T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKETİCİ YÖNELİM VE ÖĞRENEN KİMLİK DÜZEYİ İLE AKADEMİK PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Betül İşcan
16705002

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aydın Balyer

İstanbul
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKETİCİ YÖNELİM VE ÖĞRENEN KİMLİK DÜZEYİ İLE AKADEMİK PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Betül İşcan
16705002

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aydın Balyer

İstanbul
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKETİCİ YÖNELİM VE ÖĞRENEN KİMLİK DÜZEYİ İLE AKADEMİK PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

BETÜL İŞCAN
16705002

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 8 Şubat 2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 25 Ocak 2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Aydın Balyer	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. R. Cengiz Akyüz	
	Dr. Öğretim Üyesi Erkan Tabancalı	

İSTANBUL
OCAK, 2019

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKETİCİ YÖNELİM VE ÖĞRENEN KİMLİK DÜZEYİ İLE AKADEMİK PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: VAKIF ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Betül İşcan
Ocak, 2019

Bu araştırma, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyini belirlemeyi ve öğrencilerin tüketici yönelimi ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanan tanımlayıcı ve nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan iki vakıf üniversitesinin lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bölüm çeşitliliği bakımından zengin olması sebebiyle bu iki üniversite evren olarak belirlenmiş ve araştırma örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 376 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tüketici yönelimi 'katılmıyorum' düzeyinde; öğrenen kimlik durumu ise 'katılıyorum' düzeyinde bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre kadınların tüketici yönelim düzeyi, erkeklerin tüketici yönelim düzeyine göre daha düşüktür. Araştırmada katılımcıların tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğine rastlanmıştır. Bursluluk durumuna göre değerlendirildiğinde, %25 burslu olanların tüketici yönelim düzeyinin, tam burslu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. STEM bölümündeki öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyi, STEM bölümünde olmayan öğrencilere göre daha düşüktür. Hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2.00-2.50 aralığında olan öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi, hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 aralığında olan öğrencilere göre daha yüksektir. Yine hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2.00-2.50 aralığında olan öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyi, hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 aralığında olan öğrencilere göre daha düşüktür. Tüketici yönelim düzeyi ile akademik performans arasında negatif yönde düşük bir ilişki var iken, öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performans arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Yükseköğretim alanında politika geliştirenlerin ve karar vericilerin piyasalaşma eğilimi gösteren üniversitelerde kitleselleşmeye yönelik değişen toplumsal taleplere karşın kaliteyi korumak ve artırmak adına önlemler almaları gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik performans, öğrenen kimlik, tüketici yönelimi, vakıf üniversitesi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE CORRELATION BETWEEN THE EXTENT OF CONSUMER ORIENTATION AND LEARNER IDENTITY, AND ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS: FOUNDATION UNIVERSITY CASE

Betül İşcan
January, 2019

This research aimed to determine the extent of consumer orientation and learner identity of foundation university students and whether there is a relationship between the extent of students' consumer orientation and learner identity and their academic performance. The study was a descriptive and quantitative study based on the relational model. The population of the study consists of undergraduate and associate degree students studying in two foundation universities in Istanbul in 2017-2018 academic year. As these two universities were rich in terms of departmental diversity, these two universities were identified as the population, and the research sample consisted of 376 students selected by simple random sampling method. In order to collect data, "The Scale of the Extent of Students' Consumer Orientation and Learner Identity" was used. The statistical software package SPSS 21 was used for the statistical analyses. According to the results obtained from the research, while the extent of the students' consumer orientation was at the level 'Disagree'; the extent of the students' learner identity was at the level "Agree". The extent of the female participants' consumer orientation was lower than the extent of males'. According to the another result, it was found that the extent of consumer orientation and learner identity of the participants did not differ significantly in terms of age. The extent of consumer orientation for those with a scholarship of 25% was higher than the extent of consumer orientation of those with full scholarship. The extent of learner identity of the students in STEM departments was lower than the extent of learner identity of the students who were not in STEM departments. The extent of consumer orientation of the students whose goal grade for graduation is 2.00- 2.50 was higher than those whose goal grade is 3.50-4.00. The extent of learner identity of the students whose goal grade for graduation is 2.00- 2.50 was lower than those whose goal grade is 3.50-4.00. While there was low and negative correlation between academic performance and the extent of consumer orientation, there was low and positive correlation between academic performance and the extent of learner identity. It is considered that policy and decision makers in higher education field should take measures to maintain and to increase quality as an action towards changing social demands towards massification in universities that tend to be marketised.

Key Words: Academic performance, consumer orientation, foundation university, learner identity.

ÖN SÖZ

Bu tezin yazım sürecinde birden fazla kişinin destek ve emeği vardır. İlk olarak, en içten teşekkürümü tezim sürecinde beni destekleyen, sürekli motive eden ve her daim cesaretlendiren; önemli yönlendirmeleri ile bana yol gösteren tez danışmanım sayın Doç. Dr. Aydın Balyer'e sunmak istiyorum.

Tez çalışmam Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (proje numarası:3342). Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne yüksek lisans çalışmamı YULAP/ BAP projesi kapsamında destekledikleri için teşekkür ediyorum.

Eğitim sürecimde önemli katkıları bulunan lisans ve yüksek lisans hocalarıma, arkadaşlarıma, kitap ve makalelerini okuduğum kişilere de saygı ve sevgilerimi iletiyorum.

Özel teşekkürlerimden birini de tez sürecini birlikte yürüttüğümüz, birbirimize destek olup motive ederek süreçteki zorlukların beraber üstesinden gelmeye çalıştığımız, hem lisans hem de yüksek lisans arkadaşım olan Şeyda Baş'a sunmak isterim. Benden desteklerini esirgemeyen Sevda Öztürk, Merve Öksüz, Gizem Ceylan, Gönül Bilgili, Rabia Polat Bektaş ve Merve İşcan'a da teşekkürlerimi iletiyorum. Bu süreçte sevgileri ve destekleri ile yanımda olan sevgili aileme de en içten sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

İstanbul; Ocak, 2019 Betül İşcan

İÇİNDEKİLER

ÖZ…… iv
ABSTRACT v
ÖN SÖZ vi
TABLOLAR LİSTESİ x
KISALTMALAR xii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Üniversite Kavramı ve Üniversitenin İşlevleri 9
2.1.1. Öğrencilerin Üniversiteden Beklentileri 11
2.2 Küreselleşme Kavramı 12
2.2.1. Küreselleşme ve Yükseköğretim 13
2.3. Neoliberalizm ve Yükseköğretim 14
2.4. Özelleştirme ve Eğitimde Özelleştirme 19
2.4.1. Yükseköğretimde Özelleştirme 20
2.4.2. Vakıf Üniversiteleri 21
2.5. Piyasalaşmanın Yükseköğretimin Paydaşları Üzerindeki Etkisi 26
2.6. Tüketici Kavramı 32
2.6.1. Tüketici Davranışı Kavramı ve Özellikleri 32
2.6.2. Tüketici Davranışı Modelleri 34
2.6.2.1. Genel Tüketici Davranışı Modeli 35
2.6.2.2. Açıklayıcı (Klasik) Davranış Modelleri 35
2.6.2.3. Tanımlayıcı (Modern) Davranış Modeli 36
2.6.3. Tüketici Davranışlarını Etkileyen Faktörler 37

2.6.3.1. Sosyo- Kültürel Faktörler 37
2.6.3.2. Kişisel Faktörler 39
2.6.3.3. Psikolojik Faktörler 41
2.7. Neoliberalizm ile Ortaya Çıkan Öğrenciye Yönelik Üç Farklı Bakış Açısı 45
2.7.1. Tüketici Yönelimli Öğrenci Tutum ve Davranışları 45
2.7.2. Yönetici Öğrenci 52
2.7.3. Bir Ürün Olarak Öğrenci 54
2.8. Öğrenen Kimlik Kavramı 54
2.8.1. Öğrenen Kimliğini Belirleyen Görüş ve Davranışlar 55
2.8.2. Öğrenen Kimliğini Belirleyen Faktörler 55
2.8.2.1. Motivasyon 56
2.8.2.2. Öğrenme Yaklaşımı 56
2.8.2.3. "Öğrenen" Kategorisinde Tanımlama 58
2.8.2.4. Entelektüel Meşguliyet 59
2.8.3. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenen Kimliği Üzerinde Neoliberalizmin Etkisi 60
2.9. Akademik Performans 61
2.9.1. Akademik Performansı Etkileyen Faktörler 61
2.10. İlgili Araştırmalar 63
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 63
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 64
3. YÖNTEM 73
3.1. Araştırmanın Modeli 73
3.2. Evren ve Örneklem 73
3.3. Verilerin Toplanması 74
3.3.1. Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği 74
3.3.1.1. Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması 75
3.4. Verilerin Analizi 77

4. BULGULAR VE YORUMLAR 79
4.1. Katılımcıların Kişisel ve Akademik Özellikleri 79
4.2. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyine İlişkin Bulgular 82
4.3. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyinin Farklı Kişisel ve Akademik Özelliklere İlişkin Bulguları 87
4.3.1. Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Elde Edilen Bulgular 87
4.3.2. Yaş Değişkeni İle İlgili Elde Edilen Bulgular 91
4.3.3. Bulunduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular 93
4.3.4. Bursluluk Oranı Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular 95
4.3.5. Bölüm Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular 97
4.3.6. Mezun Olmayı Hedeflediği AGNO Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular 99
4.4. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 101
4.4.1. Tüketici Yönelim Düzeyi ile Akademik Performans Arasındaki İlişki 101
4.4.2. Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performans Arasındaki İlişki 104
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER 107
5.1. Sonuçlar 107
5.2. Öneriler 109
KAYNAKÇA 112
EKLER 137
ÖZ GEÇMİŞ 142

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu, 2018 21
Tablo 2: İllere Göre Vakıf Üniversiteleri Sayısı 21
Tablo 3: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları 22
Tablo 4: Vakıf Üniversitelerinin Ücretleri (TL) 23
Tablo 5: Normal Dağılım Test Sonuçları 77
Tablo 6: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 79
Tablo 7: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı 79
Tablo 8: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı 80
Tablo 9: Katılımcıların Bursluluk Oranı Düzeylerine Göre Dağılımı 80
Tablo 10: Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı 80
Tablo 11: Katılımcıların Ağırlıklı Not Ortalamaları Düzeylerine Göre Dağılımı 81
Tablo 12: Katılımcıların Mezun Olmayı Hedefledikleri Ağırlıklı Not Ortalamaları Göre Dağılımı 81
Tablo 13: Tüketici Yönelim Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri . 82
Tablo 14: Öğrenen Kimlik Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ... 85
Tablo 15: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları 87
Tablo 16: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları 90
Tablo 17: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 91
Tablo 18: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 92
Tablo 19: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 93
Tablo 20: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 94

Tablo 21: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Bursluluk Oranlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 95
Tablo 22: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Bursluluk Oranlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 97
Tablo 23: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları 97
Tablo 24: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları 98
Tablo 25: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Mezun Olmayı Hedeflenen AGNO'ya Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları ... 99
Tablo 26: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Mezun Olmayı Hedeflenen AGNO'ya Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları . 100
Tablo 27: AGNO İle Tüketici Yönelim Düzeyi Arasındaki İlişki 101
Tablo 28: AGNO İle Öğrenen Kimlik Düzeyi Arasındaki İlişki 104

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

AGNO : Ağırlıklı Not Ortalaması

AR-GE : Araştırma ve Geliştirme

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

STEM : Bilim/Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

£ : İngiliz Sterlini

TL : Türk Lirası

TUSIAD : Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

TC : Türkiye Cumhuriyeti

Vakıf MYO : Vakıf Meslek Yüksekokulu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Neoliberalizm akımının her alanda piyasalaşmaya öncülük ettiği söylenebilir. Neoliberalizm, yükseköğretim alanında da piyasalaşma hareketini başlatmış ve Türkiye yükseköğretimde piyasalaşmaya vakıf üniversiteleri ile giriş yapmıştır (Büyükuslu, 2010). Vakıf üniversitesi, gelirlerini sadece üniversiteyi, üniversiteye ait kurum ve kuruluşları geliştirmek için harcayan, vakıflar tarafından kanunla kurulan, kamu tüzel kişiliğine sahip, araştırma, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokul, destek, hazırlık okulu veya birimleri ve benzeri kuruluşlar ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005). Vakıf üniversitesinin geliri; vakfın katkısı, devlet yardımı ve öğrencilerden temin edilen öğrenim ücretinden oluşmaktadır (Hopoğlu, 2012). Öğrencilerden alınan öğrenim ücretleri 15.000-105.000 Türk Lirası (TL) arasında (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2017a) olmakla birlikte üniversite geliri içerisindeki oranı oldukça yüksektir (Büyükuslu, 2010). Vakıf üniversitelerine karşı öğrencilerin bakış açısı ve deneyimindeki farklılık, değişen öğrenci görüş ve davranışları, öğrencilerin üniversiteden beklentisinde meydana gelen değişiklikler hakkında yeterli bilgi yoktur. Bu nedenle incelenmesi gerekmektedir (Kandiko ve Mawer, 2013; Tomlinson, 2014). Dolayısıyla bu konuda inceleme yapılarak öğrencilerin fikir ve davranışlarında meydana gelen değişikliklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Piyasalaşan yükseköğretim kurumlarında öğrencilerde tüketici yönelimine rastlandığından bahsedilmektedir. Tüketici yönelim; öğrencilerin, ödedikleri ücret karşılığında aldıkları yükseköğretim hizmeti ile ilgili beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim sürecinde memnun olmak istemesi konusunda sergilediği görüş ve davranışlarıdır (Gourlay ve Stevenson, 2017). Tüketici yönelimli öğrenci

görüş ve davranışları alanyazında tanımlanmış olsa da, öğrencilerin kendini bu yönde nasıl değerlendirdiği hakkında sınırlı çalışma bulunmaktadır (Finney ve Finney, 2010; Mark, 2013; Raaper, 2018). Bu çalışmalardan bazıları piyasaya açılan üniversitelerdeki öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücretinin karşılığını iyi hizmet ve istihdam olarak almak istediklerini ortaya koymaktadır (Naidoo ve Williams, 2015).

Yükseköğretimde piyasalaşmanın, eğitim sürecinde standart ve kaliteyi nasıl etkileyeceği bilinmemekte ve dolayısıyla araştırılması gerekmektedir. Buradan yola çıkıldığında, öğrencilerin tüketici yöneliminin öğrencinin eğitimine zarar verip vermeyeceği kesin değildir ve dolayısıyla incelenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Barnett, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de yapılacak olan çalışmalarla vakıf üniversitesi öğrencilerinin ödedikleri öğrenim ücretinin karşılığını ne şekilde almak istediğinin incelenmesinin gerekli bir konu olduğu değerlendirilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının piyasalaşması ile üniversite öğrencilerinin eğitim sürecine karşı oluşan tüketici yönelimi keşfedilmeyi bekleyen bir konu olarak ortaya çıkmıştır (Naidoo, Shankar ve Veer, 2011). Öğrencilerin yükseköğretim sürecinden beklentileri ve istekleri; öğrencilerin süreçte görüş ve davranışını ve sürece dahil olma düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle, üniversitelerin öğrencilerin değişen taleplerini karşılamak için hizmet sunma, programları yönetme, öğrenme ve öğretme alanlarında ne tür yollar izlediği incelenmesi gereken konu olarak gündeme gelmektedir (Tomlinson, 2014).

Değişim ve gelişimlere yönelik yükseköğretim politikacıları ve kurum yöneticilerini bilgilendirme ve öngörü sağlama açısından, öğrencilerin tüketici yöneliminin yükseköğretim süreci ve paydaşları üzerindeki etkisinin araştırılması önem arz etmektedir (Naidoo, Shankar ve Veer, 2011). Tüketici yönelimli öğrencilerin yeterlilikleri, sahip olduğu görüş, davranış ve hazırbulunuşluluğu hakkında bilgiye sahip olmanın, öğretim ve öğrenme sürecinin tekrar şekillendirilmesine yardımcı olacağı değerlendirilmektedir. Bu tip araştırma bulgularından yola çıkarak, piyasalaşan üniversitelerdeki tüketici yönelimli öğrencilerin bilgi ve becerilerinin nasıl arttırılacağı düzenlenebilecektir (Naidoo, Shankar ve Veer, 2011).

Tüketici yönelimli öğrenci konusu üzerinde uzlaşma oldukça azdır ve bu uzlaşmazlığı ortadan kaldıracak yeterli araştırma bulunmamaktadır (Mark, 2013a;

Saunders, 2015). Öğrencilerin kendini yükseköğretim sürecinde tüketici olarak görme düzeyi konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Finney ve Finney, 2010). Öğrencilerin yükseköğretime karşı tüketici yönelim düzeylerinin ortaya çıkarılmasının gerekli olduğu ve bu konunun araştırma yaparken öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, bursluluk oranı, bölümü, bulunduğu sınıf düzeyi ve mezun olmayı hedefledikleri ağırlıklı not ortalaması (AGNO) gibi farklı değişkenler açısında da incelenmesinin gerektiği değerlendirilmektedir.

Yükseköğretimde piyasalaşmanın öğrencilerin öğrenen kimliği üzerinde ve dolayısıyla öğrenci kavramının anlamı üzerinde farklılıklara yol açtığı ileri sürülmektedir (Kandiko ve Mawer, 2013; Tomlinson, 2016). Öğrencilerin yükseköğretime dahil olma sürecinde neye değer verdiği ve öğrencilere göre olumlu öğretme ve öğrenme ortamının nasıl olduğu da önemli bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme ile meşgul olma düzeyi farklılık göstermektedir ve öğrencilerin derin veya yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olması öğrenim sürecinin sonucunu etkilemektedir (Marton ve Booth, 1997). Derin öğrenme yaklaşımı öğrenme etkinlikleri ile meşguliyetinin yüksek olması, akademik başarı, değişim ve dönüşüm anlamına gelirken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise öğrenme süreci ile düşük seviyede ilgilenmeyi ifade etmektedir (Tomlinson, 2014). Vakıf üniversitesi öğrencilerinin derin veya yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisine sahip olduğu ve öğrenme ile meşgul olma düzeylerinin belirlenmesi ve bunun sonucuna göre sahip oldukları öğrenen kimlik düzeylerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu nedenle piyasalaşan yükseköğretim düzenlemeleri sonucu öğrencilerin yükseköğrenime karşı değişen bakış açıları incelenmesi gereken konu olarak gündeme gelmiştir (Tomlinson, 2014).

Dünyada piyasalaşan üniversitelerdeki öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi ve gözlenen tüketici yönelimli öğrenci görüş ve davranışları üzerine sınırlı araştırma bulunmaktadır. Ancak Türkiye'de bu anlamda bir araştırma bulunmamaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonu, öğrenme yaklaşımları, kendini öğrenen olarak tanımlama düzeyi ve entelektüel meşguliyetinin de piyasalaşma ile gelen düzenleme ve uygulamalardan etkilendiği ileri sürülmektedir. Bu unsurlar öğrenen kimliğini belirleyen faktörler olduğundan, yükseköğretimde piyasalaşmanın

öğrencilerin öğrenen kimliği ve öğrenen kimlik düzeyini etkilediği değerlendirilmektedir.

Yükseköğretimde, sürecin hem girdisi hem de çıktısı olan öğrencilerin hedeflerine ne kadar ulaşabildiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Akademik performans, eğitimin kalitesinin en önemli göstergesidir (Johansen, 2014). Dolayısıyla yükseköğretimde piyasalaşma sonucu akademik performansın, öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile ilişkisi eğitimin kalitesi hakkında bilgi edinmek ve gerekli tedbirleri almak anlamında önemlidir. Öğrencilerin tüketici yöneliminin akademik kaliteyi düşüreceğine dair görüşler olmasına rağmen, bu durum az sayıda çalışmaya konu olmuştur (Mark, 2013b). Bu konuda bir çalışma Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından ele alınmış ancak araştırmada öğrenen kimliğinin, akademik performans ile ilişkisi incelenmemiştir. Bu nedenle hem alanyazında bu konudaki eksiklikleri tamamlamak hem de Türkiye'de bu problemin incelenmesi gerektiği bu tezin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeylerini belirlemek, tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyleri ile akademik performansları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmaktır. Yine bu kapsamda öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm, bulunduğu sınıf düzeyi, bursluluk oranı ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların yanıtları aranmıştır:

1) Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi ve öğrenen kimlik düzeyi nedir?

2) Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi ve öğrenen kimlik düzeyi öğrencilerin; yaş, cinsiyet, bulunduğu sınıf düzeyi, bursluluk oranı, bölüm ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Vakıf üniversitesi öğrencilerinin, tüketici yönelim düzeyi ile akademik performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Vakıf üniversitesi öğrencilerinin, öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ile ortaya çıkan neoliberal anlayışla, yükseköğretim kurumları piyasaya açılmıştır. Bunun ilk adımı olan vakıf üniversiteleri, Türkiye'de yükseköğretimin ekonomik sektör olarak yükselişi için önemlidir. Türkiye, vakıf üniversitelerinin kurulmasına izin vererek yükseköğretim alanında dünyada meydana gelen değişimleri takip etme yoluna gitmiştir.

Yükseköğretimde piyasalaşma, öğrencilerden eğitim hizmeti için belirli miktarda öğrenim ücreti alınmasını gerekli kılmıştır. Yükseköğretimin; öğrenim ücreti karşılığında sunulması, öğrencilerde yükseköğretime karşı tüketici yönelimi doğurmuştur. Bunun sonucunda bazı öğrenciler özgeçmişlerini dolduracak diploma almaya, bazı öğrenciler kendi insan sermayesini geliştirmeye, bazıları da sadece piyasada daha kolay işe girmeyi sağlayacak becerileri kazanmaya odaklanmıştır. Aynı zamanda öğrenciler dersin teorik kısmının en aza indirilmesini talep etmekte ve minimum seviyede çaba harcayarak yükseköğretim sürecini tamamlamayı hedeflemektedir. Tüketici yönelimli öğrencilerin bu yönlü isteklerini karşılamak ve öğrencileri memnun etmek için yönetimin, öğretim elemanlarını; müfredat ve ders işleyişinde düzenlemeler yapma, şişirme notlar verme ve kopyayı görmezden gelme gibi düzenleme ve değişikliklere yönlendirdiği ileri sürülmektedir. Ancak tüketici yönelimli öğrencileri memnun edebilmek için yapılan düzenleme ve değişiklikler nedeniyle üniversiteler, öğrencilerin akademik, entelektüel ve kişisel yeteneklerini geliştirme işlevini süratle kaybetmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde çok yönlü gelişim yerine tek yönlü mesleki gelişimin önemsendiği bir durum ile karşılaşılmaktadır. Bu da zaman zaman araçların, amacın önüne geçmesine neden olabilmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde; eğitimin piyasalaşma adımları ile kurulan vakıf üniversiteleri, bu üniversitelerde ortaya çıkan tüketici yönelimli öğrenciler, öğrencilerin görüş ve davranışları ve yapılan düzenlemelerin; akademik başarı, üniversitenin işlevleri ve yükseköğretim sürecinde ne gibi değişikliklere neden olduğu konusu araştırmaya muhtaç bir alan özelliği taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yapılacak olan düzenlemelerle, vakıf üniversitelerindeki

tüketici yönelimli öğrencilerin pedagojik anlamda olumsuz sonuçlar doğuracak bakış açısı ve davranışlarının incelenebileceği değerlendirilmektedir. Yine eğitim sürecini olumsuz etkileyen uygulamalara, öğrenci davranış ve bakış açılarına karşı yapılacak düzenlemeler ve değişikliklerle vakıf üniversitelerinde kalitenin artırılması sürecine katkı sunulabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar uzun vadede Türkiye'nin kalkınma hedeflerine uygun insan kaynağı niteliğinin artırılması sürecine katkıda bulunabilecektir.

Sayısı hızla artan vakıf üniversiteleri ile yükseköğretim talebinin karşılanması olumlu bir durum iken; üniversite sayılarındaki artış amaçsız ve plansız, üniversitelerin işlevlerini tam olarak yerine getiremeyecek şekilde olduğunda ortaya olumsuz durumlar çıkabileceği düşünülmektedir. Söz konusu bu vakıf üniversitelerin bazılarında; öğrenci kabulünde başarı önemli iken, bazılarında başarı yerine daha çok gelir etme etmek adına daha fazla öğrenci kaydı ön planda tutulmaktadır ve öğrenci alımlarında başarıya çok fazla önem verilmemektedir. Dolayısıyla bu araştırma, üniversitelerin rollerinin ve işlevlerinin yeniden belirlenmesi ve "müşteri" memnuniyeti mi yoksa "eğitim-öğretim ve bilimsel önceliklerin" mi önemli olarak kabul edileceği konusunda daha nitelikli kararlar alınması sürecine katkı sunabileceği için önemlidir. Aynı zamanda bu araştırma sonuçları, yükseköğretim planlayıcıları, program koordinatörleri, yürütücüleri, öğretim üyeleri ve öğrencilerde farkındalık yaratabileceği, yükseköğretim politikası geliştirenlere ve yükseköğretim yöneticilerine kendilerini değerlendirmeleri yönünde yararlar sağlayabileceği için önemlidir. Yine bu araştırma sonuçları vakıf üniversitelerinde açılacak olan bölümlerin belirlenmesi sürecinde yöneticilere yardımcı olabileceği için önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Öğrencilerin, araştırma ölçeğinde yer alan sorulara samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da faaliyet gösteren iki vakıf üniversitesiyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma öğrencilerin "Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nde yer alan maddelere ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Vakıf üniversitesi: Gelirlerini sadece üniversiteyi ve üniversiteye ait kurum ve kuruluşları geliştirmek için harcayan, vakıflar tarafından kanunla kurulan, kamu tüzel kişiliğine sahip, araştırma, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokul, destek, hazırlık okulu veya birimleri ve benzeri kuruluşlar ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur. Bu araştırmaya konu olan vakıf üniversiteleri Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve İstanbul Medipol Üniversitesi'dir.

Tüketici yönelimi: Vakıf üniversitesi öğrencilerinin, ödedikleri ücret karşılığında aldıkları yükseköğretim hizmeti ile ilgili beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim sürecinde memnun olmak istemesi konusunda sergilediği görüş ve davranışlarıdır.

Öğrenen kimliği: Vakıf üniversitesi öğrencilerinin nasıl bir öğrenen oldukları konusunda kendini değerlendirmesi ve bir öğrenen olarak öğrenmeye karşı görüş ve davranışları konusunda kendilerini tanımladıkları yönlerini içermektedir.

Akademik performans: Yükseköğretim kademesinde, yükseköğretim sürecinde eğitimi verilen dersin veya derslerin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda vakıf üniversitesi öğrencilerinin derslerden aldığı notların ortalamasıdır. Bu araştırmada not ortalamalarının akademik performans olarak derecelendirme aralıkları aşağıdaki gibidir:

Başarı Notu	Katsayı	Açıklama	Başarı Notu	Katsayı	Açıklama
AA	4.00	Mükemmel	DC	1.50	Koşullu Başarılı
BA	3.50	Pekiyi	DD	1.00	Başarısız
BB	3.00	İyi	FD	0.50	Başarısız
CB	2.50	Orta	FF	0.00	Başarısız
CC	2.00	Yeterli	F0	0.00	Başarısız

Stem Bölümleri: Bilim-fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını kapsamaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üniversite Kavramı ve Üniversitenin İşlevleri

Tarihte kurulan ilk üniversite Bologna Üniversitesi iken (Charle ve Verger, 1994), modern üniversitenin temeli, Almanya'da kurulan Humboldt Üniversitesine dayanmaktadır. Humboldt'a göre üniversite bilim üreten, araştırma yapan ve öğretim-öğrenimi sağlayan kurumdur. Humboldt, bilimde araştırmanın önemine vurgu yapmış ve bilimsel araştırmalardan yararlanmanın gerekliliğinden bahsetmiştir (Timur, 2000). Humboldt Üniversitesi; öğretimden çok öğrenime, öğrenme ve öğretmede araştırmanın önemine vurgu yaparak öğrenme ve öğretimi bir bilim olarak değerlendirmesi ile devrimci bir özellik kazanmıştır. Humboldt üniversitesi ile gelen değişiklikler yeni öğretim ve öğrenme modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan yeni öğretim ve öğrenme modellerine örnek olarak problem temelli ve araştırma odaklı öğrenme gösterilebilir (Elton, 2010). Dolayısıyla Humboldt Üniversitesi bilimin araştırma ile gelişeceğine vurgu yapmış ve modern üniversitelerin işlevlerini şekillendirmiştir.

Üniversite; işlevleri, toplum ve çeşitli alanlar üzerindeki etkileri dolayısıyla oldukça önemsenen bir kurum olarak varlığını sürdürmektedir. Bu kapsamda üniversite; gelişim için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bilgi çağında bilgi üretimi, üretilen bilginin yayılması, ülkeler arası bilim, bilgi ve kültür iletişiminin sağlanması, teknolojik yenilik ve girişimlerle teknolojik gelişimin sağlanması alanlarındaki işlevleri ile sosyal ve ekonomik kalkınmaya destek olması nedeniyle önem taşımaktadır (Yılmaz ve Kaynak, 2011).

Üniversitenin toplumsal işlevleri; sosyal büyüme ve gelişme, mal ve hizmet üretiminde rekabet için gerekli desteği verme, kültürel kimlik oluşturma ve koruma, sosyal ilişkileri güçlendirme ve toplumda barışın korunmasını sağlamaktır (UNESCO, 2000). Üniversite özerk yapıya sahip bir kurumdur ve üniversiteden; bireysel, ulusal ve ticari değerler yanında evrensel değerlere de yer vermesi

beklenmektedir (Oyman ve Şentürk, 2015). Dolayısıyla üniversitelerin hem yerel hem de uluslararası alanda önemli işlevleri vardır. Bireyleri çeşitli mesleklere yönelik yetiştirmek için mesleğe yönelik bilgi aktarımı yaparken üniversitelerin, aynı zamanda araştırma yapmaya, bilim ve bilgi üretmeye devam etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla meslek edindirme sorumluluğunun yanı sıra üniversiteler kültür aktarma, bilim adına araştırmalar yapma ve bilim insanı yetiştirme görevlerini de en etkin şekilde sürdürmelidir (Balyer ve Gündüz, 2011). Yine öğrencilerin akademik yönden gelişimini sağlamasının yanı sıra üniversitenin öğrencilere entelektüel gelişim sağlamak ve bireysel yeteneklerini geliştirmek için gerekli imkân ve ortamı sunması gerekmektedir (Çetinsaya, 2014). Üniversiteden beklenen, soru sorma ve eleştirme yeteneğini öğrencilere kazandırarak yüksek nitelikli bireyler yetiştirmektir (Balyer ve Gündüz, 2011). Bunu yaparken üniversiteler nitelikli bireyleri topluma kazandırarak ve bireylerin gelir düzeyinde de artış sağlayarak sosyal refahı artırmanın yanı sıra kişisel refaha da katkıda bulunmaktadır (Büyükuslu, 2010).

Yükseköğretim mezunu olmak, bireyin işe girebilme şansını artırmasının yanı sıra bireye küresel anlamda ekonomik ve sosyal hareketlilik sağlaması da üniversiteye olan talepte sürekli artışa neden olmuştur (Büyükuslu, 2010). Dolayısıyla üniversitelerin toplumsal, ekonomik ve kişisel yararları yükseköğretime olan talebi her geçen gün daha da artırmaktadır (Uysal ve Aydemir, 2016).

Üniversiteler sosyal, politik ve ekonomik alanlardaki düzenleme ve değişimlerde rol oynayacak ve çoğu zaman bu alanlarda öncü olacak kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin çevreden sadece etkilenen olmayıp aynı zamanda çevreye yön verip, çevreyi şekillendiren kurumlar olması gerekmektedir. Fakat Aypay'a (2003) göre son zamanlarda üniversiteler değişime öncülük eden ve topluma yön veren dinamik kurumlar olmaktan çok; değişimlerin gerisinde kalan, pasif kurumlar olarak varlığını sürdürmektedir.

Çeşitli sosyal çevrelerin üniversiteler üzerindeki baskıları ve üniversiteye karşı artan istekler, üniversitenin rollerinde bazı değişikliklere neden olmaktadır. Fakat artan talep ve baskılara rağmen üniversiteden, amaçlarından sapmadan işlevlerini ve etik değerlerini koruyarak yoluna devam etmesi beklenmektedir. Ancak gelinen noktada Balyer ve Gündüz'e (2011) göre üniversitelerin bağımsızlığı ile ilgili sorunlar

mevcuttur. Bu bağlamda ortaya çıkan ve sorunlu olarak görülen durumlardan biri, yükseköğretimdeki piyasalaşma gösterilebilir.

Yükseköğretimde piyasalaşma ile yükseköğretim kurumlarının işlevi; öğrencilerin sosyal, entelektüel, kişisel ve mesleki gelişimini sağlayarak öğrencide olumlu yönde gelişimi sağlamak yerine; piyasanın ve öğrencilerin beklentilerine uygun eğitim ve öğretim sağlamak ve öğrenciyi piyasaya uygun şekilde yetiştirmek olarak yeniden şekillenmeye başlamıştır (Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009). Yükseköğretim sürecinde öğrencilerin akademik anlamda gerektiği kadar zorlanması, süreçte gerekli dönütün verilmesi ve böylece öğrencilerin her anlamda kendini geliştirmesinin sağlanması gerekmektedir. Fakat piyasalaşma ile yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerin alanı ile ilgili sadece meslek hayatında gerekecek bilgi ve becerilerin artırılmasına odaklandığı ve bu süreçte öğrencilerin çaba harcamadan, eğlenerek öğrenmesine önem verildiği bir durum ile karşı karşıya kalınmıştır (Beaty, Gibbs ve Morgan, 1997). Dolayısıyla yükseköğretim sürecinde eğitim-öğretimin yürütülmesinde değişiklikler gündeme gelmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de üniversitenin anlamı, işlevleri, sorumluluk ve görevleri değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerden biri; üniversite eğitiminin kamu hizmeti olmaktan çıkarılıp, satın alınabilir bir hizmete dönüşmeye başlaması ve piyasa odaklı şekilde düzenlemeler yapılmasıdır (Yıldız, 2014). Bunun sonucunda piyasalaşan üniversitelerin küresel rekabette var olmak için izlediği stratejilerin, yükseköğretim sürecini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

2.1.1. Öğrencilerin Üniversiteden Beklentileri

Üniversitelerde yapılacak düzenlemelere temel olacak en önemli bilgiler öğrencilerden alınmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yükseköğretimden beklentileri önemli görülmektedir. Devecioğlu (2015) öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin mesleğe dönük kaliteli eğitim ve sosyal hayat olduğunu belirtmektedir. Yine Devecioğlu (2015) öğrencilerin üniversiteye yalnızca diploma almak için gelmediklerini, üniversitenin kendilerine yapılandırmacı eğitim uygulamaları ile araştırma odaklı, öğrencilerin kendine ve çevresine yararlı bireyler olmasını sağlayacak, farklı bakış açıları kazandıracak, analiz ve sentez yeteneğini geliştirecek, girişken ve özgüveni yüksek kişiler olarak gelişimi sağlayacak eğitim hizmeti

sunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Torlak ve Doğan (2011) da üniversitelerin öğrencilere göre eğitim ve öğretim sunması, istihdam için gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikleri sağlamasının yanı sıra kariyer gelişimini de desteklemesi ve öğrenciye her türlü sosyal imkânı sunması gerektiğini belirtmiştir. Fakat bunun aksine, öğrenciler üniversiteyi meslek eğitimi ile öğrenciyi mesleğe hazırlayan ve meslek eğitimi yoluyla istihdamı kolaylaştıran kurum olarak görmektedir.

Üniversitenin eğitim-öğretim işlevleri arasından sadece meslek eğitimi ile mesleki gelişimi sağlaması işlevinin baskın olması sorunlu bir durum olarak görülmektedir. Dolayısıyla üniversitenin işlevlerinin sadece mesleki eğitim ile mesleki gelişimi sağlamasına indirgenmesi tartışılması gereken bir durum olarak ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2014). Şahin, Zoraoğlu ve Fırat (2011) öğrenciler tarafından mesleki gelişimin en önemli işlev olarak görüldüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin istihdama ve dolayısıyla da meslek eğitimine önem vermesine karşılık olarak üniversitelerin reklamlarında kariyer, iş ve istihdam, yurtdışı fırsatları ve burs olanakları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Yıldız, 2014). Bütün bunlardan yola çıkılarak yükseköğretimden beklentinin daha çok mesleki gelişim olduğu söylenebilir.

