

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME YOLUNDA PİLOT BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Enes GÖK¹

Öğr. Gör. Burak AYDIN²

Öz

Bu çalışmada, öğrenci işleri yönetimi odaklı başlangıç çalışmalarından biri olarak, Crisp (2009) tarafından geliştirilmiş Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği'nin Türkçe olarak Türk yükseköğretim sisteminde okuyan öğrencilere uyumluluğunun araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakültelerinden toplam 390 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %71'i kız, %29'u erkektir. Dil, yapı ve görünüş geçerliği bulgularının raporlandığı çalışmada, ölçek güvenirliği için CronbachAlpha 0.87 ve alternative olarak Omega 0.87 değerleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen Türkçe modelin (Model 3A) iyi bir model-veri uyumu yakaladığı görülmektedir. Kolay örneklem yönteminin kullanılması ve model revizyonunda çıkarılan maddelerin yerine alternatiflerin konulmaması, çalışmadaki sınırlılıklar olarak görülebilir. Çalışma, daha geniş katılımlı yeni yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği geliştirme çalışmalarını teşvik etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Üniversite Öğrenci Mentörlük Ölçeği, Öğrenci İşleri Yönetimi

A Pilot Study for the Development of Higher Education Student Mentoring Scale

Abstract

This study, as one of the first studies within the context of student affairs administration, designed to translate the "College Student Mentoring Scale" developed by Crisp (2009) into Turkish and ascertain its adaptability for Turkish university students. 390 students from the faculties of education and theology at Recep Tayyip Erdoğan University participated in the study. Of which, 71% are female and 29% are male. Language, construct and face validity results are reported. Scale reliability results reported as Cronbach Alpha 0.87 and alternatively Omega 0.87. In obtaining a Turkish scale (model 3A) through confirmatory factor analysis, the researchers observed a good model-data fit. There are some limitations to consider: convenient sampling technique was used and two items are removed without suggesting alternative items. This study urges new university mentoring scales to be developed.

Keywords: Higher Education, University Student Mentoring Scale, Student Affairs Administration

1 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. enesgok@gmail.com

2 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. burak.aydin@erdogan.edu.tr

Giriş

Türk yükseköğretim sistemi son on yılda niceliksel açıdan büyük bir değişim ve büyüme kaydetmiştir. Üniversite sayısındaki keskin artışa paralel olarak yaş grubu öğrencilerinin üniversiteye erişiminde de sayısal olarak büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. Sistemdeki bu hızlı büyümeye rağmen, genişlemenin getirdiği sonuçlar, sorunlar ve değişimleri ampirik anlamda inceleyen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (Gök ve Gümüş, 2015; Özoğlu, Gür ve Gümüş, 2015). Burada göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörlerden biri yükseköğretim yönetiminin özel bir bilim alanı olarak tanınmasındaki gecikmedir (Gök ve Gümüş, 2015). Selçuklu medreselerinden günümüze Türk yükseköğretim sistemi derin bir tarihe sahip olmasına rağmen, yükseköğretimi bir bilim alanı olarak kabul etmekte geç kalınmış ve konunun ciddiyeti büyümeyle birlikte eş değer artış gösteren sorunlardaki değişim ve çeşitlenmeyle birlikte gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Nihayetinde ilk ciddi adım, 2015 Ekim ayında, “yükseköğretim çalışmaları” adı altında bir bilim alanının doçentlik başvurularında tanınmasıyla atılmıştır. Ne var ki, Türk yükseköğretimi konu alan çalışmalar ya yabancı bilim adamlarının himayesinde gerçekleştirilmiş ya da kurumsal bir kimlik ve bir bilim alanı çerçevesinde olmaktan uzak olarak bazı akademisyenlerin ilgi alanları doğrultusunda bireysel girişimlerinin sonucu olarak yürütülmüştür. Diğer taraftan genelde sosyal bilimler, temelde de eğitim bilimleri alanında üniversite paydaşları (öğrenciler, öğretim üyeleri, çalışanlar ve yöneticiler) katılımında veya paydaşları konu olarak yapılan birçok ampirik çalışma, bir yanda alandaki eksikliğin hissedilmesi, diğer yanda da erişilebilirliğin kolay olması çerçevesinde hazırlanmıştır. Özellikle, eğitim bilimleri alanında, erişilebilirliğin kolaylığı çerçevesinde hazırlanan birçok çalışma neticesinde, bazı akademik dergilerin, üniversite öğrencisi katılımıyla hazırlanan çalışmalara şerh koyduğu ve yayın politikası olarak bu çalışmaları dikkate almayacaklarını beyan ettikleri görülmektedir. Burada gözden kaçırılan nokta, üniversite öğrencileri ile erişilebilirliğin kolaylığı çerçevesinde hazırlanan çalışmaların, özellikle üniversite öğrencilerinin akademik gelişimi ve üniversite yaşamı ile ilgili sorunlarının akademik bir bilim alanı zemininde incelenmesini daha başlamadan bitirmiştir. Oysaki dünyada yükseköğretim yönetimi alanı bir yanda yönetim, politika, planlama ve ekonomi ekseninde yürütülürken diğer taraftan üniversite öğrencisi eksenli öğrenci işleri yönetimi—*student affairs administration* alanında yürütülmektedir. Bu alan, 2015 Ekimde listeye giren yükseköğretim çalışmaları anahtar kelimelerinin oluşturulmasındaki dikkatsizlik, tecrübesizlik veya uzman görüşü eksikliği gibi ihtimaller çerçevesinde maalesef ki göz önünde bulundurulmamıştır.

