayıp karmaşıklıkları yönetmek, belirsizlikler ile baş edebilmek, farklı kültürlerden gelen ve farklı görüşlere sahip kişilerle baş edebilmek konularında ustalaşacaklardır (Kuh, 2009).

Morse, Christenson ve Lehr (2004), öğrenci tutkunluğunu okul faaliyetlerine katılım, öğrencinin okul ile özdeşleşmesi ve okul değerlerini kabul etmesi olarak tanımlamışlardır. Katılım, öğrencinin okul ve sınıf kurallarına uyumu, okula ve derslere zamanında gelmesi, öğretmeni derste takip etmesi ve sınıfta derse

aktif katılım göstermesi gibi çok temel davranışları kapsamaktadır. Özdeşleşme, öğrencinin ait olma hissi, sosyal bağ ve ilgisi, öğretmenler ile ilişkisi, okulda kendini güvende hissetmesi ve öğrencinin okul başarısına verdiği değer gibi unsurları kapsar (Morse, Christenson ve Lehr, 2004). Bu tanım, birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilerin velileri için yapılmış bir tanım olsa da üniversite öğrencileri için de kullanılabilir. Sonuç olarak, öğrenci tutkunluğu öğrencinin okul faaliyetlerine katılımı ve okul değerlerini kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Öğrenci tutkunluğu için yapılan bir benzer tanım da Öğrenci Tutkunluğu Ulusal Araştırması internet sitesinde yapılmıştır (National Survey of Student Engagement (NSSE) website): “Öğrenci tutkunluğu akademik kalitenin iki önemli özelliğini yansıtır. Birincisi öğrencinin çalışmaya ve eğitim ile ilgili faaliyetlere ayırdığı zaman ve harcadığı çaba. İkincisi ise, eğitim kurumunun öğrencinin faaliyetlere katılımını sağlamak için kaynaklarını nasıl kullandığı, müfredatı ve diğer öğrenme fırsatlarını nasıl tasarladığıdır” (NSSE, 2009).

NSSE ayrıca, etkili eğitim uygulamaları kıyaslaması (Benchmarks of Effective Educational Practices) yürütmekte ve bu amaçla öğrencilerin üniversite deneyimleri hakkında çok önemli konuları kapsayan 42 soruya verdiği cevapları kullanarak bilgi toplamaktadır. Bu kıyaslamalar, Akademik Zorlama, Faal ve Ortaklaşa Öğrenme ve Eğitim Deneyimlerini Zenginleştirmek gibi konulara bölünmüştür. *Akademik Zorlama* seviyesi, okulun öğrenci için yüksek standartlar ve yüksek beklentiler koymasının gerektiğini önerir. Bu konuda kullanılan ölçüler, öğrencinin derse hazırlanmak için harcadığı zaman, öğrencinin dersin hocasının beklentisini karşılamak için tahmin ettiğinden daha fazla zaman harcıyıp harcamaması, derste üzerinde çok durulan alanlar (derinlemesine inceleme, birleştirme, muhakeme ve kavramları ve teorileri uygulama). Ancak unutulmamalıdır ki bu ölçümler öğrencilerin kendi haklarında verdikleri cevaplara dayanmaktadır. *Faal ve Ortaklaşa Öğrenme*, öğrencinin sınıf içinde soru sorup sormadığı veya sunum yapıp yapmadığı, arkadaşları ile birlikte bir proje veya ödev hazırlayıp hazırlamadığı, başka öğrencilere öğrenmeleri için konuları anlatıp anlatmadığı veya sosyal hizmette bulunup bulunmadığı gibi konuları araştırır. Bu sınıflama, öğrenmeye aktif olarak katılan ve arkadaşları ile ortaklaşa çalışmalar yapan öğrencilerin sınıf dışında karşılaştıkları sorunları daha rahat anlayabildiklerini ortaya atar. *Öğrenme Deneyimini Zenginleştirmek*, öğrencilerin farklı deneyimlerini ele alıp öğrencinin eğitim gördüğü yerleşkede yaşadığı eğitim deneyimlerinin bir göstergesi olarak tutkunluğu inceler. Bu sınıflamada kullanılan sorular öğrencinin deneyimindeki çeşitlilik, teknoloji kullanımı, sınıf dışındaki staj, sosyal hizmet, yurtdışında çalışma gibi diğer deneyimleri kapsar. Öğrenci tutkunluğu, öğrencilerin sınıfta derslere katılımı, anlatılan konuları anlaması ve sınıf-içi tartışmalara ve uygulamalara aktif katılımını kapsar. Tutkun öğrenci sınıf-içi faaliyetlere ve görevlere katılıp öğretmenin sınıf değerlerini ve beklentilerini kabullenip akademik başarıya değer veren öğrencidir. Bu tip öğrencilerin sınıfta bulunması çok keyifli olmakla beraber onların tutkunluğu konuları öğretirken sınıfa bir heyecan getirmektedir. Öğrencilerinin derse katıldıklarını ve akademik başarıya değer verdiklerini gören öğretmenler de işlerine daha çok sarılmakta ve elinden gelenin en iyisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğrencinin akademik başarıya önem vermediği ve derslere katılım göstermediği durumlarda ise öğretmen niye bu kadar çalışıyorum diye kendi kendini sorgulamaya başlamaktadır. Kısaca, öğrenci yani “tüketici” ürün kalitesini önemsemiyor ise, öğretmen yani “üretici” niye önemsesin ki? (Kuh, 2009).