2.2 Küreselleşme Kavramı

Küreselleşme; iletişimdeki gelişmeler sayesinde insan ve toplumların dünyanın her yerinde her alanda meydana gelen gelişme ve değişimleri takip ettiği ve bu gelişme ve değişimlerden etkilendiği dolayısıyla siyasi, kültürel, coğrafi anlamda sınırlı kalmayan yeni toplumsal ilişkilerin ortaya çıktığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Steger, 2004). Küreselleşme uluslararası alanda ekonomik, kültürel, siyasal ve toplumsal alanlarda ilişkilerin artışını ve birliğini sağlamaktadır (Giddens, 2000). Dolayısıyla küreselleşme, farklı ekonomi ve toplumların daha fazla entegre hale geldiği bir süreci ifade etmektedir (Nilsson ve Bergh, 2010). Küreselleşme, sermayenin uluslararası pazarda serbestçe dolaşımını sağlamış ve piyasada rekabet gündeme getirmiştir (Kaçmazoğlu, 2002). Rekabet, kişi ve örgütlerin küreselleşme ile ortaya çıkan değişim ve gelişimleri takip etmesini ve bu değişim ve gelişmelere göre düzenlemeler yapıp yenilenmeyi gerekli kılmıştır (Önder ve Balcı, 2010). Dolayısıyla küreselleşme ile oluşan rekabet ortamında değişim ve gelişime ayak uyduramayan örgütlerin rekabet gücünün azalacağı ve bu durumun bir süre sonra yıkıma neden olabileceği sonucu öngörülebilmektedir.

2.2.1. Küreselleşme ve Yükseköğretim

Küreselleşme ile üniversiteler tüm dünyadan öğrencilerin girdi olarak kabul edildiği bir örgüt olarak dışarıya açık bir sistem halini almış ve küresel rekabete çekilmiştir. Bu durumda, ekonomik gelişme ile paralel ilerleme gösterebilmesi ve nitelikli öğretim elemanı ve öğrencileri kendi bünyesine dahil edip onları tutabilmesi için üniversitelerin en iyi koşullara sahip olması gerekmektedir (Polat, 2011). Dolayısıyla işlevlerini yerine getirmek ve küreselleşme ile ortaya çıkan kalite ihtiyacı ve rekabet ortamında var olabilmek için üniversitelerin kaliteli hizmet sunması ve kaliteli eğitim için gerekli çalışmaları ve düzenlemeleri yapması gerekmektedir (Devecioğlu, 2015).

Küreselleşme ile ortaya çıkan uluslararası rekabet ve ticaret, bilgi ekonomisi ve bilgiye dayalı toplum düzenlemeleri, teknolojik gelişmeler, iletişim ve haberleşme alanlarındaki gelişmeler, üniversitelerin toplumsal ve ekonomik değişimde, değişen üretim ve tüketim yaşamında ve kültürel uyumu sağlamada en temel unsur olmasına neden olmuştur (Büyükuslu, 2010). Bu durumda bilime ve teknolojik gelişime dayanan ekonomik gelişmenin gerçekleşebilmesi ve yeni para kazanma yollarının keşfedilmesinde üniversitelere önemli görevler düşmektedir (Büyükuslu, 2010). Tüm bunlar değerlendirildiğinde küresel alanda ekonomik ve toplumsal gelişmenin ve uluslararası rekabetin bilgi, akademik keşif, inovasyon ve entelektüel sermaye ile yapılması üniversitelerin daha fazla ekonomik ve sosyal sorumluluğa sahip olduğunu ifade etmektedir (Büyükuslu, 2010). Dolayısıyla üniversiteler ülkenin hem ülke düzeyinde hem de uluslararası alanda ilerleyebilmesi için öncü unsurlar olmuştur.

Başarı konusunda, üniversitenin akademik kalitesi önemli unsur haline gelmiş ve ortaya koyulan araştırmalar, eserler, yayın ve bilimsel buluşlar üniversitelerin başarısını belirleyen önemli etkenler olmuştur. Bu durum artık devlet finansmanı, bağışlar ve öğrenci ücretlerinden sağlanan gelirin üniversitelere yeterli olmamasına ve içe değil dışa yönelmiş, hareketli ve rekabetçi üniversite yapısının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Büyükuslu, 2010). Yükseköğretime artan talep, hizmet maliyetinin yüksek olması, kalite gerekliliği yükseköğretimin sadece devlet tarafından sunulması yerine devlet ile birlikte piyasa yaklaşımını benimseyen özel sektörün de yükseköğretim hizmeti sunmasını gerekli kılmıştır (Tezsürücü ve Aybarç Bursalıoğlu, 2013).

Yükseköğretimin özel sektör yönüyle gündeme gelmesi, bu alana özel sektör ilgisini artırmıştır. Genç, dinamik, başarıya istekli, öğrenci açlığı çeken, niceliksel büyümeyi hedefleyen özel üniversiteler geniş öğrenci kitlesinin ve eğitim ihtiyacı olan kişilerin ilgisini çekmiştir (Büyükuslu, 2010). Devlet, yükseköğretim sorumluluğunu başka unsurlarla paylaşmaya yönelmiştir. Yükseköğretim giderlerinin karşılanması için öğrencilerden belirli bir miktarda ücret alınması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Küreselleşme üniversitelere fırsatlar sunarken bir yandan da üniversite üzerinde birtakım tehditlere de yol açmaktadır. Özel veya vakıf üniversitelerinin artışıyla yükseköğretim talebinin karşılanması olumlu bir durum iken üniversitelerin işlevlerini tam olarak yerine getiremeyecek ve amaçsız şekilde artışı ortaya olumsuz durumlar çıkaracaktır (Balyer ve Gündüz, 2011). Dolayısıyla niceliksel artış olmasına rağmen niteliksel sorunların ortaya çıkabileceği öngörülebilir.

Devlet destekli büyüme ve sürecin devlet tarafından sürdürülmesi yerine yükseköğretimde; dünyada gelişen ekonomik politikalar, küresel kapitalizm ve piyasa koşullarının etkin olduğu kar amacı güden bir anlayış ortaya çıkmıştır (Büyükuslu,2010; Tezsürücü ve Aybarç Bursalıoğlu, 2013). Serbest piyasaya katılan yükseköğretim kurumları büyümesini piyasa koşullarına göre düzenlemekte ve piyasanın ihtiyaç duyduğu alanlarda bölümler ve programlar açarak piyasanın ihtiyaçlarını karşılama eğilimi içerisine girmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Fakat üniversitenin piyasaya yönelik ve sadece bireylere meslek kazandırmak adına meslek eğitimi verip, araştırma ve geliştirme işlevlerini geri plana atmaması ve tüm işlevleri arasında bir denge sağlaması gerekmektedir. Fakat üniversiteler artık bilim üreten ve geliştiren kurumlar olmak yerine belirli ücret karşılığı hizmet sunan kurumlar haline gelmiştir (Balyer ve Gündüz, 2011). Dolayısıyla üniversitelerin piyasaya dahil olması ile farklı bir üniversite sisteminin ortaya çıktığı söylenebilir. Shore (2011) makalesinde, piyasalaşmanın geleneksel akademik değer ve uygulamaları ortadan kaldırmadığını fakat akademik uygulama ve değerleri yeniden yapılandıran yeni olgular kazandırdığını ifade etmiştir. Dolayısıyla piyasa ile üniversitelerin farklı rol ve işlevlerinin gündeme geldiği söylenebilir.

2.3. Neoliberalizm ve Yükseköğretim

Neoliberalizm, üretim ve hizmetin kamu sektörünün sorumluluğundan özel sektöre geçişini ifade etmektedir. Buna göre, üretim ve hizmet alanında iş yürüten özel

sektör kuruluşları özerk hareket edebilmekte ve amaçları kar elde etmektir (Tabb, 2002). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika, İngiltere ve birçok farklı ülkenin sosyal ve ekonomik politikaları refah devlet anlayışından neoliberal anlayışa sahip devlet yapısına doğru geçiş göstermiştir (Hursh, 2005).

Sosyal devlet; vatandaşlarına sağlık, eğitim gibi ihtiyaç duydukları konularda hizmet sağlamakta ve sosyal güvenlik önlemlerine para yatırımı yapmaktadır (Offe, 1983). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra işçilerin artan sayılarına doğru orantılı olarak ücretleri de artış göstermiştir. Bu süre içerisinde insanların eğitim, sağlık, barınma ve oy kullanma gibi kişisel ve siyasal hakları da genişlemiştir. Fakat bu süreçte ekonomide şirketlerin karları düşüş göstermiştir. Bu yüzden kar artırmak amacıyla liderler serbest ekonomi ve ticaret ile üretim ve ticaret anlamında özel sektörün üstünlük sağlamasını savunan neoliberal politikaları savunmuşlardır (Hursh, 2005). Neoliberalizm, koşulları kar elde etmek için tekrar düzenlemeyi gerektirmektedir (Nordensvard, 2010).

1980'lerden itibaren sosyal refah anlayışından neoliberalizme geçiş süreci yaşanmıştır. Bu geçiş birey ve toplum arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir (Levitas, 1998). Sosyal refah politikası anlayışı sosyal programlar, kaynak ve gücün eşit dağılımı ile eşitsizliği ortadan kaldırmayı savunurken, neoliberalizm ise eşitsizliğin kişilerin yeterliliklerini tam olarak kullanamamasından kaynaklandığını ileri sürmekte ve eşitsizliğin bireyin verimli işgücünün bir üyesi olmasını sağlayarak ortadan kalkacağını savunmaktadır (Hursh, 2005).

Neoliberal anlayışta kişi, gelişiminden kendi sorumludur ve böyle bir toplumda amaç, rekabetçi ve mantıklı bireyler yaratmaktır (Hursh, 2005). Neoliberalizm ile ekonomik üretim önem kazandığından çok yönlü özgür bireyler yetiştirmek yerine eğitim ile kişinin toplumda verimli bir birey haline gelmesini sağlayacak gerekli bilgilerin sunulması ve sadece gereken becerilerin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Hursh, 2005). Ülkenin gelişim ve kalkınmasında yetkin ve girişimci bireylerin yetiştirilmesi ekonomi için önemlidir çünkü bu bireyler uluslararası piyasada değişen koşullara ayak uydurmayı sağlayacak kişilerdir (Robertson, 2000).

Neoliberal anlayışı kabul eden devletler, eğitimi ekonominin gereklerini karşılayacak şekilde düzenleyip, eğitime kamudan ayrılan bütçeyi azaltmayı hedeflemektedir.

Yine bunlar özel sektör piyasasının üretim ve hizmet alanlarında daha demokratik ve etkili çözümler getireceğini savunmakta ve eğitimde yapılacak reformların okulları daha verimli ve etkili kılacağını savunmaktadır. Bu anlayış; birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyen, verimsiz, bürokratik eğitim sistemi tartışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Hursh, 2005). Devlet kurumları verimsiz olarak değerlendirildiği için piyasa disiplini gerekli görülmüştür (Shumar, 2008). Dolayısıyla özel sektör savunucuları eğitime devletin destek olmamasını savunmaktadır. Onlara göre devlet kaynak sağlamada özel sektöre göre çok geride kalmaktadır. Özel sektör tarafından sunulan verimli eğitim sayesinde yüksek standartlarda başarı sağlanabilmesi ile eğitimde adaletin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır (Hursh, 2005). Dolayısıyla neoliberalizm eğitimde verimliliğin artırılması için eğitimin piyasaya açılmasının gerektiğini savunmaktadır. Neoliberalizm ile aynı zamanda birey ve toplum arasındaki ilişki değişmiş ve toplum yerine bireyin refahı daha fazla önem kazanmış ve bireyselliğe verilen önem eğitimin sunuluş şeklini de belirlemiştir (Hursh, 2005).

Neoliberalizmin yükseköğretim üzerindeki etkisi; öğrenci, örgüt ve uluslararası şirketler için küresel alanda seçim hakkı vermesi, devletin azalan rolü, bireyin ayrıcalıklı olması olarak değerlendirilmekte ve bu değişikliklerin düzenleme, denetim ve kamusal hesap verilebilirlikte artışı sağladığı söylenmektedir (Olssen ve Peters, 2005). Dolayısıyla neoliberalizm kültürel değişimlere ve kamu hizmetinin değer kaybetmesine neden olmuştur. Devlet üniversitelerinin sosyal hareketliliği sağlamada rolü azalmış ve dolayısıyla tüketici yönelimli öğrenciler en uygun hizmeti ve öğrenim ücretini, kaliteyi seçmek için piyasa araştırmaya başlamıştır (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Piyasadaki rekabet ortamının verimliliği, hesap verilebilirliği ve kontrolü artıracağı ve böylece kalitenin de artacağı ileri sürülmektedir (Olssen ve Peters, 2005).

Yükseköğretimin piyasalaşmasıyla ortaya çıkan rekabetle kalitenin artacağı varsayılırken, alt düzey gelire sahip kişilere sunulan yükseköğretim hizmetinin kalitesinin düşük olabileceği ve orta gelirli ailelerin sonucunda kesin yarar elde edemeyeceği hizmete öğrenim ücreti ödeme konusunda istekli olmamaları durumları ortaya çıkabilecek sonuçlardandır (Deacon, 2000). Dolayısıyla piyasalaşmanın hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Her alanda insanlara seçim

sunulmasının gerektiğine inanılmaktadır. Bireyin seçim fırsatına önem verilmesinin altında yatan sebep, bireyin kendi ihtiyaçlarını daha iyi bilmesidir (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Fakat bu durum zaman ve maddi sınırlılıkları olan ve aktif tüketici olmayan kişilerin durumu için geçerli olmamaktadır (Lynch, 2006). Alt gelir seviyesindeki kişilerin seçim fırsatı az olmaktadır. Bu durum eşitlik, sosyal sorumluluk ve kamu yararı konularının görmezden gelindiğini ve piyasa temelli değerlerin önem kazandığını göstermektedir. Buradan anlaşıldığı gibi bireyin seçim özgürlüğü, kişiye sağlanan kamu hakkından daha önemli hale gelmiştir (Hartley, 1997). Öğrencilere yükseköğretim kurumu seçme özgürlüğü verilmiştir fakat başarı konusunda sorumluluk ise eğitim hizmetini sunan yükseköğretim kurumlarına kalmıştır. Bunun sonucunda öğrenciler uygun bir ücretle hizmet alma, eğitim sürecini olumlu şekilde atlatma ve ödediği öğrenim ücretinin karşılığını alma isteği içerisinde olabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin tatmin edilmesi önemli bir konu olarak gündeme gelmiştir (Jones-Devitt ve Smith, 2007).

Neoliberal yaklaşımda gelecekte sağlanacak ekonomik kazanca odaklanma söz konusudur. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler başarısızlığı kabul etmemekte ve öğrenmede dışsal motivasyona sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim sürecinde başarı ve beceri kazanmaya odaklanan öğrenciler de vardır (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Dolayısıyla neoliberal anlayışta bilgi üretmek isteyen öğrencilerin yanı sıra tüketici yönelimli öğrencilerin varlığından da söz edilebilir.

Neoliberal anlayış öğrencilere seçim hakkı, ulaşılabilirlik ve fırsat sunmaktadır. Fakat öğrenci-öğretmen arasında var olan güç dengesini önemsememekte ve öğrencilerin öğrenme yöntemlerine kadar, bireysel karar verme konusunda en iyi seçimi yapabilecekleri düşüncesi ile yanılmaktadır (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Neoliberalizm hızlı, kolayca elde edilen eğitim sağlarken akademik anlamda gösterilmesi gereken bağlılık ve gerekli çalışmayı sağlayamamaktadır (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Dolayısıyla neoliberalizm ile öğrencilere sağlanan her türlü seçim hakkını öğrencilerin öğrenme için kullandığı söylenemeyebilir.

Neoliberal anlayış, üniversitelerin hesap verebilirliğini artırmış ve öğrencilerin her anlamda kendilerini ifade etmelerini sağlamıştır. Üniversite değerlendirme çizelge ve anketleri, üniversite eğitiminin kalite değerlendirme araçları olarak kullanılmaktadır.

Bu durum değerlendirme imkânına sahip olan öğrencileri pasif öğrenen konumundan, aktif tüketici konumuna getirmiştir (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Öğrencilerin tercih etmesi için öğretim elemanları yönetim tarafından öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmeye yönlendirilmiştir. Bu kapsamda akademik başarı için öğrencileri çaba göstermeye zorlamak yerine öğrenmenin kolaylaştırıldığı bir süreç tercih edilir hale gelmiştir (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Dolayısıyla üniversitedeki öğretim elemanları şekillendirilebilecek, müfredatın gereklerini yerine getirecek ve ekonomik kazanç sağlamaya yardımcı olacak insan kaynağı olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının performans ölçütlerini karşılamaları, işe devam etmeleri için önem arz etmektedir. Bu durum profesyonel anlamda engel oluşturmakta ve iş yerinde özgürlük ve özerkliğe sınır getirmektedir (Jones-Devitt ve Smith, 2007).

Devlet, yükseköğretim kurumlarına olan finansal desteğini azaltınca; öğretim elemanlarının araştırmaları için finansal destek rekabetine girdikleri ve ekonomik anlamda önceliği olan alanlara doğru eğilim gösterdikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanları piyasaya taleplerine duyarlı hale getirilmiştir (Slaughter ve Leslie, 1997). Akademik kapitalizmin öğretim elemanlarının sahip olduğu değerler üzerinde etkisi olmaktadır. Buna göre üniversitelerde bölümler; öğretim elemanı yerine muhasebecinin görevlerine benzer görevlere sahip başkanlar tarafından yönetilen maliyet merkezleri halini almıştır. Bu süreçte öğrenciler de öğrenci tatmin araştırmalarında yüksek not vermesi için tatmin edilmesi gereken müşteri konumuna getirilmiştir (Sauntson ve Morrish, 2010).

Yükseköğretim alanının piyasalaşması artarak devam etmektedir. Üniversiteler serbest piyasaya açılmış, öğrencilerden öğrenim ücreti talep edilmiş ve bu talep de gittikçe artırılmıştır. Hatta öğrenciye öğrenim ücretini ödeyebilmesinde yardımcı olabilmek için burs ve kredi imkânları sağlanmıştır. Yine bu süreçte öğrencilerin tercihlerinde kurumun sıralaması ve başarı çizelgeleri oldukça etkili olmaya başlamıştır (Brown ve Scott, 2009). Bu yüzden yükseköğretim kurumları enerji ve kaynaklarını, öğrencinin eğitimi yerine markalaşmaya ve tüketici yönelimli öğrencilere hizmet etme yolunda kullanmaya başlamıştır (Brown ve Scott, 2009). Bütün bunlar neoliberalizmin, öğrencilere devlet ve özel arasında seçim yapma imkânı sunarak yükseköğretimde devletin rolünü azaltma amaçlarıdır (Clarke, 2004).

‘Özel’ kavramsal olarak bireysel anlamını taşımakta iken, ‘devlet’ ise politika, bürokrasi gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Dolayısıyla neoliberalizmin bir sounucu olarak rekabet ve bireysel zenginlik tarafından sağlanan güçlü, cevap veren, küresel kaynak ile kimsenin var olmak için çabalamadığı, zayıf, değişmeyen ve dar görüşlü bir kaynak arasında tercih yapılacağı ileri sürülmektedir (Jones-Devitt ve Smith, 2007). Bu durum eğitimde özelleştirmenin önünü açmıştır.

2.4. Özelleştirme ve Eğitimde Özelleştirme

Özelleştirme, mal ve hizmet üretmekten sorumlu olan kamu işletmelerinin özel kurum veya şahıslara devredilmesidir. Yani özelleştirme kamu tarafından yürütülen alanlarda özel kurum veya kişilerin ekonomik anlamda etkinliğini artırması olarak değerlendirilir (Kocabaş ve Yirci, 2013). Daha kapsamlı olarak tanımlandığında, özelleştirme kamunun ekonomik alanlardan kısmen veya tamamen çekilmesi ve yerini özel veya gönüllü kuruluşlara bırakmasıdır (Savaş, 1999; akt. Kocabaş ve Yirci, 2013). Özelleştirme ile hizmet ve üretimin kamudan özel sektöre geçişi olmuş ve devlet artık işletme, finanse etme ve eğitim ihtiyaçlarının sağlamada tek kurum olma özelliğini yitirmiştir (Belfield ve Levin, 2002; akt. Addi-Raccah, 2012).

Eğitimde özelleştirme, kamu eğitim sistemini kar elde etmek temeline dayalı özel sektöre açmak; eğitimi yönetme, tasarlama ve sunmada özel sektörü etkin kılmak olarak ifade edilmektedir (Ball ve Youdell, 2007). Türkiye bağlamında devlet okullarının fiziki ve altyapı imkânlarının eksikliği, çalışan performanslarının ve verimliliklerinin artırılamayışı ve sınıfların aşırı kalabalık olması eğitimde başarı sağlanmasını engelleyen durumlar olarak görülebilir. Devletin eğitimde kalite, verim ve başarı sağlamayla tek başına baş edebilmesi çok zordur. Bu durumda özel sektörün eğitim alanına açılması sorunların giderilmesi adına bir çözüm olarak görülebilir (Kocabaş ve Yirci, 2013). Eğitimde özelleştirme ile kamu kaynaklarının kullanımından tasarruf sağlanacak ve kamu harcamalarında azalma meydana gelecektir. Kamu harcamalarının azalması ve tasarruf yapabilmenin yanı sıra özel sektörün daha kaliteli ve etkili hizmet sunabildiği ileri sürüldüğünden eğitim alanında da özel sektör girişimlerinin aynı şekilde olumlu sonuçlara yol açacağı beklenmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2013).

Eğitimde özelleştirmeye karşı olanlar özelleştirmenin toplumda eğitim alanında eşitsizliklere yol açacağını düşünmektedir (Yirci, 2014). Özel okullara bakıldığında özel okullar daha çok orta ve üst gelir grubuna ait kişilerin çocuklarına hitap etmektedir, devlet okulları ise her kesimden öğrencinin yer aldığı bir kurumdur (Bernal, 2005). Bu durum değerlendirildiğinde, devlet okulları daha geniş bir kesime hitap etmekte ve toplumu daha iyi yansıtmaktadır (Yirci, 2014). Özelleştirme eğitimin sadece ticari bir araç olarak görülerek insani yönünün geri planda kalmasına ve özel eğitim kurumlarının ticari kaygı ile sosyal adalet ve demokratik toplum değerlerine zarar vermesine neden olabilir (Yirci, 2014). Eğitimde özelleştirmeye gidilmesi ile özel okullar öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek yerine öğrencileri tüketici gözü ile görüp iş garantisi olan meslek diploması almalarını sağlayacak eğitim vermekte ve yaratıcılık ve öğrencilerin öğrenime etkin katılımlarını çok fazla önemsememektedir (Yirci, 2014). Bu durum eğitimde kalitenin düşmesine yol açabilir.

2.4.1. Yükseköğretimde Özelleştirme

Bilgi ekonomisi ile birlikte nitelikli iş gücüne ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu nedenle tam zamanlı işe girebilmek için kaliteli eğitim gerekliliği yükseköğretimi zorunlu hale getirmiş ve dolayısıyla yükseköğretime olan talep artmıştır. Fakat talep artışına karşı devlet kaynakları yükseköğretim hizmetini karşılamada yetersiz kalmıştır. Devletin yetersiz kalışı, özel sektörün devreye girmesinde önemli bir etken olmuştur. Özelleştirme uygulamaları ile yükseköğretimde de devlet tek sorumlu olmaktan çıkmıştır (Yirci, 2014).

Eğitimde özelleştirme uygulamaları ile yükseköğretim beş farklı şekilde sunulabilmektedir. Bunlar; kar amacı gütmeyen vakıf üniversiteleri, kar amacı güden kurum üniversiteleri, şirket üniversiteleri, sınır ötesi üniversiteler ve sanal üniversitelerden oluşmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2016).

Türkiye'de yükseköğretimin özel sektör tarafından yürütülmesi kar amacı gütmeyen vakıf üniversiteleri aracılığı ile olmaktadır. Kar amaçlı üniversitelerin kurulması yasal değildir (Kocabaş ve Yirci, 2016). Dolayısıyla Türkiye'de yükseköğretimde özelleştirme kapsamında sadece vakıf üniversiteleri açılabilmektedir.

2.4.2. Vakıf Üniversiteleri

Türkiye'de yükseköğretimde özelleştirme çalışmaları ile vakıf üniversitelerinin açılmasına izin verilmiştir. Vakıf üniversiteleri Anayasa'nın 130. maddesi gereğince kar amacı gütmeyen, devletin denetim ve gözetimi altında vakıflar tarafından yürütülen yükseköğretim kurumları olarak kurulmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, TC Anayasası çerçevesinde vakıf üniversitelerinin kuruluş şartları, yönetim, denetim, yeterlilik gibi konularda detaylı hükümleri içermektedir (Büyükuslu, 2010). Dolayısıyla 1992 yılında yapılan yasal düzenleme ile ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi kurulmuştur (YÖK (Yükseköğretim Kurumu), 2015). Bilkent Üniversitesinden sonra vakıf üniversiteleri açılmaya devam etmiştir. Aşağıdaki tabloda Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversite sayıları verilmiştir.

Tablo 1: Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu, 2018

	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Vakıf Meslek Yüksekokulları	Toplam
Üniversite	129	72	5	206

YÖK, **Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu** (2018a).

Türkiye'de 2018 eğitim öğretim yılında 129 devlet üniversitesi varken, 72 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olduğu görülmektedir. Vakıf üniversitelerinin Türkiye'deki illere dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2: İllere Göre Vakıf Üniversiteleri Sayısı

İller	**Vakıf Üniversitesi + Vakıf Meslek Yüksek Okulu**
1) İstanbul	44 + 4
2) Ankara	13
3) Antalya	3
4) İzmir	3

Tablo 2 – devam

5) Mersin	2
6) Gaziantep	2
7) Kayseri	1
8) Konya	2
9) Nevşehir	1
10) Trabzon	1
11) Bursa	0 +1
Toplam: 11	Toplam: 72 + 5

YÖK, **Birim istatistikleri, Üniversiteler** (2018b).

Vakıf üniversitelerinin Türkiye dağılımı incelendiğinde İstanbul birinci sırada yer almaktadır. İstanbul'da 44 vakıf üniversitesi, 4 vakıf meslek yüksekokulu vardır. İkinci olan Ankara'da 13 tane vakıf üniversitesi vardır (YÖK, 2018b). 2017-2018 eğitim öğretim yılında devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Vakıf + Vakıf MYO	141 307	361 266	84 378	9 517	596 468
Devlet	2 627 450	3 880 575	370 295	85 583	6 963 903
Toplam	2 555 926	4 071 579	480 215	91 267	7 198 987

YÖK, **2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları** (2018c).

Üniversite sayısı bakımından vakıf üniversiteleri, devlet üniversitelerinin yaklaşık yarısı olmasına rağmen; vakıf üniversitesi ve vakıf meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenci sayısı 596 468 iken, devlet üniversitelerin de ise bu sayı 6 963 903'tür (YÖK, 2018c). Buna göre, vakıf üniversiteleri oldukça az sayıda öğrenciye eğitim sunmaktadır (Çelik, 2016).

Vakıf üniversitelerinde lisansüstü öğrenci sayısına bakıldığında yüksek lisansta yoğunluk fazla iken doktora programlarında öğrenci sayısı oldukça azdır. Bu durumun sebebi, doktora programlarının çaba gerektirmesi, piyasaya eleman yetiştirmek yerine bilim insanı yetiştiren program olması olarak görülebilir. Bu durum vakıf üniversitelerinin, araştırma ve araştırma eğitimi işlevini tam olarak yerine getiremediği şeklinde yorumlanabilir (İlğan, 2014).

Vakıf üniversitelerinde öğrencilerin en çok işletme, iktisadi idari bilimler fakülteleri ile mühendislik ve mimarlık fakültelerini tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin piyasada iyi maaşlı ve iyi iş bulma imkânlarının daha fazla olması olarak düşünülebilir (İlğan, 2014). Aynı şekilde hukuk, tıp gibi istihdam imkânı ve getirisi yüksek olan bölümlerde kontenjan tamamen dolarken, fen-edebiyat fakültesinin bazı bölümleri boş kalmaktadır. Fen-edebiyat fakülte ücretinin tıp ve hukuk fakültelerine göre daha az olmasına rağmen, tıp, hukuk gibi bölümlerin kontenjanlarının tamamen dolması; öğrencilerin bölüm tercihinde bölümün ücreti yerine gelecekteki istihdam imkânı ve yüksek getirisinin daha önemli olduğu gözlemlenmektedir (Çelik, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin bölüm seçerken öğrenim ücreti yerine istihdam kaygısını göz önüne aldığı söylenebilir.

Tablo 4: Vakıf Üniversitelerinin Ücretleri (TL)

Üniversite	**Ücretler**	
	En Düşük	**En Yüksek**
Koç	76.500	105.500 (Tıp Fakültesi)
Sabancı	72.500	72.500

Tablo 4 – devam

İstanbul Medipol	18.000	71.500 (Uluslararası Tıp Fakültesi)
Fatih Sultan Mehmet Vakıf	15.500	35.500 (Hukuk Fakültesi)
İstanbul Arel	22.215	32.016
Haliç	24.000	66.000 (Tıp Fakültesi)
İstanbul Aydın	15.000	66.000 (Tıp Fakültesi ve Diş Hekimliği Fakültesi)
Özyeğin	40.300	60.000
Beykent	16.500	82.500 (Tıp Fakültesi ve Diş Hekimliği Fakültesi)
Hasan Kalyoncu	17.000	35.000 (Hukuk Fakültesi)
İstanbul Yeni Yüzyıl	16.700	44.400 (Tıp Fakültesi)
İstinye	20.900	74.900 (Tıp Fakültesi)

ÖSYM, **Öğrenci Yerleştirme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu** (2018).

Vakıf üniversitelerinde yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerden alınan ücret 15.000 ile 105.500 TL arasındadır (ÖSYM, 2018). Vakıf üniversitesinden eğitim alabilmek için öğrenciler öğrenim ücreti ödemektedir. Bu üniversitelerin gelir kaynağı vakfın katkısı, öğrencilerden alınan öğrenim ücreti ve devlet yardımıdır (Hopoğlu, 2012).

Vakıf üniversiteleri gelirlerinin %90'ını öğrenci ücretlerinden elde etmektedir (Büyükuslu, 2010). Kaynak bakımından güçlü bir vakıf tarafından desteklenmeyen vakıf üniversiteleri gelirinin çoğunu öğrencilerden sağlamaktadır (Büyükuslu, 2010). Vakıf yükseköğretim kurumlarına devlet yardımı; bütçe ödeneği ile sınırlı olarak

ilgili vakıf üniversitesinin müracaatı, Yükseköğretim Kurulunun görüşü ve Milli Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine Maliye Bakanlığınca yapılmaktadır. Devlet yardımı, devlet üniversitelerine o yıl ayrılan toplam bütçe miktarının örgün öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilen tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğrenci sayısıyla çarpılması sonucu bulunan miktarın %30'unu aşamaz. Ayrıca en az iki yıl eğitim-öğretim yapmış olan vakıf üniversiteleri devlet yardımı almak için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına müracaat edebilmektedir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Devlet desteğinin vakıf üniversitelerine siyasi müdahaleyi doğuracağı ve böylece akademik özerkliğin tehlikeye gireceği düşünülmektedir (İlğan, 2014). Aynı zamanda vakıfların da akademik iş ve işleyişe müdahalesinin ortaya çıkabileceği ve bu durumun üniversitelerin akademik kalitesini olumsuz etkileyeceği ileri sürülmektedir (Çelik, 2016). Bu iki durum vakıf üniversitelerinin, hem devlet hem de vakfın yönlendirmelerine maruz kalarak özerkliğini sağlayamayabileceği sonucunu doğurmaktadır.

Vakıf üniversiteleri, Türkiye'de yükseköğretimin ekonomik sektör olarak yükselişinde önemli bir adımdır. Türkiye dünyadaki değişim hareketlerine ayak uydurmak için vakıf üniversitelerinin kurulmasına izin vermiş ve böylece yükseköğretimde meydana gelen değişimleri takip etme yoluna gitmiştir (Büyükuslu, 2010). Dolayısıyla vakıf üniversiteleri ile nitelikli insan gücü yetiştirme ve yükseköğretim talebini karşılamanın yanı sıra yükseköğretimde küresel alanda meydana gelen değişimlere uyum sağlamak hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için yükseköğretimde küreselleşmenin sağlanması ve üniversitelerin küresel kimliğe sahip olabilmesi için yeni açılan vakıf üniversitelerinde gerekli düzenlenmelerin yapılması gerekmektedir (Büyükuslu, 2010).

Bu bilgilerden yola çıkıldığında Türkiye'de hem yükseköğretime olan yoğun talebi karşılamak, yeni ekonomik sektör ve rekabet alanı yaratmak hem de evrensel anlamda bilime katkı sağlayarak insanlığa hizmet etmek için küresel üniversite vizyonu ile daha fazla vakıf veya özel üniversite kurulması ve üniversitelerin kalitesinin artırılması gerekmektedir (Büyükuslu, 2010).

2.5. Piyasalaşmanın Yükseköğretimin Paydaşları Üzerindeki Etkisi

Küreselleşme ve neoliberalizm ile yükseköğretim piyasaya açılmaya başlamış ve devlet yükseköğretimi destekleme yükünü başka ortaklarla paylaşıma yönelmiştir. Devletin azalan rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yönelimi, rekabet ve piyasa olgusu yükseköğretimde küresel alanda düzenlemeler olarak ortaya çıkmıştır. (Tomlinson, 2016). Yükseköğretimde piyasalaşmanın, kıt kaynakların makul şekilde dağılmasına yardımcı olduğu ve verimliliği güvence altına aldığı ileri sürülmektedir, ancak bunun eğitim üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Barnett, 2011). Yükseköğretimin piyasalaşması sonucunda öğrenciler tüketici yönelimi göstermeye başlamıştır (Naidoo ve Williams, 2015). Bu anlamda öğrenciler ödedikleri öğrenim ücreti karşılığında tüketici yönelimli görüş ve davranışlar sergilemeye ve diplomayı kendilerine hak olarak görmeye başlamıştır (Naidoo ve Jamieson, 2005).

Piyasalaşma ile yükseköğretim kurumlarında şikâyet mekanizmasının kurumsallaştırılması ve tüketici yasalarına üniversitelerin uyumu, öğrencilere kalite değerlendirme konusunda fırsat tanımaktadır (Niadoo ve Williams, 2015; Smithers, 2015). Öğrenci şikâyetinin kurumsallaşması ve tüketici yasalarına uyum; kalite ve memnuniyet anlamında öğrencilerin beklentilerini şekillendirmektedir (Aldridge ve Rowley, 1998). Bu uygulamaların yaygınlaşması tüketici yönelimine sahip öğrencilerin yaygınlaşmasına yol açmaktadır (Alvesson, 2013).

Yine piyasalaşma ile öğrencilerin artan şikâyetleri, kaba davranışları, şiddete yönelik davranışları, adil olmama suçlamaları ve profesyonellik bakımından eksiklikleri ve öğretim elemanları ile azalan iletişimi görülmüştür. Öğretim elemanları ise artan iş yükü, kalabalık sınıflar, öğrencileri dersten geçirmek için artan baskı, notların şişirilmesi, öğretim elemanları ve öğrenci arasında azalan güven, fazla sayıda ücretli öğretim elemanı çalıştırma eğilimi ve kaynakların öğretime harcanması gerekirken önemli bir miktarının reklam ve tanıtımlara aktarılması durumları ile karşılaşmıştır. Yükseköğretim programında da müfredatlar ve akademik dönem kısaltılmıştır. Bu değişiklikler, eğitimin kalitesinin düşmesinin nedenleri olarak gösterilmektedir (Brown, 2011). Öğretim elemanlarının öğrencilerden şikâyet almamak için öğrencilerin ödevlerine, sınav kâğıtlarına olumsuz geri bildirim vermekten kaçındığı gözlenmiştir (Brown ve Carasso, 2013). Olumsuz sonuçların üniversitenin gelirinin

çoğunu öğrencilerden sağlaması nedeniyle öğrenci memnuniyetini sağlamak istemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Piyasalaşma ile yaşanan sorunlar derindir. Örneğin; 13 öğrenci, dersten kalması gerekirken Bournemouth Üniversitesi'nde görev yapmakta olan bir öğretim elemanı, yönetim tarafından bu öğrencileri dersten geçirmeye zorlanmış ve istenileni yapmaması nedeniyle işten kovulmuştur. Yine Manchester Metropolitan Üniversitesi'nde bir öğretim elemanı, öğrencilerin derste başarısız olmasının üniversitenin gelirine zarar vereceği düşüncesiyle öğrenci değerlendirme standartlarını düşürmesi yönünde yönetim tarafından uyarılmıştır (Brown ve Carasso, 2013). Aynı şekilde Manchester Metropolitan Üniversitesi'nde öğrenci notlarının öğretim elemanına danışılmadan yükseltilmesi (Gill, 2009), öğretim elemanlarına doktora başvurularını değerlendirirken seçiciliği en az seviyeye indirmeleri konusunda yönetim tarafından uyarı yapılması (Jump, 2011) ve öğrencilerin ödev teslim sürelerinin uzatılması ve ödevlerden geçer not verilmesi gibi durumlarla karşılaşılmıştır. Dolayısıyla piyasalaşma, öğrenci memnuniyetini zorunluluk haline getirmiştir.

Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verme konusunda öğretim elemanlarına yönelik artan baskı öğrencilerin problem çözme, zorluklarla başa çıkma çabası sonucu elde ettiği entelektüel gelişimi olumsuz etkilemektedir (Furedi, 2010). Gelinen bu noktada öğrenci memnuniyeti öğretim elemanlarının performansını değerlendirmek için kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin öğretim şekline ve uygulamalarına nasıl tepki vereceği ve dersten alınacak not konusunda öğrenciyi zorlayıp zorlamama anlamında öğretim elemanları öğrenciyi memnun edebilecek şekilde düzenlemeler yapma eğilimi göstermektedir. Bunun sonucunda öğrenci lehine değerlendirme notları verme, öğrenciyi olduğundan fazla başarılı gösterme ve not şişirme gibi uygulamalar gözlenmiştir (Gross ve Hogler, 2005). Dolayısıyla yükseköğretimde piyasalaşma ile ortaya çıkan rekabetin öğrenimin kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılması gereken bir konu olarak gündeme gelmiştir.

Grisoni ve Wilkinson (2005) yaptığı araştırmada yükseköğretim kurumlarında tüketici anlayış benimsendiğinde ve bu yönlü düzenlemeler yapıldığında eğitim ve

öğretim sürecinin bilgilerin ezberi ve tekrarına dayanan bir düzene doğru geçiş getirdiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla tüketici yöneliminin öğrencilerin alana ilgisini ve pedagojik sürece olan bağlılığını azaltmakta olduğu söylenebilir (Naidoo ve Williams, 2015). Piyasa algısına göre, müşteri her zaman haklıdır ve üniversitelerin öğrencilerin ihtiyaç, isteklerine kulak vermesi gerekmektedir. Bu nedenle piyasalaşma sonucu gelişen tüketici yönelimli öğrenci baskısı ile akademik yaşam disipline edilmeye başlanmıştır (Furedi, 2010).

Yükseköğretimde piyasalaşmanın rekabeti, rekabetin de kurum ve eğitim kalitesini artıracağı düşünülürken birçok olumsuz sonuca neden olmuştur. Buna göre bilgi alınıp satılabilen bir hizmet halini almakta, öğrenci yararına programlar açılmakta, müfredat düzenleme ve öğretimi gerçekleştirme uygulamaları, şişirme notlar yoluyla standartların düşürülmesi, yönetim ve öğretim elemanlarının intihal ve kopyayı görmezden gelme davranışları artmaktadır (Brown ve Carasso, 2013).

Yine, vakıf üniversiteleri düşük öğrenim ücreti ile daha fazla öğrenciye yükseköğretim hizmeti sunmak için açılmasına rağmen öncelikle öğrenim ücreti ödeyen öğrencilerin yararını gözeten kurumlar olmaya başlamıştır. Öğrenci ve öğrenci yararının sistemin merkezine yerleştirilmesi vakıf üniversitelerini öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermeye yönlendirmiştir. Bunun sonucunda bu kurumlar öğrenci çekebilmek için yarışa girmiştir. Fakat değerlendirmelerde geçerli ve güvenilir kalite göstergeleri yerine öğrencilerden alınan bilgiye odaklanılmaktadır (Brown ve Carasso, 2013).

Yükseköğretimde piyasalaşma aynı zamanda ödül ve yaptırımda farklılıklara neden olmuştur. Akademik ve bilimsel birikim yerine artan gelir, müşteri memnuniyeti sonucunda artırılan öğrenci sayısı, ticari çıkarlar nedeniyle yükseköğretime artan katılım düzeyi ve ekonomik artış yükseköğretim kurumlarında başarı ölçütü olmaya başlamıştır. Bu da akademik uygulamalar üzerinde olumsuz etkiye neden olmuştur (Naidoo ve Williams, 2015). Akademinin tüketici bakış açısına göre düzenlenmesi, hem akademik standartları tehdit etmekte hem de öğretimde yeniliklerin ortaya çıkışını engellemektedir (Naidoo ve Williams, 2015). Dolayısıyla bu durum dikkatle ele alınmalıdır.

Diğer bir yandan piyasalaşma, yükseköğretimde olumlu sonuçlar da doğurmaktadır. Öğretim kontrol mekanizmasının geliştirilmesi, öğrencilerin resmi olarak dersleri değerlendirmesi ve şikâyet mekanizmasının kurumsallaştırılması olumlu sonuçlardan bazılarıdır (Naidoo ve Williams, 2015). Aynı zaman da öğrencilerin bu uygulamaları meslekleri için gerekli becerileri edinmek için üniversiteye baskı yapmada kullanabileceği ileri sürülmektedir (Williams, 2013). Bütün bunlar öğrencilerin tüketici yönelimli davranışlarını teşvik etmektedir.

Öğrencilerin üniversiteye girmeden önce piyasayı ve piyasadaki bu tarz göstergeleri değerlendirip ödeyeceği öğrenim ücreti karşısında istek ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak üniversiteyi seçmeleri öğrenciyi tüketici konumuna sokmaktadır (Williams, 2013). Bu anlamda öğrencilerin istekleri karşılanmakta ve memnun olmaları önemsenmekte ve öğrenciler rahatsız oldukları durumları istediklerinde şikâyet edebilme imkânına sahip olmaktadır. Bu uygulamalar öğrencilerin yükseköğretim sürecinde etkililiğini ve gücünü artırıyormuş gibi görünse de uzun vadede entelektüel gelişimleri için isteksiz, yararcı ve pasif öğrenci konumunu tercih etmelerine yol açmaktadır. Bu durum amaçlarla sonuçların örtüşmemesine neden olmaktadır (Naidoo ve Williams, 2015).

Öğrencilerin isteklerine göre müfredatın planlanması ve piyasa tarafından gelen baskı yükseköğretimin sosyal ve kültürel boyutuna zarar vermektedir (Naidoo ve Williams, 2015). Yine bir durum yükseköğretimde sosyal ve beşeri bilimlere verilen önemin azalması ve ekonomik rekabete odaklanılması, farklı alanlarda bilgi ve beceri edinmeyi engellemektedir (Naidoo ve Williams, 2015). Benzer şekilde artan aile ve öğrenci şikâyetleri savunmacı bir eğitim anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda, savunmacı eğitim, şikâyet veya davaya yol açacak durumların en aza indirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu tür bir eğitimde öğretim elemanlarının dönüt ve tartışmalı notlar konusunda mesleki anlamda kararlarının desteklenmediği anlamına gelmektedir (Furedi, 2010).

Bunun yanı sıra, piyasalaşan üniversitelerde öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilen dersler tekrar öğrencilerin memnuniyeti sağlanacak şekilde düzenlenmekte, öğretim elemanları fikirlerini ifade ederken daha tedbirli ve daha savunmacı şekilde davranmakta ve şikâyete yol açacak fikirlerini beyan etmekten

kaçınmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için, öğrencileri şımartmak yoluna gitmektedirler (Furedi, 2010). Yine bu kapsamda; dönütler, sunum veya ödevler öğrencilerin eksik noktalarına vurgu yapmak yerine emeklerinin takdir edildiği bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Furedi, 2010). Ancak üniversitelerin öğrenciyi dersten bırakma korkusunun, eğitim kalitesinin düşmesine yol açacağı ileri sürenler olduğu gibi bunu gereksiz bir endişe olarak görenler de vardır.

Yükseköğretimde piyasalaşmanın, öğrencilerin görüş ve davranışlarında değişikliklere neden olması ve öğrencilerin iyi bir eğitim almak yerine istedikleri ve işine yarayacak bilgilerin öğretilmesini isteme yönelimi gündeme gelmeye başlamıştır (Furedi, 2010). Bu anlamda, öğrencilerin; yerleşmiş öğrenme modellerini sorgulaması ve öğrenmenin daha eğlenceli ve kendilerine daha yararlı hale gelecek şekilde düzenlenmesini sağlanmasını talep ettikleri görülmüştür. Öğrencilere sağlanan bu düzenleme ve değiştirme gücü, öğretim elemanlarının değerini düşürmekte ve onları sadece programı sunan kişi pozisyonuna sokmaktadır (Furedi, 2010). Hâlbuki öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki ilişkinin öğretme ve öğrenme üzerine olması gerektiğine inanılmaktadır (Barnett, 2011). Yine bu süreçte, ücretli öğretim elemanlarının sayısı yaygınlaşmış, eğitim ve öğretimde bilgi basitleştirilmiştir (Olssen ve Peters, 2005; Ratcliffe, 2015).

Yine, yükseköğretimde piyasalaşma ile öğrenim ücreti ödeyen öğrenci ödediği ücretin karşılığını alabilme düşüncesi içerisine girebilmektedir (Barnett, 2011; Jones-Devitt ve Smith, 2007). Dolayısıyla öğrenci ücret karşılığında kaliteli eğitim hayatı, yüksek puan ve diploma alma isteğine kapılmaktadır. Bu isteklerin öğrencilerin eğitime bakış açısı ve üniversite ile olan ilişkilerine zarar vereceği öngörülmektedir (Barnett, 2011). Bu süreç sonunda öğrenci, diplomayı garanti olarak görerek kendini geliştirmek ve öğrenmek için gerekli çaba ve hazırbulunuşluluğu sağlamamaktadır (Barnett, 2011). Yani öğrenciler yükseköğretimi satın alabileceği bir hizmet olarak görmeye başlamakta ve sorumluluklarını yerine getirmemektedir (Barnett, 2011).

Eğitimde meydana gelen bu değişiklikler, öğrenci ve öğretim elemanlarının iş hızı ve eğitim sürecindeki zaman algısı üzerinde de değişikliklere yol açmaktadır. Bu durum eğitimde kısa süreli kurslar, değerlendirilmeyecek etkinliklerin müfredattan çıkarılması, açık ve net şekilde hazırlanmış bilgilerin tüketilmesi ve anında dönüt

talebi olarak kendini göstermektedir (Gibbs, 2011). Dolayısıyla eğitime karşı tüketici anlayışı; üst basamak becerilerin gelişmesi, özerk ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve davranışların gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Naidoo ve Jamieson, 2005).

Öğrencinin bilgi ve beceri elde etmesinin yanı sıra kişisel gelişimi de önemlidir. Kişisel gelişim öğrencilerin ilgi, eğilim ve özelliklerinin keşfedilmesi ile kendinin farkına varmasını ve zorluklarla başa çıkmasını sağlar. Hem kişisel gelişim hem de öğrenme sürecinde öğrenci kendini sürecin dışında tutamaz. Bu sürecin öğrenci ve öğretmen iş birliği ile gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dersleri üzerine yoğunlaşması, derslere katılması, yeni beceriler edinmeye çalışması, kendi hakkında hayaller kurması ve diğer öğrencilerle iletişimde olması gerekmektedir (Barnett, 2011).

Piyasalaşma, üniversiteler arasında reklamı ve rekabeti de gündeme getirmiştir. Bunun sonucunda üniversiteler tanıtım ve pazarlama bütçesini artırmış ve estetik olarak dikkat çekici binalar inşa etmiştir (Adams ve Smith, 2014). Öğrenci çekmek için bu tarz yatırımlar yapılması, üniversitenin özgür düşünme kurumu tanımının geri plana atılmasıdır (Öhman, 2012).

Bunun ötesinde, piyasalaşma ile ekonomik politikalardan etkilenen programlar, iş yaşamına uyumlu hale getirilmeye başlanmıştır. Bu anlamda, üniversitelere bilgi üretmek yerine alanla ilgili, teorik ve hem iç hem de dış paydaşlar tarafından değerlendirmeye açık bilgi sunulması yönünde baskılar artmıştır. Bu baskılar sonucu üniversiteler, yıllara bölünmüş ve iş dünyasıyla ilgili modüler eğitim sunma yönünde planlarını yapmaya başlamıştır (Naidoo ve Jamieson, 2005). Fakat bilginin parçalara bölünüp öğrencilere sunulduğu eğitim modeli yüksek kalitede öğrenmeyi sağlamamakta ve öğrencilerin yenilikçi işler yapmasını engellemektedir (Muller, 2000).

Bilgi temelli sanayi şirketleri; üstün yetenekli çalışanları, yetenekli ama daha az ücrete çalışacak kişilerle değiştirmeye yönelmiştir. Bilginin rutinleştiği şirketlerde ise üstün yetenekli çalışanlar ile ilişkiler kesilmeye başlanmıştır (Naidoo ve Jamieson, 2005). Bu durum; yeteneklerin boşa harcanmasına neden olmakta, mezunları yeterliliğinden daha düşük görevlerde çalışmaya zorlamakta ve çalışanların gelirinde

düzensizlik ortaya çıkarmaktadır (Brown ve Lauder, 2003). Meslek odaklı eğitim modeli, iş piyasasına orta düzey çalışanlar yetiştirmekte ve bu kişiler alanları konusunda uzman olmakta fakat ortaya çıkan değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekmektedir. Üniversitelerin, öğrencilere değişen ve farklılaşan koşullara ayak uydurmalarını sağlayacak yetenekleri kazandırmadığı söylenebilir. Sonuç olarak; yükseköğretimde piyasalaşma, girişimciliği ve akademik standartları tehdit etmekte ve tüketici kavramını öne çıkarmaktadır (Naidoo ve Jamieson, 2005).

2.6. Tüketici Kavramı

Tüketici farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan birine göre; tüketici, hedef ve isteklerini karşılamak amacıyla mal veya hizmeti belirli ücret karşılığı alan ve tüketen kişidir (Velioğlu, Çifci, Dölarslan, Kıyan ve Karsu, 2013). Yine bir başka tanıma göre tüketici; maddi kaynaklarını ihtiyaçlarını karşılamak için kullanan, tercih hakkına sahip ve aldıkları hizmet veya üründen fayda sağlayıp tatmin olma hedefinde olan kişidir (Durmaz, Bahar ve Kurtlar, 2011; Odabaşı ve Barış, 2011).

İnsanlar hayatları boyunca yiyecek, giyecek, seyahat ve eğitim gibi farklı amaçlarla ürün veya hizmet satın almaktadır. Dolayısıyla insanın tüketici rolü kaçınılmazdır (Priest, Carter ve Statt, 2001). Tüketicinin hizmet veya ürün satın alan kişi olarak değerlendirilmesinin yanı sıra belirli ücret karşılığı olmayan her türlü hizmet, ürün ve fikirden de yararlanma, her türlü hizmet, ürün ve fikri kullanma ve tüketme boyutu da vardır (Khan, 2006).

Tüketici, hizmet veya ürün satın alma amacına göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi nihai tüketici, ikincisi ise ticari tüketicidir. Nihai tüketici, kendi veya ailesinin ihtiyaçlarını karşılamak için satın alan kişidir. Ticari tüketici ise, ürün veya hizmeti üretmek ve yeniden satışa sunmak gibi ekonomik nedenlerle satın alan kişi veya kurumdur (Kardes, Cronley ve Cline, 2008). Bu çalışmada kişilerin kendi ihtiyaç ve istekleri için satın alma davranışı incelendiğinden, çalışmada geçen tüketici kavramı nihai tüketici kavramını temsil etmektedir.

2.6.1. Tüketici Davranışı Kavramı ve Özellikleri

Tüketici davranışı, kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlarını gerçekleştirmek için ürün ve hizmetleri seçme, satın alma ve kullanma yönünde yaptıkları her türlü

faaliyettir (Koç, 2008; Ünal, 2008). Kişilerin hizmet veya ürünü satın alması ve kullanması ile ilgili duygusal, zihinsel ve davranışsal faaliyetleri kapsamaktadır (Odabaşı ve Barış, 2011). Bu anlamda, duygusal faaliyet; kişilerin duygularını, hislerini ve ruh halini temsil ederken; zihinsel faaliyet, düşünme esnasında kişilerin fikirlerini, inançlarını, tavırlarını, mal ve hizmetlerle ilgili hedeflerini temsil etmektedir. Davranışsal faaliyet ise; kişilerin satın alma ve kullanma etkinlikleri sırasında gözlemlenebilen kararlarını ve tepkilerini ifade etmektedir (Kardes ve diğ., 2008). Yine, tüketici davranışı, kişilerin ekonomik anlamda değeri olan mal ve hizmetleri satın alması ve kullanması faaliyetlerini ve bu faaliyetleri belirleyen karar süreçlerini ifade etmektedir (Eser, Işın, Korkmaz, Öztürk, 2009; Taşkın, 2011). Tüketici davranışı, kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve hedeflerini gerçekleştirmek için ürün, hizmet ve fikirlerin hangi ölçütlere göre seçtiği, satın aldığı ve kullanmaya nasıl karar verdiği konuları ile ilgilenmektedir (Kotler, 2000). Dolayısıyla tüketici davranışı kavramı, kişilerin para ve zaman harcama konusunda karar verme süreçlerini ve nasıl karar verdiklerini anlamaya çalışmaktadır (Schiffman ve Kanuk, 2008).

Sonuç olarak, kişilerin satın alma ve tüketme sürecinde bilişsel ve duygusal davranışlarının birbirlerini etkilemesi sonucu tüketici davranışı ortaya çıkmaktadır (Peter ve Olson, 2010). Bu sebeple kişilerin hangi ürün veya hizmeti, nasıl, ne zaman, neden satın aldığını inceleyen tüketici davranışı; psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, antropoloji ve ekonomi alanlarını bir araya getiren pazarlamanın bir alt dalıdır (Pant, 2007). Tüketici davranışlarının ve bu davranışlara yol açan nedenlerin incelenmesi ile tüketici daha iyi tanınmaya başlanmıştır. Tüketici davranışının başlıca özellikleri vardır (Akturan, 2007; Hoyer ve Maclnnis, 2008; Odabaşı ve Barış, 2012; Süer, 2014; Thogersen, 2005; Wilkie, 1990). Buna göre;

- Tüketici davranışları, bir ihtiyacın karşılanması amacıyla ortaya çıkan güdülenmiş davranışlardır. İhtiyaç karşılanmadığı takdirde, tüketicide gerilime yol açmaktadır (Süer, 2014).
- Tüketici davranışı, tüketicilerin sadece satın alma süreci ile değil aynı zamanda satın almadan önceki ve satın aldıktan sonraki süreçlerdeki deneyimleri ile de ilgilenmektedir. İhtiyacın ortaya çıkışı, araştırma,

seçim yapma, satın alma, kullanma ve geri teslimi birbirine bağlı ve dinamik süreçlerdir (Koç, 2013; Odabaşı ve Barış, 2011).

- Tüketiciler isteyerek veya tesadüfi ortaya çıkan farklı düşünce, karar, deneyim ve değerlendirmelere sahiptir (Süer, 2014).
- Tüketici davranışı karmaşıktır. Bunun nedeni, kararları etkileyen farklı değişkenlerin olmasıdır. Bu değişkenler karar sürecini ve tüketici davranışlarını da karmaşık bir yapıya sokmaktadır (Koç, 2013; Odabaşı ve Barış, 2011).
- Tüketiciler kararlar alırken farklı zaman süreçlerine ihtiyaçları olmaktadır. Dolayısıyla tüketici davranışları da zamanlama anlamında farklılık göstermektedir (Akturan, 2007).
- Tüketiciler davranışlarında başlatıcı, etkileyici, karar verici, satın alıcı ve kullanıcı olmak üzere farklı roller sergilemektedir. Başlatıcı, ihtiyacı fark eden ve dolayısıyla satın almayı teşvik eden kişidir. Etkileyici, karar verme sürecini önemli derecede etkileyen kişidir. Karar verici, ürün ve hizmet alımı konusunda ne, ne zaman, nereden alınacak gibi konularda son kararı veren kişidir. Satın alıcı, satın alma işlemini gerçekleştiren kişi iken kullanıcı, ürünü ve ya hizmeti tüketen kişidir (Thogersen, 2005).
- Tüketici davranışı, çevresel faktörlerden etkilenmektedir ve buna göre de davranışlar uyum ve değişim gösterme eğilimi içerisindedir (Süer, 2014).
- Tüketiciler farklı kişilik ve özelliklere sahiptir. Dolayısıyla bu durum farklı tüketici davranışlarının gözlemlenmesine neden olmaktadır (Koç, 2013; Odabaşı ve Barış, 2011).
- Tüketiciler, ürünü satın almanın yanı sıra eğlence, spor gibi farklı yaşam tarzlarını da deneyimlemek istediklerinden farklı tüketici yönelim davranışları sergilemektedir (Süer, 2014).

2.6.2. Tüketici Davranışı Modelleri

Genel olarak bakıldığında farklı tüketici davranış modelleri bulunmaktadır. Bu bölümde; Genel tüketici Davranış Modeli, Açıklayıcı (Klasik) Davranış Modelleri ve Tanımlayıcı (Modern) Davranış Modeli ele alınmaktadır.

2.6.2.1. Genel Tüketici Davranışı Modeli

Tüketici davranışlarını açıklayan modellerden birisi Genel Tüketici Davranışı Modeli'dir (Odabaşı, 1996). Kurt Lewin tarafından geliştirilen bu modele göre tüketici davranışı, kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenerek ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkisel durum Kara Kutu Modeli olarak tanımlanmaktadır (İslamoğlu ve Altunışık, 2013).

2.6.2.2. Açıklayıcı (Klasik) Davranış Modelleri

Bu model, tüketici davranışlarını ortaya çıkaran sebepleri inceleyen ve bunu yaparken de tüketici davranışlarını çeşitli güdülere dayandırarak açıklamaya çalışır (İslamoğlu, 2002). Buna göre, insanların güdüleri tüketim sürecinde davranışlarını şekillendiren değişkendir.

2.6.2.2.1. Marshal'ın Ekonomi Modeli

Bu modele göre, tüketiciler istek ve gereksinimlerini karşılamak için kısıtlı ekonomik bütçeleri ile daha fazla fayda ve tatmin elde edecek şekilde ürün veya hizmet seçimi yapmaktadır (Kaynaş, 2012). Bu durum tüketicilerin ekonomik güdülerle seçimler yaptığı ve davranışlarını yönlendirdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

2.6.2.2.2. Freud'un Psikanaliz Süreci

Freud'a göre (1923) ilkel benlik (id), haz ilkesiyle kararlar vermekte ve bedensel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmektedir. Benlik (ego) ise, ilkel benliğin istek ve ihtiyaçlarını akılcı kararlar vererek karşılamaya çalışmaktadır. İnsan davranışları ilkel benlik, benlik ve üst benlik tarafından şekillendirilmektedir (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). Dolayısıyla tüketici insan davranışının sebeplerinden biri bilinçaltı süreçleridir (Elden, 2009).

2.6.2.2.3. Pavlov'un Modeli

Pavlov'a göre davranış, uyarıcı-tepki ilişkisi sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre davranış oluşturma sürecinde istek, uyarıcı, tepki ve pekiştirme önemli rol oynamaktadır (Kotler, 1984). İnsan davranışı; istek, uyarıcı, tepki ve pekiştirmeler sonucu ortaya çıkan öğrenmelerden kaynaklanmaktadır (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). Tüketici istekleri, üreticiler tarafından yerine getirilmektedir ve isteklerin

gerçekleştirilmesi süreci sonucunda tüketici bir tepki göstermektedir. Tepki olumlu ise üretici bu yönde çalışmalarını devam ettirmekte iken, tepki olumsuz olduğunda üretici olumsuzluğu ortadan kaldırmak için yeni düzenlemeler yapmaya başlamaktadır (Kayasu, 2017). Dolayısıyla olumlu sonuçlanan tüketici davranışları devam ederken, olumsuz sonuçla karşılaşan tüketici davranışları ise değişime uğramaktadır. Sonuç olarak, olumlu ve olumsuz pekiştirmeler sonucu ortaya çıkan öğrenmeler tüketici davranışlarını belirlemede önemli rol oynamaktadır.

2.6.2.2.4. Veblen'in Toplumsal - Ruhsal Modeli

İnsan toplumsal bir varlıktır. Dolayısıyla insanların ihtiyaçları ve davranışları içinde yaşadığı toplumdan ve toplumun kültüründen etkilenmektedir (Kotler, 1984). Bu sebep, tüketiciyi satın almaya yönlendirmektedir (İslamoğlu, 2003).

2.6.2.3. Tanımlayıcı (Modern) Davranış Modeli

Tanımlayıcı davranış modeli, tüketici davranışlarının ortaya çıkış sürecini açıklamaktadır. Bu modelde, satın alma kararlarının neden kaynaklandığı yerine kararların ortaya çıkış sürecine odaklanılmaktadır (İslamoğlu ve Altunışık, 2010).

2.6.2.3.1. Engel-Kollat-Blackweel Modeli

Tüketici davranışlarının ortaya çıkış sürecini altı aşamada açıklayan modeldir. Bu aşamalar problemin meydana gelmesi, problemin tanımlanması, araştırma-inceleme, alternatiflerin geliştirilmesi, tercih ve sonuçların değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Tüm aşamalarda tüketici davranışları iç ve dış uyarıcılardan etkilenmektedir (Kılıç, 2017). Bu modele göre tüketiciler satın alma kararını verme sürecinde bilgi edinmekte ve bu bilgiler yardımıyla en fazla tatmin sağlayacak hizmet ve ya ürünü satın almaya yönelmektedir (İslamoğlu, 1999). Tüketici satın aldığı ürün ve hizmet hakkında elde ettiği ve deneyimlediği bilgileri kaydetmekte ve daha sonraki satın alma karar süreçlerinde kullanmaktadır (Erdoğan, 2009). Tecrübelerin tüketici davranışlarında önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

2.6.2.3.2. Howart–Sheth Modeli

Tüketiciler deneyimleyip hakkında bilgi sahibi oldukları ürün veya hizmeti satın alırken yeni öğrenmelere gerek duymadan otomatik olarak satın alma davranışını gerçekleştirirler. Tüketici bildiği bir ürün ve ya hizmeti satın alacakken sadece yeni

çıkan markaları da gözden geçirmektedir. Daha fazla bilgiye gereksinim duymamaktadır. Bu durum tüketicilerin sınırlı problem çözme davranışı olarak adlandırılmaktadır. Fakat ürün veya hizmet konusunda oldukça yetersiz bilgiye sahip olduğunda, ürün veya hizmet risk taşıdığında tüketici, bilgi edinmeye yönelmekte ve bu yönlü satın alma davranışı da sınırsız problem çözme davranışı olarak tanımlanmaktadır (İslamoğlu, 1999). Dolayısıyla kişilerin bildikleri ürün veya hizmet konusunda kararını kendisinin verdiği; bilmedikleri ürün veya hizmet konusunda ise kararlarını verirken bilen kişilere danıştığı söylenebilir.

2.6.2.3.3. Nicosia Modeli

Tüketici davranışının ortaya çıkış sürecinde bilgi akışı ve dönütler önemli rol oynamaktadır. Ürün veya hizmet sunan kurumlar ile tüketiciler arasında iletişim vardır ve bu iletişim sonucu kurumlar tüketiciyi reklamları, tanıtımları, ürün veya hizmetleri ile etkilerken; tüketiciler de kurumları özellikleri ile etkilemektedir (Durukan, 2006). Tüketici ürün veya hizmet hakkındaki reklamları, tanıtımları ve bilgileri değerlendirmektedir ve olumlu sonuçlanan değerlendirmeler sonucu satın alma davranışı gerçekleşmektedir. Satın aldıktan sonra edinilen deneyimler hem ürün veya hizmetin alındığı kuruma hem de tüketiciye dönüt sağlamaktadır (Karabulut, 1989). Buna göre, dönütler tüketici davranışında önemli bir yere sahiptir.

2.6.3. Tüketici Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Tüketici davranışlarını etkileyen faktörler davranışları daha iyi anlayabilmek açısından önemlidir. Tüketici davranışı, kişinin iç dünyası ve duygusal durumunu içeren iç faktör ve çevresindeki dış faktörlerden etkilenmektedir (İslamoğlu, 2003). Bu kapsamda; sosyokültürel, psikolojik ve kişisel (demografik ve durumsal) özellikler tüketici davranışını etkileyen faktörler olarak belirtilmektedir (Karabulut, 2004).

2.6.3.1. Sosyo- Kültürel Faktörler

Tüketici davranışını etkilemekte olan sosyokültürel faktörler aile, referans grupları, sosyal sınıf, kültür ve alt kültürdür (Mucuk, 2007). Tüketici davranışında sosyo-kültürel faktörlerin incelenmesi gerektiği söylenebilir.

2.6.3.1.1. Aile

Aile evlilik veya kan bağı sonucu iki veya daha fazla kişinin birlikte yaşadığı toplumsal bir gruptur (Grønhøj ve Ölander, 2007). Aile, üyeleri arasında uzun bir birliktelik sağladığından aile içindeki kişiler tüketimi öğrenmekte ve tüketici davranışlar geliştirmektedir (Erkal, 1998). Aile, üyelerinin sosyalleşmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar ailesinin değer ve normlarını öğrenerek kendi kimliğini oluştururken aile üyelerinin tüketici davranışlarını da gözlemleyerek benzer yönde davranışlar geliştirmektedir (Okumuş, 2013). Buna göre aile üyelerinin, kişilerin tüketici davranışını şekillendirdiği söylenebilir.

2.6.3.1.2. Referans (Danışma) Grupları

Referans grupları, kişinin fikir, tutum, değer yargıları ve davranışlarını değerlendirmede örnek aldığı gruplardır (Özkalp, 2000). Bu gruplar, kişilerin davranışlarını etkilemektedir ve bu davranışlardan biri de satın alma davranışıdır (Durmaz, 2011).

Dört farklı referans grubu vardır. Bunlar bağlantılı referans grubu, özenilen referans grubu, reddedilen referans grubu ve kaçınılan referans grubudur. Bağlantılı referans grubu, kişinin üyesi olduğu ve grup üyeleriyle sürekli yüz yüze olduğu ve grup üyelerinin değer, tutum ve davranışlarını uygun bulduğu gruptur. Özenilen referans grubu, kişinin üyesi olmadığı fakat üyesi olmak istediği gruptur. Reddedilen grup, kişinin üyesi olduğu fakat grup üyelerinin değer, tutum ve davranışlarını uygun bulmadığı gruptur. Kaçınılan grup ise kişinin hem üyesi olmadığı hem de grup üyelerinin değer, tutum ve davranışlarını uygun bulmadığı gruptur (Deniz, 2011).

Kişilerin birincil referans grubu olan aile, arkadaş ve komşular tarafından yapılan tavsiyelerin kişilerin davranışları üzerinde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda kişilerin üyesi olmadığı ikincil grup üyelerinden olan ünlü yıldız, futbolcular davranış, giyiniş, tutum ve değer gibi konularda örnek aldıkları kişiler olmaktadır (Mucuk, 2010). Kişiler satın alacağı ürün veya hizmet hakkında yeterince bilgisi olmadığı, karar vermede zorlandığı ve satın alma sırasında fikir gerektiren durumlarda referans gruplarına başvurmaktadır (Eru, 2007).

2.6.3.1.3. Sosyal Sınıf

Sosyal sınıf, benzer davranışları ve davranış beklentileri olan, sıkı ilişkiler kuran ve toplumda aynı saygınlığa sahip kişilerden oluşan toplumsal yapıdır (Odabaşı ve Barış, 2013). Eğitim, gelir düzeyi ve meslek; sosyal sınıfı belirlemede en önemli unsurlardır. Bunlara ek olarak boş zaman değerlendirme şekli, alışveriş alışkanlığı, ürün veya hizmet seçimi ve kullanımı, sahip olunan araç, ev veya eşya gibi unsurlar da sosyal sınıfı belirlemede önemli etken olarak belirtilmektedir (Karalar, 2009). Türkiye'de toplum üst, orta ve alt olmak üzere üç sosyal sınıfa ayrılmaktadır (Odabaşı ve Barış, 2004). Alt sosyal sınıfta yer alan kişiler ihtiyaç amacıyla satın alma davranışı gerçekleştirirken, üst sınıf ise gösteriş amaçlı harcama yapmaktadır (Güven, 2013). Tüketiciler sosyal sınıf değişikliği için tüketici davranışlar sergilemektedir (Okumuş, 2013). Buradan yola çıkıldığında kişinin sahip olduğu para yerine yapmış olduğu harcama şekli sosyal sınıfını belirlemede önemli etken olarak gözlemlenmiştir (Solomon, 2011).

2.6.3.1.4. Kültür – Alt Kültür

Kültür, bir toplumdaki tüm insanlar tarafından paylaşılan ortak manevi ve maddi değerlerin yanı sıra paylaşılan her türden bilgi, ilgi, alışkanlık, değer yargıları, genel tutumlar, görüş, düşünce ve davranış şekillerini de kapsamaktadır (Uygur ve Baylan, 2007). Yine kültür, toplumun üyeleri tarafından öğrenilen ve diğer üyelerle paylaşılan, bir sonraki nesillere aktarılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı ve Barış, 2003). Yine diğer bir tanıma göre, alt kültür, ortak kültür unsularına sahip olmanın yanı sıra toplum içindeki gruplar arası değişiklik gösteren değer, norm, yaşam ve davranış biçimleridir (Özkalp, 1990).

Kültürel özellikler, satın alma sürecinde tüketici kararlarını etkilemektedir. Tüketici her anlamda ürün veya hizmet seçimlerinde kültürel öğelerden etkilenmektedir (Aydın, 2005; Erdoğan, 2009).

2.6.3.2.Kişisel Faktörler

Bu bölümde tüketici davranışlarını etkileyen kişisel özellikler olarak; yaş, cinsiyet, meslek, gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve yaşam tarzı incelenmektedir.

2.6.3.2.1. Yaş

Tüketici olarak bireyler farklı yaşlarda, değişik istek ve ihtiyaçlara sahiptir. Dolayısıyla yaş farklılaştıkça kişilerin tükettiği ürün veya hizmet ile satın alma davranışları değişkenlik göstermektedir. Aynı zamanda marka tercihleri de değişmektedir. Buna göre; gençler, yaşları büyük olanlara göre daha fazla markaya önem vermektedir (Durmaz, Bahar ve Kurtlar, 2011). Tüketiciler bazen keyfi bazen ise zorunlu olarak satın alma davranışı sergilemektedir. Fakat yaş ilerledikçe kişiler zorunlu olarak tüketmeye yönlenmektedir (Müderrisoğlu, 2009).

2.6.3.2.2. Cinsiyet

Cinsiyet, tüketici davranışını etkileyen önemli bir unsurdur. Kadın ve erkeğin satın aldığı ürün ve hizmet farklı olabileceği gibi aynı zamanda satın alma sürecinde tercihleri ve yönelimleri de değişebilmektedir (Aytuğ, 1997). Erkekler satın alma sürecinde ürüne veya hizmete odaklanırken, kadınlar ise ürün ve ya hizmeti detaylıca incelemekte ve araştırmalar sonucu tercih yapmaktadır (Al-Jeraisy, 2008).

2.6.3.2.3. Meslek

Meslek kişilerin tüketici davranışlarını şekillendiren bir unsurdur. Her mesleğin gerektirdiği farklı hizmet ve ürün ihtiyacı olmaktadır (Cömert ve Durmaz, 2006). Örneğin, mavi yakalı işçi, baret, iş ayakkabısı ve elbisesi mallarını tüketmeye yönelirken, beyaz yakalı yöneticiler ise takım elbise, uçak bileti gibi ürün ve hizmetleri tüketmeye yönelecektir (Satıcı, 1998). Dolayısıyla tüketici davranışları bu ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmektedir.

2.6.3.2.4. Gelir Düzeyi

Gelir düzeyi; ürün, hizmet ve marka seçiminde tüketici davranışlarını şekillendiren önemli bir etkendir. Fakat satın alma sürecinde kişilerin tercihlerini sadece gelir düzeyi belirlememektedir (Schiffman ve Kanuk, 1997).

2.6.3.2.5. Eğitim Seviyesi

Eğitim seviyesi yükseldikçe tüketicilerin bilinçlilik seviyesi de doğru orantılı olarak artmaktadır. Buna göre, eğitim düzeyi yüksek olan kişiler ürün veya hizmet alırken fiyatından çok kalitesine bakmaktadır. Aynı zamanda, bu kişiler daha karmaşık ve

estetik ürün ve hizmetleri tercih etmektedir (Topsümer, Elden ve Yurdakul, 2014). Eğitim seviyesinin artışı ile tüketici davranışları değişmekte ve tüketim sürecinden beklentiler de farklılaşmaktadır (Altunışık, Özdemir ve Torlak, 2007).

2.6.3.2.6. Yaşam Tarzı

Yaşam tarzı, kişilerin paralarını nasıl harcadığı, zamanlarını nasıl geçirdikleri, ne tür etkinliklerle ilgilendikleri, çeşitli konulardaki düşünce ve tutumlarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla kişilerin yaşam tarzları tüketici davranışlarını etkilemektedir (Çağlar ve Kılıç, 2010). Örneğin, bekâr bir kişinin hayat tarzı ile evli ya da evli ve de çocuklu kişinin; yine aynı şekilde yönetici ile işçinin hayat tarzları farklılaşmaktadır. Hayat tarzlarında meydana gelen bu farklılık dolayısıyla satın alma davranışları da değişmektedir (Satıcı, 1998).

2.6.3.3. Psikolojik Faktörler

Tüketici davranışlarına yön veren psikolojik faktörler güdülenme, algılama, öğrenme, tutum ve kişiliktir. Bu bölümde sırasıyla bunlar ele alınmaktadır.