Öğrenci işleri yönetimi ya da öğrenci işleri uzmanlık alanı üniversite yönetim anlayışının olmazsa olmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Öğrenci işlerinin nasıl doğduğu ve de böyle profesyonel bir alana neden ihtiyaç duyulduğu ile ilgili farklı tartışmalar ve teorik yaklaşımlar olmasına rağmen, temelde kabul gören bazı bilgiler mevcuttur. Özellikle “alanın doğuşunda yükseköğretim sistemlerindeki değişim ve büyümeye dayalı olarak, bir zamanlar öğretim üyelerinin himayesinde bulunan fonksiyon ve hizmetler, en temel sorumlulukları öğrencilerle ilgilenmek olan

profesyonellere geçmiştir” (Sandeen ve Barr, 2006, s. ix). “Bazı yazarlar öğrenci işleri uzmanlık alanının temellerini antik yunan eğitime veya ortaçağa dayandırmasına rağmen, 19. Yüzyılda ilk örnekleri görülen ve 20. Yüzyılın fenomeni olan öğrenci işleri büyük oranda bir Amerikan icadıdır” (Rhatigan, 2009, s.4). Amerikan yükseköğretim sistemindeki hacimsel büyüklük ve öğrenci popülasyonundaki çeşitlilik alana olan ihtiyacın da temelini oluşturmaktadır. Öğrenci işleri alanı üniversiteden üniversiteye değişim göstermesine rağmen öğrenci seçimi, kayıt-kabul, danışmanlık, oryantasyon, ev-yurt hizmetleri, finansal yardım, eğlence-spor-aktivite, sağlık ve bir çok alanda profesyonel hizmet sunmakta (Sandeen ve Barr, 2006) ve temelde iki amaca hizmet etmektedir: Öğrenci gelişimi ve kurumsal misyona ulaşma. Bu alanda verilen profesyonel hizmetler, yükseköğretimde bir bilim alanı olarak profesyonel eğitimin sağlanmasının yanında, meslek odaları, araştırma enstitüleri ve alanda bilimsel araştırma çalışmaları yürüten büyük bir camiyi oluşturmaktadır. Farklı ülkelerde farklı yoğunluk ve çeşitlilikte yürütülen bu çalışmalar maalesef Türk yükseköğretim sisteminde daha kendine zemin bulamamıştır.

Bu çalışma, Türk yükseköğretim sisteminde özellikle öğrenci işleri odaklı, üniversite öğrencilerinin mentörlük durumlarını konu alan ilk çalışmalardan biri olma hedefi gütmektedir. Özellikle öğrenci danışmanlık hizmetlerinin, öğrenci hizmetleri birimlerinin en asli görevlerinden biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci işlerinin kurumsallaştığı ülkelerde, öğrenci danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin profesyonelle (rehberlik danışma merkezleri, mentörlük programları vs.) verilmesine rağmen, Türk yükseköğretim sisteminde bu hizmetler, bazı üniversitelerde bireysel girişimler şeklinde oluşturulan öğrenci rehberlik ve danışmanlık merkezleri tarafından yürütülmeye çalışılmaktadır. Türk yükseköğretim sistemindeki bu eksiklik göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretimde bulunan öğrencilerin bu alandaki eksikliklerini hangi yollarda ve nasıl giderdikleri önemli bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin mentörlük durumlarını/tecrübelerini ölçecek bir akademik ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, alandaki başlangıç çalışmalarından biri olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde alanında uzman bir akademisyen olan Crisp (2009) tarafından geliştirilmiş yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeğini Türkçe olarak Türk yükseköğretim sisteminde okuyan öğrencilere uyumluluğunun araştırılması amacıyla oluşturulmuştur. Buradan elde edilecek verilerin, alanda yapılacak ileriki çalışmalara zemin hazırlaması beklenmektedir.