Kuh ve arkadaşları (2005) ve Pascarella ve Terenzini (2005) öğrenci tutkunluğunu, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında eğitim için faaliyetler gerçekleştirmek için harcadıkları enerji ve zaman olarak tanımlarlar. Ayrıca, eğitim kurumlarının da öğrencilerin bu tip faaliyetlerde yer almaları için onları teşvik etmek konusunda kullandıkları her türlü politika ve yöntem ile de ilişkilendirilmektedir. Bu bakış açısı ile bakıldığında eğitim kurumu öğrencinin bilişsel gelişimini ve sosyal katılımını teşvik eden öğrenme fırsatları tasarlayıp düzenledikçe öğrenci tutkunluğu da artacaktır. Braxton, Milem ve Sullivan (2000)’a göre, öğrencilerin okudukları üniversite çevresine sosyal ve akademik uyumları onların eğitim hayatları boyunca tutkunluklarını ve başarılı bir şekilde mezun olma ihtimalini arttırmaktadır. Öğrenci tutkunluğu, okulların akademik zorlama seviyeleri, faal ve yardımlaşarak öğrenme, öğrenciler ve fakülte arasında bütünleşme, eğitim deneyimlerinin zenginleştirilmesi ve üniversite çevresinin verdiği destek ile oluşur (Kuh, 2001). Bu göstergeler Öğrenci Tutkunluğu Ulusal Araştırması (NSSE) için kullanılmış ve Chickering ve Gamson’ın (1987) lisans eğitiminde yedi iyi uygulama önerisine dayandırılmıştır ki bunlar; “öğretim elemanı/fakülte ve öğrenci arasındaki ilişki”, “öğrenciler arasında yardımlaşma”, “faal öğrenme”, “görevleri yapmaya adanmış zaman”, “anında geribildirim”, “yüksek beklentiler”, “değişik becerilere ve öğrenme tarzlarına saygı”dır.

Newmann'a göre (1992) öğrenci tutkunluğu öğrencinin öğrenmek, anlamak ve akademik bilginin teşvik ettiği bilgi, beceri veya hünerlerde ustalaşmak için harcadığı çaba ve yaptığı psikolojik yatırımdır. Tutkunluk, karmaşık ve çok yönlü bir kavram olup davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlardan oluşur (Fredricks, Blumenfeld ve Paris 2004; Hagel, Carr ve Devlin 2012). Davranışsal boyut öğrencinin ne derece akademik, sosyal ve ders-dışı faaliyetlere katıldığı ile ilgilidir. Duygusal tutkunluk, öğrencinin öğretime, sınıf arkadaşlarına, öğretim ve kuruma verdiği duygusal tepkiyi kapsarken; Bilişsel tutkunluk düşüncelilik ve öğrencinin karışık, anlaması güç düşünceleri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için yaptığı zihinsel yatırımdır. Newmann (1992) öğrenci tutkunluğunun öğrencilerin öğrenme konusuna psikolojik yatırım yapmaları durumunda ortaya çıkacağını savunur. Öğrencilerin tutkun olduklarında, okulda kendilerine sunulana öğrenmek için daha çok çaba harcadıklarını ve sadece başarının geleneksel simgesi olan yüksek notlar aldıkları zaman değil, konuyu anlayıp içselleştirdiklerinde de kendileri ile gurur duyduklarını belirtmektedir.

Tutkun olan öğrenciler, öğrenme faaliyetleri ile devamlı ilgilendiklerini gösteren davranışlar ve olumlu duygusal bağ sergilerler. Yetkinliklerinin sınırında görevler seçerler, fırsat verildiğinde harekete geçerler ve öğrendikleri görevleri uygulama konusunda yoğun bir çaba harcarlar, odaklanma gösterirler. Yaptıkları işlere merak, ilgi, şevk ve iyimserlik gibi olumlu duygularla sarılırlar (Chapman, 2003).

Öğrenci tutkunluğunun olmadığı durumlarda öğrenciler hiçbir özürleri olmadan derslere katılmaz, sınavlarda kopya çeker ve okul eşyalarına zarar verirler (Skinner ve Belmont, 1993). Tutkunluğun tersi isyankârlıktır. İsyankâr öğrenciler pasiftirler, çaba göstermezler ve zorlanma durumunda hemen vazgeçerler. Sıkılmış, depresif, endişeli olup sınıfta buldukları için kendilerine kızarlar; öğrenme fırsatlarına ilgi göstermez ve hatta öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına karşı saldırgan olabilirler (Kenny vd., 1995).

Psikolojik bakış açısıyla ele alındığında tutkunluk ve motivasyonun iç içe geçmiş iki kavram olduğu görülür. Motivasyon daha çok özel, psikolojik ve gözlemlenemeyen unsurları kapsarken tutkunluk herkes tarafından gözlemlenebilir unsurları kapsar (Reeve, 2012). Martin (2012) neyin motivasyon neyin tutkunluk olduğunu ayırt etme konusunda farklı görüşler olmasına rağmen motivasyonun tutkunluğa yol açtığı konusunda araştırmacıların hem fikir olduklarını belirtir. Bu nedenle Martin (2007) Motivasyon – Tutkunluk Tekerleği'nin (Motivation and Engagement Wheel) öğrenci tutkunluğunu kavramlaştırmak için bütüncül ve toparlayıcı bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini savunur. Tekerlek, motivasyon ve tutkunluk konusunda atfetme, beklenti ve hedef belirleme gibi çeşitli teorik görüşler arasındaki farkı kapatmayı hedeflemiştir. Tekerlek, dört yüksek seviye ve onbir alçak seviye unsurundan oluşan iki katmanda kavramlaştırılmıştır. Bunlar (1) *uyumlu motivasyon* (adaptive motivation), öğrencinin öğrenmeye karşı özyeterlilik, ustalık ve kıymetini bilmek gibi olumlu tutumlarını ve yönelimlerini yansıtır (2) *uyumlu tutkunluk* (adaptive engagement), öğrencinin azim, planlama ve görevlerini yönetme gibi öğrenme konusunda olumlu davranışlarını ve tutkunluğunu yansıtır. (3) *uyumsuz motivasyon* (maladaptive motivation), öğrencinin akademik öğrenmesini ve yönelimini engelleyen endişe, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol gibi unsurları içerirken (4) *uyumsuz tutkunluk* (maladaptive engagement) ise öğrencinin kendi kendini baltalaması ve öğrenmeden uzaklaşma gibi sorunlu öğrenme davranışlarını içerir (Martin, 2012).