2.6.3.3.1. Güdülenme

Güdü insan davranışlarını şekillendiren, kişiyi harekete geçiren ve yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır (İslamoğlu, 2003). Güdülenme, kişinin ihtiyaçlarını karşılamak, istek ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla sergilemiş olduğu davranışların altında yatan nedendir (Chen, 2012). Güdü kaynaklarının farklılığına göre çeşitli güdülenme kuramları ortaya atılmıştır (İslamoğlu, 2003).

Güdülenme kuramlarından ilki Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, insanların ihtiyaçlarının en alt basamağında yeme, içme gibi fiziksel ve temel ihtiyaçlar yer almaktadır (Schiffman ve Kanuk, 1997). İkinci olarak, kişinin can ve mal varlığını, geleceğini güvende tutmak istemesi gelmektedir. Üçüncü ihtiyaç, kişinin sosyal ihtiyacı olan sevme, sevilme, bir gruba ait olma gibi aitlik ve sevgi ihtiyacıdır. Dördüncü istek olarak kişinin başarı elde etme, takdir, sosyal statü kazanma gibi saygı ihtiyacı gelmektedir. Son olarak kişi ilk dört basamaktaki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra hedeflerini gerçekleştirmeye ve yeteneklerini geliştirmeye yönelmektedir. Bu süreçte kişi başarılar elde etmekte ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktadır (Yükselen, 2000). Maslow'un

hiyerarşisinde alt basamaktaki ihtiyaçları karşılamadan kişilerin üst basamaklardaki ihtiyaçları karşılamaya yönelmediği belirtilmektedir (Ertürk ve Kıyak, 2011). Karşılanmamış ihtiyaç kişide gerilime yol açmaktadır. Dolayısıyla ürün veya hizmet sunanların, tüketicilerin ihtiyaçlarından doğan güdülerin farkına varması ve bu yönde hizmet veya ürün sunması gerekmektedir (Odabaşı ve Barış, 2004).

Bir diğer güdülenme kuramı ise çevre kuramıdır. Bu kurama göre çevre, kişinin güdülenmesinde en önemli etkendir. Kişi çevresi tarafından ödüllendirildiğinde, davranışı tekrar etme eğilimi sergilemektedir. Dolayısıyla tüketici satın aldığı ürün veya hizmet sonucunda olumlu bir sonuçla karşılaşırsa, bu satın alma eğilimi tekrar ortaya çıkmaktadır (Odabaşı ve Barış, 2004).

Diğer güdülenme kuramı ise Mc. Clelland tarafından ortaya atılan etkileşim kuramıdır. Bu kurama göre sosyalleşme sürecinde kişi başarma, ilişki kurma ve güç elde etme ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyaçlar sosyalleşme sürecinde ortaya çıkmakta dolayısıyla daha sonradan kazanılmakta olan ihtiyaçlardır (Odabaşı ve Barış, 2010). İnsanların ortaya çıkan bu ihtiyaçları tüketici davranışları da yönlendirici rol oynamaktadır.

2.6.3.3.2. Algılama

Algılama kişinin dünyayı anlamlandırma çabası içerisinde dışarıdan gelen uyaranları seçmesi, organize etmesi ve yorumlaması sürecidir (Tek ve Özgül, 2005). Algılama kişilerin güdüleri, kişiliği, değer yargıları ve toplum yapısından etkilenmektedir (Deniz ve Erciş, 2008). Algılama sürecinde, insanın algısı; ihtiyaçları, istekleri, tutumları ve psikolojik farklılıkları açısından farklılık göstermektedir. Bu durum seçici algılama olarak ifade edilmektedir (Odabaşı ve Oyman, 2003).

Seçici algılama; seçici maruz kalma, seçici dikkat ve seçici anımsama aşamalarından oluşmaktadır. Seçici maruz kalma, kişinin ihtiyaçları, istekleri ve tutumları ile uyuşan uyarıcıları algılarken, uyuşmayanları elemesidir. Seçici dikkat, kişinin ihtiyaç ve isteklerini karşılayan ve tutumları ile eşleşen uyarıcılara dikkatini yoğunlaştırmasıdır. Seçici anımsama ise kişinin ihtiyaç, istek ve tutumları ile uyuşmakta olan uyarıcıları hafızasında tutarak gerektiği zaman kullanmasıdır (Odabaşı ve Barış, 2010).

Algısal örgütlemede kişi uyarıcıları daha önceden elde ettiği bilgiler ve deneyimlerle eşleştirerek yorumlamaktadır (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). Kişi uyarıcıları yorumlamak için bunları şekil-zemin ilişkisi, gruplama, tamamlama gibi yollarla örgütlemektedir (Odabaşı ve Barış, 2010). Algısal yorumlamada uyarıcılar kişilerin ihtiyaçları, istekleri, tutumlarına göre yorumlanmaktadır (Odabaşı ve Barış, 2010). Buna göre, tüketici davranışlarını anlayabilmek için tüketicilerin ürün veya hizmeti nasıl algıladıkları önemlidir. Ürün veya hizmetlerinin tüketiciler tarafından faydalı olarak algılanması için ürün veya hizmet sunanların stratejiler geliştirmesi gerekir (Karalar, 2009).

2.6.3.3.3. Öğrenme

Öğrenme, deneyim ve uyarıcılar sonucu insan davranışlarında meydana gelen değişimdir (İslamoğlu ve Altunışık, 2013). Öğrenme, tüketicilere ürün veya hizmet hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı sunmaktadır ve bu sayede kişiler tüketici davranışlarını şekillendirmektedir (Kardes, Cronley ve Cline, 2008).

Öğrenme sürecini açıklayan kuramlar davranışsal ve bilişsel öğrenme kuramlarıdır. Davranışsal öğrenme kuramına göre, öğrenme bir uyarıcı ve bu uyarıcıya karşı gösterilen tepki sonucunda ortaya çıkmaktadır (Loudon ve Della Bitta, 1993). Davranışsal öğrenme kuramlarından olan Pavlov'un ortaya attığı klasik koşullanmada öğrenme uyarıcı ve tepki ilişkisinden doğmaktadır. Edimsel koşullanmada ise sonuca göre bir davranışı devam ettirme veya ettirmeme kararı verilmektedir. Sonucu olumlu olan davranışlar tekrar edilirken, olumsuz olanlar ise tekrar edilmemektedir. Bilişsel öğrenme kuramına göre ise öğrenmenin gerçekleşmesi için uyarıcıya ve deneyime gerek yoktur. Öğrenme zekâ yoluyla gerçekleşebilmektedir. (Odabaşı ve Barış, 2010). Kişiler öğrenme yardımıyla hangi ürün veya hizmeti alacağına ve hangi markaları tercih edeceğine karar vermektedir (Odabaşı, 2002).

2.6.3.3.4. Tutum ve İnançlar

Kişilerin ürün, hizmet, nesne veya durumlara olumlu ve ya olumsuz tepkide bulunma eğilimi tutumdur. Ürün veya hizmete yönelik tutumlar, kişilerin tüketici davranışlarını da etkilemektedir (Odabaşı ve Barış, 2012). Kişilerin tutumları sabit değildir ve zamanla değişebilmektedir. Tecrübe ve çevreden edinen bilgi yoluyla

kişiler ürün ve hizmetlere karşı olumlu veya olumsuz tutum oluşturmaktadır (Karafakıoğlu, 2012). Dolayısıyla ürün, hizmet, nesne veya duruma karşı olumsuz tutumlar zamanla olumlu hal alabilmektedir (Karabulut, 1998). Buna göre, tutum ve inançlar şekillendirilerek, kişilerin davranışlarının da şekillenebileceği sonucuna varılabilir.

2.6.3.3.5. Kişilik

Kişilik, bireyleri birbirinden ayıran ve kişilerin iç ve dış özelliklerini temsil eden bir kavramdır (Eroğlu, 2006) ve kişilik, bireylerin kendine özgü davranışlarını içermektedir. Ayrıca kişilik, çeşitli uyarıcılar sonucu çevreye uyum sağlamak ve uyumu artırmak için kişinin sergilemiş olduğu tekrar eden ve düzenli davranışlardır (Aydın, 2001). Dolayısıyla, kişilik özellikleri tüketici olan bireylerin ürün, hizmet ve marka seçimlerinde, satın alma davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Gerlevik, 2012).

2.6.3.3.5.1. Kişilik Kuramları

Kişilik kuramları üçe ayrılır. Kişilik kuramlarından ilki, Freud'un "Psikanalitik Kuramı"dır. Freud kişiliği temsil eden davranışların altında yatan en önemli sebep olarak bilinçdışı duygu ve düşünceleri kabul eder. Freud'a göre kişilik id, ego ve süper ego olarak adlandırılan üç dilimden oluşmaktadır. İd, kişiliğin bilinç dışı kısmıdır ve sürekli doyum arayan bilinç dışı güdü ve istekleri içerirken; ego ise kişiliğin mantık kısmıdır. Ego çevreden edindiği bilgiler yoluyla idin, istek ve güdülerinin en uygun şekilde doyuma ulaşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Süper ego ise ahlak ve sosyal kuralların göz önüne alındığı kişilik dilimidir. Süper ego çevre ile birlikte şekillenmektedir ve id ile çatışan bir boyuttur. İd ve süper ego arasındaki çatışma nedeniyle, ego bu iki boyut arasında denge kurmaya çalışmaktadır (Morris, 2013).

İkinci kuram olan sosyo-psikolojik kurama göre insan davranışları, bilinç dışı tarafından şekillendirilmek yerine bilinçli bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyler istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bilinçli olarak davranış sergilemektedir (Odabaşı ve diğ., 2010). Bu kurama göre bilinç, tüketici davranışlarını şekillendirmektedir.

Son kuram olan Özellik (Trait) Kuramı'na göre ise insanın kişiliği, özelliklerine göre şekillenmektedir. Dolayısıyla kişilerin özellikleri, kişiliklerinin en önemli göstergesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2010). Dolayısıyla farklı özelliklere sahip olan kişilerin, farklı tüketici davranışına sahip olacağı düşünülebilir.

2.7. Neoliberalizm ile Ortaya Çıkan Öğrenciye Yönelik Üç Farklı Bakış Açısı

Neoliberalizm politikaları, yükseköğretim alanında çeşitli dönüşümlere neden olmuştur. Bu dönüşümlerden biri de, öğrenciye yönelik üç farklı bakış açısının ortaya çıkmasıdır. Bunlar tüketici yönelimli öğrenci, yönetici öğrenci ve bir ürün olarak öğrencidir (Nordensvard, 2010). Burada bu bakış açıları ele alınmaktadır.

2.7.1. Tüketici Yönelimli Öğrenci Tutum ve Davranışları

Devletçiliği temsil eden Keynesçi yaklaşımdan neoliberal piyasa anlayışına geçilmesi yükseköğretim alanında piyasalaşmayı gündeme getirmiştir. Bu geçiş, bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerde tüketici yöneliminin meydana gelmesine neden olmuştur (Naidoo ve Jamieson, 2005; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Tomlinson, 2016).

Piyasa ve öğrencilerin tüketici yönelimi, yükseköğretim kurumlarını rekabet ortamına sürüklemiştir. Rekabetin daha verimli hizmet sunumunu sağlayacağı varsayımı söz konusudur. Yine piyasa sektörünün ya düşük standartta hizmet sunan kurumların müşteri kaybetmesine sebep olacağı ya da bu kurumları gelişmeye zorlayıp müşteri ve gelir artışı sağlayacağı varsayılmaktadır. Bu varsayımlardan yola çıkıldığında, tüketici yönelimli öğrencinin yükseköğretime rekabet, esneklik, verimlilik ve çeşitlilik getirebileceği ifade edilmektedir (Naidoo ve Jamieson, 2005).

Bourdieu (1996) yükseköğretim alanının, ekonomik ve politik değerler yerine entelektüel ve kültürel değerlere dayanması ve akademik sermayeye ve bu sermayenin gelişimine odaklanması gerektiğine inanmaktadır. Fakat yükseköğretimde ortaya çıkan piyasa anlayışı ve tüketici yönelimi akademik sermayenin değer kaybedip ekonomik sermayenin önem kazanmasına neden olabilecektir (Naidoo ve Jamieson, 2005).

Devletler, neoliberal anlayış ile tüketici yönelimli insanlar yetiştirmeye başlamıştır (Brown, 2006). Bu kapsamda; açılan özel ve vakıf üniversiteleri bölüm, staj ve istihdam imkânı sağlayarak tüketici yönelimli öğrenci yetiştirmek için aracı kurumlar

olmuştur (Allen, Quinn, Hollingworth ve Rose, 2013). Bu anlamda, eğitim masrafının belirli kısmının öğrenci tarafından karşılanmasının, öğrencilerin üniversiteden taleplerinde ve öğretim elemanlarının deneyimlerinde değişikliklere neden olacağı öngörülmektedir. Çünkü yükseköğretim için ödenen öğrenim ücreti, öğrenciyi eğitimin ücretsiz alıcısı durumundan çıkartıp, tüketicisi haline getirmiştir (Rolfe, 2002).

Tüketici yönelimli öğrencilerin akademik toplumun üyesi olacak yeterliliğe sahip olmadığı düşünülmektedir. Bu öğrenciler üniversiteleri, öğrenme ve kendini her alanda geliştirme etkinliklerine katıldığı yer olarak değerlendirmek yerine yüksek not ve diploma almak, mesleki yeterlilik kazanmak için dahil olduğu bir süreç olarak görmektedir (Wellen, 2005). Yine bu öğrenciler, eğitim sonunda karşılaşacakları istihdam sorunları konusunda kaygılanmaktadır (Rolfe, 2002). Bu nedenle özgeçmişlerini dolduracak diploma programları ile kendilerini geliştirmeyi hedeflemekte ve sadece piyasada daha kolay şekilde işe girmeyi sağlayacak bilgi ve beceriler kazanma hedefine yoğunlaşmaktadırlar (Brown, 2011; Brown ve Carasso, 2013; Clark, 2009; Clayson ve Haley, 2005; Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009; Naidoo ve Jamieson, 2005; Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Nordensvard, 2010; Pathan, Mahesar ve Shah, 2017; Rolfe, 2002; Saunders, 2015; Tomlinson, 2014; 2016; Wellen, 2005; Williams, 2010). Buradan tüketici yönelimli öğrencilerin küçük hedefleri olduğu ve kolaya kaçtıkları (Clayson ve Haley, 2005), öğrencilerin üniversiteye bilgi ve beceri yerine diploma almaya geldiği ve bunun sonucu olarak eğitimde intihallerin, ilgisizliğin ve müşteri anlayışının ortaya çıkabileceği düşünülebilir (Wellen, 2005).

Öğrenmede aktif rol alma ve entelektüel gelişim için çaba sarf etme düşünceleri, kısa sürede ve pasif öğrenmeyi destekleyen tüketici yönelimli öğrencilerin öğrenme anlayışı ile çelişmektedir (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Tomlinson, 2016). Öğrencilerin tüketici yönelimi, düşük bilişsel çabayı temsil ettiğinden bu durum, piyasalaşan üniversitelerden alınan diplomaların değerinin düşmesine neden olmaktadır (Tomlinson, 2016).

Tüketici yönelimli öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha yüksek maaşlı işe sahip olabilmek ve istihdam edilebilirliğini artırmak hedefi ile yükseköğretime katılması, öğrencilerin yükseköğretime karşı olan yararcı bakış açısını ortaya koymaktadır

(Bunce, Baird ve Jones, 2017; Clark, 2009; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Saunders, 2015; Tomlinson, 2014; 2016; Williams, 2013). Bunun da öğrencilerin öğrenmeyi isteyerek gerçekleştirmesine engel olduğu ve yükseköğretime sadece kariyere götüren basamak olarak bakmasına neden olduğu değerlendirilmektedir (Williams, 2010). Yine, öğrencilerin meslek edinmesinde sertifika, diploma gibi belgelerin artan öneminin de öğrencilerin tüketici yönelimlerinin artmasına neden olabileceği öngörülmektedir (Wellen, 2005). Halbuki, yükseköğretim sürecini kariyer hazırlığı olarak düşünmek yerine bireylerin yaşamında uzun süreli etkisi olacak entelektüel gelişimi sağlayacak bir süreç olarak görmek gerekir (Pathan, Mahesar ve Shah, 2017).

Yükseköğretim, öğrencilerin isteklerine göre şekillendikçe akademik işleyişin azaltılması ve hatta kaldırılması söz konusu olabilir (Haywood, Jenkins ve Molesworth, 2011). Tüketici yönelimli öğrenciler, yükseköğretim sürecinde gelecekteki işlerinde gerekli olmayacak konularda ders almak istemediklerini ve mesleki alanda pratik çalışmalar yapmaktan keyif aldıklarını belirtmektedir (Haywood, Jenkins ve Molesworth, 2011; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016). Bu sebeple öğrencilerin derslerin teorik kısmını bir kenara koyup, öğrenmeyi en düşük seviyeye indirme taleplerinin olduğu gözlenmektedir (Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016). Bu öğrenciler gerçek yaşam problemlerinin gerçek yaşamda öğrenilmesini istemektedir. Bu bakış açısı ile alanla alakalı teorilerin öğrenilmesi gereksizdir (Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016). Bu yöndeki olumsuzluklara karşı piyasalaşan üniversiteler derslerde uygulamaya önem vererek ve öğrencilerin istediği işlere daha yakın olmasını sağlayıp öğrencileri memnun etmeye çalışmaktadır. Diğer bir yandan öğrencilerin mesleki ve akademik becerilerinin gelişimini sağlamak için gereken sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği de belirtilmektedir (Haywood, Jenkins ve Molesworth, 2011).

Piyasalaşma ile kısa, önceden hazırlanmış paket program ve eğitimlere talep artmaktadır. Ortaya çıkan bu yeni öğrenci kimliği ve tüketici mantığı, öğrencilerin öğrenmeyi paket haline getirilmiş kısa bilgilerin alındığı bir süreç olarak değerlendirmesine neden olmuştur. Öğrenmeye bu yönlü bakış açısı, öğrencilerin üst basamak beceriler kazanmasına ve öğrencilerde özerk ve yaşam boyu öğrenme

alışkanlığının gelişmesine engel oluşturmaktadır (Naidoo ve Jamieson, 2005; Naidoo, Shankar ve Veer, 2011). Dolayısıyla piyasalaşma ile müfredat ve derslerin toplumun ihtiyaçları ve entelektüel nüfus ve yetenekli işgücü yaratacak şekilde planlanması yerine öğrencilerin isteklerini gerçekleştirecek ve öğrencilerin tatminini sağlayacak şekilde planlanması gündeme gelmiştir (Haywood, Jenkins ve Molesworth, 2011).

Yükseköğretim için ödenen öğrenim ücreti arttıkça öğrencilerin tüketici yönelim düzeylerinin artmaktadır (Tomlinson, 2016; Wellen, 2005; Williams, 2013). İstihdamın artan önemi ile de öğrenciler yükseköğretim sürecine gelecekte iş sahibi olabilmek adına yatırım olarak bakmaktadır (Williams, 2013). Ancak öğrencilerin uygulama ve etkinliklere toleransı azalmaktadır (Tomlinson, 2016).

Üniversitede öğrencilerin proje veya ödev teslimi yapması ve belirli değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçte, üniversitenin imkânlarından yararlanma, alanla ilgili okuma, araştırma ve çalışmalar yapma, öğrenimi için gerekli süreçlerden geçme ve öğretim elemanları ve bölümdeki diğer öğrencilerle iletişim içerisinde olma, öğrencilerin sorumluluğu olarak belirtilmektedir. Fakat öğrenci memnuniyetini hedefleyen piyasalaşan üniversiteler öğrencileri derslerle ilgilenen ve entelektüel çaba gösteren aktif öğrenci yerine haklarını elde etmek ve memnun olmak isteyen pasif öğrenci konumuna getirmiştir. Bu durum öğrencileri eğitim sürecinde haklarının olduğu fakat sorumluluklarının olmadığı düşüncesine sokmuştur (Naidoo ve Jamieson, 2005; Naidoo, Shankar ve Veer, 2011; Williams, 2010). Bu bağlamda piyasalaşan üniversitelerde yapılan araştırmaların çoğu, öğrencilerin öğrenmeyi ticari bir süreç olarak gördüğünü, kendini entelektüel toplumun dışarısında tuttuğunu ve öğrenme sürecindeki sorumluluğundan uzaklaştığını göstermektedir (Naidoo, Shankar ve Veer, 2011). Zor ödevler, etkinlik ve uygulamalar öğrencilerde memnuniyetsizliğe ve yetersizlik hissinin oluşmasına neden olmaktadır. Tüketici yönelimli öğrenciler zorlanmadan, en basit şekilde gerekli sayıda kredi ve ders alıp mezun olarak iyi maaş veren bir işe sahip olmak istemektedir (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016). Bunun sonucunda öğrenciler öğrenmeyi kendi sorumluluğu değil öğretim elemanının sorumluluğunda görmektedir (Bay ve Daniel, 2001; Clayson vd., 2005; Zell, 2001).

Piyasalaşan üniversiteler hizmette öğrencilerin memnuniyetini önemsemektedir. Bu süreçte öğrenci memnuniyetini sağlamak, onların tüketici yönelimi ve memnuniyetsiz davranışlarının artmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye bakış açısında ve öğrenme sürecinde bir takım olumsuz durumlara yol açar (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Tomlinson, 2016; Wellen, 2005). Bunun sonucunda memnun olmayan öğrencilerin şikâyet etmeye yöneldiği gözlenmektedir (Alves ve Raposo, 2006; Hart ve Coates, 2010; Palfreyman, 2010).

Tüketici yönelimli öğrencinin her zaman haklı olduğu bir sistemde, eğitimin ve öğrencinin zarar göreceği düşünülmektedir. Bu durum öğrenciyi uzun sürede mutlu etmeyecektir. Amaç; öğrenciyi mutlu etmek olacaksa, üniversitelerin ders ve sınavın olmadığı, öğrencilerin eğlenmek için geldiği ve öğrenme olmadan yüksek notların alındığı yer olması gerekir. Aslında uzun sürede öğrenciyi mutlu edecek tek şey, aldığı eğitim ve öğrendikleridir. Öğretim elemanlarının öğrencileri şımartan değil zorlayıcı yollarla da olsa öğrenmesini sağlayan olması gerekmektedir. Bu nedenle, tüketicilik anlayışında müşteri memnuniyeti önemli olmasına rağmen eğitimde müşteri memnuniyeti gerçekleştirilmesi mümkün olmayan bir durumdur (Pathan, Mahesar ve Shah, 2017).

Üniversite öğrencilerinin isteklerini karşılama yönelimi, üniversitenin işlevlerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016). Bu tür bir üniversitede, öğrencilerin öğrenmeyi sevmesi ve kişisel, entelektüel ve mesleki anlamda öğrenmenin keyfini çıkarması yerine yarar sağlayan konularda ve kolaylıkla öğrenebileceği bilgiler edinme isteme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin yarar sağlayan bilgiyi öğrenme talebi öğretim elemanları tarafından zorlandığında öğrenciler reddetme davranışı sergilemektedir (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016).

Tüketici yönelimli öğrenciler, kurumları statülerini artırma aracı olarak görmektedirler. Dolayısıyla bu süreci başarılı şekilde tamamlayabilmek için öğretim elemanı tarafından notunun şişirilmesini beklemektedirler (Alvesson, 2013). Burada öğrencilerin birer tüketici olarak memnuniyeti, iyi not veya iyi sonuçlardır (Pathan, Mahesar ve Shah, 2017). Öğrencilerin tüketici olarak güçlendirilmesi durumu, öğretim elemanlarını eğitim süreci konusunda sürekli öğrenci ve yönetimi bilgilendirmek zorunda bırakmaktadır. Fakat bu durum, öğretim elemanı - öğrenci

arasındaki mentorluk ilişkisini ve güven ortamını olumsuz etkilemektedir (Williams, 2010).

Rolfe (2002) tüketici yönelimli öğrencilerin okuyup ve araştırma yaparak öğrenmek yerine öğretim elemanları tarafından bilgilerin sunulmasını talep ettiğini belirtmektedir. Bu beklenti öğretim elemanlarını, akademik ve entelektüel değerleri düşürecek şekilde öğretim programlarını yeniden şekillendirmek zorunda bırakmaktadır (Wellen, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin tüketici yöneliminin, eğitim standartlarını ve eğitimde eleştirel düşünmeyi zayıflattığı fakat piyasaya yönelik öğrenme, belge ve diplomanın önemini artırdığı iddia edilmektedir.

Öğretim elemanları, tüketici öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etme kaygısı ile artan yönetimsel disiplin ve denetime maruz kalmakta ve bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Wellen, 2005). Rolfe (2002) kariyer odaklı öğretim taleplerinin sadece öğrencilerin isteği olmadığını, üniversite yönetiminin bu yönlü talepleri olduğunu ifade etmektedir. Öğretim elemanları yönetim tarafından öğrencilere hak etmedikleri yüksek notlar vermeye zorlanmaktadır (Pathan, Mahesar ve Shah, 2017). Öğrencinin dersi ve öğretim elemanını değerlendirmesi de akademik standartların düşmesinin ve şişirilme notların sebebi olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretim elemanının başarısı ve kadrosu öğrencilerin memnuniyetine bağlı olarak belirlenmekte ve genelde öğrencilerin değerlendirmesi öğretim elemanlarının maaş artışı ve kadrolarında önemli ve tek kriter olabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin az çaba ile yüksek notlar aldığı derslerin öğretim elemanlarını, daha yüksek notla değerlendirdiği de belirtilmektedir. Halbuki yükseköğretim kurumları, öğrencilerin istihdamını artırmak için öğrencilerin mesleki ve temel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Pathan, Mahesar ve Shah, 2017).

Bunun sonucunda öğrencilerdeki tüketici yöneliminin artışı ile öğrenmedeki başarısızlıktan yükseköğretim kurumları sorumlu tutulmaya başlanmıştır. Başarısız olanlardan yönetim, öğretim elemanlarını sorumlu tutmakta ve düşük akademik performans öğretim elemanlarının sorumluluğu olarak görülmektedir (Eagle ve Brennan, 2007). Fakat diğer taraftan Eagle ve Brennan (2007) öğrencilerin kendi başarı ve başarısızlarından kendisinin sorumlu olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu süreçte öğretim elemanlarının görevi; sadece yol göstermek ve rehberlik etmektir.

Öğrenciler özgür seçim yapma hakkına sahip olmakta ve günlük hayatta edindikleri tüketici yaklaşımını eğitim sürecine taşımaktadır. Öğrenciler tüketici bakış açısıyla dersin amacı ve öğretim yöntemleri konusunda öğretim elemanları ile tartışmaya girmeye başlamaktadır. Dolayısıyla tüketici yönelimli öğrencinin ortaya çıkışı öğrenci – öğretim elemanı arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesine ve daha çok tüketiciyi korumaya yönelik kararlar alınmasına neden olmuştur (Newson, 2004).

Öğrencilerin tüketici yönelimi ile piyasalaşan üniversitelerde akademik çabanın yerini kurum için gelir elde etme çabası almaktadır. Öğretim elemanları akademik programlar geliştirmek ve öğrencilerle daha fazla yüz yüze görüşmeler yapmak yerine zaman ve enerjisini belgeler ile akademik çalışmaları açıklamaya zorlanmaktadır (Naidoo ve Jamieson, 2005).

Öğrencilerdeki tüketici yöneliminin artışı, dava ve şikâyetlerin artmasına neden olmuştur (Newson, 2004; Troman, 2000). Bu amaçla öğretim elemanları güvenli bir öğretim gerçekleştirmeye yani bilgilerin sunulup geleneksel şekilde değerlendirmelerin yapıldığı öğretim şeklini benimsemeye başlamıştır (Naidoo ve Jamieson, 2005). Öğretim elemanları aynı zamanda ders için gerekli materyal, beklenti vb. öğrencilere önceden iletmeye yönelmiştir. Bu da bir tür öğrenciden ne beklendiği konusunda yazılı bir sözleşme gibi olmaktadır. Fakat bu sözleşmeden en ufak bir sapma şikayetlere yol açmaktadır. Yine bu durum öğretim elemanının akademik ve pedagojik sebeplerle sınıfın dinamiğine göre dersin içeriği, materyalleri ve gereklilikleri üzerinde değişim yapma esnekliğini elinden almaktadır (Newson, 2004). Bu nedenle öğrencileri memnun edebilmek için öğretim elemanları entelektüel çaba gerektiren zorlu materyal ve etkinlikleri azaltarak, oldukça cömert notlandırma yaparak öğrencilerin şikâyetini azaltmaya çalışmaktadır (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016).

Tüketici yönelimli öğrencilere yükseköğretim sürecinde memnun olmalarını sağlamak için çeşitli konularda seçim hakkı tanımıştır (Elliott, 2002). Öğrencilerin ders seçiminde konunun zorluğu, dersin değerlendirme ölçütleri, dersi veren öğretim elemanının zor veya kolay diye adlandırılan ünü ve diğer öğrencilerin deneyimleri etkili olmaktadır. Öğrenciler ders seçimini hoşgörülü öğretim elemanlarından, daha önceden bilgi sahibi olunan ve kolay geçilecek derslerden yana kullanmaktadır.

Dolayısıyla öğrenciye verilen bu seçme hakkı, öğrencileri diplomaya götüren en kolay yolları seçmeye itmekte, entelektüel ve kişisel gelişimin en aza indirgenmesine sebep olmaktadır (Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010). Öğrencilerin öğrenim ücretinin karşılığını alma düşüncesi içerisinde olduğu ve yararcı bakış açış açısıyla hareket ettiği, öğrencinin iyi not alabileceği derslere yönelmesinden anlaşılmaktadır (Brown, 2011; Clark, 2009; Tomlinson, 2016). Bu durum eğitimsel anlamda mantıklı olarak karşılanırken, diplomanın ayrıcalıklı tüketici yaşamına geçiş için bir geçiş aracı olarak değerlendirildiği piyasalaşmış yükseköğretim ortamında seçim hakkı; öğrencilerin özerk, eleştirel düşünebilen bireyler olmasını engelleyici rol oynamaktadır (Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010)

Aynı zamanda öğrencilerin seçimler yaparken hazcı davrandığı gözlenmiştir. Bu anlamda eğlenceli ve ilginç olacağını düşündükleri dersleri seçmekte ve sevdikleri öğretim elemanları ders seçimlerinde önemli unsur olmaktadır. Bu da anlık mutluluklar için öğrenmede derinlemesine gelişim geri plana atılmaktadır (Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010). Bunun sonucunda merak, öğrenme hevesi, zorlukla mücadelede sabır ve eleştirel düşünme kapasitesinin gelişimi tüketici seçimleri ile beraber geçerliliğini yitirmektedir.

Fakat öğrencilerin istediği seçim hakkı elinden alınırsa; zorunluluk, zorluk ve karmaşıklık durumunun öğrencilerde tatminsizliğe yol açacağı ve piyasa mantığı içerisinde olan öğrencilerin başka kurumları tercih etmeye başlayacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla seçim hakkı işleri kolaylaştıran ve öğrencide memnuniyet sağlayan bir uygulama olarak görülmekte ve piyasa mantığı olarak da ‘istediklerini ver ve istedikleri şeyleri elde etmelerini mümkün kıl’ mantığı ile uyuşmaktadır (Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010). Yani yükseköğretimde müşteri memnuniyeti önemsenmeye başlamıştır.

2.7.2. Yönetici Öğrenci

Yönetici öğrenci, neoliberal ekonomi anlayışında yaşam, gelecek ve akademik kariyerlerinin kurucusu ve yöneticisi olarak değerlendirilmektedir. Bu yönetici öğrenci anlayışında eğitim, kişinin gelişimine yapmış olduğu yatırım olarak değerlendirilmektedir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenim sürecinin yöneticisi

oldukları ve öğrenmeyi inşa ettikleri bir durum söz konusudur (Simons ve Masschelein, 2008).

Eğitimin hedefi bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaktır fakat değişen toplum ile ihtiyaçlar da değişim göstermektedir. Aynı şekilde kültürel değişimler öğrenilen bilgilerin güncelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Bu hızlı ve tahmin edilemeyen değişikliklere karşı eğitimin, toplumda meydan gelen değişikliklere uyum sağlaması ve gereken ihtiyaçları karşılaması için bireyleri hazırlaması gerektiği belirtilmektedir. Bunun için yükseköğretimin amacının, öğrencilere öğrenmeyi öğretmek olması gerektiği öne sürülmektedir (Simons ve Masschelein, 2008).

Öğrenmeyi öğrenen kişi artık öğrenme ihtiyaç ve amaçlarını kendi belirleyecek, öğrenme için gerekli materyalleri saptayacak, en uygun öğrenme stratejisini belirleyip uygulayacak ve öğrenme sonuçlarını değerlendirecek kişi olacaktır. Böylece kişiler öğrenmede özgür ve kendi öğreniminden sorumlu bireyler olacaktır (Simons ve Masschelein, 2008).

Tüketici yönelimli öğrenci bakış açısı öğrencilerin tüketici yönelimli görüş ve davranışlarına odaklanmakta iken, yönetici öğrenci ise öğrencilerin eğitim sürecini yönetimi konusuna yoğunlaşmaktadır. Neoliberal bakış açısına göre beceri ve diploma tüketimi sadece tüketici yönelimi ile ilgili değil, aynı zamanda öğrencinin kariyerine yaptığı bir yatırım olarak değerlendirilmektedir (Nordensvard, 2010).

İstihdam edilebilirlik, yetenek ve yetenek yönetiminin önemli olduğu aktif işgücü politikasının önemli bir parçası olmuştur. İşgücü politikalarında artık işlevler değil yetenekler önem kazanmaktadır. Kişinin bilgisi, yeterlilikleri ve davranışlarının değişen koşullara uyum sağlayabilmesi ile istihdam edilebilirliği artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yükseköğretimi, istihdam edilebilirliğini artırma süreci olarak değerlendirmesi söz konusudur (Nordensvard, 2010).

Yine bu süreçte yeteneklerin önemi artmış ve öğrenciler açısından geliştirilmesi gereken en önemli yetenek, kendi kendini yönetebilme ve öğrenme haline gelmiştir. Öğrencilerin güncelliğini kaybetmiş bilgileri öğrenmesi yerine öğrenmeyi öğrenmesinin daha yararlı olacağı ifade edilmektedir. Modern dünyada bir şeyler

bilmek yerine gelecekte işe yarayacak öğrenmeleri sağlamak önemli hale gelmiştir (Nordensvard,2010).

2.7.3. Bir Ürün Olarak Öğrenci

Bilgi çağında kendini piyasaya uyumlu hale getirmeye çalışan modern insan kendinden, çevre ve doğadan uzaklaşmış ve piyasada bir ürüne dönüşmüştür (Nordensvard, 2010). Bu süreçte öğrenciler deneyimlerini var olan piyasa koşullarında en yüksek kar sağlayacak yatırımlar olarak değerlendirmeye başlamıştır. Devlet öğrenciye yatırım yapmakta ve bunun yararlı olacağını düşünmektedir. Tüketici ve yönetici öğrencide olduğu gibi devlet insan gücünün yöneticisi, insan gücünün yatırımcısı olmasının yanı sıra yükseköğretim ve araştırmaya yapılan eğitimsel yatırımlarında tüketicisi rolüne sahiptir. Çünkü bilginin önemli olduğu bu çağda ülkelerin başarılı olması teknolojiye ve bu insan kaynağına yapmış olduğu yatırımlara bağlıdır (Nordensvard, 2010).

Post modern çağda eğitimin amacı, ülkenin zenginliklerini artırmaktır ve bu da insan kaynağına bağlıdır. Bu amaçla insan kaynağının hızla değişen dünyada başarılı olmak için yeteneklerini geliştirmeye devam etmesi ve bilgisini artırması gerekir (Nordensvard, 2010). Bilgi ile insan vücudu insan gücü haline dönüşmektedir. Eğer bir ülke başarılı olmak istiyorsa, teknoloji ve insan gücüne yatırım yapmalıdır. Dolayısıyla devlet öğrenciye yatırım yaptığında verim almayı beklemektedir. Bu süreçte üniversiteler hem tüketici hem de risk yöneticisi olan devlet için hizmet sunmaktadır (Nordensvard, 2010).

2.8. Öğrenen Kimlik Kavramı

Öğrenen kimlik; öğrencinin entelektüel meşguliyeti, sahip olduğu öğrenme yaklaşımı ve kendini öğrenen kategorisi ile tanımlaması konularında göstermiş olduğu görüş ve davranışlar bütünüdür (Bunce, Baird ve Jones, 2017). Bu durum, öğrencinin yükseköğretim sürecinde kendini öğrenen olarak nasıl tanımladığı ve kendini öğrenen olarak tanımlama düzeyi olarak ifade edilmektedir (Lawson, 2014). Kolb ve Kolb (2009) öğrenen kimliği yüksek olan kişilerin kendilerini ilk olarak öğrenen olarak tanımladığını, öğrenme, bilgi ve yeteneklerine güvendiklerini, öğrenme isteği ile hareket ettiklerini ve yaşadıkları olaylardan da öğrenmek istediklerini

belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenen kimliği, öğrencilerin kimliğinin bir parçasını değil kimliklerinin tamamını ifade etmektedir (Kolb ve Kolb, 2009).