Mentörlük Teorisi ve Crisp’in Öğrenci Danışmanlık Ölçeği

Mentörlük konusunun, alanyazında, basında ve öğrenciler arasında çok uzunca bir süredir etkili bir yükseköğretim için en kritik faktörlerden biri olarak kabul görmesine rağmen, mentörlük terimiyle ilgili yaygın kabul gören operasyonel bir tanımın bulunmaması önemli bir sorun teşkil etmektedir (Jacobi, 1991). İş, eğitim ve psikoloji alanyazınında mentörlük terimi ile ilişkili farklı yaklaşım bulunması (Jacobi, 1991; Crisp & Cruz, 2009) ve bu terimlerle ilişkili oluşturulan farklı kuramsal temel-

ler, tanımlamalarda da çeşitliliğe neden olmuştur. Mentörlükle ilgili kapsamlı bir tanım ortaya çıkmamasına rağmen, Crisp ve Cruz'a (2009) göre Jacobi'nin (1991) literatür araştırması bu konuda genel kabul gören üç temel dinamiği ortaya koymuştur: Birincisi, mentörlük ilişkisi bireyin gelişmesi ve başarısına odaklanır ve çeşitli yardım/ve yol göstericilik faaliyetlerini içerir. İkincisi, mentörlük faaliyetleri, profesyonel ve kariyer gelişimi yardımı gibi çok çeşitli destekleri ihtiva eder. Üçüncüsü, mentörlük ilişkileri kişisel ve karşılıklıdır. Crisp ve Cruz (2009) teknolojiadaki gelişmeler ve internetin devreye girmesiyle mentörlük ilişkilerinin yapısı konusundaki değişimlere de dikkat çekmişlerdir.

Alanyazında üniversite öğrencileriyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda teorik temelin eksikliğinin vurgulandığı çalışmada, Nora ve Crisp (2007, s.342-343) ilköğretim, ortaöğretim, psikoloji ve işletme alanlarındaki yaklaşımları (Cohen, 1995; Kram, 1988; Levinson, Carrow, Klein, Levinson, ve McKee, 1978; Miller, 2002; Roberts, 2000; Schockett ve Haring-Hidore, 1985) kullanarak oluşturduğu mentörlük teorisinde 4 değişkenden bahsetmektedir:

- a. *Psikolojik/duygusal destek*: Bu yapı, dinleme duygusunu, moral desteği sağlamayı, problemleri tespit edip cesaret desteği sağlamayı içermenin yanında, öğrenci ile danışman arasında ortak anlayış ve bir bağın da olduğu bir destek ilişkisinin kurulmasına odaklanmaktadır.
- b. *Hedef koyma ve kariyer basamakları*: Bu yapıya göre, mentörlük, kişinin güçlü/zayıf yönlerini ve becerilerini ölçme; karar verme ve akademik/kariyer hedefleri belirlemede destek olmayı kapsamaktadır.
- c. *Akademik alan bilgisi desteği*: Akademik alan bilgisi desteği, mentörlük alan öğrencilerin alanda gerekli bilgi ve beceriyi kazanması ve mentörün onları akademik olarak eğitmesi, değerlendirmesi ve zorlaması (challenge) üzerine kuruludur.
- d. *Rol modeli*: Bu yapı, mentörlük alan kişinin, mentörün mevcut yaşantıları, başarı ve başarısızlıklarından öğrenme becerisi üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca, bu yapıda, mentörün kendini açarak veya hayat tecrübelerini ve duygularını paylaşarak, kendisi ile mentörlük alan kişi arasındaki ilişkiyi güçlendirip özelleştirmesi söz konusudur.

Yöntem

Crisp (2009) geliştirdiği yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeğinde, Nora ve Crisp'in (2007) mentörlük teorisinden faydalanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında kullandığı açıcı faktör analizi sonucunda dört farklı modeli raporlamıştır. Üniversite öğrenci mentörlük ölçeği olarak isimlendirilen bu çalışma 25 adet Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Crisp ve Cruz (2010) yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında, etnik grup farklılığının ölçeğin faktör yapısını değiştirdiğini (measu-

rement invariance) tespit etmişlerdir. Bu nedenle, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış böyle bir ölçeğin farklı bir dil, kültür ve etnik grupta doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan uygulanması uygun görülmemektedir. Bu çalışma, bu noktadaki uyarılara cevap verebilmek ve Türk yükseköğretim sistemindeki ve literatürdeki eksikliği karşılamak amacıyla başlatılmıştır. Çalışmanın yöntemi dört başlık ile özetlenmiştir; örneklem özellikleri, dil geçerliği çalışmaları, yapı geçerliği çalışmaları ve görünüş geçerliği çalışmaları. Yapı geçerliği bölümünde alt başlık olarak alternatif faktör modelleri tanıtılmıştır.