Ayrıca, bu yaklaşımdan hareketle kullanılan Motivasyon ve Tutkunluk Ölçeği (Motivation and Engagement Scale- MES), ilkökul, lise ve üniversite öğrencilerine eğitim alırken, spor yaparken ve çalışırken değişik ortamlarda uygulanmış ve elde edilen sonuçlar motivasyon ve tutkunluk kavramlarının genelleştirilebileceğini desteklemiştir (Martin 2007, 2008, 2009). Fredricks ve McColskey (2012), öğrenci tutkunluğunu ölçmek için kullanılan 11 ölçeği inceledikten sonra MES'in öğrencinin davranışsal (ör. görev yönetimi ve planlama), duygusal (ör. endişe ve belirsiz kontrol) ve bilişsel tutkunluk (ör. özyeterlilik ve kıymetini bilmek) boyutlarını birlikte ölçebilecek psikometrik özellikleri olduğunu belirlemiştir.

Kenny, Kenny ve Dumont (1995) okullarda öğrenci tutkunluğunu belirleyen beş göstergeden söz etmektedir: Akademik zorlanma seviyesi, faal ve yardımlaşarak öğrenme, öğrenci-fakülte etkileşimi, eğitim deneyimini zenginleştirme ve destekleyen öğrenme ortamı.

Kuh, Kinzie, Buckley, Bridge ve Hayek (2006) de öğrenci başarısını inceleyen birçok çalışmada beş değişken üzerinde durulduğunu belirtmekte, bu değişkenleri şu şekilde sıralamaktadır: Öğrencinin demografik özellikleri ve üniversite öncesi akademik ve diğer deneyimleri gibi "geçmiş özellikleri";

Okulların misyonu, seçiciliği ve büyüklüğü gibi “yapısal özellikler”; “Fakülte, çalışanlar ve arkadaşlar arasındaki etkileşim”; “Öğrencilerin öğrenme ortamını algılaması ve öğrencilerin eğitim amaçlı faaliyetlere harcadıkları çaba”.

2.2. Öğrenci Tutkunluğu ve Cinsiyet

Öğrenci tutkunluğunun cinsiyete göre farklılaşmasını araştıran çalışmalar ağırlıklı olarak lise öğrencilerinden oluşan örneklemelerde gerçekleştirilmiştir. Martin’in (2007), lise öğrencileri örnekleminde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin daha çok uyumlu tutkunluk ve uyumlu motivasyon gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kısacası, kız öğrenciler özyeterlilik, ustalık ve kıymetini bilmek gibi olumlu tutumları ve azim, planlama ve görevlerini yönetme gibi olumlu davranışları erkek öğrencilerden daha çok göstermektedirler. Plenty ve Heubeck (2011) ise, yine lise öğrencilerinden oluşan örnekleme gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kızların matematik öğrenirken ustalaşmaya daha çok odaklandıklarını ama aynı zamanda erkeklere kıyasla daha çok endişe ve belirsiz kontrol yaşadıklarını bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise Martin (2007) kız öğrencilerin uyumlu davranış ve uyumsuz motivasyon puanlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Yani, kız öğrencilerin akademik öğrenmesini ve yönelimini engelleyen endişe, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol puanları düşük çıkmıştır ve bu bulgular Plenty ve Heubeck’in (2011) bulguları ile çatışmaktadır. Shi, Wen, Li ve Chu (2011) ise Çinli öğrencilerin tutkunlukları konusunda yaptıkları araştırmada öğrenme konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha tutkun olduklarını bulmuşlardır.

Yin ve Wang’ın (2016) cinsiyet, öğrenim alanı ve öğrenim kurumu tipine göre tutkunluk konusunu araştıran çalışmasında ise öğrenim kurumu tipinin uyumsuz motivasyon dışındaki tüm motivasyon ve tutkunluk faktörleri üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Araştırma üniversitelerinde öğrenciler uyumlu motivasyon ve uyumlu tutkunluk konusunda yani özyeterlilik, ustalık ve kıymetini bilmek gibi olumlu tutumlar ve azim, planlama ve görevlerini yönetme gibi olumlu davranışlarda yüksek ama uyumsuz tutkunlukta, yani kendi kendini baltalama ve öğrenmeden uzaklaşma gibi sorunlu öğrenme davranışlarından düşük puanlar almışlardır. Cinsiyet farklılığına bakıldığında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre uyumlu motivasyon (özyeterlilik, ustalık ve kıymet bilmek) puanları düşüken uyumsuz motivasyon (endişe, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol) ve uyumsuz tutkunluk (kendi kendini baltalama ve öğrenmeden uzaklaşma) puanları yüksek çıkmıştır. Öğrenim alanlarına göre motivasyon ve tutkunluk incelendiğinde fen bölümlerinde okuyan öğrencilerin sosyal ve beşeri bilimlerde okuyan öğrencilere kıyasla uyumlu motivasyonları (özyeterlilik, ustalık ve kıymet bilmek) düşük uyumsuz motivasyon (endişe, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol) ve uyumsuz tutkunlukları (kendi kendini baltalama ve öğrenmeden uzaklaşma) yüksek çıkmıştır. Araştırma odaklı üniversitelerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek uyumsuz motivasyon (endişe, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol) gösterdikleri bulunurken; öğretim odaklı üniversitelerde cinsiyet farkı çıkmamıştır. Öğretim odaklı üniversitelerde öğrencilerin kendilerinden beklentilerinin araştırma odaklı üniversitelere oranla düşük olmasının bu sonucu doğurabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu üniversitelerde, erkek öğrencilerin kız akranları karşısında başarısızlığı daha rahat kabullenebilecekleri ileri sürülmüştür. Öğrenim alanı ve üniversite tipi incelendiğinde ise araştırma odaklı üniversitelerde fen bilimleri bölümünde okuyan öğrencilerin sosyal ve beşeri bilimler bölümünde okuyan akran öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında uyumlu motivasyon (özyeterlilik, ustalık ve kıymet bilmek) ve uyumlu tutkunluk puanları (azim, planlama ve görevini yönetme) düşük ancak uyumsuz tutkunluk puanları (kendi kendini baltalama ve öğrenmeden uzaklaşma) yüksek çıkmıştır.