2.8.1. Öğrenen Kimliğini Belirleyen Görüş ve Davranışlar

Öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, kendilerini ilk olarak öğrenci veya öğrenen olarak tanımlarken, öğrenen kimlik düzeyi düşük olanlar ise kendini ilk olarak farklı rollerle tanımlama eğilimi göstermektedir (Lawson, 2014). Öğrenen kimlik düzeyi yüksek öğrencilerin sergiledikleri davranışlar; tüm derslere, alanlarıyla ilgili seminerlere ve sunumlara etkin katılım, alanı hakkında arkadaşları ile sohbet etme ve tartışmalar yürütme, ödevlerini, projelerini takip edip zamanında bitirme olarak gözlenmektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler, eğitim sürecinden keyif almakta ve mesleklerin istihdam edilebilme oranı yerine içeriği ile ilgili olup olmadıklarına göre alan seçimlerini yapmaktadır (Lawson, 2014). Dolayısıyla öğrenen kimlik düzeyi yüksek öğrenciler bölüm seçerken ilgi alanına göre karar verirken, öğrenen kimlik düzeyi düşük öğrenciler ise alanın istihdam edilebilirliğinin yüksek olmasına ve iyi iş imkânlarının olmasına dikkat etmektedir (Lawson, 2014; Reay, Crozier ve Clayton, 2009). Yine bu öğrenciler alanları ile ilgili ek okumalar yapma davranışı göstermektedir. Öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, okulda olumlu deneyimler kazanmakta ve üniversiteyi eğlenceli bulmaktadır (Lawson, 2014). Öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrenciler derin öğrenme yaklaşımına, düşük olan öğrenciler ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahiptir (Platow, Mavor ve Grace, 2013). Dolayısıyla, öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrenciler derslere düzenli katılım göstermekte, alanı ile ilgili okumalar yapmakta, öğrenimi için çaba harcamakta, kendini öğrenen olarak tanımlamakta, öğrenmekten keyif almakta ve öğrenme sürecinde üniversitenin önemini ve değerini bilmektedir (Bunce, Baird ve Jones, 2017; Lawson, 2014).

2.8.2. Öğrenen Kimliğini Belirleyen Faktörler

Öğrenen kimliğini belirleyen birtakım faktörler vardır. Bunlar öğrencinin motivasyonu, sahip olduğu öğrenme yaklaşımı, entelektüel meşguliyeti ve kendini öğrenen kategorisinde tanımlamasıdır. Bu bölümde sırasıyla bunlar ele alınmaktadır.

2.8.2.1. Motivasyon

Öğrencinin motivasyonu, öğrenen kimliği ile doğru orantılıdır. Yükseköğretime karşı motivasyonu düşük olan ve öğrenim görmek yerine işe girmenin daha kolay olduğunu düşünen öğrencinin öğrenen kimlik düzeyi düşüktür (Gorard, Smith, May, Thomas, Adnett ve Slack, 2006). Dolayısıyla bu öğrenciler kendilerini öğrenen olarak tanımlama yerine daha çok işleri ile tanımlama yönelimi göstermektedir (Bynner, 1998). Bu nedenle bu yönelim öğrencinin öğrenen kimlik düzeyinin düşük olduğunun bir göstergesidir.

Öğrenim ücretlerindeki artışlar nedeniyle yükseköğretimin iyi bir iş sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumları iyi bir iş garantilemezse öğrencilerin öğrenen kimlik sergileme motivasyonunun düşeceği öngörülmektedir (Lawson, 2014).

2.8.2.2. Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme sürecinde tercih ettiği strateji (Jackson, 1994) ve öğrenen ile öğrenilecek materyal arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Biggs, 1979). Öğrenci yaklaşımları öğrencilerin kişiliği ve deneyimi, ortam, durum, iş ve konuya bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Ramsden, 2003; Rhem, 1995). Dolayısıyla bu değişkenler üzerinde farklılıklar yapılarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının şekillendirilmesi ile başarı sağlanabileceği öne sürülmektedir (Cuthbert, 2005; Entwistle, 2001). Fakat yapılan araştırmalar öğrenme yaklaşımının kişilikten çok öğrenme ortamına göre değişiklik gösterdiğini ileri sürmektedir (Rhem, 1995). Dolayısıyla öğrencilerde öğrenme yaklaşımı, sabit bir özellik değildir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen çeşitli kişisel ve ortam faktörlerinden (Phan, 2009; Ramsden, 2003); kişinin yönelimi, motivasyonu, deneyimleri, var olan bilgileri, beklentileri ve kişiliği kişisel faktörler olarak belirtilirken; okulun kültür ve değerleri, değerlendirme prosedürleri, öğretim kalitesi, dönüt şekli, öğretim hedeflerinin netliği, eğitim süresi, zaman kısıtlamaları, alanın yapısı ve içeriği ortam faktörleri olarak değerlendirilmektedir (Baeten, Kyndt, Struyven ve Dochy, 2010; Cousin, 2012; Entwistle, 2005; Walsh, 2007).

Öğrenme yaklaşımı ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik bakış açısı ilk olarak Gothenberg Okulu tarafından incelenmiştir (Kember ve Harper, 1987). Öğrenme yaklaşımları ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, yüzeysel öğrenme ve derin öğrenme yaklaşımıdır (Biggs, 1999; Marton ve Saljö, 1976).

2.8.2.2.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecinde gereken çabayı göstermek yerine minimum seviyede çaba göstererek en sorunsuz şekilde öğrenme görevini tamamlamayı hedeflediği ve öğrenme esnasında üst düzey bilişsel etkinlikler yerine düşük seviye bilişsel düzey etkinlikler ile öğrenimini gerçekleştirmeye yöneldiği öğrenme yaklaşımıdır (Biggs, 1999). Bu öğrenciler, dersten geçme veya sınavdan yeterli puan alma amacıyla konuyu anlamak yerine ezberlemeye odaklanmaktadır (Biggs, 1999; Marton ve Saljö, 1976).

Yine bu öğrenciler öğrenme sürecine dışsal motivasyonla katılmakta ve dolayısıyla öğrenme sürecinin gereklerini minimum seviyede karşılama eğilimi göstermektedir (Ramsden, 2000). Böyle bir öğrenciye göre bilgi kesin ve değişmezdir ve bir otorite tarafından sunulması gerekmektedir (Chan, 2003). Buna göre öğrenen kimlik düzeyi düşük olan öğrencinin, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olduğu sonucu çıkmaktadır (Platow, Mavor ve Grace, 2013).

2.8.2.2.2. Derin Öğrenme Yaklaşımı

Derin öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme esnasında konuyu tüm boyutları ile anlama ve eski öğrenmeleri ile ilişkilendirme davranışı sergilediği (Biggs, 1999; Marton ve Saljö, 1976) ve öğrenmede üst düzey bilişsel etkinlikleri oldukça fazla kullandığı (Ramsden, 2000) bir öğrenme yaklaşımıdır. Böyle öğrenciler, öğrenmeye karşı iç motivasyona sahiptir ve öğrenmeye karşı meraklıdır. Dolayısıyla bu öğrenciler kendini öğrenmeye adamaktadır (Ramsden, 2000).

Derin öğrenme yönelimli öğrenciler bilginin yalnızca bir otorite tarafından sunulması gerekmediğini, kendilerinin de gerekli çabayı gösterip, okuyup anlamaya çalıştıkça bilgi edinebileceklerine inanmaktadır (Chan, 2003). Bu öğrenciler büyük ölçüde

konu ile ilgili olmaları nedeniyle öğrenme sürecine katılmaktadır (Kember, Biggs ve Leung, 2004; Platow, Mavor ve Grace, 2013). Öğrenciler kendilerini öğrenci veya öğrenen olarak algılayıp bu yönde tanımladıklarında, öğrenme sürecinde derin öğrenme yaklaşımı sergilemektedir (Bliuc, Ellis, Goodyear ve Hendres, 2011a; Platow, Mavor ve Grace, 2013). Yine bu öğrenciler öğrenme materyaline, sürecine odaklanmakta ve öğrendiği yeni şeyleri geniş çerçevede bir yere oturtmak ve geçmiş bilgileri ile ilişki kurmaya yönelmektedir. Dolayısıyla bu öğrenci eleştirel düşünmekte, çok fazla bilgi kaynağından yardım almakta ve elde ettiği sonuçları irdelemektedir (Smyth ve diğ., 2015).

2.8.2.3. "Öğrenen" Kategorisinde Tanımlama

Öğrencinin öğrenme yaklaşımını etkileyen sosyal ve psikolojik etkenler vardır (Bliuc ve diğ., 2011a; Platow, Mavor ve Grace, 2013). Böyle bir tanımlama şekli, sahip olduğu öğrenme yaklaşımının belirlenmesi konusunda öğrenciye yardımcı olmaktadır (Tajfel ve Turner, 1986).

Sosyal tanımlama; kişinin kendisini bir grubun üyesi olarak belirtmesi, gruba yönelik aidiyet hissi ve bu grup üyeliğine mantıksal ve duygusal anlamda verilen önemdir. Öğrencinin kendini alanının öğrencisi ve alanındaki kişilerle aynı grupta ifade etmesi, alanından ve arkadaşlarından memnun olduğunu göstermektedir (Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Wetherell, 1987). Bu durum öğrencinin öğrenme yaklaşımı ve başarısını etkilemektedir (Bliuc ve diğ., 2011a). Fakat öğrencinin kendisini bölümünün öğrencisi olarak tanımlama seviyesi öğrenme yaklaşımını belirlemede yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda öğrenci için kendini alanının öğrencisi olarak tanımlamasının ne anlama geldiği de çok önemlidir. Dolayısıyla kendisini üyesi olarak tanımladığı alan üyelerinin normları, grup davranışları ve tutumlarının da bilinmesi gerekmektedir (Smyth ve diğ., 2015). Örneğin, bir alandaki öğrencilerin ortak davranışı son gece sınava hazırlanma ise öğrenci kendini bu grup ile tanıttığında öğrenme yaklaşımı farklılık gösterecektir (Haslam, Turner, Oakes, Reynolds ve Doosje, 2002). Yani bir öğrenci kendini ne kadar bir grupla tanımlarsa o kadar oradaki kişilerin tutum ve davranışlarını sergilemektedir (Turner, 1991). Buna göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı; öğrencinin kendini alanının öğrencisi ve bu alandaki kişilerle bir grup olarak tanıtma düzeyinden etkilenmektedir (Smyth ve diğ., 2015). Kendini öğrenen kategorisinde tanımlayan öğrencilerin derin öğrenme

yaklaşımına sahip olması ve daha başarılı olması (Bliuc ve diğ., 2011a; Bliuc, Ellis, Goodyear ve Hendres, 2011b; Platow, Mavor ve Grace, 2013), ve öğrenme yaklaşımı ile öğrenen kimliği arasındaki ilişkiden de yola çıkıldığında (Platow, Mavor ve Grace, 2013); öğrencilerin kendini öğrenen olarak tanımlayıp tanımlamaması, öğrencinin öğrenen kimliğini etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir.

2.8.2.4. Entelektüel Meşguliyet

Entelektüel meşguliyet, öğrencinin istendik sonuçlar getiren ve eğitimsel amacı olan etkinliklere kendini adayarak çaba göstermesidir. Bu anlamda istenen sonuçlar yüksek notlar, öğrenci tatmini ve azmidir (Chen, Gonyea ve Kuh, 2008).

Entelektüel meşguliyet, zihinsel gelişimin kasıtlı olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir (Ackerman, Kanfer ve Goff, 1995). Dolayısıyla zihinsel anlamda zorlayıcı görevlerle ilgilenen öğrenciler, öğrenme sürecinde daha özerk hareket edebilen ve öğrenmelerini kendilerinin yönlendirdiği kişilerdir (Evans, Kirby ve Fabrigar, 2003). Yine entelektüel meşguliyet, öğrencilerin kaliteli öğrenme deneyimini sağlayan davranış ve tutumları sergilemesidir (Krause, 2005).

Entelektüel meşguliyet aynı zamanda öğrencinin ilgisi, çabası, motivasyonu ve ilgilendiği zaman süreci bakımından da önemlidir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırdığı zaman ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki vardır (Bulger, Mayer, Almeroth ve Blau, 2008). Bu tür öğrenciler üniversite toplumunda aktif olarak yer almakta, enerji, zaman ve kaynaklarını öğrenmeleri sağlayacak etkinliklere adamaktadır. Öğrencilerin bu tarz etkinliklere etkin katılımı, onların tatmin olmasına ve akademik başarısına katkıda bulunmaktadır (Krause, 2005).

Öğrencilerin entelektüel meşguliyet seviyesini belirlemede derslere katılım önemli bir değişkendir (Beer, Clark ve Jones, 2010). Aynı zamanda işbirlikçi ve aktif öğrenme, zorlu akademik çalışmalarda yer alma, kendini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen eğitim deneyimlerine katılım da öğrencilerin entelektüel anlamda meşgul olduğunun göstergesidir (Coates, 2007). Buna göre, öğrencilerin entelektüel meşguliyeti ile öğrenen kimlik düzeyi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Bunce, Baird ve Jones, 2017).

2.8.3. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenen Kimliği Üzerinde Neoliberalizmin Etkisi

Neoliberalizm ile yükseköğretim alanı değişime girmiş ve öğrencilerin taleplerinin arttığı ve bu taleplerin karşılanmasına yönelik hizmetin sunulmaya çalışıldığı, rekabetin hız kazandığı yerler haline gelmiştir (Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009). Bu kapsamda üniversiteler; öğrencilerin bakış açısını entelektüel yönde değiştirebilme ortamı iken, neoliberalizm ile gelen piyasalaşma sonucunda öğrencilerin öğrenen olmak yerine, diploma almak için geldiği yer olarak görülmeye başlanmıştır (Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009). Dolayısıyla üniversiteler, öğrencilerin gelişim ve dönüşümünü sağlamak yerine, iyi iş sahibi olmalarını sağlayacak eğitim ve öğretimle, öğrencileri tüketici yaşamına hazırlamaktadır. Fakat iyi eğitim ve yüksek öğrenen kimlik, eğitime yararcı bakış açısı yerine öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini ve derin öğrenme yaklaşımı ile öğrenme sürecini gerçekleştirmesini gerektirmektedir (Enwistle, 1997). Yükseköğretimde piyasalaşma ve ortaya çıkan tüketici yönelimli öğrenci profili nedeniyle üniversitelerin bir yandan akademik standartları koruması ve bir yandan da bu öğrencileri memnun etmesi zor görülmektedir (Mills, 2007).

Bu süreçte öğrencilerin yükseköğretimden beklentisi sadece kendisi için profesyonel bir işi garantilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı bir öğrenci ve alanının uzmanı olmak yönünde bir talebi bulunmamaktadır (Kewell ve Beeby, 2003; Waghid, 2006).

Tüketici yönelimli öğrencilerin alanı ile ilgili okuma yapma, fazladan çaba gösterme, alanda uzmanlaşma ve kendini gerçekleştirme hedeflerinin olmadığı, aksine yükseköğretime katılma nedeninin, istihdam şansını artırmak olduğu anlaşılmaktadır (Gibbs, 2001). Dolayısıyla yükseköğretim, entelektüel anlamda öğrencinin kendine yatırım yaptığı süreç değil, meslek sahibi olabilmek için pasaport olarak kabul edilen diplomayı almak için dâhil olduğu bir süreçtir (Naidoo ve Jamieson, 2005). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı, kendini öğrenen olarak adlandırması ve bilgi ve becerilerini çaba ile kazanması, öğrencinin öğrenen kimlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Fakat öğrencilerin tüketici yönelimli davranışlarına bakıldığında; öğrenciler yükseköğretim sürecinin gereklerini çaba harcamadan atlatmak istemektedir (Fromm, 1993).

Piyasalaşan yükseköğretimde öğretimin meslek ve gerçek yaşam ile uyumlu hale getirilmesi desteklenmektedir. Dolayısıyla soyut konular, eleştirel düşünme ve teorilerin anlatımı yerine, gerçek yaşamla uyumlu uygulamalar ile derslerin işlenmesi gerektiği görüşü öğrencileri arasında yaygınlaşmaktadır (Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009). Yani öğrenciler için öğrenme ve bilgi yerine mali sorumluluklar daha önemli hale gelmektedir. Bu sebeple öğrencilerin mesleği için gereken becerileri öğrenmesi, öğrenme ve anlama sürecinden daha önemli bir hale gelmiştir (Williams, 2013).

2.9. Akademik Performans

Akademik performans, eğitim sürecinin en önemli parçasıdır ve eğitimde kalitenin göstergesidir (Johansen, 2014). Üniversite öğrencilerinin akademik performansı, genellikle AGNO ile değerlendirilmektedir. AGNO, öğrencilerin ders notlarının ortalamasını göstermektedir. Mezun olan öğrencilerin işe alınmasında ve mesleki statülerinin belirlenmesinde AGNO önemlidir (Strenze, 2007).

AGNO bir başka şekilde, öğrencilerin eğitim ve istihdam fırsatları ile ilgili performans dizini olarak tanımlanmaktadır (Plant, Ericsson, Hill ve Asberg, 2005). Bunun yanı sıra AGNO iç güvenirliği ve zamana bağlı tutarlılığı olan nesnel bir değerlendirmedir (Kobrin, Patterson, Shaw, Mattern ve Barbuti, 2008). Öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesinde AGNO kullanıldığından (Richardson, Abraham ve Bond, 2012) bu araştırmada da akademik performansın göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

2.9.1. Akademik Performansı Etkileyen Faktörler

Akademik performansı etkileyen faktörlerden biri, kişilik olarak değerlendirilmektedir. Akademik performansı yorumlamada ‘Beş Faktör Kişilik Özellikleri Modeli’ kullanılmaktadır (Alkış, 2015; Poropat, 2009). Deneyimlere açık kişilerin yaratıcılığının ve yeni fikirler üretme isteğinin daha fazla olduğundan bu kişilerin öğrenmeyi etkili şekilde yönetmesi ve akademik anlamda daha başarılı olması beklenmektedir (Vermetten, Lodewijks ve Vermunt, 2001). Deneyime açık ve uyumlu öğrencilerin derslere daha düzenli katıldığı görülmektedir (Lounsbury, Sundstrom, Loveland ve Gibson, 2003). Öğrencilerin, öğretim elemanları ile daha

fazla işbirliği kurması öğrencinin öğrenmesini ve dolayısıyla akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Vermetten, Lodewijks ve Vermunt, 2001).

Duygusal dengesizlik, yüksek kaygıya (Watson ve Clark, 1984) ve sınav kaygısına (Steel, Brothen ve Wambach, 2001) yol açmaktadır. Sınav kaygısı da öğrencilerin akademik performansını etkileyen önemli etkenlerdendir (Credé ve Phillips, 2011). Dışadönük kişilik özelliğine sahip öğrenciler; zamanlarını öğrenmeye harcamak yerine sosyalleşme ile geçirdiğinden, bu öğrencilerin sınavlardan düşük not alma olasılığı yüksektir (Rolfhus ve Ackerman, 1999). Buna göre dışadönüklük, öğrencinin akademik etkinliklere harcadığı çabanın azalmasına neden olmaktadır (Bidjerano ve Dai, 2007).

Akademik performansı etkileyen bir diğer faktör motivasyondur ve başarı ile doğru orantılıdır (Alkış, 2015). Akademik anlamda başarılı olacağına güvenen öğrenci, akademik anlamda daha başarılı sonuçlar elde etmektedir (Bandura, 1997). Akademik özsaygı da motivasyon kaynağıdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Akademik özsaygıya sahip olan kişi, bunu koruma eğilimi göstermekte ve dolayısıyla bunun için çaba harcamakta ve daha başarılı olmaktadır (Covington, 1998).

Akademik performansı etkileyen bir diğer etken de görevin değeridir. Göreve verilen değer arttıkça akademik performans artmaktadır (Alkış, 2015). Kişiler bazen öğrenme sürecinde başarı yerine rekabete odaklanmaktadır. Öğrencinin başarı ve rekabet yerine, kendini geliştirmeye odaklanması ile başarının artırılabileceği söylenmektedir (Covington, 1992). Dolayısıyla öğrenme hedefi ve performans hedefi olan öğrencilerin birbirinden ayırt edilmesi gerekmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Öğrenci bir hedef belirlediğinde, hedefe ulaşmak için çaba göstermektedir. Bu anlamda düzenleyici süreçler, öğrencilerin çabalarını en verimli olarak nasıl harcaması gerektiğine odaklanmaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005). Öğrencilerin oto kontrollü öğrenme stratejilerini kullanabilme düzeyleri, motivasyon artışını ve çabalarının olumlu sonuçlanmasını belirlemekte ve böylece akademik performans üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin stratejileri akademik performansları üzerinde etkili olmaktadır (Pintrich, 2004).

Bilişsel stratejilerden olan tekrar, detaylandırma, eleştirel düşünme ve yoğunlaşma ile akademik performans arasında ile pozitif yönlü bir ilişki vardır (Pintrich, 2004). Yine planlama, kendini yönetme ve esneklik gibi üst biliş öğrenme stratejilerini kullanabilme öğrencinin akademik performansını artırmaktadır (Wolter, Pintrich ve Karabenick, 2003). Düzenli çaba gösterme, yardım isteme, akranından öğrenme ve zaman yönetimi gibi davranışsal oto kontrol yeterlilikleri de akademik performans üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Pintrich, 2004).

Öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi olumlu yönde etkilemekte ve akademik performansı artırmaktadır (Boyle, Duffy ve Dunleavy, 2003). Sosyoekonomik anlamda da üst seviye ailelerden gelen öğrencilerin ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek AGNO'ya sahip olduğu belirtilmektedir (Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005; LaForge ve Cantrell, 2003).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Piyasalaşan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin tüketici yönelimi ve öğrenen kimliğine ilişkin yurt içinde fazla bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda yapılan sınırlı çalışmaya yer verilmiştir.

Devecioğlu (2015) araştırmasında öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin mesleğe dönük kaliteli eğitim ve sosyal hayat olduğunu tespit etmiştir. Yine bu araştırmada öğrencilerin üniversiteye yalnızca diploma almak için gelmediklerini, üniversitenin kendilerine yapılandırmacı eğitim uygulamaları ile araştırma odaklı, kendine ve çevresine yararlı bireyler olmasını sağlayacak, farklı bakış açıları kazandıracak, analiz ve sentez yeteneğini geliştirecek, girişken ve özgüveni yüksek kişiler olarak gelişimi sağlayacak eğitim sunmasını talep ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Şahin, Zoraoğlu ve Fırat (2011) da araştırmasında öğrencilerin üniversite işlevlerinden en fazla mesleki gelişime önem gösterdiğini ortaya koymuştur.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) (2014) tarafından yapılan araştırmada, STEM bölümünden mezun olan öğrencilerin iş tatmini ve maaş memnuniyetinin yüksek olduğu ve bu öğrencilerin alanlarında daha üst pozisyonlarda görev aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2014), 213 eğitim fakültesi öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin yaşı ilerledikçe, yaşam boyu

öğrenmeye yönelik algılarının da ilerlediğini gözlemiştir. Yine Alkış (2015) yaptığı araştırmada, sorumlu kişilik özelliği ile öğrenci sınav başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin öz yeterlilik algısının, akademik performans ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alkış (2015) yürüttüğü araştırmasında, öğrencinin dersin içeriğini yararlı bulduğunda, ders notlarına daha fazla çalıştığını ortaya koymuştur ve akademik performansı etkileyen önemli unsurlardan birisinin, derse katılım olduğu sonucuna ulaşmıştır. Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) yaptığı araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımı açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha fazla derin öğrenme yaklaşımı sergilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Piyasalaşan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin tüketici yönelimi ve öğrenen kimliğine ve bunların akademik performansla ilişkisine yönelik yurt dışında yapılan çalışmalara bu kapsamda yer verilmiştir.

Brown ve Carasso (2013) yürüttüğü araştırmasında piyasalaşan üniversitelerde bütçenin; öğretim ve öğrenme yanında pazarlama, öğrenci yardımı ve yönetim gibi alanlara dağıldığını bulmuştur. Yükseköğretimde özelleştirme adımlarının ve rekabetin kaliteyi artırılacağı düşünülürken, Baty (2004) dört yüz öğretim elemanı ile yapmış olduğu araştırmada tam tersi bir durum ile karşılaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %71'i üniversiteye yükseköğretim okuyacak yeterliliğe sahip olmayan öğrencilerin kabul edildiğini, %48'i başarısız olmasına rağmen öğrencileri dersten geçirme zorunluluğu hissettiğini, %42'si öğrenciyi dersten bırakma kararının kabul edilmediğini ve her beş öğretim elemanından biri de öğrencilerin intihal yapmasına göz yumduklarını belirtmiştir. Yine Gill (2008) tarafından beş yüz öğretim elemanı ile yapılan araştırmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Katılımcıların %77'si intihalin gittikçe artan bir sorun haline geldiğini, öğrencileri memnun etmek ve üniversiteye devamlarını sağlamak için başarısız olma oranının düşürüldüğünü ve öğrencilerin artan notlarının akademik standardın geliştiğinin göstergesi olmadığını tespit etmiştir.

Grisoni ve Wilkinson'ın (2005) araştırmasında tüketici anlayış ve tüketici anlayış temel alınarak yapılan düzenlemeler sonucunda yükseköğretim kurumlarında

bilgilerin ezberlenmesi ve tekrar edilmesine dayanan bir eğitim sisteminin yaygınlaştığı görülmüştür. Frean (2008) tarafından 20.000 yükseköğretim öğrencisiyle yapılan araştırmada, öğrencilerin 3/4'ü üniversite eğitimini, kariyer için potansiyellerini artırma yolu olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılanların %60'ı üniversiteye devam etmelerindeki en önemli motivasyonun, yüksek maaşlı bir işe girebilmek olduğunu dile getirmiş ve öğrencilerin motivasyonunda paranın önemli bir unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Raaper (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin yükseköğretim için öğrenim ücreti ödeme konusunu desteklediğini ve tüketici haklarının da bu süreçte devreye girmesi gerektiğine inandıklarını bulmuştur. Delucchi ve Korgen (2002) de sosyoloji öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencinin tüketici yönelimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Obermiller, Fleenor ve Raven (2005) de üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendini yükseköğretim sürecinde müşteri olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Yine Nixon, Scullion ve Hearn (2016) da piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin tüketici yöneliminin yaygınlaştığını tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin kendini yükseköğretimin tüketicisi olarak gördüğü ve öğretim elemanlarının dersin içeriğini eğlenceli planlamasını ve yüksek notlar ile değerlendirmesini beklediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sadece gerekli konularda eğitim ve öğretim verilmesini istediği ve zorlayıcı ödev ve uygulamalara karşı çıktığını tespit etmiştir. Ikeda, Campomar ve Veludo-de-Oliveira (2009) da araştırmalarında, piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin kendini süreçte müşteri olarak gördüğünü, kısa süreli hedeflere ve memnuniyete önem verdiğini ve memnun edilmek istediğini ortaya koymuştur. Fakat Patton ve Patton'un (2006) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarından minimum seviyede ve sadece gerekli konularda öğretim yapmalarının talep edildiğini bulmuştur. Universities UK (2017) tarafından yapılan diğer bir araştırmada katılan öğrencilerin sadece %50'si kendini yükseköğretim sürecinin tüketicisi olarak değerlendirmiş fakat tüketici yönelimli olmalarına rağmen üniversite ile aralarında güven ve işbirlikli bir ilişki olduğunu da belirlemiştir.

Tomlinson (2016), Wellen (2005) ve Williams (2013) piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin öğrenim ücreti ödemesinin, öğrencilerin tüketici yönelim düzeyini artırdığını bulmuştur. Yine Williams (2013) yaptığı araştırmada, artmakta olan

tüketici yönelimini, öğrenim ücretleri ile ilişkilendirmiş ve öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücreti arttıkça tüketici yönelim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tomlinson (2014) yaptığı araştırma sonucunda öğrenim ücreti ödemeyen öğrencilerin, ödeyenlere göre yükseköğretim sürecinde halinden daha fazla memnun olduğu ve daha az talepte bulunduğunu destekleyen verilerle karşılaşmamıştır. Fakat araştırmada daha fazla öğrenim ücreti ödeyen grup uluslararası öğrenci iken, daha az ödeyen grup ise kendi ülkesinin vatandaşı olan öğrencilerdir. Söz konusu araştırmaya göre, iki grubun üzerinde yükseköğretimden kazanım elde etme konusundaki baskı seviyesi aynı seviyede değildir. Tomlinson'un (2014) yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yükseköğretime katılma motivasyonları kaliteli bir geleceğe sahip olmak, daha prestijli ve daha fazla maaş alacakları işe sahip olmak şeklinde bulunmuştur. Fakat artan öğrenim ücretlerinin öğrencileri, yükseköğretime katılıp katılmama konusunda düşündürdüğü ve öğrencilerin gelecekte kesin anlamda fayda sağlayacağını bilmediği yükseköğretim sürecine yatırım yapmak yerine farklı fırsatları değerlendirmeye yönlendiğini tespit etmiştir.

Tomlinson (2014) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bölüm seçimini incelemiş ve bölüm seçiminin artan öğrenim ücreti, mesleki ve ekonomik imkânları ve bölümdeki işten gelecekte kazanılacak maaştan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin akademik ve entelektüel yönelimlerine göre de bölüm seçtiği tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencinin ilgi duyduğu bir bölümde öğrenim görmesi başarılı olmasını, yıl tekrarı yapmamasını ve akademik anlamda zorlanmamasını sağlaması gösterilmiştir. Tomlinson'un (2014) araştırmasına göre, öğrenciler bölümdeki diğer öğrencilere göre gelecekte istihdam edilebilirliğini artırmak için notlarını oldukça yüksek tutmak istemektedir ve öğrenci eğer istediği yüksek notu alamazsa yükseköğretim sürecine katılımı değersiz olarak görmektedir. Aynı şekilde yükseköğretime karşı faydacı bakış açısına sahip tüketici yönelimli öğrencilerin, hedeflediği AGNO'ya sahip olma ve diploma alma hedefinde olduğu ve istihdam edilebilirliğini artırma ve prestijli işe sahip olma hevesinin olduğu gözlenirken; süreçte elde edeceği bilgi birikimine, akademik ve kişisel gelişime daha az değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nixon, Scullion ve Molesworth (2010) tarafından yapılan araştırmada, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yükseköğretim sürecinde seçimlerini, öğrenimi en aza indirecek basit derslerden yana kullandığı gözlenmiştir. Shumar (1997) yaptığı

araştırmada öğrencilerin kısa, önceden hazırlanmış modüler öğretime yönelik talep artışını tespit etmiştir. Holbrook (2004) tüketici yönelimli öğrencinin öğretimin eğlenceli olmasını istediğini ve Eagle ve Brennan (2007) da öğrencilerin güler yüzlü öğretim elemanlarından ders almak istediğini ve derslerin en basit şekilde önceden hazırlanmış materyallerinin sunumu şeklinde olmasını istediğini bulmuştur.

Koris ve Nokelainen (2015) yürüttükleri araştırmalarında piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin, başarılı seviyede mezun olmak için çaba harcamak gerektiğini ve bu sorumluluğun öğretim elemanları ya da üniversitenin değil, kendi sorumluluklarında olduğunun farkında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat bu araştırmada öğrencilerin ders saati dışında çaba harcama konusunda olumlu bakış açısına sahip olmadığına da rastlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin, konuların, çalışmayı kolaylaştıracak şekilde önceden hazırlanmış açık ve net modüler olarak sunulmasını talep ettiği gözlenmiştir. Yine bu araştırmada öğrenciler müfredata dahil edilecek konuların öğretim elemanları tarafından belirlenmesini savunurken, öğrenciler derslerin eğlenceli şekilde planlanmasını talep ettikleri ve derslerin teorik yönü yerine uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini bulmuşlardır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının kurallar koymasını ve bu kurallara sıkı bir şekilde bağlı olmalarını istediği sonucuna da ulaşmışlardır. Yine bu araştırmada, öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücreti karşılığında iyi not almayı kendilerine hak olarak gördüğü bulunmuştur. Yine bu araştırmada istek ve beklentilere cevap verme konusunda öğrenim ücreti ödeyen öğrencilerin, ödemeyenlere göre daha fazla karşılık beklediği ortaya çıkartılmıştır. Araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi, cinsiyet ve bulunduğu sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Fakat öğrencilerin yaşı ile tüketici yönelim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre genç olan öğrencilerin, yaşı daha fazla olan öğrencilere göre tüketici yönelim düzeyi daha fazla olarak bulunmuştur.

Tomlinson (2016), Wellen (2005) ve Williams (2013) yürüttüğü araştırmada öğrenim ücreti arttıkça tüketici yönelimli görüş ve davranışların arttığını bulmuşlardır. Barnett (2011) ve Jones-Devitt ve Smith (2007) de araştırmalarında öğrenim ücreti arttıkça öğrencilerin tüketici yönelimli görüş ve davranışlarının arttığını gözlemiştir.

Koris, Örtenblad, Kerem ve Ojala (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişim, dönüt, sınıf içi çalışma, bireysel çalışma, derslerin

planlanması ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde yükseköğretim kurumlarının tüketici yönelimli kararlar alıp düzenlemeler yapmasını istediğini; fakat mezuniyet, notlandırma, sınıf düzeni ve müfredat planlanmasında tüketici yönelimli karar alınmasını desteklemediğini bulmuşlardır. Yine bu araştırmada öğrencilerin ders ve müfredat düzenlemesinde kendini söz sahibi olması gereken pozisyonda görmediğini, fakat derslerin teorik değil, uygulama yönüne önem verilmesini hak gördükleri tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada öğrenim ücreti ödeyen öğrencilerin, ödemeyenlere göre öğretim elemanlarının isteklerini yerine getirmesini daha fazla istediğini, üniversitenin düzenleme ve kurallar konusunda katı olmamasını savunduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı daha toleranslı olması, bireysel ödevlerin daha kolay olması gerektiğini düşündüklerini bulmuştur. Aynı zamanda öğrenim ücreti ödeyen öğrencilerin ödemeyenlere göre öğretim elemanlarının notlandırmada daha fazla katı olması gerektiğini savundukları sonucuna da ulaşmıştır.

Saunders (2015) yaptığı araştırmada, öğrencilerin tüketici yönelim düzeylerini gösteren sonuçlar bulmuştur. Birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi düşük çıkmıştır. Saunders, birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha idealist olduğunu ve süreç içerisinde tüketici yönelimi kazandığını bulmuştur. Araştırma, öğrencilerin yükseköğretimi aldıkları bir hizmet olarak görmekte olduğunu fakat kendilerini yükseköğretimin tüketicisi olarak değerlendirmediklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler para verdikleri için üniversitenin onlara diploma vermesi gerektiğini düşünmemektedir.

Bunce, Baird ve Jones (2017) İngiltere'de 608 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada tüketici yönelim düzeyini ortalama ($\bar{x}$=2,53) olarak bulmuştur. Yine bu araştırmada STEM bölümlerindeki öğrencilerin kariyer, yüksek maaş ve istihdama daha fazla odaklandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği AGNO, STEM bölümlerinden birinde öğrenim görmesi ve öğrenim ücreti ödemesi ile tüketici yönelim düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada eğitim ücreti ödeyenlerin tüketici yönelim düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmada yükseköğretim kurumlarına burslu giren öğrencilerin akademik performansının, öğrenim ücreti ödeyenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Fakat öğrencilerin sınıf düzeyine göre tüketici yönelim düzeyi farklılaşmamıştır. Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından yapılan

araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi ile akademik performansı arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğrenen kimliği ile akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalaması ile akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin STEM bölümünde okuması ve öğrenim ücreti ödemesi ile akademik performansları arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Douglas, Douglas ve Barnes'ın (2006) piyasalaşan üniversitelerde öğrenim gören farklı milletlerden 864 öğrenci ile yaptığı araştırmada, tam zamanlı öğrencilerin, yarı zamanlı öğrenci olanlara göre kendilerini daha az yükseköğretimin tüketicisi olarak görmektedir. Araştırmada cinsiyete, sınıf düzeyine ve milliyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine 25-29 ve 30- 34 yaşları arasındaki öğrencilerin kendini daha fazla tüketici olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Lumina Foundation ve Gallup (2014) yaptıkları araştırmada öğrencilerin %95'inin üniversiteye devam nedeninin, iyi bir işe sahip olmak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Pryor, Eagan, Blake, Hurtado, Berdan ve Case (2012) de öğrencilerin üniversite sürecine dahil olma nedeninin, öğrencilerin daha fazla para kazanmak istemeleri olduğunu bulmuştur.