Örneklem

Çalışma grubunun oluşturulmasında ulaşılabilirlik dikkate alınmış ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakültelerinden toplam 390 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Her bir fakültede, bölüm ve anabilim dalları dikkate alınmadan, her bir eğitim kademesinden (1.2.3. ve 4. Sınıflar) en az bir sınıfın katılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların %71'i kız, %29'u erkektir. Ölçek formları, ilgili sınıflarda katılım göstermeyi kabul eden öğretim elemanları aracılığı ile öğrencilere dağıtıldı. Dağıtım sırasında araştırmanın amacı ve ölçekle ilgili genel bilgiler ve uyarılar yapılarak, katılımın sadece gönüllülük esasına dayandığı ve katılımdan dolayı öğrencilere herhangi bir ödemenin yapılmayacağı bilgisi verildi. 25 sorudan oluşan ölçeğin tamamlanması 20 dakikadan az sürmüştür. Öğrenciler hemen hemen bütün sorulara cevap vermişlerdir. Kayıp veri oranı oldukça düşüktür, 6. ve 16. sorularda kayıp veri oranı sadece %1.5, geri kalan sorularda ise daha da azdır.

Dil Geçerliliği:

Crisp (2009) tarafından geliştirilen ölçek Amerikan İngilizcesi ile hazırlanmıştır. Yayın haklarının korunması çerçevesinde, ölçeği kullanma ve uyarılama konusunda yazarla e-mail aracılığı ile görüşülerek gerekli izinler sağlanmıştır. Ölçek, orijinal dil (Amerikan İngilizcesi) ve hedef dile (Türkçe) hakim iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve araştırmacılar tarafından karşılaştırma ve birleştirme yapılmıştır. Elde edilen ölçek her iki dile de hakim üçüncü bir akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiş ve dördüncü bir akademisyen tarafından iki İngilizce nüsha karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada iki ölçek arasında büyük ölçüde uyum gözlenmiştir. Dördüncü akademisyenin tavsiyeleri çerçevesinde yapılan son değişikliklerin ardından, orijinal ölçek ve elde edilen Türkçe ölçek her iki dile de hakim bir dil uzmanının incelemesinin ardından son şeklini almıştır.

Yapı Geçerliliği:

Crisp (2009) tarafından geliştirilen ölçekte yapı geçerliği hakkında kanıt sunmak için çeşitli faktör modelleri test edilmiştir. Yazar tarafından sınanan bu faktör modellerinin elde edilen örneklem için uygun olup olmadığını, bir diğer deyişle, mentörlük

ölçeğinde yer alan soruların Türkiye’den kolay örnekleme (convenience sampling) yoluyla ulaşılan öğrenciler tarafından benzer şekilde algılanıp algılanmadığı anlamak amaçlı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Crisp’in makalesinde yer alan alternatif DFA modellerinin analizleri Mplus 7.31 (Muthén ve Muthén, 2015) geri kalan betimleyici analizler ise R (R Core Team, 2015) ile yürütülmüştür. Ölçekte yer alan sorular Likert tipi olduğu için değişkenlerin kategorik yapısı faktör analizinde dikkate alınmıştır (Muthén ve Muthén, 2015). Düşük kayıp veri oranlarına rağmen kayıp değerler dizin yoluyla silindiğinde (listwise) örneklem sayısı 349’a düşmektedir. Bu sebeple eldeki verinin tamamını kullanmak amaçlı ortalama ve varyans düzeltmeli ağırlıklandırılmış en küçük ortak kareler (Asparouhov, 2005; Beauducel ve Herzberg, 2006; Asparouhov ve Muthén, 2010) tahminleme sürecinde ikili-mevcut (pairwise present) yöntemi kullanılmıştır