Edgar’ın (2015) Notre Dame Avustralya Üniversitesi’nde 233 fizyoterapi öğrencisiyle yaptığı cinsiyetin tutkunluk ve motivasyon üzerindeki etkisini araştıran çalışmada da erkek öğrenciler azim, planlama ve görev yönetimi konularında kız öğrencilere kıyasla daha düşük puanlar alırken derslerden uzaklaşma puanları daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin ise özellikle 1. ve klinik senesi olan 4. sınıfta endişe puanları yüksek bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan çalışmalara dönecek olursak; Arastaman’ın (2009) kamu liselerinin birinci sınıflarında öğrenim gören 408 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okula bağlılıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin okul bağlılığı değerlerinin, erkek öğrencilerin

değerlerine göre yüksek olduğu bulunmuştur. Özdemir ve Kalaycı (2013) tarafından yine kamu liselerinde öğrenim gören 410 öğrenciden oluşan örnekleme yapılan araştırmanın bulguları da kız ve erkek öğrencilerin okula tutkunluk değerlerinin birbirinden anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini farklı üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim görmekte olan 483 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %91,7'lik kısmı İstanbul'daki üniversitelerde eğitim görmekte olup yaş ortalaması 22,8 yıldır. Öğrencilerin eğitim görmekte oldukları sınıflara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Sınıflarına Göre Dağılımları

Sınıflar	Kız Öğrenci N	Erkek Öğrenci N	%
1. Sınıf	31	27	%12,0
2. Sınıf	46	40	%17,8
3. Sınıf	90	31	%25,1
4. Sınıf	64	28	%19,0
Yüksek Lisans	70	56	%26,1
	301	182	%100

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının eğitimlerine devam edebilmek için üniversitelerinin bulunduğu şehirlere göç etmiş oldukları, okurken aynı zamanda çalışmakta oldukları ve ailelerinden ayrı yaşadıkları görülmüş ve bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

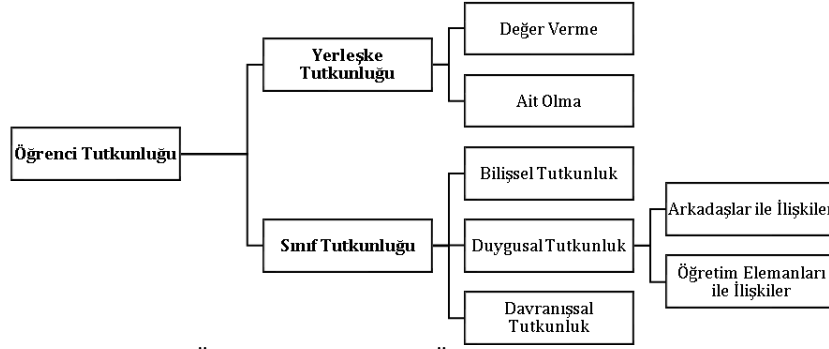
Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Kız N	Erkek N	N	%
Üniversite eğitimi için yaşadığı şehirden göç eden öğrenciler	155	88	243	50.3
Okurken çalışan öğrenciler	100	64	164	34
Ailesiyle aynı evde yaşamayan öğrenciler	128	65	193	40

3.2. Veri Toplama Araçları

Literatürde, öğrenci tutkunluğunun ölçümü için geliştirilmiş pek çok ölçek bulunmaktadır. Söz konusu ölçekler kapsamaları açısından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bazıları tutkunluğun sadece duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlara odaklanmakta; öğrencinin tutkunluk geliştirmesinde etkili olan aidiyet ve alınan eğitime ve emeğe değer vermek gibi psikolojik etkenler kapsam dışı kalmaktadır. Oysa tutkunluğun kapsamlı ölçümünde söz konusu etkenleri de kapsayan bir araca ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada söz konusu etkenleri de kapsama alan, Günüş ve Kuzu (2015) tarafından geliştirilen öğrenci tutkunluğu ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek kapsamı, üniversite öğrencilerinin tutkunluğunu ölçmeyi hedeflediği ve Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanan veriye dayandırılarak geliştirildiği için tercih edilmiştir.

Ölçekte yerleşke tutkunluğu (psikolojik tutkunluk) *değer verme* ve *ait olma* boyutlarına ayrılmaktadır. Sınıf tutkunluğu ise *bilişsel*, *duygusal* ve *davranışsal* tutkunluk boyutlarına ayrılmaktadır. Duygusal tutkunluk boyutu da ayrıca *arkadaşlar ile ilişkiler* ve *öğretim elemanları* ile ilişkiler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Ölçeğin orijinal halinde sahip olduğu boyut ve alt boyutlar Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1: Öğrenci Tutkunluğu Ölçeğinin Orijinal Faktör Yapısı
(Günüç ve Kuzu, 2015: 589)

Öğrenci tutkunluğu ölçeği 41 ifadeden oluşan, altılı Likert tipinde bir ölçüm aracıdır. Uygulama sırasında öğrencilerden anket formlarında sunulan ifadeleri “*kesinlikle katılmıyorum*” (1) ile “*tamamen katılıyorum*” (6) aralığında değerlendirmeleri istenmiştir.

3.3. Uygulama

Araştırmada kullanılan ölçüm aracı araştırmacılar tarafından anket formuna dönüştürülmüştür. Söz konusu anket formları kolay erişilebilir örneklem yöntemi ile ulaşılan üniversite öğrencileri tarafından yanıtlanmıştır. Uygulama zamanı olarak ders başlangıçlarının hemen öncesi tercih edilmiş, anket formları sınıfta yer alan öğrencilere dağıtılmış ve yanıtlayabilmeleri için belirli bir süre tanınmıştır. Öğrenciler tarafından yanıtlanan dolu anket formları yine ders başlamadan yetkili tarafından teslim alınmış ve araştırmacılara ulaştırılmıştır. Eksiksiz doldurulan 483 anket formu değerlendirilmeye dahil edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğrenci tutkunluğu ölçeği için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgiler için de tanımlayıcı analizler gerçekleştirilmiş, örnekleme ilişkin veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tutkunluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilebilmesi için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Öğrenci Tutkunluğu Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğrenci tutkunluğu ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeği oluşturan tüm ifadeler faktör analizine dahil edilmiş, aynı anda birden fazla faktör altında yakın ağırlıklar ile yer alan, bir faktörün altında tek kalan ve çok düşük faktör yükü alan ifadeler analizden çıkarılmış, kalan ifadeler ile analizlere devam edilmiştir. Analizler sonucunda “*Ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım*” ve “*Derslerde öğrendiklerim benim için önemlidir*” ifadeleri aynı anda birden fazla faktöre yakın ağırlıklarla yükleme yaptığı için analizden çıkarılmış, analiz bu ifadeler olmadan tekrarlanmıştır. Ölçeğin orijinal halinde 41 olan ifade sayısı böylece 39 ifadeye düşmüş; ifadeler 6 boyut altında toplanmıştır. Söz konusu boyutlar için güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulguların ölçeğin orijinal faktör yapısından (Bkz. Şekil 1) farklılık göstermediği görülmüştür.