Bliuc ve diğerleri (2011a) derin öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur. Richardson, Abraham ve Bond (2012) da derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin AGNO başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir. Platow, Mavor ve Grace (2013) de öğrenen kimliği yüksek olan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Sadler-Smith (1996) yaptığı araştırmada yaş arttıkça, öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımının arttığını gözlemlemiştir. Sadler- Smith (1996), erkeklerin kadınlara göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımı sergilediğini belirtirken; Hayes ve Richardson (1995) da kızların erkeklere göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımı sergilediğini gözlemiştir. Bliuc ve diğerleri (2011a), Bliuc, Ellis, Goodyear ve Hendres (2011b) ve Platow, Mavor ve Grace (2013) tarafından yapılan araştırmalarda kendini alanı ile tanımlayan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına sahip olduğu ve sonuç olarak daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Watkins ve Hattie (1981) araştırmalarında yaş ve sınıf düzeyi arttıkça, kişilerin daha fazla derin öğrenme yaklaşımını benimsediğini ve kadınların da erkeklere göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımı benimsediğini bulmuştur. Clarke (1986) öğrencilerin öğrenme yaklaşımının, cinsiyete göre değiştiğini ortaya koymuştur. Fakat Bernardo (2003) ve Richardson (1993) araştırmaları sonucu öğrenme yaklaşımı açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Drew ve Work (1998) araştırmalarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üniversite ile daha yakın iletişim içerisinde olduğunu, derslere düzenli katılım gösterdiğini, üniversite, fakülte ve diğer öğrenciler ile olan ilişkisini olumlu olarak değerlendirdiğini ve kişisel ve entelektüel gelişim anlamında olumlu sonuçlar elde ettiğini gözlemiştir.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson'un (2004) ve Heintström'ın (2000) araştırmalarında nevrotik kişilik özellikleri ve uyumluluk ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ilişki bulmuştur. Abouserie (1995) de özsaygı ve başarı isteği ile derin öğrenme yaklaşımı arasında olumlu ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise olumsuz ilişki gözlemiştir. Ramsden ve Entwistle (1981) yüksek puanla öğrenci alan, öğretimi iyi olan ve öğrenciye öğrenme özgürlüğü tanıyan bölümlerdeki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına, çalışma yükünün fazla olduğu ve öğrenciye özgür öğrenme ortamının sağlanmadığı bölümlerde ise öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olduğunu bulmuştur.

Trigwell ve Prosser, (1991) derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin olumlu öğrenme ortamını öğretim elemanlarının etkili dönüt verdiği, net ve açık öğretim amaçları ve değerlendirme ölçütlerinin olduğu, öğrencilerden beklenenin bilindiği, derslerin gerçek yaşamla bağlantı oluşturularak eğlenceli hale getirildiği, öğretim elemanının öğrencilerin sorusu ve danışması için zaman ayırdığı ve öğrencilere neleri ve nasıl öğreneceği konusunda özgürlük tanıdığı ortamları, olumlu öğrenme ortamı olarak tanımladığını ortaya koymuştur.

Brennan, Edmunds, Houston, Jary, Lebeau, Osborne ve Richardson (2010) öğrencilerin yükseköğretim sürecinde diplomaya odaklanmalarının yanı sıra yükseköğretimin maddi olmayan yanına da önem verdiğini gözlemiştir. Entwistle ve Tait (1995), STEM bölümündeki öğrencilerin bilgileri, formülleri ezberlemesi

gerektiğinden daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Platow, Mavor ve Grace (2013) yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin düşük öğrenen kimlik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.

Kolb ve Kolb (2009) öğrenen kimliği yüksek olanların, ilk olarak kendini öğrenen olarak tanımladığını, öğrenme bilgi ve yeteneklerine güvendiğini, öğrenme isteği ile hareket ettiğini ve yaşadıkları olaylar sonucu bir şeyler öğrenmek istediğini tespit etmiştir. Bunce, Baird ve Jones (2017) öğrencilerin entelektüel meşguliyeti ile öğrenen kimlik düzeyi ile doğrusal ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Beer, Clark ve Jones (2010) da öğrencilerin entelektüel meşguliyet seviyesini belirlemede derslere katılım önemli bir değişken olduğunu gözlemlemiştir.

O'Connor ve Paunonen (2007) araştırmasında akademik başarı ile beş faktör kişilik özellikleri boyutlarından sorumluluk arasında bir ilişki bulmuştur. Poropat (2009) beş faktör kişilik boyutlarından olan sorumluluk, uyumluluk, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve dışadönüklüğün hepsinin akademik performans ile ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Credé ve Phillips (2011) öğrencilerin akademik başarıları ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirtmiştir. Chamorro-Premuzic ve Furnham (2002) da duygusal dengesizliği yüksek olan öğrencilerde sınava girmeme ve derse katılmama gibi sorunlarla da karşılaşıldığını ve bu durumun öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur.

Brackney ve Karabenick (1995) yürüttükleri araştırmada, öğrencinin aldığı notlar ile görevin değeri arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hattie (1992) öğrencilerin akademik başarıyı önemsemesi ve pozitif akademik benlik algısına sahip olması ile akademik performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Brewer ve Burgess (2005) de araştırmalarında derse katılım sağlayan öğrencilerin daha fazla yüksek notlar aldığı ve akademik anlamda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulger, Mayer, Almeroth ve Blau (2008) öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırdığı zaman ile akademik başarısı arasında pozitif yönlü ilişki gözlemiştir.

Elliot ve Harackiewicz (1996) performans hedeflerinden, performans yaklaşma hedefine sahip olan öğrencilerin başarı elde etmeye odaklandığını performans kaçınma hedefine sahip olan öğrencilerin ise başarısızlıktan ve olumsuz

değerlendirmelerden kaçındığını gözlemiştir. Elliot ve Church (1997) de performans kaçınma hedefi ile düşük motivasyon ve akademik başarı arasında ilişkili olduğunu bulmuştur.

Pintrich (2004) öğrencilerin oto kontrollü öğrenme stratejilerini kullanması, tekrar etme, detaya inebilme, eleştirel düşünme ve odaklanma gibi bilişsel stratejilerini kullanması ile akademik performansı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu bulmuştur. Wolter, Pintrich ve Karabenick (2003) de üst biliş öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrencinin akademik performansını artırdığını bulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplam süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel olup ilişkisel tarama modeline dayalı yürütülen nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, birbirinden farklı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceler (Creswell, 2014). Bu araştırmada da, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performans değişkenleri arasındaki ilişki, ilişkisel tarama yoluyla incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve İstanbul Medipol Üniversitesi lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu iki üniversite, bölüm çeşitliliği bakımından zengin olması nedeniyle evren olarak seçilmiştir. Bu üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayısı 24.670'dir (YÖK, 2017c). Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek için Cochran'ın (1963; akt. Balcı, 2015) önerdiği şu formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 (PQ) / d^2}{1 + \left[\frac{1}{N} t^2 (PQ) / d^2 \right]}$$

Formüllerdeki simgelerin açılımı şunlardır:

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

d: Tolerans düzeyi

t: Güven düzeyinin tablo değeri

P: Örneklemin evrendeki tahmini oranı

Q: 1-P

Bu değerler formülde yerine konulduğunda, evrenin %95 güven düzeyinde temsili için gerekli örneklem büyüklüğü 376 olarak hesaplanmıştır. Örneklem, iki üniversitenin öğrencileri arasından, basit seçkisiz örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) ile seçilmiştir ve araştırmada 376 öğrenciden elde edilen veri analiz edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından geliştirilmiş ve Balyer ve İşcan (2018) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış olan "Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama sürecine, Yıldız Teknik Üniversitesi'ne ölçeklerin uygulanması için dilekçe verilmesiyle başlanmıştır. Daha sonra belirlenen iki vakıf üniversitesinden ölçek uygulama izni alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 403 öğrenciden veri toplanmış, fakat eksik ve uç değerlere sahip verilerin çıkarılması ile geriye 376 veri kalmıştır. 3 ay süren ölçek uygulama sürecinde veriler öğrencilerden gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

3.3.1. Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği

Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel (cinsiyet, yaş) ve akademik bilgilerine (bulunduğu sınıf, bursluluk oranı, bölüm, mezun olmayı hedeflediği AGNO) ve öğrencilerin mevcut AGNO'suna dair maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrenci tüketici yönelim, öğrenen kimlik düzeyini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Bu araştırma sürecinde ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Öğrenci tüketici yönelim düzeyine ait Cronbach Alpha değeri 0,85 ve öğrenen kimlik düzeyine ait Cronbach Alpha değerinin 0,84 olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha değerinin 0,80'in üzerinde olması güvenirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Buna göre, hesaplanan güvenirlik değeri ölçeğin güvenilir olduğunu görülmektedir.

3.3.1.1. Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için ölçeği geliştiren Bunce, Baird ve Jones'dan (2017) yazılı izin alınmıştır. Uyarlama sürecinin aşamalardan biri olan tercüme aşamasında, ölçek; alanında uzman dört kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir ve çeviriler karşılaştırılıp gerekli tartışmalar yapılarak her maddeyi en iyi temsil eden karşılıkları ile Türkçe metine son hali verilmiştir. Daha sonra maddeler dört İngilizce alanında uzman dil bilimci tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve testin ilk haliyle arasında eşdeğerlik olduğunun saptanması ile çeviri çalışması sona ermiştir. Ölçek son olarak dört alan uzmanı tarafından tekrar incelenmiştir.

Ölçeğin aslı "tamamen katılmıyorum (0), kararsızım (3) ve tamamen katılıyorum (6)" olarak yedili likert şeklindedir. Fakat sosyal bilimler alanında beşli likert türünün daha yaygın olarak kullanılması, kategori sayısı çoğaldıkça cevapların orta ve uç noktalara yöneliminde azalma ve ara değer cevaplarında ise artış gözlenmesi, kategori sayısı arttıkça katılımcıların kesin cevaplar vermekten kaçınması nedeniyle (Semiz ve Altunışık, 2016) ölçek beşli likert türünde uyarlanmıştır. Ölçeğin yeni derecelendirilmiş halinde maddeler "Tamamen Katılmıyorum (1)"dan "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde düzenlenmiştir. Faktörleri temsil eden maddelerin puanı toplandığında puanın yüksek olması öğrenci tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ortalamaları, "Tamamen katılmıyorum" (1.00 - 1.79), "Katılmıyorum" (1.80 - 2.59), "Kararsızım"(2.60 - 3.39), "Katılıyorum" (3.40 - 4.19) ve "Tamamen Katılıyorum" (4.20 - 5.00) aralıklarıyla derecelendirilmiştir.

Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama için 123 öğrenci ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve 403 öğrenci ile de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sürecinde uyarlama çalışmasının örneklemin yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır ve değeri 0,77 olarak hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için de Bartlett testi uygulanmış ve küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,01$) bulunmuştur. KMO'nun 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu

göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Daha sonra madde analizinde bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,30'un altında olmaması gerektiğinden (Stevens, 2002; Büyüköztürk, 2002), ölçekte bir maddenin diğer maddelerle ilişkisi 0,30'un altında olan en düşük maddeden başlanarak ölçekten çıkarma işlemi yapılmıştır ve her madde çıkarımı yapıldıktan sonra madde analizi tekrarlanmıştır. 0.30'un altında madde kalmayacak seviyeye gelene kadar madde çıkarımı yapılmıştır ve 14 madde çıkarılmıştır. Madde analizinden sonra yapılan faktör analizinde p değerinin 0,000 ve KMO değerinin 0,77 olması sonucu maddelerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2006). Ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonunun $p<0,01$ önem düzeyinde anlamlı bulunduğu ve maddelerin toplam korelasyon değerlerinin 0,411 ile 0,607 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgular ölçekte kalan maddelerin sorunlu olmadığını göstermektedir.

Ölçeğin özgün şekli tek faktör "öğrenci tüketici yönelim düzeyi" iken, açıklayıcı faktör analizi sonunda 21 maddelik ölçek iki faktör altında toplanmıştır. Bu iki faktör "öğrenci tüketici yönelim düzeyi" ve "öğrenci öğrenen kimlik düzeyi" olarak tanımlanmaktadır. Bu iki faktörün, toplam varyansın %43.804'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yüklerine göre maddelerin toplandıkları faktörlerdeki yüklerin birbirine uzaklığının en az %10 olması gerektiğinden bu kurala uymayan madde yapısının olmadığı belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Uyarlama sonucunda faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Faktör 1 (0,85) ve Faktör 2 (0,84)'nin içsel tutarlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha değerinin 0.80'in üzerinde olması güvenirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Daha sonra yapılan DFA sonucuna göre standardize edilen faktör yükleri 0,50'nin altında olan üç madde daha ölçekten atılmıştır (Büyüköztürk, 2007). DFA analizi sonucunda geriye kalan maddelerin ilgili faktörleri %95 güven seviyesinde doğruladığı ($p<0,05$, $p=0,000$) ve uyum indekslerin kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu ve modelin uyumluluğunun kabul edilebilir uyum değerinde olduğu ($X^2/df=2,931<3$; RMSEA=0,069, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$; SRMR=0,059, $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$; NFI=0,920, $0,90 \leq NFI \leq 0.95$; GFI=0,900, $0.90 \leq GFI \leq 0.95$; IFI=0,950, $0,90 \leq IFI \leq 0.95$; RFI=0,910, $0,90 \leq RFI \leq 0.95$; AGFI= 0,870, $0.85 \leq AGFI \leq 0,90$; CFI=0,950, $0,95 \leq CFI \leq 1,00$) belirlenmiştir. Dolayısıyla yeni ölçek iki faktör ve 18 madde olarak düzenlenmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde; iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve ilişki varsa ilişkinin derecesini ölçmek için Pearson korelasyon analizi, iki örneklem grubunun ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t - testi, ikiden daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için varyans analizi (ANOVA) (Kalaycı, 2009), varyansların homojenliğini kontrol etmek için Levene testi ve varyanslar homojen dağılıyorsa ve grupların ortalamaları arasında fark varsa farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan post-hoc Scheffe testi bu araştırmada kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Ölçek uyarlama çalışmasında örneklemin yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Bartlett testi (Kalaycı, 2009), değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörleri bulmak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), değişkenler arasındaki ilişkiye dair belirlenen hipotezin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Tabachncik ve Fideli, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için güvenirlik analizi modellerinden olan Alfa (a) modelinde yer alan Cronbach Alpha değeri (Kalaycı, 2009) kullanılmıştır.

İstatistiksel veriler değerlendirildiğinde, ilişki ve farklılıkların anlamlılığı ve gücü Büyüköztürk ve diğerlerine (2012) göre değerlendirilmiştir. Buna göre, p değeri 0,05'ten küçükse ($p<0,05$), örneklemin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı olarak yorumlanmıştır. Aynı zamanda korelasyon katsayısı (r değeri) için ise, 0,70 ile 1,00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi temsil eder. R değeri 0,70 ile 0,30 arasındaysa, orta düzeyde bir ilişki gösterir. 0,30 ile 0,00 arasındaysa, düşük düzeyde bir ilişki ifade etmektedir.

Tablo 5: Normal Dağılım Test Sonuçları

Ölçekler	Statistic	df	P	Basıklık	Çarpıklık	Ortalama	Medyan
Tüketici Yönelim Düzeyi	0,115	376	0,00	0,671	-0,278	2,17	2,00
Öğrenen Kimlik Düzeyi	0,078	376	0,00	-0,236	-0,474	3,84	3,90

Verilerin dağılımın normallikten gelip gelmediğini belirlemek için örneklem hacmi 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnova normallik analizi yapılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucuna göre verilerin normal dağılımdan gelmediği ($p<0,05$) belirlenmesine rağmen, basıklık ve çarpıklığın ±2.0 arasında olması (George ve Mallery, 2010), ortalama ve medyanın birbirine yakın olması ve merkezi limit teoremi gereği katılımcı sayısı 30'un üzerinde verilerin dağılımının normallikten uzaklaşmadığına karar verilmiş ve çalışmada parametrik analizler (normal dağılım analizleri) kullanılmasına karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada bu bölümde, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi belirlenmiş, tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performans arasındaki ilişki incelenmiş ve değişkenlerle olan farklılıkları analiz edilmiştir ve bu bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların Kişisel ve Akademik Özellikleri

Tablo 6: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	299	79,5
Erkek	77	20,5
Toplam	376	100

Katılımcıların %20,5'inin erkek (N=77), %79,5'inin kadın (N=299) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
18-20	218	58,0
21-23	115	30,6
24 ve üzeri	43	11,4
Toplam	376	100

Katılımcıların %58'inin 18-20 yaş (N=218), %30,6'sının 21-23 yaş (N=115) ve %11,4'ünün 24 yaş ve üzerinde (N=43) oldukları, katılımcıların yaş ortalamasının ise 21 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1.sınıf	128	34,0
2.sınıf	182	48,4
3.sınıf	44	11,7
4.sınıf	22	5,9
Toplam	376	100

Katılımcıların %34'ünün 1.sınıf (N=128), %48,4'ünün 2. sınıf (N=182), %11,7'sinin 3. sınıf (N=44) ve %5,9'unun 4. sınıfta (N=22) öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Bursluluk Oranı Düzeylerine Göre Dağılımı

Bursluluk Oranı	N	%
Tam Burslu	51	13,6
%75 Burslu	19	5,1
%50 Burslu	212	56,4
%25 Burslu	94	25,0
Toplam	376	100

Katılımcıların %13,6'sının tam burslu (N=51), %5,1'inin %75 burslu (N=19), %56,4'ünün %50 burslu (N=212) ve %25,0'ının %25 burslu (N=94) öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
STEM	196	52,1
STEM Olmayan	180	47,9
Toplam	376	100

Katılımcıların %47,9'unun STEM olmayan bölümlerde (N=180) öğrenim gördüğü, %52,1'inin STEM bölümlerinde (N=196) öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Ağırlıklı Not Ortalamaları Düzeylerine Göre Dağılımı

AGNO	N	%
CC	44	11,7
CB	60	16,0
BB	135	35,9
BA	101	26,9
AA	36	9,6
Toplam	376	100

Katılımcıların %11,7'sinin CC (N=44), %16'sının CB (N=60), %35,9'unun BB (N=135) %26,9'unun BA (N=101) ve %9,6'sının AA (N=36) not harfine sahip oldukları ve AGNO' larının 2.85 düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Mezun Olmayı Hedefledikleri Ağırlıklı Not Ortalamaları Göre Dağılımı

Mezun Olmayı Hedefledikleri AGNO	N	%
2.00 - 2.50	38	10,1
2.50 - 3.00	64	17,0
3.00 - 3.50	165	43,9
3.50 - 4.00	109	29,0
Toplam	376	100

Katılımcıların %10,1'i 2.00-2.50 (N=44), %17,0'ının 2.50-3.00 (N=60), % 43,9'unun 3.00-3.50 (N=135) ve %29'unun 3.50-4.00 (N=36) AGNO ile mezun olmayı hedefledikleri belirlenmiştir.

4.2. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kısımda vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyine ilişkin bulgular; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, betimlenmiş ve elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Tablo 13: Tüketici Yönelim Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

TÜKETİCİ YÖNELİM DÜZEYİ		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$	ss
1. Kendimi her şeyden önce üniversitemin müşterisi olarak görürüm.	n	148	90	77	29	32	2.22	1,28
	%	39,36	23,94	20,48	7,71	8,51		
2. Mezun olduktan sonra iyi bir işe giremezsem, okul yapmış olduğum ödemelerin bir kısmını geri ödemelidir.	n	140	72	64	31	69	2,51	1,51
	%	37,23	19,15	17,02	8,24	18,35		
3. Üniversite eğitimimin satın aldığım bir ürün olduğunu düşünüyorum.	n	173	55	62	37	49	2,29	1,45
	%	46,01	14,63	16,49	9,84	13,03		
4. Üniversiteye para ödemiş olduğum için, üniversite bana diploma vermelidir.	n	207	51	34	28	56	2,14	1,51
	%	55,05	13,56	9,04	7,45	14,89		
5. Üniversiteye gelmeden önce iyi ücret ödeyen bir işe sahip olsaydım, burada olmazdım.	n	197	75	50	21	33	1,98	1,29
	%	52,39	19,95	13,30	5,59	8,78		
6. Eğer mezun olduktan sonra çok fazla para kazanamazsam, üniversitede zamanımı boşa harcamış olduğumu düşünürüm.	n	145	94	64	32	41	2,28	1,34
	%	38,56	25,00	17,02	8,51	10,90		
7. Hocalarımın işinin bir parçası da beni derslerimden geçirmektir.	n	204	76	57	22	17	1,86	1,15
	%	54,26	20,21	15,16	5,85	4,52		
8. Eleştirel düşünme becerilerimi geliştirmek, yalnızca kariyerimde yardımcı oluyorsa önemlidir.	n	181	73	64	31	27	2,07	1,28
	%	48,14	19,41	17,02	8,24	7,18		
Tüketici Yönelim Düzeyi Ortalaması =								**2,25**

Katılımcıların tüketici yönelimine dair durumları incelendiğinde, tüketici yönelimlerinin 'katılmıyorum' düzeyinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$=2,25). Öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin en yüksek olduğu madde ($\bar{x}$=2,51) ortalama ile "Mezun olduktan sonra iyi bir işe giremezsem, okul yapmış olduğum ödemelerin bir kısmını geri ödemelidir." iken en düşük düzeye sahip maddenin ($\bar{x}$=1,86) ortalama ile "Hocalarımın işinin bir parçası da beni derslerimden geçirmektir." maddesi olduğu belirlenmiştir.

Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından 608 üniversite öğrencisi ile İngiltere'de yapılan araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi ($\bar{x}$=2,53) "katılmıyorum" olarak görülmüştür ve bu bulgu, yapılan araştırma sonucu ile benzerlik

göstermektedir. İngiltere'de üniversite öğrencileri yıllık maksimum 9.250 İngiliz Sterlini (£) kadar öğrenim ücreti ödemekte iken (Bolton, 2018), Türkiye'de öğrenciler 15.000-105.000 TL arasında öğrenim ücreti ödemektedir (ÖSYM, 2017a). İngiltere'de yükseköğretim sürecinin finansmanı incelendiğinde, finansmanın tamamına yakını öğrencilerin sorumluluğuna verilmiştir. Devlet, üniversitelere olan doğrudan yardımı en aza indirmiş, bunun yerine öğrencilere mezun olduktan sonra geri ödeyeceği burslar şeklinde, dolaylı yardımlara yönelmiştir (Geven, 2015). Türkiye'de de vakıf üniversiteleri gelirlerinin çoğunu, yaklaşık %90'ını öğrenim ücretlerinden temin etmektedir (Büyükuslu, 2010). Dolayısıyla iki ülkede de devlet, piyasalaşan üniversitelerde büyük oranda yükseköğretim finansmanından çekilmiştir. Yani maliyetin öğrencilerden sağlanan oranı ile öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin yakın olması, bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olabileceği sonucunu ortaya koyabilir.

Bunce, Baird ve Jones (2017), Tomlinson (2016), Wellen (2005) ve Williams (2013) araştırmalarında öğrencilerin ödediği öğrenim ücreti ile tüketici yönelim düzeyi arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Paricio (2017) yükseköğrenim ücretlerinin, üniversite öğrencilerini ödediği paranın karşılığını almaya ve öğrencilerin kendini üniversite toplumunun bir üyesi olarak görmesi yerine daha çok tüketicisi olarak görmesine yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular öğrenciler tarafından ödenen öğrenim ücreti ile öğrencinin tüketici yönelim düzeyi arasında ilişki olabileceği ve öğrenim ücretlerinin zamanla artmasının öğrencilerdeki tüketici eğilimini daha da artıracağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir yandan bu bulgu, Delucchi ve Korgen (2002); Nixon, Scullion ve Hearn (2016); Obermiller, Fleenor ve Raven (2005); Universities UK (2017) ve Ikeda, Campomar ve Veludo-de-Oliveira'nın (2009) araştırma bulguları ile uyuşmamaktadır.

Mevcut araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin en yüksek olduğu madde "Mezun olduktan sonra iyi bir işe giremezsem, okul yapmış olduğum ödemelerin bir kısmını geri ödemelidir." maddesidir. Bu durum vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğrenim için ödediği öğrenim ücretinin karşılığını alma düşüncesinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir şekilde Barnett, (2011), Brown (2011), Clark (2009), Jones-Devitt ve Smith (2007), Naidoo ve Williams (2015) ve Tomlinson (2016) piyasalaşan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin

üniversiteye ödedikleri ücretin karşılığını almak istediğini bulmuşlardır. Bunce, Baird ve Jones (2017), Clark (2009), Naidoo ve Williams (2015), Nixon, Scullion ve Hearn (2016), Rolfe (2002), Saunders (2015), Tomlinson (2014; 2016) ve Williams (2013) makalesinde yükseköğretim sürecinde öğrencilerin istihdam konusunda endişe duyduğunu ve öğrenim ücreti karşılığında istihdam beklentisi içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunce, Baird ve Jones (2017), Clark (2009), Frean (2008), Lumina Foundation ve Gallup (2014), Nixon, Scullion ve Hearn (2016), Pryor ve diğerleri (2012), Saunders (2015), Tomlinson (2014; 2016) ve Williams (2013) piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin daha iyi bir işe girebilme ve yüksek maaş alabilme beklentisi içerisinde olduğunu ve dolayısıyla yükseköğretime karşı yararcı bir bakış açısı geliştirdiklerini tespit etmiştir. Tomlinson (2014) araştırmasında artan öğrenim ücretlerinin öğrencileri yükseköğretime katılıp katılmama konusunda düşündürdüğünü ve öğrencilerin gelecekte kesin anlamda fayda sağlayıp sağlamayacağını bilmediği yükseköğretim sürecine yatırım yapmak yerine farklı fırsatları değerlendirmeye yönlendiğini gözlemiştir. Bu durum vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenim ücreti ödeyerek katıldığı yükseköğretimden beklentisinin istihdam ve yüksek maaş veren bir işe sahip olmak olabileceği ve dolayısıyla ödediği öğrenim ücretinin karşılığını da bu şekilde almak istediği şeklinde yorumlanabilir. Bu beklenti karşılanamadığında da öğrenciler ödedikleri öğrenim ücretini geri talep etme davranışı sergileyebilir.

Yine mevcut araştırmada tüketici yönelim düzeyine ait en düşük madde "Hocalarımın işinin bir parçası da beni derslerimden geçirmektir." maddesidir. Bu durum öğrencilerin ücret ödeyerek katıldığı ve dolayısıyla tüketicisi olduğu yükseköğretim sürecinde öğrenme sorumluluğunu kendinde görmemesi ve bu sorumluluğu öğretim elemanlarının üzerine yüklemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç Koris, Örtenblad, Kerem ve Ojala (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan piyasalaşan üniversitelerde tüketici yönelimli öğrencilerin üniversitenin düzenleme ve kurallarda daha az katı olması, öğretim elemanlarının öğrenci isteklerini yerine getirmesi ve öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı daha fazla toleranslı olması, bireysel ödevlerin daha kolay olması gerektiği yönündeki düşünceleri ile uyuşmaktadır.

Fakat Koris ve Nokelainen'in (2015) araştırma sonucu olan öğrencilerin öğrenme, mezun olabilme ve diploma alabilme sorumluluğunu kendinde görmesi ile uyuşmamaktadır.

Tablo 14: Öğrenen Kimlik Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖĞRENEN KİMLİK DÜZEYİ		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$	ss
9. Bir şeyi öğrenmek için çok çalıştığımda kendimi daha fazla tatmin olmuş hissederim.	n	9	23	47	86	211	4,24	1,04
	%	2,39	6,12	12,50	22,87	56,12		
10. Derslere hazırlık yaparım.	n	39	68	133	83	53	3,11	1,17
	%	10,37	18,09	35,37	22,07	14,10		
11. Süreç sonunda bir derece elde edemeseydim bile çok çalışmayı seçerdim.	n	29	58	130	77	82	3,33	1,20
	%	7,71	15,43	34,57	20,48	21,81		
12. Üniversitede bilgimi artırmak için bulunmaktayım.	n	5	8	60	94	209	4,31	0,91
	%	1,33	2,13	15,96	25,00	55,59		
13. Yeni bir konu üzerinde çalışıyorken, tüm fikirlerin aklımda nasıl bir bütün oluşturduğunu görmeye çalışırım.	n	2	13	79	124	158	4,13	0,90
	%	0,53	3,46	21,01	32,98	42,02		
14. Ders çalışma zamanımı verimli kullanırım.	n	25	54	161	86	50	3,22	1,06
	%	6,65	14,36	42,82	22,87	13,30		
15. Üniversitede mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmek isterim.	n	4	2	48	74	248	4,49	0,82
	%	1,06	0,53	12,77	19,68	65,96		
16. Ders çalışmaktan keyif alırım.	n	28	57	136	97	58	3,27	1,12
	%	7,45	15,16	36,17	25,80	15,43		
17. Sınavlar, sunumlar, projeler vb. değerlendirmelerde her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	n	5	19	62	116	174	4,16	0,96
	%	1,33	5,05	16,49	30,85	46,28		
18. Programımdaki her derse girerim.	n	11	28	57	98	182	4,10	1,09
	%	2,93	7,45	15,16	26,06	48,40		
Öğrenenen Kimlik Düzeyi Ortalaması =								**3,79**

Tablo 14'te öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerinin, ($\bar{x}$=3,79) 'katılıyorum' şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrenen kimlik düzeyine ait en yüksek maddenin "Üniversitede mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmek isterim ($\bar{x}$=4,49)." maddesi olduğu belirlenirken, en düşük düzeye sahip maddenin "Derslere hazırlık yaparım ($\bar{x}$=3,11)." maddesi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi 'katılıyorum' seviyesindedir.

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin yükseğe yakın olması, yükseköğretimin istihdam ve yüksek maaşlı işe girebilmeyi sağlaması nedeniyle öğrencilerin başarılı olmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, Abouserie (1995) ve Ekinci (2008) tarafından yapılan araştırmaların yükseköğretimin öğrencinin ihtiyacını karşılaması ve başarı isteği ile öğrencinin derin öğrenme yaklaşımını benimsemesi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonuçları ile uyuşmaktadır. Platow, Mavor ve

Grace (2013) de derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buradan yola çıkıldığında, yükseköğretimde başarı, öğrencilerin istihdam ve yüksek maaşlı işe sahip olma ihtiyacını karşıladığı için öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyinin yüksek düzeye yakın olmasının diğer bir nedeni, öğrencilerin öğrenme sürecinin işleyişine yönelik olumlu düşüncelerinin olması, yani öğretim amaçlarının net ve açık olması, değerlendirme ölçütlerinin olması, öğrenciden beklenenin bilinmesi, öğretim elemanının düzen içinde öğretimini gerçekleştirmesi ve öğrencilerin danışması için zaman ayırması gibi işleyişe dair öğrencilerin olumlu görüşleri olabilir. Trigwell ve Prosser'in (1991) araştırmasında derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin yükseköğretim sürecinin nasıl işlemesi gerektiği yönündeki düşünceleri de benzer şekildedir. Dolayısıyla vakıf üniversitesi öğrencilerinin bu yönlü görüşleri öğrenen kimlik düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olabilir.

Piyasalaşan üniversitelere bakıldığında öğrencilerin şikâyet ve davalarının artması ile öğretim elemanları, dış kaynaklı kontrol mekanizmasına uyum sağlamaya ve güvenli öğretim gerçekleştirmeye başlamıştır. Öğretim elemanları bilgileri doğrudan öğrenciye aktarma, geleneksel değerlendirme yapma, öğrenci proje veya ödevleri için belirli teslim tarihleri koyma gibi eğitim sürecinde açık bir süreç izlemekte ve öğrencilerine danışmanlık sağlamak için zaman ayırmaktadır (Naidoo ve Jamieson, 2005). Bu nedenle vakıf üniversitelerinin öğrenme sürecinin işleyişinin öğrenciye etkili ve verimli öğrenme ortamı oluşturması öğrencileri derin öğrenme yaklaşımını benimsemeye yönlendirmiş olabilir ve bu da öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin, yükseğe yakın olmasının bir nedeni olabilir.

Öğrenen kimlik düzeyine ait en yüksek madde "Üniversitede mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmek isterim." maddesi iken, en düşük düzeye sahip madde "Derslere hazırlık yaparım." maddesidir. Bu bulgu vakıf üniversitesi öğrencilerinin en az çaba ile üst seviye başarı elde etmek istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla vakıf üniversitesi öğrencilerinin çaba harcamadan öğrenim sürecini tamamlamak istemesi, öğrencilerde tüketici yöneliminin başladığının bir belirtisi olarak yorumlanabilir ve bu davranışlar öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum tüketici yönelimli öğrencilerin ödedikleri öğrenim

ücreti karşılığında diplomayı garanti görmesi, öğrenme ve kendini geliştirme için gereken çabayı göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Barnett (2011) ve Brown (2011) da araştırmalarında bu bulguyu destekleyici sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin az çaba ile öğrenimin gerçekleştirmek istemesi Saunders (2015) ve Koris, Örtenblad, Kerem ve Ojala (2015) tarafından yapılan araştırmalar tarafından ortaya konan tüketici yönelimli öğrenci görüş ve davranışları ile de uyuşmaktadır.

4.3.Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyinin Farklı Kişisel ve Akademik Özelliklere İlişkin Bulguları

Bu kısımda vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir ve bulgular yorumlanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin, cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 15: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Tüketici Yönelim Düzeyi	Kadın	299	2,08	0,81	1,377	0,241	-4,040	0,000
	Erkek	77	2,51	0,90				

*p<0,05

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin cinsiyete göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, katılımcıların tüketici yönelim düzeylerinin cinsiyete göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=-3,807; p<0,05 p=0,000). Buna göre kadınların ($\bar{x}$=2,08) tüketici yönelim düzeyi, erkeklere ($\bar{x}$=2,51) göre daha düşüktür.

Bu durum kadınların iş hayatına atılması ve kariyerlerine önem vermeye başlamasından kaynaklanıyor olabilir. Pekkarinen (2012) çalışmasında kadınların erkeklere göre eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle de sanayileşen toplumlarda erkeklerin eğitim seviyesi düşerken, kadınların eğitim düzeyinin artmaya devam ettiği gözlenmiştir. Eğitime yapılan yatırım, insanların işgücü piyasasına katılmasında önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla istihdam sağlamada eğitimin artan önemi çok yetenekli kişiler ve düşük vasıflı kişileri işgücü anlamında ikiye ayırmıştır. İstihdam imkânı ve maaş çalışanların vasıflarından etkilenmiştir. İstihdam için çok yetenekli kişilere olan ihtiyacın artması ve kadınların eğitim düzeyinin yükselmesinin kadınların vasıflı eleman olarak istihdam edilmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Pekkarinen, 2012).

Yine bu durum eğitime yapılan yatırımın kadınlar için daha olumlu sonuçlar doğurmasıyla ilgili olabilir. İşgücü piyasasında istihdam sağlaması, kişinin yeteneklerini artırması ve dolayısıyla yüksek maaş sağlaması nedeniyle eğitime yatırım yapılmaya başlanmıştır. Eğitime yapılan yatırımın istihdam, yüksek maaş gibi olumlu sonuçları olmasına rağmen kadınlarda eğitim düzeyinin arttığı gözlemlenirken erkeklerin eğitim düzeyinde önemli derecede bir artış gözlenmemiştir. Fakat yükseköğretim sonunda eğitimden sağlanan kâra bakıldığında, erkeklerin kadınlara göre daha fazla fayda sağladığı gözlenmektedir (Pekkarinen, 2012).

Teknoloji ile orta sınıf işçiye ihtiyaç azalmış, üst düzey bilişsel görevler yapması gereken yetenekli kişilere ve el ile çalışması gereken düşük vasıflı kişilere ihtiyaç artmıştır. Dolayısıyla bu yönlü istihdam değişimi kadınları yüksek vasıflı işlere yönlendirmiştir fakat erkekler her iki alanda da çalışabilme imkânına sahip olmaya devam etmiştir (Pekkarinen, 2012). Birleşmiş Milletler (1999) raporunda sermayenin uluslararası hareketinin hızlanması, yeni finans kurumlarının ve finansal araçların oluşturulması, banka ve sigorta şirketleri gibi hizmet sektörleri kadın istihdamının artmasını sağlamıştır. Finans sektörünün hızlı büyümesi ülkelerde bilgisayar yazılımı ile finans ve bankacılık alanlarında yüksek vasıflı kadın emek gücünün istihdamını artırmıştır. Bu bilgilerin ışığında erkek egemen olan işgücü piyasasında kadınların da gittikçe artan sayı ile işgücü piyasasına katıldığı gözlenmektedir (Giddens, 2005).

Bu durum işgücü piyasasında cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle işlerin kadınların çalışıp çalışamayacağı şeklinde ayrılması, kadınların daha çok yüksek nitelik gereken işler yapabilecek olarak değerlendirilmesi, istihdamda erkek egemen bir düzen olan Türkiye'de, kadının işgücü piyasasına katılabilmesi için eğitim düzeyini en yüksek seviyede tutması ve yine kadının günümüzde yüksek vasıflı işgücü gerektiren alanlardaki çalışan açığından yararlanabilmesi açısından kendini her yönden geliştirip yüksek vasıflı işgücü olması gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Kadınların işgücü piyasasında istihdam oranının artmasının önemli etkenlerinden biri olarak da artan eğitim düzeyleri görülmektedir (Yıldız, 2013). Mulligan and Rubinstein (2008) önceden vasıfsız kadınlar için istihdamın daha fazla olduğunu fakat günümüzde ise çok yetenekli kadınlar için istihdamın arttığını ifade etmektedir. Dolayısıyla kadınların eğitim seviyelerini her anlamda yüksek tutması ve kendini her alanda en üst düzeyde geliştirmesi gerekmektedir.