Alternatif DFA modelleri

Ölçeği geliştirme sürecinde (Crisp, 2009; Nora ve Crisp, 2007) dört farklı modelin veriye uygunluğu test edilmiştir. Model 1 ile bütün soruların tek bir boyutla açıklanabilirliği araştırılmıştır, bu tek faktör araştırmacılar tarafından *mentörlük* olarak isimlendirilmiştir. Model 2, dört farklı faktör üzerine inşa edilmiştir; birinci faktör *Psikolojik ve duygusal destek (Psychological and Emotional Support)* 1’den 8’e kadar olan sorular, ikinci faktör *Derece ve Kariyer Desteği (Degree and Career Support)* 9’dan 14’e kadar olan sorular, üçüncü faktör *Akademik alan bilgisi desteği (Academic Subject Knowledge Support)* 15’den 19’a ve dördüncü faktör *Rol Modelin Varlığı (Existence of Role Model)* 20’den 25’e kadar olan sorular için tanımlanmıştır. Fakat ikinci modelde faktörlerin birbiri ile korelasyonuna izin verilmemiştir. Model 3 için faktörler ikinci modelde olduğu gibi tanımlanmış fakat faktörlerin birbiri arasındaki korelasyonların sıfırdan farklı olmasına izin verilmiştir. Model 4 literatürde yer alan bulgulardan faydalanılarak yine Crisp tarafından; 9’dan 19’a kadar olan sorular *Kariyer ve Akademik Destek (Career and Academic Support)* faktörünü, geri kalan sorular ise *Psikolojik, Duygusal ve Sosyal destek (Psychological, Emotional and Social Support)* faktörünü tanımlanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Crisp ve Cruz (2010) tarafından Hispanik kökenli öğrenciler ile yapılan çalışmada Model 3 için bazı düzeltmeler yapılmıştır fakat bu modifikasyonlar açık bir şekilde belirtilmemiştir. Bu çalışmada da üçüncü model için iki farklı modifikasyon test edilmiştir.

Görünüş Geçerliği

Mosier (1947) bir testin sadece istatistiksel olarak değil görünüş olarak da geçerli olması gerektiğini ifade etmiştir. Crocker ve Algina (1986) görünüş geçerliğini sıradan bir cevaplayıcının soruyu ölçmek istediği yapıyla ne dereceli ilişkili gördüğü olarak tanımlamıştır. Görünüş geçerliği çerçevesinde araştırmacılar soruların Crisp tarafından belirlenen faktör/boyutlarla ifade ve anlam olarak eşleşip eşleşmediklerini incelemiştir.

Bulgular

Jackson ve Purc-Stephenson (2009), inceledikleri 194 DFA çalışmasında en çok raporlanan uyum ölçümlerinin Ki-kare, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bu 4 uyum ölçümü Tablo 1 de raporlanmıştır ve bu uyum ölçümlerinin yorumlanmasında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s. 271) tarafından derlenen kesme noktaları kriterlerinden faydalanılmıştır.

Model 1 ve 2 literatürle tutarlı olarak iyi bir model-veri uyumu gösterememiştir. Model 1 için Ki-kare değeri 1420 ($p=.000$), RMSEA=.103, CFI=.861, TLI=.849; Model 2 için ise Ki-kare değeri 6772 ($p=.000$), RMSEA=.245, CFI=.219 ve TLI=.147. Model 2'nin bu kadar uyumsuz olmasının sebebi faktörler arasında yüksek bir ilişki olmasına rağmen bu ilişkinin sıfırda sabit tutulmasıdır. Model 2 için Crisp'e (2009) nazaran daha kötü bir uyum görülmesinin sebebi eldeki örneklem için tanımlanan faktörlerin daha güçlü bir korelasyona sahip olması olabilir. Model 3 için Ki-kare değeri 1093 ($p=.000$), RMSEA=.089, CFI=.900, TLI=.889 bulunmuştur. Bu değerler de yine Crisp ve Cruz (2010) tarafından raporlanan değerlerle oldukça benzerdir, örneğin bu model için yazarların rapor ettiği Ki-kare değeri 1092, RMSEA=.084, CFI=.867 ve TLI=.851. Model 3'de yer alan 4 faktör arasındaki korelasyon .734 ve .908 arasında değişmiştir. Model 4 ise beklenildiği gibi kötü bir uyum göstermiştir, Ki-kare değeri 1398 ($p=.000$), RMSEA=.103, CFI=.864, TLI=.851. Model 4'de yer alan iki faktörün arasındaki korelasyon .944 olarak bulunmuştur. Bir diğer deyişle, model uyumlarından tahmin edilebileceği gibi, Model 4 ve Model 1 arasında pek bir fark bulunmamaktadır. Bu iki faktör tek bir faktör olarak görülebilecek kadar birbiri ile ilişkili çıkmıştır.

Model Revizyonu

Beklenildiği gibi Model 3'ün diğer modellere kıyasla daha kabul edilebilir bir uyum göstermesi sebebiyle bu model üzerinde, uyumu iyileştirmek için, iki farklı revizyon/modifikasyon test edilmiştir. Benzer hatta muhtemelen çok daha iddialı modifikasyonlar Crisp ve Cruz tarafından yapılmış, fakat detaylı bir şekilde açıklamak yerine 'literatürle uyumlu modifikasyonlar yapılmıştır' denilerek özetlenmiştir (Crisp ve Cruz, 2010, s 237).