Faktörler, Günüç ve Kuzu'nun (2015) araştırmasında yer verilen faktör yapısına bağlı kalınarak, *Sınıf tutkunluğu* (ST) ve *Yerleşke tutkunluğu* (YT) ile ilişkileri belirtilerek sunulmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: Tutkunluk Ölçeği Faktör ve Güvenirlik Analizleri

Faktörler	Faktör Ağırlığı	Açıklayıcılık (%)	α
Faktör1: ST – Duygusal Tutkunluk (DT)- Öğretim Elemanları ile ilişkiler		17,47	,94
... ögr. elemanları ile ilgi ve ihtiyaçlarımı rahatlıkla...	,84		
... ögr. elemanları benimle etkileşim/iletişim içinde	,83		
... ögr. elemanları ihtiyaç duyduğumda yanımda ...	,82		
... ögr. elemanları bana birey olarak saygı duyar	,77		
... sorunlarımı paylaşabilceğim ögr. elemanları var	,76		
... ögr. elemanları ile iletişim kurmaktan hoşlanırım	,71		
... ögr. elemanlarının alanlarında yeterli olduğunu ...	,68		
... ögr. elemanlarını severim	,66		
... dersler eğlenceli geçer	,65		
... ögr. elemanları tüm öğrencilere eşit davranır	,64		
Faktör2: YT – Aidiyet		13,44	,92
... okula gitmek için sabırsızlanırım	,80		
... okulda zaman geçirmek hoşuma gider	,80		
... okula isteyerek, zevkle giderim	,76		
... okulda yapılan etkinlikler hoşuma gider	,72		
... kendimi okulun bir parçası gibi hissederim	,70		
... okuldayken kendimi mutlu hissederim	,65		
... okulda kendimi güvende hissederim	,64		
... okul etkinliklerine (spor, kültürel, ...) katılırım	,60		
Faktör3: ST – Bilişsel Tutkunluk		12,12	,89
... öğrenmek için kendimi motive ederim	,78		
... yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım	,74		
... öğrenmek için yeterli çabayı/zamanı harcarım	,71		
... derslere hazırlıklı giderim	,70		
... kendi öğrenme amaçlarımı belirlerim	,69		
... öğrendiklerimi ders dışındakadaşlarımla ...	,64		
... ödevlerimin haricinde de ders çalışırım	,63		
... dersleri dikkatlice dinlerim	,61		
Faktör4: ST-Duygusal Tutkunluk–Arkadaşlar ile İlişkiler		12,03	,92
... derslerde arkadaşlarımı görmekten hoşlanırım	,85		
... sınıfımda yakın arkadaşlarım var	,83		
... arkadaşlarım onlara ihtiyaç duyduğumda ...	,82		
... kendimi bir öğrenci grubunun parçası/üyesi ...	,80		
... arkadaşlarım için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım	,79		
... arkadaşlarımla (grupla) çalışmayı önemserim	,77		
Faktör5: ST – Davranışsal Tutkunluk		6,72	,81
... üstüme düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine ...	,74		
... derslerde kurallara uyarım	,73		
... ödevlerimi/görevlerimi zamanında bitiririm	,72		
... diğer öğrencileri dikkatlice dinlerim	,53		
Faktör6: YT – Değer Verme		5,89	,89
... üniversitenin bana faydalı olduğuna inanırım	,75		
... üniversite yaşamımda büyük önem taşır	,74		
... üniversite eğitimini ciddiye alırım, önemserim	,63		
	Toplam	67,67	
	Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği	,94	
	Bartlett Küresellik Testi Ki Kare	14142,71	s 74 p ,000

Tutkunluk ölçeğinin faktör yapısının ortaya çıkmasının ardından, tüm faktörlerin ortalama değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4). En yüksek değerleri Sınıf tutkunluğuna (ST) işaret eden “Duygusal Tutkunluk – Arkadaşlar ile İlişkiler” ve “Davranışsal Tutkunluk” alırken; en düşük değeri ise Yerleşke tutkunluğuna (YT) (psikolojik tutkunluk) işaret eden “Aidiyet” faktörünün aldığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin değerlendirmeleri neticesinde sınıf tutkunluğu (ST) ve yerleşke tutkunluğu (YT) aritmetik ortalamaları da sırasıyla 4,51 ve 4,18 olarak gerçekleşmektedir.

Tablo 4: Tutkunluk Ölçeği Faktörlerinin Ortalama Değerleri

Faktörler		\bar{x}	SS
Faktör 1: ST	Duygusal Tutkunluk – Öğr. Elmn. İlişkiler	4,11	1,12
Faktör 2: YT	Aidiyet	3,60	1.18
Faktör 3: ST	Bilişsel Tutkunluk	4,19	1,10
Faktör 4: ST	Duygusal Tutkunluk – Arkadaş. ile İlişkiler	4,88	1,05
Faktör 5: ST	Davranışsal Tutkunluk	4,88	0,90
Faktör 6: YT	Değer Verme	4,77	1,08

Faktörlerin aritmetik ortalama değerlerinin yanı sıra, faktörler bazında en yüksek ortalamaya sahip ifadeler de belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Faktörler Bazında En Yüksek Ortalamaya Sahip İfadeler

Faktörler	\bar{x}	SS
Faktör1: ST – Duygusal Tutkunluk – Öğr. Elmn. ile İlişkiler “Derslerime giren öğretim elemanları bana birey olarak saygı duyarlar”	4,55	1,31
Faktör2: YT – Aidiyet “Okuldayken kendimi mutlu hissederim”	4,05	1.39
Faktör3: ST – Bilişsel Tutkunluk “Kendi öğrenme amaçlarımı belirlerim”	4,65	1,22
Faktör4: ST – Duygusal Tutkunluk – Arkadaşlar ile İlişkiler “Derslerde arkadaşlarımı görmekten boşlanırım”	5,20	1,04
Faktör5: ST – Davranışsal Tutkunluk “Grup çalışmalarında üstüme düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırım”	5,16	1,02
Faktör6: YT – Değer Verme “Üniversite eğitimini ciddiye alırım”	4,80	1,20

4.2. Öğrenci Tutkunluğunun Katılımcıların Cinsiyetine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrenci Tutkunluğunun cinsiyete göre nasıl farklılaştığı bağımsız gruplar *t*-Testi gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. Bulgular öğrenci tutkunluğunun “ST – Duygusal tutkunluk – Öğretim Elemanları ile ilişkiler”, “ST – Duygusal tutkunluk – Arkadaşlar ile ilişkiler”, “YT (psikolojik tutkunluk)– Aidiyet”, “YT (psikolojik tutkunluk – Değer verme”, “ST – Bilişsel tutkunluk” ve “ST- Davranışsal tutkunluk” boyutlarının her birinde ve toplam Tutkunlukta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede farklılaştığını ($p < .05$); kız öğrenciler için hesaplanan tutkunluk ortalama değerlerinin, erkek öğrenciler için hesaplanarlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

Tablo 6: Öğrenci Tutkunluğunda Cinsiyete Dayalı Farklılıklar *t*-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P*</i>
(F1) – ST – Duygusal Tutkunluk - Öğretim Elmn. ile İlişkiler	Kız	301	4,22	1,04	2,67	,008
	Erkek	182	3,92	1,23		
(F2) – YT – Aidiyet	Kız	301	3,70	1,24	2,75	,006
	Erkek	182	3,42	1,02		
(F3) – ST – Bilişsel Tutkunluk	Kız	301	4,28	0,93	2,54	,011
	Erkek	182	4,03	1,11		
(F4) – ST – Duygusal Tutkunluk – Arkadaşlar ile İlişkiler	Kız	301	5,00	0,99	3,32	,001
	Erkek	182	4,68	1,10		
(F5) – ST – Davranışsal Tutkunluk	Kız	301	5,05	0,82	5,18	,000
	Erkek	182	4,61	0,97		
(F6) – YT – Değer Verme	Kız	301	4,93	0,94	4,21	,000
	Erkek	182	4,49	1,23		
Öğrenci Tutkunluğu Toplam	Kız	301	4,54	0,71	4,44	,000
	Erkek	182	4,20	0,90		

**p*<.05

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, demografik bir özellik olan cinsiyetin öğrenci tutkunluk düzeylerini farklılaştırmadaki etkisi araştırılmıştır. Farklı üniversitelerin, farklı sınıflarında eğitim görmekte olan 483 öğrencinin katılımı ile elde edilen veri ile tutkunluk düzeyinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için bağımsız gruplar *t*-Testleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam Tutkunluk ve tutkunluğun tüm boyutlarında (“Duygusal tutkunluk - Öğretim elemanları ile ilişkiler”, “Duygusal tutkunluk – Arkadaşlar ile ilişkiler”, “Aidiyet”, “Değer verme”, “Bilişsel tutkunluk” ve “Davranışsal tutkunluk) kız ve erkek öğrencilerin birbirlerinden anlamlı olarak farklılaştığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha tutkun oldukları bulunmuştur (Tablo 6). Bu bulgular alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Bkz. Arastaman, 2009; Martin, 2007; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Plenty ve Heubeck, 2011; Shi vd., 2011; Yin ve Wang, 2016).

Ayrıca cinsiyet ayrımı yapılmaksızın, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin değerlendirme sonuçları incelendiğinde; *Sınıf tutkunluğu* kapsamında değerlendirilen, tutkunluğun *Duygusal tutkunluk-Arkadaşlar ile ilişkiler* ve *Davranışsal tutkunluk* boyutlarının tüm boyutlar içerisinde en yüksek ortalama değerlerine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4). En yüksek değerlendirme puanını *Duygusal tutkunluk-Arkadaşlar ile ilişkiler* boyutu için “*Derslerde arkadaşlarımı görmekten hoşlanırım*” ifadesi almıştır (Tablo 5). Arkadaşlar ile ilişkilerin niteliğinin ve kalitesinin öğrenci tutkunluğu üzerindeki etkisi yazında sıklıkla yer bulmaktadır. Arkadaşlarının desteğini, ilgisini, saygısını ve kabulünü hisseden öğrenciler okulda olumlu deneyimler yaşamakta, tutkunluk düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003; Juvonen, 2007). Arkadaşlık ilişkilerinin güvene dayalı olmadığı, arkadaşlar arası yoğun rekabetin olduğu arkadaşlık ortamlarında ise öğrenci tutkunluğu daha düşük düzeylerde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrenci tutkunluğunun yüksek düzeylere taşınmasında öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kurabilmelerini desteklemek önem taşımaktadır. Arkadaşlarla ilişkiler öğrenci tutkunluğunun bağlamsal unsurları arasında yer almaktadır; bu nedenle arkadaşlarla ilişkilerin kalitesinin artırılması en çok okula ilişkin bağlamsal unsurların gözden geçirilmesi ile sağlanabilecektir. Yerleşke, sınıf, çalışma alanları, kafeterya gibi ortak alanların sosyalleşme ve işbirliğini destekleyecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin duygusal tutkunluk geliştirmesine katkıda bulunacaktır. Öğrencilere verilecek görevlerin planlanması aşamasında arkadaşlar arası işbirliğini gerektirecek görevlerin oluşturulması da öğrencileri bireysel çalışmaktan ortaklaşa çalışmaya yönlendirecek, tutkunluğu destekleyecektir. *Davranışsal tutkunluk* boyutu için yapılan değerlendirmeler incelendiğinde ise en yüksek ortalama değere sahip olan ifadenin “*Grup çalışmalarında üstüme düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırım*” ifadesi olduğu görülmektedir. Söz konusu ifade öğrencilerin olumlu davranışlarına, öğrenmeye dâhil olma ve ders ile ilgili faaliyetlere katılmaya hazır olma durumunu ifade etmektedir. Öğrencilerin duygusal ve davranışsal tutkunluklarını desteklemekte sınıfın olumlu duygusal iklime sahip olması son derecede önemlidir. Olumlu sınıf ortamının en önemli bileşeni de öğretmen ya da öğretim elemanıdır (Brewster ve Bowen, 2004). Faal ve ortaklaşa öğrenmenin teşvik edilmesinin, öğretim elemanlarının destekleyici tutum ve davranışlarının öğrenci tutkunluğunu güçlendirici