Model 3'ün daha iyi bir uyum göstermesi için model tarafından tavsiye edilen modifikasyonlar dikkatlice incelenmiş, 20 ve 25 numaralı soruların istenilen şekilde çalışmadığı belirlenmiştir. Bu iki sorunun birden fazla faktöre yüklendiği (cross-loading) görülmüştür³. Brown ve Moore (2012, s 375) bu durumun DFA analizle-

3 Soruların birden fazla faktöre yüklenmesinde, özellikle kaynak ülke ile hedef ülke arasındaki sosyokültürel farklılıklar göz önünde bulundurulabilir. Örneğin, 20. Sorudaki yardım ifadesi, maddenin psikolojik duygusal faktöre, 25. Sorudaki 'akademik performans' ifadesi, maddenin derece ve kariyer desteği faktörüne yüklenmesinde etkili olmuş olabilir.

rinde çok karşılaşılan durumlardan biri olduğunu yazmıştır. Çözüm olarak ise bu durumlarda modelin yeniden kurulmasını yada soruların modelden çıkarılabileceğini sunmuştur. Model 3A için bu iki soru modelden çıkarılmıştır. DFA analizlerinde faktör yükleri düşük olan soruların, kapsam geçerliğini zedelememek şartıyla modelden çıkarıldığı durumlar mevcuttur (Brown, 2006, Olatunji, Williams, Tolin, Abramowitz, Sawchuk, Lohr, & Elwood, 2007). Bu iki soru modelden çıkarıldığında Ki-kare değeri 814 ($p=.000$), RMSEA=.082, CFI=.920, TLI=.910. Bu değerler modelin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Model 3B için 20. sorunun *Psikolojik/duygusal destek* faktörüne, 25. sorunun da *Akademik alan bilgisi desteği* faktörüne çapraz yüklenmesine izin verilmiştir⁴. Model 3B için Ki-kare değeri 965 ($p=.000$), RMSEA=.082, CFI=.915, TLI=.905 olarak hesaplanmıştır. Model 3A da olduğu gibi bu değerler modelin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 1

Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeğinin Uyum Ölçümlerine İlişkin Değerler

Model	Ki-kare	sd	RMSEA	CFI	TLI
1	1420	275	.103	.861	.849
2	6772	275	.245	.219	.147
3	1093	269	.089	.900	.889
3A	814	224	.082	.920	.910
3B	965	267	.082	.915	.905
4	1398	274	.103	.864	.851

Görünüş geçerliliği için yapılan çalışmada bazı ölçek sorularının ifade olarak ölçtüğü faktör dışında farklı bir faktöre daha yakın görüldüğü tespit edilmiştir. Örneğin, onuncu soru (beni duygusal yönden de destekleyen), hem orijinal hem de uyarılma ölçeğinde Kariyer ve Akademik Destek boyutu/faktörü içinde yer alırken, her iki dilde de ifade olarak birebir Psikolojik ve duygusal destek boyutu içinde yer alması beklenmektedir. Benzer problemler özellikle 11., 20.,22. ve 25. sorularda da gözlemlenmiştir. Görünüş geçerliği için tespit edilen bu şüphelerin, 20. ve 25. maddelerin modelden çıkarılmasını desteklediği söylenebilir. Bu problemler ölçeğin orijinal versiyonu için de geçerli olmasına rağmen Crisp (2009)'un görünüş geçerliliği konusuna hiç değinmediği görülmüştür.

Güvenirlilik

Test edilen altı farklı teoriden model-veri uyumu en yüksek çıkan Model 3A baz alınarak, ölçekle oluşturulabilecek puanlar için iki farklı güvenirlilik katsayısı hesap-