etkide bulunması beklenmektedir. Bilişsel tutkunluk karışık, anlaması güç konuları anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için öğrenci tarafından yapılan zihinsel yatırım ile ilgilidir. Bilişsel tutkunluk ifadeleri arasından en yüksek değerlendirmeyi “Kendi öğrenme amaçlarımı belirlerim” ifadesi almıştır. Öğrenciyi tatmin edecek düzeyde akademik zorlanmanın, uygun ve ilgi çekici eğitim içeriklerinin, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren uygulamaların öğrencilere sunulmasının öğrencilerin bilişsel tutkunluklarını güçlendirmesi beklenmektedir.

Araştırma sonucu ulaşılan faktörler arasında en düşük ortalama değeri Yerleşke tutkunluğu (YT) (psikolojik tutkunluk) altındaki “Aidiyet” faktörünün aldığı görülmektedir. Bu faktörün altında yer alan ifadeler öğrencilerin okulun yerleşkesine, oradaki yaşama, üniversitenin kendisine ilişkin tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Öğrencilerin kendilerini ne denli okulun yerleşkesindeki yaşamın bir parçası olarak gördüklerini ölçmektedir. Aidiyet faktörü içinde yer alan ifadeler incelendiğinde; “Okul etkinliklerine (spor, kültürel etkinlikler, kulüp vb.) katılırım” ifadesinin en düşük değerlendirmeye sahip olduğu görülür. Öğrencilerin faaliyetlere katılması için öncelikle düzenlenen faaliyetlere değer vermeleri, onları çaba ve zaman harcamaya değer görmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin değerli buldukları faaliyetlere katılma konusunda daha fazla istek ve çaba gösterecekleri; okulda yürütülen faaliyet ve çalışmalara verdikleri değer arttıkça tutkunluklarının güçleneceği bilinmektedir (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Bu nedenle, hem yerleşkede (kampus) yürütülen faaliyetlerin (şenlikler, yarışmalar, kulüp çalışmaları vb.), hem de sınıfta yürütülen öğrenmeyi destekleyici faaliyetlerin (sunumlar, uygulama pratikleri, oyunlar vb.) planlanmaları sürecinde söz konusu faaliyetlerin öğrenciler için ne denli değerli olduğunun göz önünde bulundurulmasının tutkunluğun güçlendirilmesi anlamında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, araştırmanın örneklemini incelendiğinde, katılımcıların %34'lük bölümünün hem okuyup hem çalışma yaşamında oldukları görülmektedir. Çalışma yaşamının talepkâr ve dinamik yapısının öğrencilerin yerleşkede düzenlenecek aktivitelere ayıracak zaman ve enerjilerinin kalmaması üzerindeki olası etkisi yapılacak kalitatif araştırmalar ile desteklenmelidir. Okula aidiyet hissetmek tutkunluğun psikolojik yatırımla ilgili olan kısmına işaret etmektedir. Okula aidiyet ile akademik başarı, motivasyon ve özyeterlilik arasında olumlu; öğrenimini yarıda bırakmak arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır (Adelabu, 2007; Sarı, 2013). Bu nedenle öğrencilerin okula aidiyetini güçlendirmeye yönelik politika ve uygulamalar oldukça değerlidir. Okula aidiyetin desteklenmesi için hem okuldaki sosyal ilişkilerin kalitesinin ve bu ilişkilerden duyulan doyumun hem de okul ortamından alınan doyumun artırılması önem taşımaktadır (Sarı, 2013).

Katılımcılar tarafından yanıtlanan demografik bilgi formunda yöneltilen bazı sorular için alınan yanıtların öğrenci tutkunluğunun sağlanmasına yönelik politika ve uygulamalara ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Örneğin; katılımcıların %50.3'ü üniversite eğitimi alabilmek için yaşadıkları şehirlerden göç etmişlerdir; söz konusu öğrencilerin %51'i kız, %48'i erkek öğrencilerdir. Sunulan sonuçlar öğrencilerin ve ailelerinin üniversite eğitimine değer verdiklerine işaret etmektedir. Fakat düşük tutkunluk düzeyleri, üniversite öğrenciliğini tutkunluğun oluşmadığı bir öğrencilik formuna dönüştüren etkenlere işaret etmektedir. Söz konusu etkenlerin tespiti konusu araştırmacıların ilgisini beklemektedir.

Ayrıca, gelecekte öğrenci tutkunluğu konusunda yapılacak araştırmalarda, sınıf ortamının tutkunluğa, tutkunluğun da öğrenme sürecine etkisinde kişilik, yaş, cinsiyet, beceri, zekâ, motivasyon, önceki deneyimler ve öğrenme tarzı gibi kişisel farklılıkların rolünün incelenmesinin öğrenci tutkunluğuna ilişkin politika ve uygulamaların geliştirilmesi açısından önemli katkısının olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin bir çalışan, öğrenciliğin bir rol olarak ele alındığı yönetim araştırmalarının düzenlenmesinin, öğrenci davranışlarının çalışan davranışları gibi araştırılmasının ve yönetim araştırmalarının kapsamına giren kuruma sadakat, psikolojik kontrat ve işten ayrılma niyeti gibi kavramların öğrenci rolü için de çalışılmasının tutkunluğun açıklanmasına yardımcı olacağı ve yazına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adelabu, D. D. (2007). “Time Perspective and School Membership As Correlates to Academic Achievement Among African American Adolescents”, *Adolescence*, 42 (167): 525-538.

Ananiadou, Katerina ve Claro, Magdalan, 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (OECD Education Working Papers, No. 41.), Paris, OECD Publishing, 2009.

- Arastaman, G. (2009). “*Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 26, s. 102-112.
- Braxton, J., Milem, J. ve Sullivan, A. (2000). “*The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward A Revision of Tinto’s Theory*”, Journal of Higher Education, 71 (5): 569–590.
- Brewster, A. B. ve Bowen, G.L (2004). “*Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students At Risk of School Failure*”, Child and Adolescent Social Work Journal, 21 (1): 47-67.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. ve Klein, S. P. (2006). “*Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkage*”, Research in Higher Education, 47: 1–32.
- Chapman, E. (2003). “*Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates*”, Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (13): 7.
- Chickering, A. ve Gamson, Z. (1987). “*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*”, American Association of Higher Education Bulletin, 39 (7): 3-7.
- Christenson, Sandra L., Reschly, Amy. L. ve Wylie, Cathy. Handbook of Research on Student Engagement, Springer Science & Business Media (eBook), 2012.
- Edgar, S. (2015). “*Identifying the Influence of Gender On Motivation and Engagement Levels in Student Physiotherapists*”, Medical Teacher, sayı: 37, s. 348-353.
- Fletcher, Adam. Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change 2nd Ed., Olympia, Freechild Project, 2005.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A. H. (2004). “*School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*”, Review of Educational Research, 74 (1): 59-109.
- Fredricks, J. A. ve W. McColskey (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-Report Instruments. In Handbook of Research on Student Engagement, Ed.: S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie, (ss. 763-782). Boston: MA: Springer.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). “*Sense of Relatedness as Factor in Children’s Academic Engagement and Performance*”, Journal of Educational Psychology, sayı: 95, s. 148-163.
- Gorski, E. (2011). Student tracking finds limited learning in college. *Roanoke Times*, [Online] Available at: <http://archive.boston.com/news/education/higher/articles/2011/01/18/student_tracking_finds_limit_ed_learning_in_college/>, [Erişim tarihi: 03.10.2019].
- Günüç, S. ve Kuzu, A. (2015). “*Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity*”, Assessment & Evaluation in Higher Education, 40 (4): 587-610.
- Hagel, P., Carr, R. ve Devlin, M. (2012). “*Conceptualising and Measuring Student Engagement Through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): A Critique*”, Assessment & Evaluation in Higher Education, 37 (4): 475-486.
- Juvonen, J. (2007). “*Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement*”, *Educational Psychologist*, 42 (4): 1997-208.
- Kenny, Ginger, Kenny, Daniel R. ve Dumont, Ricardo. Mission and Place: Strengthening Learning and Community Through Campus Design, A.B.D., Oryx/Greenwood, 1995.
- Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). “*Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*”, Journal of School Health, 74 (7): 262-273.
- Krause, K. L. ve Coates, H. (2008). “*Students’ Engagement in First-Year University*”, Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (5): 493-505.
- Kuh, G. (2001). “*Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement*”, Change, 3 (33): 10-17.
- Kuh, G. D. (2009). “*The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations*”, New Directions For Institutional Research, sayı: 141, s. 5–20.
- Kuh, George D., Kinzie, Jillian L., Schuh, John ve Whitt, Elizabeth.& Associates. Student Success in College: Creating Conditions That Matter, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

Kuh, George. D., Kinzie, Jillian. L., Buckley, Jennifer.A., Bridges, Brian. K. ve Hayek, John C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature, A.B.D., National Postsecondary Education Cooperative, 2006.

Markwell, Donald. A Large and Liberal Education: Higher Education for the 21st Century, Melbourne, Australian Scholarly Publishing & Trinity College University of Melbourne, 2007.

Martin, A. J. (2007). "Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement Using a Construct Validation Approach", British Journal of Educational Psychology, 77 (2): 413-440.

Martin, A. J. (2008). "Enhancing Student Motivation and Engagement: The Effects of a Multidimensional Intervention", Contemporary Educational Psychology, 33 (2): 239-269.

Martin, A. J. (2009). "Motivation and Engagement Across the Academic Life Span: A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students", Educational Psychological Measurement, 69 (5): 794-824.

Martin, A. J. (2012). Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. In Handbook of Research on Student Engagement, Ed. S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie, (ss. 303-311). Boston: MA: Springer.

Morse, A. B., Christenson, S. L. ve Lehr, C. A. (2004). "Promoting School Completion", Principal Leadership Magazine, 4 (5): 9-13.

Newmann, Fred. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. New York, Teachers College Press, 1992.

Özdemir, M. ve Kalaycı (2013). "Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (4): 2125-2137.

Pascarella, E. ve Terenzini, P. How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

Plenty, S. ve Heubeck, B. G. (2011). "Mathematics Motivation and Engagement: An Independent Evaluation of A Complex Model with Australian Rural High School Students", Educational Research and Evaluation, 17 (4): 283-299.

Reeve, J. A. (2012). Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In Handbook of Research on Student Engagement, Ed. S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie, (ss. 149-172). Boston: MA: Springer.

Sarı, M. (2013). "Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1): 147-160.

Shi, J., Wen, W., Li, Y. ve Chu, J. (2014). "China College Student Survey (CCSS): Breaking the Black Box of the Process of Learning", International Journal of Chinese Education, 3 (1): 132-159.

Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). "Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year", Journal of Educational Psychology, 85 (4): 572.

Yin, H. ve Wang, W. (2016). "Undergraduate Students' Motivation and Engagement in China: An Exploratory Study", Assessment & Evaluation in Higher Education, 41 (4): 601-621.