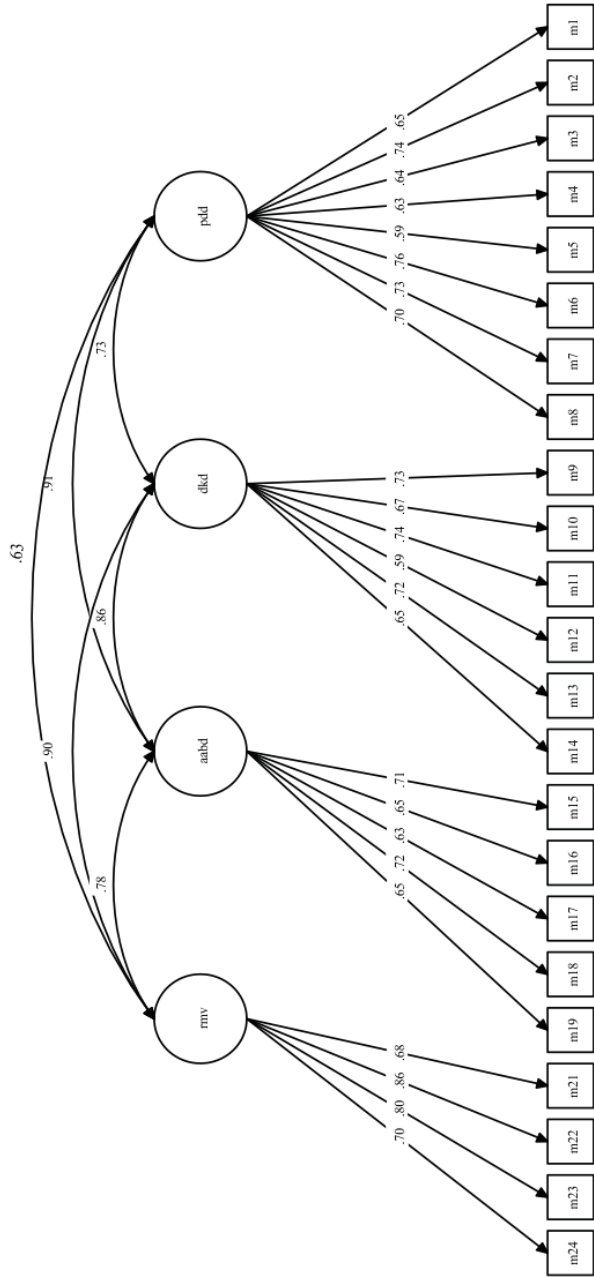
4 20. ve 25. soruların çapraz yüklenme yerine sadece *Psikolojik/duygusal destek* ve *Akademik alan bilgisi desteği* faktörüne yüklendiği durumda model-veri uyumunda önemli bir değişme görülmemiştir.

lanmıştır. Model 3A için standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir. Cronbach Alfa (1951) güvenilirliği Ocak 2016 itibarıyla 9binden fazla atf almıştır (www.springer.com), bu katsayının bilinirliği yüksek olduğu için rapor edilmiştir. Fakat Cronbach Alfa’nın sınırlılıkları hakkında çalışmalar mevcuttur (Osburn, 2000; Sijtsma, 2009). Alternatif güvenilirlik katsayısı olarak Omega hesaplanmıştır (Raykov, 2001). Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla .84, .80, .77 ve .80 olarak hesaplanmıştır. Omega güvenilirlik katsayısı sırasıyla .84, .80, .77 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayılarının benzer olması eşbiçimlilik (essentially tau-equivalence) göstergesi olabilir (Raykov, 1997). Bu katsayıların yeterince yüksek olduğu ve ölçekten gelecek puanların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Crisp (2009) tarafından geliştirilen Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeğinin Türkiye’de kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu çalışmanın alanın ilk örneklerinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, elde edilen Türkçe ölçeğin (Model 3A) istatistiksel olarak mükemmel olmamakla birlikte iyi bir model-veri uyumu yakaladığı görülmektedir. İlave modifikasyonlar uyum iyiliğini artırılabilir fakat sonuçların başka örneklerle ile tekrarlanabilirliğini zedeleyecektir. Ayrıca, ölçeğin uyarlanmasındaki bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, çalışmada kolay örneklem yolunun kullanılması ve bir üniversitenin iki fakültesindeki öğrencilerin dikkate alınması, farklı fakülte ve üniversitelerdeki öğrencileri göz önünde bulundurmaması öncelikli sınırlılıklar arasında görülebilir. İkincisi, 3A modeli için çıkarılan maddelerin yerine alternatif maddeler önerilmemiştir. Öztürk, Şahin, ve Kelecioğlu (2015) inceledikleri 108 ölçek uyarlama çalışmasının 38’inde (%35) benzer durumu tespit etmişlerdir. Görünüş geçerliği için yapılan çalışmada geniş bir panel yerine araştırmacı görüşleriyle yetinilmesi diğer bir sınırlılık olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak bu çalışma ile elde edilen bulgular, Türkiye’deki üniversite öğrencileri için, geniş katılımlı (farklı üniversitelerden farklı bölümlerin de dahil edildiği) bir çalışmayla yeniden sınanabilir. Bu çalışmanın ayrıca, başlangıç çalışması olarak alanda bir temel oluşturması ve geniş kapsamlı/katılımlı araştırmalara dayalı olarak bahsi geçen eksikliklerden arındırılmış yeni yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeklerinin geliştirilmesine öncülük etmesi beklenmektedir.



Kaynakça

- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 411–434. Retrieved from Link
- Asparouhov, T., & Muthén B. (2010). Weighted Least Squares Estimation with missing data. *Mplus Technical Appendix* 2010, 1-10. Available at: Link
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. Retrieved Link
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press. Retrieved from Link
- Brown, T. A. & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. Hoyle (Eds.). *Handbook of Structural Equation Modeling*. (pp. 361-379). New York, NY: The Guilford Press.
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the college student mentoring scale (cSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177–194. Retrieved Link
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). *Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007*. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. DOI: 10.1007/s11162-009-9130-2
- Crisp, G., & Cruz, I. (2010). Confirmatory factor analysis of a measure of “mentoring” among undergraduate students attending a hispanic serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 9(3), 232–244. Retrieved from Link
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Link
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. Retrieved from Link
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik : SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara
- Gök, E. ve Gümüş, S. (2015) ‘Akademik bir alan olarak yükseköğretim yönetimi’, in A. Aypay (ed.) *Türkiye’de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23. Retrieved from Link
- Jacobi, M., (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review, *Review of Educational Research*, 61. 4. pp. 503-532.
- Mosier, C. L. (1947). A critical examination of the concepts of face validity. *Educational and Psychological Measurement*, 7, 191-206.
- Muthén, B. (2014, Mart 23). Composite reliability for categorical variables [Web log comment]. Retrieved from Link
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User’s Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Nora, A. ve Crisp, G. (2007). Mentoring students: conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of college Student Retention*, 9(3), 337-356.
- Olatunji, B. O., Williams, N. L., Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Sawchuk, C. N., Lohr, J. M., & Elwood, L. S. (2007). The disgust scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement. *Psychological Assessment*, 19(3), 281-297. Retrieved from Link
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-335.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Gümüş, S. (2015). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006-2013). *Higher Education Policy*. Advance online publication, 4August 2015; doi:10.1057/hep.2015.7
- Öztürk, N. B., Şahin, M. G., & Kelecioğlu, H. (2015). A Review of Articles Concerning Scale Adaptation in the Field of Education. *Education and Science*. 40(178), 123-137.
- R Core Team, (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32(4), 329-353. doi:10.1207/s15327906mbr3204_2
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 54(2), 315-323. Retrieved from Link
- Rhatigan, J. J. (2009). A brief history of student affairs administration. In G. S. McClellan, J. Stinger, & Associates, *The handbook of student affairs administration* (3rd ed., pp. 3-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sandeen, A., ve Barr, M. (2006). *Critical issues for student affairs: Challenges and opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. Retrieved from Link

Yükseköretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği

[Her bir maddeyi, aşağıdaki noktalı yere yerleştirerek okuyunuz ve değerlendiriniz]

Üniversitede okurken, hayatımda.....biri(ler)i vardı.

	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1. Üniversite ile ilgili konularda örnek aldığım					
2. Akademik hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olan					
3. Akademik derece veya sertifika fırsatları konusunda gerçekçi bilgi edinmemi sağlayan					
4. Bir üniversite öğrencisini ilgilendirecek sosyal konularda fikir alışverişinde bulunabildiğim					
5. Hayranlık duyduğum					
6. Derslerimde en iyi performansı sergilemem için bana yardım eden					
7. Beni, mevcut eğitim planlarımın ötesinde olası eğitim fırsatlarını düşünmeye cesaretlendiren					
8. Üniversite ile ilgili işlerde davranışlarını örnek alabileceğim					
9. Derslerimle ilgili çalışmalarımı sürekli destekleyen					
10. Beni duygusal yönden destekleyen					
11. Karşılaştığım sosyal problemler hakkında beni konuşmaya cesaretlendiren					
12. İnsan ilişkileri konusunda iyi örnek olan					
13. Aldığım eğitimin gerektirdiği fedakarlıkları değerlendirmeme yardımcı olan					
14. Akademik başarıya beni ulaştıracak yeteneğe sahip olduğumu dile getiren					

15. Üniversitede nasıl başarılı olacağım konusunda bana model olan					
16. Seçtiğim eğitimin getirisinin ne olacağını benimle tartışan					
17. Bana üniversiteye ait olduğumu hissettiren					
18. Ne istediğimi fark etmem için, bir ayna olarak kendisine bakmama beni cesaretlendiren					
19. Akademik hayatta karşılaştığı zorluklarla baş etme deneyimlerini benimle paylaşan					
20. Akademik derece veya sertifika fırsatları konusunda dikkatli araştırma yapmama yardımcı olan					
21. Üniversiteyle ilgili kişisel konularda açıkça konuşabildiğim					
22. Derslerimle ilgili yaşadığım problemleri konuşma konusunda beni cesaretlendiren					
23. Becerilerimi gerçekçi bir şekilde değerlendirmeme rehberlik ederek, bu konudaki varsayımlarımı sorgulayan					
24. Akademik başarılarımı takdir eden					
25. Akademik performansımı arttırmak için pratik öneriler sunan					