Aynı zaman da kadınların eğitime yatırım yapması ve üst düzey yeteneklere sahip olmasına rağmen istihdam imkânı anlamında erkeklere oranla daha fazla sorunlar yaşaması olarak görülebilir. Erkeklerin yükseköğretimden yüksek nitelikte mezun olmasa da aldığı diplomayla işe girebileceğini düşünmesi, yükseköğretim sürecinde öğrenmeye adamak ve kendini yüksek nitelikli işgücü olacak şekilde her yönden geliştirmek yerine sadece diplomaya odaklandığı ve eğitimin pasif tüketicisi konumuna geçtiği düşünülebilir. Dolayısıyla erkeklerin kadınlara oranla yükseköğretimde daha fazla tüketici yönelim sergilemesinin, erkeklerin işgücü piyasasına katılma ve eğitime yaptığı yatırımdan her anlamda kadınlara göre daha fazla olumlu sonuçlar elde etmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yıldız (2013) yaptığı araştırmada Türkiye'de kadın istihdamının düşük olduğunu ve iş piyasasında cinsiyet ayrımcılığının yapıldığını bulmuştur. Ona göre kadınların eğitim seviyesinin ve kadın işgücüne olan ihtiyacın artmasına bağlı olarak kadınların iş niteliği, süresi ve iş güvencesi anlamında sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Ona göre kadınlar, kayıt dışı ve düşük ücretlerle çalıştırılmaktadır. Tüm bunlar Türkiye'de kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı uygulandığının göstergesidir. Aynı zamanda gelişmekte olan sanayi alanlarındaki bazı işlerin kadınlara uygun olmadığı değerlendirilmekte ve bazı hizmet sektörlerinde de "Kadın ve erkeğin beraber çalışması uygun değildir." şeklinde yorumlanmaktadır (Toksöz, 2011).

Fakat Douglas, Douglas ve Barnes (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kendini yükseköğretimin tüketicisi olarak görüp görmemesi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bu durum mevcut araştırmanın sonucu ile uyuşmamaktadır. Aynı zamanda Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından İngiltere'de yapılan araştırmada da öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Bu durum Türkiye ile kıyaslandığında İngiltere'de kadınların işgücüne katılmada sorunlar yaşamaması ve dolayısıyla işgücü piyasasında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmaması ile ilgili olabilir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2016) cinsiyet bağlamında işgücü katılım oranlarına bakıldığında; Türkiye'de kadınlar işgücüne katılımda %33 oran ile OECD ülkeleri arasında en düşük katılıma sahipken, İngiltere'de ise kadınlar %72,1 ile istihdama katılımda oldukça yüksek orana sahiptir.

Tablo 16: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Levene Testi**		**t**	**p**
					F	**p**		
Öğrenen Kimlik Düzeyi	Kadın	299	3,86	0,60	4,427	0,036	1,222	0,224
	Erkek	77	3,75	0,69				

Araştırmaya katılanların öğrenen kimlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, katılımcıların öğrenen kimlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p > 0,05$).

Bu durum kız veya erkek fark etmez, her öğrencinin istihdam sıkıntısı nedeniyle işe, özellikle de yüksek maaşlı bir işe, girebilmek için üst düzeyde başarı göstermesinin gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Kız öğrencilerin derslere düzenli katıldığı (Beer, Clark ve Jones, 2010), üniversite toplumunun aktif üyesi olduğu, enerji, zaman ve kaynaklarını öğrenme etkinliklerine ayırdığı (Krause, 2005), öğretim elemanları ile etkili iletişimi (Croates, 2007), bölüm ve bölümdeki arkadaşlarından memnun olduğu ve kendini alanı ile tanımladığı (Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Wetherell, 1987) bilgilerinden yola çıkıldığında, kız öğrencilerin öğrenen kimlik

düzeyinin daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Fakat araştırma sonuçları bunu desteklememektedir. Drew ve Work (1998) de yaptığı araştırmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üniversite ile daha yakın iletişim içerisinde olduğu, derslere düzenli katılım gösterdiği, üniversite, fakülte ve diğer öğrenciler ile olan ilişkisini olumlu olarak değerlendirdiği ve kişisel ve entelektüel gelişim gösterdiği olumlu sonuçlar elde etmiştir.

4.3.2. Yaş Değişkeni İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmada vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile yaş bağımsız değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir ve bulgular alt başlıklarda yorumlanmıştır.

Tablo 17: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Tüketici Yönelim Düzeyi	18-20	218	2,36	0,76	2,794	0,062
	21-23	115	2,52	0,85		
	24 ve üzeri	43	2,22	0,66		

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin yaş gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların tüketici yönelim düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Bu örneklemdeki vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyinin yaş ile bir ilişkisinin olmaması üniversite sürecinde öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştiren gerekli akademik, entelektüel, kişisel ve sosyal gelişimin sağlanamaması olabilir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin üniversite sürecinde fikren ve davranış boyutunda değişim sergilememesinden ve yükseköğretimin öğrencilerin olumlu yönde dönüşümünü sağlama işlevini tam olarak yerine getirememesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin yükseköğretim sürecinde tüketici yönelim düzeyi bir değişim göstermiyor olabilir.

Balaban ve Çakmak (2016) nitelikli işgücüne ihtiyaç ve sürekli meydana gelen değişime ayak uydurabilmek için öğrenmenin sürekliliğinin ve kişisel gelişimin

önemli olduğunu dile getirmiştir. Fakat Balaban ve Çakmak (2016) 572 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada üniversitenin öğrencilerin kişisel gelişimini sağlama boyutunda gerekli imkânları sunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ile üniversitelerin öğrencilerin kişisel de dahil olmak üzere çok yönlü gelişimini sağlayamadığı bu yüzden öğrencilerin görüş ve davranışlarında değişime neden olamadığı sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla yükseköğretim sürecinde öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinde yaşa göre bir farklılık olmaması bu sebebe bağlanabilir.

Hâlbuki Bunce, Baird ve Jones (2017) tarafından İngiltere'de yapılan araştırmada öğrencilerin yaşı ve tüketici yönelim düzeyi ile anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla yaş arttıkça öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin azaldığı gözlenmiştir.

Tablo 18: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Öğrenen Kimlik Düzeyi	18-20	218	3,78	0,60	1,210	0,299
	21-23	115	3,76	0,66		
	24 ve üzeri	43	3,92	0,58		

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların öğrenen kimlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Bu durum, yaşın ilerlemesine rağmen öğrencilerin yaşama dair farkındalıklarının artmamasından ve yaşam farkındalığı ile ortaya çıkan öğrenme ihtiyacının hissedilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu Kılıç (2014) tarafından 213 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmasında adayların yaşları ilerledikçe, yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları da olumlu yönde değişim gösterdiği bulgusuyla ters düşmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve yaş arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin yaşı ilerledikçe öğrenme ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu durumun

sebebini Kılıç (2014) öğrencilerin yaşları ilerledikçe yaşama dair farkındalıklarının artması olarak yorumlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme kişisel, sosyal, toplumsal gelişim ve istihdam amacıyla kişilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için hayatları boyunca yapmış olduğu her türlü öğrenme faaliyetidir (MEB, 2009). Bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişim ve değişimlerin hızlılığı, bilgi değişiminin sürekli oluşu ve hızı kişileri sürekli öğrenme gereksinimi içerisine sokmuştur ve öğrenilen bilgiler yıllar geçtikçe güncelliğini ve dolayısıyla hayatın şekillenmesinde geçerliliğini kaybetmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002; Coşkun ve Demirel, 2012). Bilim ve teknolojideki gelişim ve değişimler aynı zamanda işlerin tanımı ve gerekliliklerini de farklılaştırmakta ve kişilerin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesini gerektirmektedir (Markowitz ve Russell, 2006). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi hayatın tümüne yayan ve bireyin potansiyel ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmesini hedefleyen bir süreçtir.

4.3.3. Bulunduğu Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 19: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Tüketici Yönelim Düzeyi	1.sınıf	128	2,12	0,70	0,978	0,403
	2.sınıf	182	2,15	0,90		
	3.sınıf	44	2,27	0,93		
	4.sınıf	22	2,41	1,01		

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeylerinin sınıflarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, tüketici yönelimin sınıf düzeyine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Bu durumun sebebi, Türkiye'deki vakıf üniversitelerinde öğrenciler arasında tüketici yönelimi sergileyen görüş ve davranışların düşük seviyede olması olabilir. Fakat bu durum öğrenciler arasında tüketici yönelimi gösteren görüş ve davranışların daha da yaygınlaşması ile değişebilir ve öğrencinin yükseköğretim sürecinde sınıf düzeyi arttıkça tüketici yönelimi gösteren görüş ve davranışlarında artış gözlenebilir.

Bu bulgu Saunders'in (2015) elde ettiği araştırma bulguları ile ters düşmektedir. O birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme anlamında idealist olduğunu ve kendilerini yükseköğretimin tüketicisi olarak görmediğini ortaya koymuştur. Bu sonuca göre Saunders, öğrencilerin tüketici yönelimini, yükseköğretim sürecinde kazandığı sonucuna varmıştır. Bunce, Baird ve Jones (2017) ve Douglas, Douglas ve Barsen (2005) de bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Tablo 20: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Öğrenen Kimlik Düzeyi	1.sınıf	128	3,90	0,60	1,275	0,283
	2.sınıf	182	3,83	0,63		
	3.sınıf	44	3,76	0,62		
	4.sınıf	22	3,66	0,69		

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin sınıflarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrenen kimliğinin sınıf düzeyine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Bu durum, vakıf üniversitesi öğrencilerinin ödediği öğrenim ücreti karşılığında diplomayı garanti görmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciden sınıf düzeyinin artışı ile doğru orantılı olarak kendini geliştirmesi, kendini daha fazla alanı ile tanımlaması, öğrenme etkinlikleri ve öğrenme ile daha fazla meşgul olması beklenirken; öğrencinin diplomayı garanti görmesinden kaynaklı, öğrenen kimliği anlamında kendini çok fazla geliştirmemesi durumuna rastlanabilir.

Adams (2007) ve Koç (2007) yaşam boyu öğrenme becerileri ile yüksek öğrenen kimliğini belirleyen unsurın eşleştiğini belirtmiştir. Coşkun ve Demirel (2012) de yaptığı araştırmada 4. sınıfa giden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye

ilişkin ortalamalarının, 1. sınıfa giden öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buradan yola çıkıldığında, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dolayısıyla da öğrenen kimlik düzeylerinin arttığı söylenebilir ve bu bulgu araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır.

4.3.4. Bursluluk Oranı Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin bursluluk oranına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 21: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Bursluluk Oranlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Burs Durumu	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Scheffe
Tüketici Yönelim Düzeyi	Tam Burslu	51	1,80	0,70	6,439	0,000*	1-4
	%75 Burslu	19	1,74	0,66			
	%50 Burslu	212	2,24	0,88			
	%25 Burslu	94	2,31	0,82			

*p<0,05

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin bursluluk oranlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, tüketici yönelim düzeyinin bursluluk oranlarına göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 6,439, p=0,000 p<0,05). Bu farklılığın hangi burs grubundan kaynaklandığını belirlemek için varyanslar homojen olduğundan post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın tam burslu öğrenciler ile %25 burslu öğrenciler arasında kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre %25 burslu olanların tüketici yönelim düzeylerinin ($\bar{x}$=2,31), tam burslu olanlara ($\bar{x}$=1,80) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre yükseköğretimin piyasalaşması ile öğrenim ücreti ödeyen vakıf üniversitesi öğrencilerinin ödediği ücret karşılığında daha fazla hizmet, tatmin ve fayda sağlamak istediği, bu nedenle daha fazla tüketici yönelim gösteren görüş ve davranışlara sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Bunce, Baird ve Jones (2017), Koris ve Nokelainen (2015), Tomlinson (2016), Wellen (2005) ve Williams (2013) öğrencilerin öğrenim ücreti ödemesinin öğrencilerin tüketici yönelim düzeyini artırdığı, öğrenim ücreti arttıkça da tüketici

yönelim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, öğrenim ücreti ödeyen öğrencilerin, ödemeyenlere göre öğretim elemanları ve üniversitenin daha fazla istek ve beklentilerine karşılık vermesini beklediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Tomlinson (2016), Wellen (2005) ve Williams'ın (2013) makalelerinde, öğrenim ücreti arttıkça tüketici yönelimli tutum ve davranışların da arttığını belirtmiştir. Ortaya çıkan bu durum vakıf üniversitesi öğrencilerinin ödediği öğrenim ücretinin karşılığını almak istediği şeklinde de yorumlanabilir. Barnett (2011) ve Jones-Devitt ve Smith (2007) de benzer bulgulara ulaşmıştır.

Yine bu durum ödediği öğrenim ücreti ile eğitimin tüketicisi konumuna gelen öğrencilerin ödediği ücretin karşılığında olabildiğince fazla fayda ve tatmin elde etmek istemesinden kaynaklanabilir. Kaynaş (2012) tüketicilerin kısıtlı bütçelerde daha fazla fayda ve tatmin elde edecek şekilde ürün veya hizmet seçimi yapmakta olduğunu ve ekonomik güdülerin davranışlarını yönlendirdiğini belirtmiştir.

Öğrenim ücreti arttıkça öğrencilerin tüketici yönelimli görüş ve davranışlarının artmasının; vakıf üniversitesi öğrencilerini pasif öğrenen fakat aktif tüketici konumuna sokacağı (Jones-Devitt ve Smith, 2007) ve öğrenme konusunda sorumluluk almayan (Naidoo ve Jamieson, 2005; Naidoo, Shankar ve Veer, 2011; Williams, 2010), en basit ve kısa şekilde yükseköğretimini tamamlamak isteyen (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016), çaba harcamadan yüksek not ve diploma almak isteyen (Brown, 2011; Brown ve Carasso, 2013; Clark, 2009; Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Pathan, Mahesar ve Shah, 2017; Rolfe, 2002; Saunders, 2015; Tomlinson, 2014; 2016; Williams, 2010), zorlayıcı ödev ve değerlendirmelere karşı çıkan (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016), derslerin teorik kısmını bir kenara koyup öğrenmeyi en düşük seviyeye indirme talebinde olan (Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Molesworth, 2010) ve dolayısıyla tüketici yönelimin arttığı (Nixon, Scullion ve Hearn, 2016) öğrenci profilinin ortaya çıkacağı öngörülebilir. Yükseköğretimde öğrencilerin tüketici yönelime sahip olması akademik standartları, girişimciliği ve yenilikleri tehdit etmektedir (Naidoo ve Jamieson, 2005; Naidoo ve Williams, 2015). Bu nedenle vakıf üniversitelerinde öğrencilerin ödediği öğrenim ücreti arttıkça artan tüketici yönelim ile akademik standart, yenilik ve girişimciliğin de tehlikeye gireceği düşünülebilir.

Tablo 22: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Bursluluk Oranlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

	Burs Durumu	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Öğrenen Kimlik Düzeyi	Tam Burslu	51	3,84	0,70	0,785	0,503
	%75 Burslu	19	3,96	0,57		
	%50 Burslu	212	3,86	0,65		
	%25 Burslu	94	3,76	0,53		

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin bursluluk oranlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların öğrenen kimlik düzeylerinin bursluluk oranlarına göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Vakıflar Genel Müdürlüğü Yükseköğrenim Burs Yönetmeliği'ne (2013) göre, burslar başarılı ve ihtiyaç sahibi olan öğrencilere verilmektedir. Dolayısıyla tam burs alan öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin, burs oranı gittikçe azalan öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyine göre daha fazla olması beklenirken, araştırmada bursluluk oranına göre öğrenen kimlik düzeyinde bir değişme görülmemiştir.

4.3.5. Bölüm Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 23: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Tüketici Yönelim Düzeyi	STEM	196	2,21	0,87	1,026	0,312	0,968	0,334
	STEM Olmayan	180	2,13	0,83				

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeylerinin bölümlerine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi

sonucuna göre, tüketici yönelim düzeyinin bölümlere göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Buradan yola çıkıldığında STEM bölümlerinin iş ve maaş tatmini sağlaması nedeniyle tüketici yönelimli öğrencilerin STEM bölümlerinde öğrenim görmeyi tercih edeceği düşünülebilir.

Bunce, Baird ve Jones (2017) da İngiltere'de yaptığı araştırmada STEM bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla kariyer, yüksek maaş ve istihdam odaklı olduklarını ve STEM bölümlerinden birinde öğrenim görmesi ile tüketici yönelim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlemiştir. Benzer bir şekilde TÜSİAD (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, STEM bölümlerinin birinden mezun olan öğrencilerin iş tatmini ve maaş memnuniyetinin yüksek olduğu, alanlarında daha üst pozisyonlarda görev aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 24: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem t - Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Levene Testi**		**t**	**p**
					F	**p**		
Öğrenen Kimlik Düzeyi	STEM	299	3,74	0,60	0,975	0,324	- 3,228	0,001*
	STEM Olmayan	77	3,94	0,63				
*p<0,05								

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin bölümlere göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, farklılığın istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=-3,228; p<0,05 p=0,000). Buna göre STEM bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyleri ($\bar{x}$=3,74), STEM bölümlerinde öğrenim görmeyenlere ($\bar{x}$=3,94) göre daha düşüktür.

Bu durum, vakıf üniversitesi öğrencilerinin ilgi duydukları bölümler yerine daha yüksek maaş kazanabilecekleri işe girebilmek için STEM bölümlerinden birini seçmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda ödediği öğrenim ücreti karşılığında diplomayı hak olarak gören öğrenci bu süreçte sadece derslerden minimum çaba ile minimum puanları alarak geçmeyi hedeflemiş olabilir. Bu da STEM bölümlerindeki öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerinin STEM olmayan bölümlerdeki öğrencilerden daha düşük olmasının nedeni olarak yorumlanabilir.

Benzer bir şekilde Entwistle ve Tait (1995) STEM bölümlerinde öğrencilerin daha çok bilgi ve formül ezberleme gerekliliğinden öğrencilerin daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile düşük öğrenen kimlik düzeyinin ilişkili olması nedeniyle (Platow, Mavor ve Grace, 2013) STEM bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

4.3.6. Mezun Olmayı Hedeflediği AGNO Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin, öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği AGNO'ya göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 25: Katılımcıların Tüketici Yönelim Düzeylerinin Mezun Olmayı Hedeflenen AGNO'ya Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Hedeflenen Mezuniyet AGNO	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Scheffe
Tüketici Yönelim Düzeyi	2.00 - 2.50	38	2,64	1,01	14,445	0,000*	1-4
	2.50 - 3.00	64	2,58	0,94			
	3.00 - 3.50	165	2,07	0,76			
	3.50 - 4.00	109	1,91	0,70			

*p<0,05

Öğrencilerin tüketici yönelim düzeyinin hedeflenen AGNO'ya göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, tüketici yönelim düzeyinin hedeflenen AGNO'ya göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 14,445, p=0,000 p<0,05). Bu farklılığın hangi AGNO grubundan kaynaklandığını belirlemek için varyanslar homojen olduğundan post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 2.00-2.50 ile 3.50-4.00 grupları arasında kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre, hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2.00-2.50 olan katılımcıların tüketici yönelim düzeyinin ($\bar{x}$=2,64), hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 olanlara göre ($\bar{x}$=1,91) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tüketici yönelim düzeyi yüksek olan vakıf üniversitesi öğrencilerinin mezun olmayı hedeflediği AGNO'nun düşük olmasının nedeni, öğrencilerin ödediği öğrenim ücreti karşılığında diplomayı kendine hak olarak görmesi (Naidoo ve Jamieson, 2005) ve dolayısıyla yükseköğretim sürecini az çaba ile tamamlama (Brown, 2011) ve süreçte öğrenme yerine sadece diplomaya odaklanma eğiliminden (Brown, 2011; Brown ve Carasso, 2013; Clark, 2009; Molesworth, Nixon ve Scullion, 2009; Naidoo ve Jamieson, 2005; Newson, 2004; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Nordensvard, 2010; Pathan, Mahesar ve Shah, 2017; Rolfe, 2002; Saunders, 2015; Tomlinson, 2014; 2016; Wellen, 2005; Williams, 2010) kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgu Tomlinson'un (2014) yaptığı araştırmada tüketici yönelimli öğrencilerin istihdam imkânlarını artırmak için yüksek AGNO ile mezun olmayı hedeflediği bulgusu ile çelişmektedir. Aynı şekilde Saunders (2015) yaptığı araştırmada piyasalaşan üniversitelerdeki öğrencilerin yükseköğretimi satın alınan bir hizmet olarak gördüğünü fakat süreçte kendilerini tüketici olarak görmediklerini ortaya koymuştur ve öğrencilerin diplomayı kendileri için bir hak olarak görmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Bunce, Baird ve Jones (2017) da araştırmalarında bu bulguların aksine öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği AGNO ile tüketici yönelim düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki gözlemiştir.

Tablo 26: Katılımcıların Öğrenen Kimlik Düzeylerinin Mezun Olmayı Hedeflenen AGNO'ya Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

	Hedeflenen Mezuniyet AGNO	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**	**Scheffe**
Öğrenen Kimlik Düzeyi	2.00 - 2.50	38	3,52	0,75	21,410	0,000*	1-4
	2.50 - 3.00	64	3,57	0,59			
	3.00 - 3.50	165	3,78	0,57			
	3.50 - 4.00	109	4,18	0,51			

*p<0,05

Öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyinin hedeflenen AGNO'ya göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, farklılığın istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=21,410, p=0,000 p<0,05). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyanslar homojen olduğundan post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı

farklılığın 2.00-2.50 ile 3.50-4.00 AGNO gruplarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2.00-2.50 olan katılımcıların öğrenen kimlik düzeylerinin ($\bar{x}$=3,52), hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 ($\bar{x}$=4,18) olanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenen kimlik düzeyi düşük olan vakıf üniversitesi öğrencilerinin mezun olmayı hedeflediği AGNO'sunun da düşük olmasının sebebi, bu öğrencilerin yükseköğretime karşı motivasyonlarının düşük olması ve bu nedenle yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeleri olabilir. Bunun sonucunda vakıf üniversitesi öğrencilerinin minimum düzeyde çaba göstererek alanının minimum gerekliliklerini karşılamaya yöneldiği ve bunun sonucunda da sadece sınıf geçmesini ve diploma almasını sağlayacak minimum AGNO'yu hedeflemeleri söz konusu olabilir. Biggs (1999), Ekinci (2008), Gorard ve diğerleri (2006) ve Ramsden (2000) de araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır.

4.4. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansları arasındaki ilişki incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.4.1. Tüketici Yönelim Düzeyi ile Akademik Performans Arasındaki İlişki

AGNO'nun temsil ettiği akademik performans ile tüketici yönelim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 27: AGNO İle Tüketici Yönelim Düzeyi Arasındaki İlişki

		Tüketici Yönelim Düzeyi	AGNO
Tüketici Yönelim Düzeyi	r	1	-0,284
	p		0,000*
AGNO	r		1
	p		

*p<0,05

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre akademik performans ile tüketici yönelim düzeyi arasında negatif yönde düşük kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r= -0,284 p=0.001, p=0,000).

Bu durum tüketici yönelimli görüş ve davranışlara sahip vakıf üniversitesi öğrencilerinin diplomayı garanti görerek minimum çaba ile yükseköğretimi tamamlamak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Yine bu durum, yükseköğretimin gerektirdiği sorumluluklardan kaçma yöneliminin, öğrencilerin akademik performansının göstergesi olan AGNO'sunun düşmesine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Benzer bir şekilde Richardson, Abraham ve Bond (2012) tüketici yönelimli öğrencilerin yükseköğretimin sorumluluklardan kaçma yöneliminin olduğunu ve bu yönelimin öğrencilerin sınavdan aldıkları notları, dolayısıyla başarısını etkilediğini bulmuştur. Aynı zamanda Barnett (2011), Bay ve Daniel (2001) Clayson ve Haley (2005), Jones-Devitt ve Smith (2007), Naidoo ve Jamieson (2005), Naidoo, Shankar ve Veer (2011), Nixon, Scullion ve Hearn (2016), Williams (2010) ve Zell (2001) tüketici yönelimli öğrencilerin, yükseköğretimin piyasalaşması ile ödediği öğrenim ücreti karşılığında yükseköğretimi para karşılığı alabileceği hizmet olarak gördüğünü ve süreçte gereken sorumluluklardan kaçındığını belirtmiştir. Aynı şekilde bu kişiler, piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin, derslerle ilgilenen ve süreçte aktif öğrenen olmak yerine memnun edilmek istenen ve pasif öğrenci olmaya yöneldiğini gözlemiştir. Alkış (2015) ve O'Connor ve Paunonen (2007) araştırmasında beş faktör kişilik özelliklerinden olan sorumluluk kişilik özelliği ile öğrencilerin sınavlardaki başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yine bu durum tüketici yönelimli öğrencilerin eğitim-öğretim ve öğrenme sürecinde deneyimlere açık olmamasının, alanlarında teorik kısımları öğrenmekten kaçınmasının ve sadece mesleklerinde işe yarayacak bilgi ve becerileri öğrenmek istemesinin öğrencilerin akademik performansının düşmesine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yine Vermetten, Lodewijks ve Vermunt (2001) deneyime açık bireylerin yeni ve yaratıcı fikir üretme isteğinin daha fazla olacağını ileri sürmekte ve bu kişilerin öğrenme sürecini en etkili şekilde yönetmesinin ve dolayısıyla akademik performanslarının yüksek olmasının bekleneceğinden bahsetmektedir. Lounsbury ve diğerleri de (2003) deneyime açık öğrencinin derslere daha düzenli katılacağını öne sürmektedir. Fakat bu durumun tersine tüketici yönelimli öğrencilerin deneyimlere açık olmadığı görülmektedir.

Wellen (2005) tüketici yönelimli öğrencilerin yükseköğretime mesleki yeterlilik kazanmak için katıldığı süreç olarak baktığını ve Haywood, Jenkins ve Molesworth (2011) ve Nixon, Scullion ve Hearn (2016) da makalelerinde tüketici yönelimli öğrencilerin sadece mesleki gelişimleri için gereken öğretim ve öğrenmeyi talep ettikleri ve mesleklerinde gerekli olmayacak konularda bilgi edinmek istemediklerini, aynı zamanda Newson (2004) ve Nixon, Scullion ve Molesworth (2010) da tüketici yönelimli öğrencilerin dersin teorik kısmının en aza indirilmesini istediklerini ortaya koymuştur.

Bu durum tüketici yönelimli öğrencilerin yükseköğretimde uygulamalar hariç teorik ve meslekleri ile ilgili olmayan konuları yararsız görmesi ve dolayısıyla gereken çabayı göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Alkış (2015) araştırmasında öğrencinin dersin içeriğini yararlı bulduğunda derse daha fazla çalıştığını bulmuştur. Yine benzer bir şekilde Brackney ve Karabenick de (1995) öğrencilerin aldığı sınav notları ile derse verdiği önem arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, öğrencilerin dersi yararlı bulması ve derse verdiği önem sonucu akademik performansının arttığı söylenebilir.

Tüketici yönelimli öğrencilerin asıl motivasyonunun başarı ve kendini gerçekleştirmek olmaması, tüketici yönelim düzeyi ile akademik performans arasındaki negatif ilişkiyi açıklayabilir. Alkış (2015) araştırmasında öğrencilerin motivasyonları arttıkça akademik performanslarının da arttığını gözlemiştir. Yine Bandura (1997) başarılı olacağı konusunda kendine inanan öğrencilerin başarılı olacağını belirtmiştir. Covington (1992) öğrencinin başarı ve rekabet hedefi yerine kendini geliştirme ve gerçekleştirme hedefinde olduğunda başarılı olmak için gereken motivasyonu elde edeceğini söylemektedir. Frean (2008) da araştırmasında piyasalaşan üniversitelerde öğrencilerin yükseköğretim motivasyonunun %60 oranında yüksek maaşlı işe girebilmek olduğunu ortaya koymuştur. Tomlinson (2014) da araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Buna göre piyasalaşan üniversitelerde öğrenciler diploma alıp istihdamını sağlama hedefindedir (Bunce, Baird ve Jones, 2017; Clark, 2009; Nixon, Scullion ve Hearn, 2016; Saunders, 2015; Tomlinson, 2014; 2016; Williams, 2013). Bunce, Baird ve Jones (2017) da yaptığı araştırmada öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi ile akademik performansı arasında negatif ilişki gözlemiştir.

4.4.2. Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performans Arasındaki İlişki

AGNO'nun temsil ettiği akademik performans ile öğrenen kimlik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 28: AGNO İle Öğrenen Kimlik Düzeyi Arasındaki İlişki

		Öğrenen Kimlik Düzeyi	AGNO
Öğrenen Kimlik Düzeyi	r	1	0,322
	p		0,000*
AGNO	r		1
	p		

*p<0,05

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre AGNO ile öğrenen kimlik düzeyi arasında pozitif yönde düşük kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r= 0,322 p=0,000, p=0,000).

Bu pozitif ilişkinin nedeni öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına sahip olması olabilir. Bliuc ve diğerleri (2011a) ve Richardson, Abraham ve Bond (2012) derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin AGNO'su yani başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, Platow, Mavor ve Grace (2013) de öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan kişilerin derin öğrenme yaklaşımı sergilediğini belirtmektedir. Yine Boyle, Duffy ve Dunleavy (2003), Ramsden (2000) ve Smyth ve diğerleri (2015) derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin öğrenmeye karşı iç motivasyona sahip olduğunu ve öğrenme stratejilerinden eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel aktiviteleri kullandığını bulmuştur. Chan (2003) da derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme aktivitelerine zaman ve enerji harcadığını ve entelektüel anlamda aktivitelerle meşgul olduğunu, bunun aksine yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerde öğrenme motivasyonunun görülmediğini belirtmiştir. Dolayısıyla Boyle, Duffy ve Dunleavy (2003), Bliuc ve diğerleri (2011a) ve Richardson, Abraham ve Bond (2012) derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik performansları yani AGNO arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bunce, Baird ve Jones (2017) ve Platow, Mavor ve Grace (2013) araştırmalarında öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan kişilerin derin öğrenme yaklaşımı gösterdiğini ortaya koymuştur. Pintrich (2004) öğrencilerin oto kontrollü öğrenme stratejilerini kullanması, tekrar etme, detaya inebilme, eleştirel düşünme ve

odaklanma gibi bilişsel stratejilerini kullanması ile akademik performans arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Wolter, Pintrich ve Karabenick (2003) de üst biliş öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrencinin akademik performansını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğrencinin derin öğrenme yaklaşımına sahip olması, öğrencinin hem öğrenen kimlik düzeyini hem de akademik performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin kurumu, bölümü ve bölüm arkadaşlarından memnun olup uyum sağlaması öğrencinin hem öğrenen kimliğini hem de akademik performansının artmasını sağlar. Bu durum vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi ve akademik performansı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin nedeni olarak yorumlanabilir. Tinto (1993) öğrencilerin eğitim kurumlarına uyumunun; kurumsal, sosyal ve akademik bütünleşmeyi sağladığını ve böylece öğrencinin yükseköğretimde başarı hedefine odaklandığını ve başarı sağladığını bulmuştur. Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Wetherell (1987) öğrencinin kendini alanı ve alandaki kişilerle birlikte tanıtmasını; öğrencinin alanı ve alan arkadaşlarından memnun olduğunun göstergesi olarak ortaya koymuştur. Bliuc ve diğerleri (2011a) öğrencinin kendini alanın öğrencisi olarak tanımlamasının öğrencinin öğrenme yaklaşımını ve başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bliuc ve diğerleri (2011a; 2011b) ve Platow, Mavor ve Grace (2013) de yaptıkları araştırmalarda kendini alanı ile tanımlayan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına sahip olduğunu ve dolayısıyla daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Derse katılımın; hem öğrencinin öğrenen kimlik düzeyine hem de akademik performansının artışına ve öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki pozitif yönlü ilişkiye katkı sağladığı söylenebilir. Alkış (2015), Brewer ve Burgess (2005), Bunce, Baird ve Jones (2017) ve Lawson (2014), derse katılımın öğrencilerin daha yüksek notlar almasını sağladığını ve dolayısıyla akademik performans ile pozitif yönde ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Onlar öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin derslere düzenli katıldığını, alanı ile ilgili düzenli okumalar yaptığını ve öğrenim sürecinde oldukça çaba harcadığını, öğrenmekten keyif aldığını belirtmiştir. Lawson (2014) aynı zamanda öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sergilediği davranışlar arasında tüm derslere, seminer ve sunumlara aktif ve düzenli katılım olduğunu gözlemiştir. Bulger, Mayer,

Almeroth ve Blau (2008) öğrencinin öğrenme etkinliğine ayırdığı zaman ile akademik başarısı arasında pozitif yönlü ilişki gözlemiştir.

Hem akademik performansı hem de öğrenen kimlik düzeyini artıran entelektüel meşguliyet, vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin nedeni olarak yorumlanabilir. Ackerman, Kanfer ve Goff (1995), Coates (2007) ve Chen, Gonyea ve Kuh (2008) entelektüel meşguliyeti öğrencilerin bilinçli olarak zihinsel gelişimleri için öğrenme etkinliklerine katılması ve gerekli çabayı göstermesi olarak tanımlamakta ve entelektüel meşguliyetle hedeflenenin ise yüksek not ve başarı olduğunu belirtmektedir. Krause (2005) da entelektüel anlamda meşgul olan öğrencilerin zihinsel etkinlik ve öğrenme etkinliklerine etkin ve istekli katılımının, zaman ve kaynaklarını bu etkinliklere harcamasının akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Beer, Clark ve Jones (2010) derslere düzenli katılımın aynı zamanda öğrencilerin entelektüel meşguliyetinin de bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Yine Bunce, Baird ve Jones (2017), öğrencilerin entelektüel meşguliyeti ile öğrenen kimlik düzeyi arasında pozitif yönde ilişkiye rastlamıştır. Evans, Kirby ve Fabrigar (2003) de öğrenen kimlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin entelektüel anlamda meşgul olduğunu ve bu öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk hareket edip, öğrenme sürecini kendilerinin yönlendirdiğini bulmuştur.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeylerini belirlemek ve tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyleri ile akademik performansları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi, 'katılmıyorum' düzeyindedir.

2. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi, 'katılıyorum' düzeyindedir.

3. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadınların tüketici yönelim düzeyi erkeklerin tüketici yönelim düzeyine göre daha düşüktür.

4. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

5. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

6. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

7. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

8. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

9. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi öğrencilerin aldığı bursluluk oranına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık tam burslu ile %25 burslu gruplardan kaynaklanmaktadır. Buna göre %25 burslu olanların tüketici yönelim düzeyi, tam burslu olanların tüketici yönelim düzeyine göre daha yüksektir.

10. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi öğrencilerin aldığı bursluluk oranına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

11. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyinde bölümlerine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

12. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyinde bölümlerine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Buna göre STEM bölümlerinde öğrenim gören vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi, diğer öğrencilere göre daha düşüktür

13. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği AGNO'ya göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık mezun olmanın hedeflendiği 2.00-2.50 ile 3.50-4.00 AGNO'ya sahip gruplardan kaynaklanmaktadır. Hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2.00-2.50 olan öğrencilerin tüketici yönelim düzeyi, hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 olan öğrencilere göre daha yüksektir.

14. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği AGNO'ya göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrencilerin mezun olmayı hedeflediği 2.00-2.50 ile 3.50-4.00 AGNO'ya sahip gruplardan kaynaklanmaktadır. Buna göre hedeflenen mezuniyet AGNO'su 2,00-2.50 olan öğrencilerin öğrenen kimlik düzeyi, hedeflenen mezuniyet AGNO'su 3.50-4.00 olan öğrencilere göre daha düşüktür.

15.Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyi ile akademik performansı arasında negatif yönde düşük kuvvetli bir ilişkiye rastlanmıştır.

16. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasında pozitif yönde düşük kuvvetli bir ilişkiye rastlanmıştır.

5.2. Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim düzeyini ve tüketici yönelim düzeyi ile akademik performans arasındaki negatif yönlü ilişkiyi dikkate alarak, yükseköğretim alanında politika geliştirenler ve karar vericiler, YÖK ve vakıf üniversitelerinin, öğrencilerin tüketici yönelim düzeylerini azaltmaya çalışması ve böylece öğrencilerin akademik performanslarının artışını sağlaması adına bazı adımlar atabilirler.
2. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyini ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performans arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi dikkate alarak öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerini artırma yönünde çalışmalar yapılması sağlanabilir.
3. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi, bunların farklı kişisel ve akademik değişkenler ve akademik performansla olan ilişkisi dikkate alınarak vakıf üniversitelerinin öğrenim sürecinin yürütülmesi ve öğrenci kabulü konusunda akademik performansı ve başarıyı artıracak yönde olumlu düzenlemeler yapmasını sağlayabilir.
4. Araştırma sonuçları yükseköğretim politikacıları, karar vericileri, YÖK ve vakıf üniversiteleri tarafından daha sağlıklı politikalar üretebilmek için kılavuz olarak kullanılabilir.
5. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ve bunları belirleyen görüş ve davranışların belirlenmesi sonucu vakıf üniversiteleri tarafından yapılacak düzenleme ve değişikliklerle kalitenin artırılması sağlanabilir.
6. Vakıf üniversitelerinde akademik performansın artırılması için yapılacak çalışmalar ve alınacak önlemlerle, nitelikli insan gücünün katkılarıyla Türkiye'nin uzun vadede kalkınma hedeflerine ulaşması sürecine katkı sağlanabilir.

Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma nicel olarak yürütülmüştür. Yürütülecek bir karma araştırma ile elde edilecek bulgular karşılaştırılabilir.
2. Yine bu araştırma iki vakıf üniversitesinde yürütülmüştür. Benzer bir araştırma devlet üniversitelerinde de yürütülüp varsa değişen eğilimlere bakılabilir.
3. Başka bir araştırma farklı bölge ve illerdeki vakıf üniversitelerinde yapılabilir.
4. Benzer bir araştırma vakıf üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılabilir.
5. Bu araştırmada erkeklerin yükseköğretime karşı tüketici yönelim düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yürütülecek nitel bir araştırma ile bu durumun sebepleri detaylı olarak incelenebilir.
6. Bu araştırmada tüketici yönelim düzeyinde yaşa göre farklılık bulunmamıştır. Fakat İngiltere'de yapılan bir araştırmaya göre tüketici yönelim ile yaş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum bir başka araştırma ile Türkiye ve İngiltere bağlamı karşılaştırılarak araştırılabilir.
7. Bir başka araştırma ile sadece öğrenen kimlik düzeyinin bursluluk oranına göre değişiklik göstermeme nedenleri incelenebilir.
8. Bir diğer araştırma ile öğrenci tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin STEM ve STEM olmayan bölümlere göre değişiklik göstermemesinin nedenleri araştırılabilir.
9. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin mezun olmayı hedeflediği AGNO azaldıkça tüketici yönelim düzeyinin arttığı anlaşılmıştır. Bir başka araştırma ile üniversitelerde bu konuda ne gibi çalışmalar yapılması ve ne tür önlemler alınması gerektiği ortaya çıkartılabilir.
10. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin mezun olmayı hedeflediği AGNO arttıkça, öğrencilerin öğrenen kimlik düzeylerinin de arttığı gözlendiğinden, bir diğer araştırma ile öğrencilerin mezun olma hedeflerini artırıcı ne gibi düzenlemeler yapılabileceği irdelenebilir.
11. Bir başka araştırma ile tüketici yönelimi arttıkça akademik performansın düşmesinin nedenleri incelenebilir.

12. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu bulgu dikkate alınarak, diğer bir araştırma ile öğrencilerin akademik performansı ve öğrenen kimlik düzeyini artırmak için neler yapılması gerektiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abouserie, Reda. 1995. Self Esteem and Achievement Motivation As Determinants of Students Approaches to Studying. **Studies in Higher Education**. c.20.s.1: 19-27.

Acar, Mustafa, Hüsnü Bilir. 2013. Serbest Piyasa, Bütçe Ve Rekabet: Üniversitelerde Piyasa Yönelimli Yeniden Yapılanma İhtiyacı. **Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. c.*3*.s.3.12

Ackerman, L. Phillip, Ruth Kanfer, Maynard Goff. 1995. Cognitive and Noncognitive Determinants And Consequences of Complex Skill Acquisition. **Journal of Experimental Psychology: Applied**. c.1.s.4: 270–304.

Adams, Don. 2007. Lifelong Learning Skills And Attributes: The Perceptions of Australian Secondary School Teachers. **Issues in Educational Research.** c.17s.2: 149.

Adams, Richard, Dominic Smith. [08.08.2017]. Universities Spend More to Attract Clearing Students. http://www.theguardian.com/education/2014/aug/08/university-spending-clearing-limit-undergraduates

Altunışık, Remzi, Şuayip Özdemir, Ömer Torlak. **Pazarlamaya Giriş**. İstanbul: Sakarya Yayıncılık, 2007.

Asanbekova, Gülzar. 2007. "Tüketici Davranışı Çerçevesinde Türkiye'yi Ziyaret Eden Rus Turistlerin Tüketim Alışkanlıkları". Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaş, Oktay, Soner M. Özdemir. 2002. Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. **Milli Eğitim Dergisi.** 155- 156.

Akturan, Ulun. 2007. Tüketici Davranışına Yönelik Araştırmalarda Alternatif Bir Teknik: Etnografik Araştırma. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.6.s.11: 237-252.

Aldridge, Susan, Jennifer Rowley, J. 1998. Student Charters: An Evaluation and Reflection. **Quality in Higher Education.** c.4. s.1: 27–36.

Al-Jeraisy, Khaled Ibn Abdul Rahman. **Consumer Behavior: An Analytical Study of The Saudi Family's Purchase Decision**. Riyadh: King Fahd National Library Cataloging, 2008.

Alkış, Nurcan. 2015. The Influence of Personality Traits, Motivation and Persuasion Principles on Academic Performance. Doktora Tezi. Middle East Technical University Department of Information Systems.

Allen, K., Quinn, J., Hollingworth, S., Rose, A. 2013. Becoming Employable Students and 'Ideal' Creative Workers: Exclusion and Inequality in Higher Education Work Placements. **British Journal of Sociology of Education**. c.34. s. 3: 431–52.

Alves, Helena, Mario Raposo. 2006. Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. **Total Quality Management.** c.17.s. 9: 1261–78.

Alvesson, Mats. **The Triumph of Emptiness: Consumption, Higher Education, and Work Organization.** Oxford: OUP, 2013.

Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: ALFA Basım Yayım, 2001.

Aydın, Kenan. **Perakende Yönetiminin Temelleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Aypay, Ahmet. 2003. Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Sosyo Ekonomik ve Politik Çevrelerin Üniversitelerde Kurumsal Adaptasyona Etkileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c.9.s.2: 194-213.

Aytuğ, Semra. Pazarlama Yönetimi. İzmir: İlkem Ofset, 1997.

Baeten, Marlies, Eva Kyndt, Katrien Struyven, Filip Dochy. 2010. Using Student-Centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging Or Discouraging Their Effectiveness. **Educational Research Review**. c.5: 243–260.

Balaban, Özlem, Dilek Çakmak. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Gelişim Eğitimlerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. Sakarya İktisat Dergisi, c.5.s.1: 1-17.

Ball, Stephen J., Deborah Youdell. 2007. Hidden Privatisation in Public Education. Preliminary Report. **Education International 5th World Congress, July 2007**. University of London.

Balyer, Aydın, Yüksel Gündüz. 2011. Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminde YÖK ile Yaşanan Paradigmatik Dönüşüm: Vakıf Üniversiteleri Çelişkisi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.31: 69-84.

Bandura, Albert. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman, 1997.

Bernal, Luis J. 2005. Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences of Privatization of Public Services in Education**. Journal of Education Policy.** c. 20.s.6: 779- 792.

Barnett, Ronald. "The Marketised University: Defending The Indefensible". **The Marketisation of Higher Education and The Student As Consumer.** ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. London: Routledge, 2011: 39-51.

Baty, Phil. [19.11.2017]. Poll Reveals Pressure to Dumb Down. THE. http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=192485

Bay, Darlene, Harold Daniel. 2001. The Student Is Not The Customer—An Alternative Perspective. **Journal of Marketing for Higher Education**. c.11.s.1:1- 19.

Beaty, Liz, Graham Gibbs, Alistair Morgan. 1997. Learning Orientations and Study Contracts. **The Experience of Learning** (2. bs.). ed. F. Marton, D. J. Hounsell, N. J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997: 72-88.

Beer, Colin, Ken Clark, David Jones. "Indicators of Engagement". **Curriculum, Technology & Transformation for an Unknown Future. Proceedings Ascilite Sydney 2010.** ed. Caroline Steel, Mike Keppell, Philippa Gerbic, Simon Housego. Sydney, The University of Queensand, 2010: 75-86.

Belfield, Clive R., Henry M. Levin. 2002. Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Fundamentals of Educational Planning**, c. 47. (Aktaran: Addi- Raccah, Audrey. 2012. Supporting or Opposing Privatization in Education: Teachers' Attitudes and Positions of Power in Israeli Schools. Leadership and Policy in Schools. c.11.s.4: 391-417.

Bernardo. Allan B. I. 2003. Approaches to Learning and Academic Achievement of Filipino Students. **Journal of Genetic Psychology.** c.164.s.1: 101-114.

Bidjerano, Temi, David Yun Dai. 2007. The Relationship Between The Big-Five Model of Personality and Self-Regulated Learning Strategies. **Learning and Individual Differences**. c.17.s.1: 69-81.

Biggs, John. 1979. Individual Differences in Study Processes and The Quality of Learning Outcomes. **Higher Education.** c.8.s.4: 381–394.

Biggs, John. **The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual.** Hawthorn, Australian Council for Educational Research, 1987.

Biggs, John. 1999. What the Student Does: Teaching For Enhanced Learning. **Higher Education Research & Development.** c.31.s.1: 57–75.

Birleşmiş Milletler. **1999 World Survey on the Role of Women in Development**. New York, 1999.

Bliuc, Ana-Maria, Robert A. Ellis, Peter Goodyear, Daniela Muntere Hendres. 2011a. The Role of Social Identification As University Student in Learning: Relationships Between Students' Social Identity, Approaches to Learning, and Academic Achievement. **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**. c.31. s.5: 559-574.

Bliuc, Ana-Maria, Robert A. Ellis, Peter Goodyear, Daniela Muntere Hendres. 2011b. Understanding Student Learning in Context: Relationships Between University Students' Social Identity, Approaches to Learning and Academic Performance. **European Journal of Psychology of Education.** c.26.s.3: 417-433.

Boekaerts, Monique, Lyn Corno. 2005. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. **Applied Psychology: An International Review.** c. 54. s.2: 199-231.

Bolton, Paul. "Tuition Fee Statistics". House of Commons Library, 19 Şubat 2018.

Bourdieu, Pierre. **The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power**. çev. Loïc J. D. Wacquant. Stanford University Press, 1996.

Brackney, Barbara E., Stuart A. Karabenick. 1995. Psychopathology and Academic Performance: The Role of Motivation and Learning Strategies. **Journal of Counseling Psychology**. c.42.s.4: 456-465.

Brennan, John, Robert Edmunds, Muir Houston, David Jary, Yann Lebeau, Michael Osborne, John T.E. Richardson. **Improving What is Learnt at University**. London: Routledge, 2010.

Brewer, Ernest W., David N. Burgess. 2005. Professor's Role in Motivating Students to Attend Class. **Journal of Industrial Teacher Education.** c.42.s.3: 23-47.

Brown, Phillip, Hugh Lauder."Globalisation and the Knowledge Economy: Some Observations on Recent Trends in Employment, Education and the Labour Market". **Working Paper Number 43.** Cardiff School of Social Science, 2003.

Brown, Wendy. 2006. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-democratization. **Political Theory.** c.34.s.6: 690-714.

Brown, Roger, Peter Scott. 2009. The Role of the Market in Higher Education, Report for the Higher Education Policy Institute (HEPI). http://www.hepi.ac.uk/files/01Highereducationandthemarket.pdf [18.12.2017].

Brown, Roger. **Higher Education and the Market.** New York and London: Routledge, 2011.

Brown, Roger, Helen Carasso. **Everything For Sale? The Marketisation of UK Higher Education.** London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2013.

Boyle, Elizabeth A., Tim Duffy, Karen Dunleavy. 2003. Learning Styles And Academic Outcome: The Validity and Utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British Higher Education Setting. **British Journal of Educational Psychology.** c.73: 267-290.

Bulger, Monica E., Richard Mayer, Kevin C. Almeroth, Sheridan D Blau, S. D. 2008. Measuring Learner Engagement in Computer-Equipped College Classrooms. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. c.17.s.2: 129-143.

Bunce, Louise, Amy Baird, Siân E. Jones. 2017. The Student-As-Consumer Approach in Higher Education and its Effects on Academic Performance. **Studies in Higher Education**. c.42.s.11.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum.** 6. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** 8. bs. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Erkan Ö. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** 11. bs. Ankara: Pegem Yayınları, 2012.

Büyükuslu, Ali Rıza. **Akademik Kapitalizm ve Küresel Üniversitelerin Yükselişi.** İstanbul: Derin Yayınları, 2010.

Bynner, John. 1998. Youth in the Information Society: Problems, Prospects and Research Directions. **Journal of Education Policy**. c.13.s.3: 433–42.

Chamorro-Premuzic, Tomas, Adrian Furnham. 2008. Personality, Intelligence and Approaches to Learning As Predictors of Academic Examination Performance. **Personality and Individual Differences**. c.44: 1596-1603.

Chan, Kwok-Wai. 2003. Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. **Research in Education.** c.69.s.4: 36-50.

Chen, Pu-Shih Daniel, Robert Gonyea, Georger Kuh. 2008. Learning at a distance. **Journal of Online Education.** c.4.s.3. http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=438&action=login

Chen, Chih-Ping. 2012. Online Group Buying Behavior in Cc2b E-Commerce: Understanding Consumer Motivations. **Journal of Internet Commerce.** c.11.s.3: 254-270.

Christophe, Charle, Jacques Verger. 1994. **Üniversitelerin Tarihi**. çev. İsmail Yerguz. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Clark, L. 2009. Average Students Debts Will Hit More Than £10,000 By The End of the Decade. **The Daily Mail** [21 Nisan 2017].

Clarke, R. M. 1986. Students' Aproaches to Studying in an Innovative Medical School: A Crossectional Study. **British Journal of Educational Psychology.** c.56: 309-321.

Clarke, John. 2004. Dissolving The Public Realm? The Logics and Limits of Neo-Liberalism. **Journal of Social Policy**. c.33.s.1: 27–48.

Clayson Dennis E., Debra A. Haley. 2005. Marketing Models in Education: Students As Customers, Products, or Partners. **Marketing Education Review**. c.15.s.1: 1- 10.

Clifton, Rodney A., Raymond Perry P., Lance W. Roberts, Tracey Peter. 2008. Gender, Psychosocial Dispositions and The Academic Achievement of College Students. **Research in Higher Education.** c. 49.s.8: 684-703.

Coates, Hamish. 2007. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c.32.s.2: 121-141.

Cochran, William Gemmell. 1963. "**Sampling Techniques**". 2.bs. New York: John Wiley and Sons, Inc. (Aktaran: Balcı, A. "Sosyal Bilimlerde Araştırma".11.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2015).

Coşkun, Diker Yelkin, Melek Demirel. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.42: 108-120.

Cousin, Glynis. 2012. Getting Our Students to Engage: A Review of Two Key Contributions 10 Years on. **Higher Education Research & Development**. c.31.s.1:15–20.

Covington, Martin V. **Making The Grade: A Self- Worth Perspective on Motivation and School Reform**. New York: Cambridge University Press,1992.

Covington, Martin V. **The Will to Learn**. New York: Cambridge University Press, 1998.

Cömert, Yavuz, Yakup Durmaz. 2006. Tüketicinin Tatmini Ve Satın Alma Davranışlarını Etkileyen Faktörlere Bütünleşik Yaklaşım Ve Adıyaman İlinde Bir Alan Çalışması. **Journal of Yasar University**. c.1.s.4: 351-375.

Credé, Marcus, Alison L. Phillips. 2011. A Meta-Analytic Review of The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. **Learning and Individual Differences**. c.21.s.4: 337-346.

Creswell, John W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** Sage publications, 2014.

Cuthbert, Peter F. 2005. The Student Learning Process: Learning Styles or Learning Approaches. **Teaching in Higher Education**. c.10. s.2: 235-249.

Çağlar, İrfan, Sabiha Kılıç. 2010. **Pazarlama.** 3. bs. Ankara: Nobel Yayınları.

Çelik, Zafer. **Türkiye'de Vakıf Üniversitelerinin Mevcut Durumu ve Geleceği. (İLEM Politika Notu 8).** İstanbul: İlmi Etüdler Derneği. 2-11, 2016.

Çetinsaya, Gökhan. **Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası.** Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2014.

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları**. Ankara: Pegem A, 2010.

Deacon, Bob. "Globalization and Social Policy: The Threat to Equitable Welfare". **Occasional Paper No. 5. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development**, 2000.

Delucchi, Michael, Kathleen Korgen. 2002. We're The Customer – We Way The Tuition': Student Consumerism Among Undergraduate Sociology Majors. **Teaching Sociology.** c.30.s.1: 100– 107.

Deniz, Müjgan H. 2011. Markalı Ürün Tercihlerinin Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. Sosyal Siyaset Konferansları. c. 61: 243-268.

Deniz, Arzu, Aysel Erciş. 2008. Kişilik Özellikleri İle Algılanan Risk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Journal of Economics and Administrative Sciences.** c.22.s.2: 301-330

Dennis, Jessica M., Jean S. Phinney, Lizette I. Chuateco. 2005. The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in The Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. **Journal of College Student Development.** c.46.s.3: 223-236.

Devecioğlu, Yasemin. 2015. Öğrencilerin Gözüyle "Yeni Üniversite" Kavramı (University Students' View About The Concept of "A New University"). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)**. c.21.s.3: 319–44.

Dinçer, Haluk. 2014. STEM Eğitimi ve İşgücü: Bilgi Ekonomisinin Olmazsa Olmazı. **TÜSİAD Görüş Dergisi.** c.85.

Douglas, Alex, Jacqueline Douglas, Barry Barnes."The Student As Customer?". Proceedings of the 9th Toulon-Verona Conference University of Paisley, 7th-8th September 2006.

Drew, Todd L., Gerald G Work. 1998. Gender-Based Differences in Perception of Experiences in Higher Education. **The Journal of Higher Education**. c.69.s.5: 542-555.

Duff, Angus,Elizabeth Boyle, Karen Dunleavy, John Ferguson. 2004. The Relationship Between Personality, Approach to Learning and Academic Performance. **Personality and Individual Differences**. c.36: 1907–1920.

Durmaz, Yakup. **Tüketici Davranışı.** 2.bs. Ankara: Detay Yayıncılık, 2011.

Durmaz, Yakup, Reyhan Bahar, Murat Kurtlar. 2011. Kişisel Faktörlerin, Tüketici Satın Alma Davranışlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. **Akademik Yaklaşımlar Dergisi**. c.2.s.1: 116-119.

Durukan, Fatma N. "Tüketici Davranışlarında Öğrenmenin Rolü ve Bir Uygulama". Yüksek Lisans Tezi. T.C. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Eagle, Lynne, Ross Brennan. 2007. Are Students Customers? TQM and Marketing Perspective. **Quality Assurance in Education.** c.15.s.1: 44–60.

Eccles, Jacquelynne S., Allan Wigfield. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**. c.53: 109–132.

Ekinci, Necla. "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Elden, Müge. **Reklam ve Reklamcılık**. İstanbul: Say, 2009.

Elkins, Susan A., John M. Braxton, Glenn W. James. 2000. Tinto's Separation Stage and Its Influence on First-Semester College Student Persistence. **Research in Higher Education.** c. 41: 251–268.

Elliot, Andrew J., Judith M. Harackiewicz. 1996. Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology.** c.70.s.3: 461-475.

Elliot, Andrew J., Marcy A. Church. 1997. A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. c.72.s.1: 218–232.

Elliott, Anthony. 2002. Beck's Sociology of Risk: A Critical Assessment. **Sociology**. c.36.s.2: 293– 315.

Elton, Lewis. 2010. Complexity Theory–An Approach to Assessment That Can Enhance Learning and Transform University Management. **The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer.** c.64: 637-646.

Entwistle, Noel, Hilary Tait.1995. Approaches to Studying and Perceptions of The Learning Environment Across Disciplines. **New Directions for Teaching and Learning**. c.64: 93–103.

Entwistle, Noel, Abigail Entwistle. 1997. "Revision and The Experience of Understanding". **The Experience of Learning**. ed. Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle. 2. bs. Edinburgh, UK: Scottish Academic Press: 145-158.

Enwistle, Noel. 2001. Styles of Learning and Approaches To Studying in Higher Education. **Kybernetes**. c.30.s.5/6: 593-602.

Entwistle, Noel. 2005. Contrasting Perspectives on Learning. **The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education**. ed. Ference Marton, Dai Hounsell, Noel Entwistle. 3. bs. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment: 3-22.

Erdoğan, Uygar. "Tüketici Davranış Modellerinin Tüketici Pazarları İçin Tasarlanan Ürünlere Etkisi". Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, 2009.

Erkal, Mustafa E. **Sosyoloji.** 9.bs. İstanbul: Der Yayınları, 1998.

Eroğlu, Feyzullah. **Davranış Bilimleri.** 7.bs. Beta Basım Yayım, 2006.

Eru, Oya. "Marka Bağımlılığını Etkileyen Faktörler: Adnan Menderes Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama". Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Ertürk, Kazı Ö., Cüneyt Miray Kıyak. 2011. Müşteri Memnuniyetini Artırma Aracı Olarak Halkla İlişkilere Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Penceresinden Bakmak. **Journal of Communication Theory & Research/Iletisim Kuram ve Arastirma Dergisi.** c.2011.s.32: 127-150.

Eser, Zeliha, Bahar F. Işın, Sezer Korkmaz, Sevgi Ayşe Öztürk. **Pazarlama Kavramlar - İlkeler-Kararlar.** Ankara: Siyasal Yayınları, 2009.

European Commission. 2001. Making a European Area of Lifelong Learning A Reality. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001) 678_en.pdf [18.12.2017].

Evans, Christina J., John R. Kirby, Leandre R. Fabrigar. 2003. Approaches to Learning, Need for Cognition, and Strategic Flexibility Among University Students. **British Journal of Educational Psychology.** c.73: 507–528.

Finney, Treena G., Zachary Z. Finney. 2010. Are Students Their Universities' Customers? An Exploratory Study. **Education + Training**. c.52.s.4: 276–291.

Frean, A. 2008. Students Prefer Studying to Socialising, Says Survey**. The Times** [11 Eylül 2017].

Freud, Sigmund. "The Ego and the Id". **The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud.** ed. James Strachey, Anna Freud, Allix Strachey, Alan Tyson (Trans.). 19.bs. London: Hogarth Press, 1923.

Fromm, Erich. **The Art of Being**. London: Constable, 1993.

Furedi, Frank. "Introduction to The Marketisation of Higher Education and The Student As Consumer". **The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer.** ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. Taylor & Francis Ltd. 1-8, 2010.

George, Darren, Paul Mallery. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update**. 10. bs. Boston: Pearson, 2010.

Gerlevik, Derya. "İnternet Üzerinden Alışverişin Tüketici Davranışı Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

Gerrig, Richard. J., Philip G. Zimbardo. **Psychology and Life**. Boston: Pearson Education, Inc, 2010.

Geven, Koen. 2015. "How Did The Latest Increase in Fees in England Affect Student Enrolment and Inequality?". **The European Higher Education Area.** 479-500.

Gibbs, Paul T. 2007. Does Advertising Pervert Higher Education? Is There A Case for Resistance?. **Journal of Marketing for Higher Education**. c.17.s.1: 3–11.

Gibbs, Paul. 2001. Higher Education As a Market: A Problem or Solution?. **Studies in Higher Education.** c.268.s.1: 85-94.

Gibbs, Paul. "Adopting Consumer Time and The Marketing of Higher Education". **The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer**. ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. 52–63. UK: Routledge.

Giddens, Anthony. Elimizden Kaçıp Giden Dünya. İstanbul: Alfa Basım Yayınları, 2000.

Giddens, Anthony. **Sosyoloji.** Ankara: Ayraç Yayınevi, 2005.

Gill, John. [23.10.2008]. Keep it Stupid, Simple. THE. https://www.timeshighereducation.com/features/keep-it-stupid simple/404042.article

Gill, J. "Lecturers Hit Back at Efforts to Discredit Grade-Inflation Claims". THE, [19.03.2009]

Gorard, Stephen, Emma Smith, Helen May, Liz Thomas, Nick Adnett, Kim Slack. 2006. Review of Widening Participation Research: Addressing The Barriers to Participation in Higher Education, A Report to HEFCE by The University of York, Higher Education Academy and Institute for Access Studies. Bristol: HEFCE. http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2006/rd13_06/ [22.04.2018].

Gourlay, Lesley, Jacqualine Stevenson. 2017. Teaching Excellence in Higher Education: Critical Perspectives. **Teaching in Higher Education.** c. 22. s.4: 391– 395.

Grisoni, Louise, Jennifer Wilkinson. 2005. Undergraduate Business and Management Students As Consumers of Identity. **SRHE Annual Conference 13-15 December**, Edinburgh.

Grønhøj, Alice, Folke Ölander. 2007. A Gender Perspective on Environmentally Related Family Consumption. **Journal of Consumer Behaviour**. c.6.s.4: 218-235.

Gross, Michael A., Raymond Hogler. 2005. What The Shadow Knows: Exploring The Hidden Dimensions of The Consumer Metaphor in Management Education. **Journal of Management Education**. c.29.s.1: 3–16.

Güven, Aygül. 2013. Tüketicilerin Özel Alışveriş Sitelerinden Beklentileri Ve Tüketicilerin Özel Alışveriş Siteleri Tercihini Etkileyen Faktörlerinin Belirlenmesi: Ünye Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Harman, Chris. 1996. Globalisation: A Critique of a New Orthodoxy. **International Socialism**. c.2.s.73: 3–34.

Hart, David J., Nigel F. Coates. 2010. International Student Complaint Behaviour: How Do East Asian Students Complain to Their University?. **Journal of Further and Higher Education.** c.34.s.3: 303–319.

Harter, Susan. 1998. The Development of Self-Representations. **Handbook of Child Psychology.** ed. William Damon, Richard M Lerner, Nancy Eisenberg New York: Macmillan: 553-557.

Hartley, David. 1997. The New Managerialism in Education: A Mission Impossible. **Cambridge Journal of Education**. c.27.s.1: 47–57.

Haslam, Alexander S., John C. Turner, Penelope J. Oakes, Katherine J. Reynolds, Bertjan Doosje. 2002. From Personal Pictures in The Head to Collective Tools in The World: How Shared Stereotypes Allow Groups to Represent and Change Social Reality. **Stereotypes As Explanations: The Formation of Meaningful Beliefs About Social Groups**. ed. Craig McGarty, Vincent Y. Yzerbyt, Russell Spears. Cambridge: Cambridge University Press: 157-185.

Hattie, John. 1992. Measuring The Effects of Schooling. **Australian Journal of Education.** c.36.s.1: 5-13.

Hayes, Kay, John E. Richardson. 1995. Gender, Subject and Context As Determinants of Approaches to Studying in Higher Education. **Studies in Higher Education.** 215-222.

Haywood, Helen, Rebecca Jenkins, Mike Molesworth. 2011. A Degree Will Make All Your Dreams Come True: Higher Education As The Management of Consumer Desires. **The Marketization of Higher Education and The Student As Consumer.** ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. Abingdon: Routledge.

Heintström, Jannica. 2000. The Impact of Personality Approaches to Learning on Information Behavior. **Information Research**. c.5.s.3.

Holbrook, M. B. 2004. Gratitude in Graduate MBA Attitudes: Re-Examining The Business Week Poll. **Journal of Education for Business.** c.80.s.1: 25–28.

Hopoğlu, Sertaç. 2012). Vakıf Üniversiteleri ve TRB1 Bölgesinde Vakıf Üniversitelerinin Kurulabilirliği. Malatya: Fırat Kalkınma Ajansı. https://docplayer.biz.tr/754008-Vakif-universiteleri-ve-trb1-bolgesinde-vakif-universitelerinin-kurulabilirligi.html

Hoyer, Wayne D., Deborah J Maclnnis. 2008. **Consumer Behavior**. Nason, OH, USA: South-Western.

Hursh, David. 2005. Neoliberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in The United States and England. **Policy Futures in Education**. c.3.s.1: 3-15.

Ikeda, Ana A., Veludo-de-Oliveira, Tania M., Campomar, Marcos C. 2009. Business Students' Perspective on Customer in Education. **BALAS Annual Conference. ITESM**. Guadalajara: Mexico.

İlğan, Abdurrahman. 2014. Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.0.s.11.

İslamoğlu, Hamdi A. **Pazarlama Yönetimi**. 1. bs. İstanbul: Beta Yayınları, 1999.

İslamoğlu, Hamdi A. 2002. **Pazarlama Ilkeleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2002.

İslamoğlu, Hamdi A. **Pazarlama Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayıncılık, 2003.

İslamoğlu, Hamdi A., Remzi Altunışık. **Tüketici Davranışları**. İstanbul: Beta Yayıncılık, 2010.

İslamoğlu, Hamdi A., Remzi Altunışık. **Tüketici Davranışları**. 4.bs. İstanbul: Beta Yayıncılık, 2013.

Paricio, Javier. 2017. Students As Customers: A Paradigm Shift in Higher Education. Debats. **Journal on Culture, Power and Society**. c.131.s.3: 137-149.

Johansen, Vegard. 2014. Entrepreneurship Education and Academic Performance. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c.58.s.3: 300-314.

Jones-Devitt, Stella, Liz Smith. **Critical Thinking in Health and Social Care**. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: Sage Publications, 2007.

Jump, P. 2011. "We can't afford to be choosy". THE, 11 August, 7.

Kaçmazoğlu, Bayram H. 2002. Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. **Eğitim Araştırmaları.** c.6: 44-55.

Kandiko, Camille B., Matt Mawer. 2013. **Student Expectations and Perceptions of Higher Education**. London: King's Learning Institute, 2013.

Karabulut, Muhittin. **Tüketici Davranışı Pazarlama Yeniliklerinin Kabulü ve Yayılışı.** İstanbul: Yön Ajans, 1989.

Karabulut, Muhittin. **Profesyonel Satışçılık ve Yönetimi.** 2. bs. İstanbul: Üniversal Bilimsel Yayınları, 1998.

Karabulut, Muhittin. **Ulusal ve Küresel Pazarlarda Stratejik Pazarlama Yönetimi.** İstanbul: Üniversal Bilimsel Yayınları, 2004.

Karafakıoğlu, Mehmet. **Pazarlama İlkeleri.** 5.bs. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2012.

Karalar, Rıdvan. **Çağdaş Tüketici Davranışı**. Eskişehir: Ender Matbaası Yayınları, 2005.

Karalar, Rıdvan. **Çağdaş Tüketici Davranışı.** 3.bs. İzmir: Meta Basım, 2009.

Kardes, Frank, Maria Cronley, Thomas Cline. **Consumer Behaviour**. Mason, OH: South-Western Cengage Learning, 2008.

Kayasu, Tolga. 2017. Tüketici Davranışları ve Kahve Akımları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaynaş, Meltem. 2012. Tüketicilerin Mantıksal Olmayan Davranışlarının Ekonomik Sonuçları. Yüksek Lisans Tezi. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kember, David, Greg Harper. 1987. Approaches to Studying Research and Its Implications for The Quality of Learning from Distance Education. **Journal of Distance Education**. c.16: 35-46.

Kember, David, Doris Y. P. Leung. 1998. Influences upon Students' Perceptions of Workload. **Educational Psychology**. c.18.s.3: 293-308.

Kember, David, John Biggs, Doris Y.P. Leung. 2004. Examining The Multidimensionality of Approaches to Learning Through The Development of A Revised Version of The Learning Process Questionnaire. **British Journal of Educational Psychology.** 74: 261–280.

Kewell, Beth, Mick Beeby. 2003. Student and Lecturer Responses to The Introduction of Computer Assisted Learning (CAL) in a University Business School. **Teaching in Higher Education**. c.8.s.3: 413-30.

Khan, Matin. **Consumer Behaviour and Advertising Management**. New Delhi: New Age International Publishers, 2006.

Kılıç, Çiğdem. 2014. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c.3.s.4: 79-87.

Kılıç, Mehmet. 2017. Hızlı Tüketim Sektöründe Marka Kimliğinin Tüketicilerin Satın Alma Davranışı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Doğuş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kobrin, Jennifer L., Brian F. Patterson, Emily J. Shaw, Krista D. Mattern, Sandra M. Barbuti. 2008. Validity of the SAT® for Predicting First-Year Grades: 2010 SAT Validity Sample. United States: College Board. https://eric.ed.gov/?id=ED563202 [18.02.2018].

Kocabaş, İbrahim, Ramazan Yirci. 2016. Academicians' Opinions About Privatization in Higher Education? A Comparative Research in State and Foundation Universities. **International Online Journal of Educational Sciences**. c.8.s.4: 59-73.

Koç, G. 2007. Yaşam Boyu Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. ed. Özcan Demirel. Ankara: PegemA Yayıncılık: 209-222.

Koç, Erdoğan. **Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri Global ve Yerel Yaklaşımlar**. 2. bs. Ankara: Seçkin Yayınları, 2008.

Koç, Erdoğan. **Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım.** 7.bs. Ankara: Seçkin Yayınları, 2013.

Kolb, Alice, David Kolb. 2009. On Becoming A Learner: The Concept of Learning Identity. In Learning Never Ends: Essays on Adult Learning. Chicago, IL: CAEL Forum and News [15.12.2017].

Koris, Riina, Petri Nokelainen. 2015. The Student-Customer Orientation Questionnaire (SCOQ). Application of Customer Metaphor to Higher Education. **International Journal of Educational Management**. c. 29.s.10: 115–138.

Koris, Riina, Anders Örtenblad, Katri Kerem, Triinu Ojala. 2015. Student-Customer Orientation at a Higher Education Institution: The Perspective of Undergraduate Business Students. **Journal of Marketing for Higher Education**. c.25.s.1: 29-44.

Korkut, Hüseyin. **Sorgulanan Yükseköğretim**. Ankara: Nobel, 2001.

Kotler, Philip. **Pazarlama Yönetimi**. çev. Yaman Erdal (çev.) İstanbul: Bilimsel Yayınlar Derneği, 1984.

Kotler, Philip. **Pazarlama Yönetimi**. çev: Nejat Muallimoğlu. 10. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2000.

Krause, Kerri-Lee. 2005. Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities. **Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students.** James Cook University, Townsville.

Lasch, Christopher. **The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations**. New York: Norton, 1979.

Lawson, Alison. 2014. Learner Identities in The Context of Undergraduates: A Case Study. **Educational Research**. c.56.s.3: 343-356.

Levitas, Ruth. **The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour**. London: Macmillan, 1998.

Loudon, D. L., Albert J. Della Bitta. **Consumer Behavior.** New York: McGraw Hill, 1988.

Loudon, D. L., Albert J. Della Bitta. **Consumer Behavior**: Concepts and Applications. Singapore: McGraw-Hill Inc, 1993.

Lounsbury, John W., Eric Sundstrom, James M Loveland, Lucy W. Gibson. 2003. Intelligence, "Big Five" Personality Traits, and Work Drive As Predictors of Course Grade. **Personality and Individual Differences**. c.35.s.6: 1231-1239.

Lumina Foundation, Gallup. 2014. **What America Needs to Know About Higher Education Redesign.** Washington, D.C.: Lumina Foundation.

Lynch, Kathleen. 2006. Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education. European Educational Research Journal. c.5.s.1: 1–17.

Malhotra, Naresh. K. **Marketing Research An Applied Orientation**. 4. bs. Prentice Hall, New Jersey, 2004.

Mark, Eddie. 2013a. Student Satisfaction and The Customer Focus in Higher Education. **Journal of Higher Education Policy & Management**. c35.s.1: 2-10.

Mark, Eddie. 2013b. Students are not Products. They are Customers. **College Student Journal**. c.47.s.3: 489– 493.

Markowitz, Melissa, Alene Russell. 2006. Addressing The Needs of Adult Learners. Policy Matters. **American Association of State Colleges and Universities.** c.3.s.2.

Marton, Ference, Shirley Booth. **Learning and Awareness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

Marton, F., R. Saljo. 1976. On Qualitative Differences in Learning. I Outcome and Process. **British Journal of Educational Psychology**. c.46: 4–1.

MEB. 2009. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı: 7.

Mills, Martin. 2007. "Universities Torn Between Two Masters". THE. [02.01.2018].

Molesworth, Mike, Elizabeth Nixon, Richard Scullion. 2009. Having, Being and Higher Education: The Marketisation of The University and The Transformation of The Student into Consumer. **Teaching in Higher Education**. c.14.s.3: 277–87.

Morris, Charles G. **Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)**. 3. bs. çev. Muller, Johan. Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy. London: Routledge/Falmer, 2000.

Mucuk, İsmet. **Pazarlama İlkeleri.** Türkmen Kitabevi, İstanbul, 2006.

Mucuk, İsmet. **Temel Pazarlama Bilgileri.** 3. bs. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2007.

Mucuk, İsmet. **Pazarlama İlkeleri**. 18 bs. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2010.

Mukherji, Sandip, Narendra Rustagi. 2008. Teaching Evaluations: Perceptions of Students and Faculty. **Journal of College Teaching & Learning**. c.5.s.9: 45-54.

Mulligan, Casey B., Yona Rubinstein. 2008. Selection, Investment, and Women's Relative Wages Over Time. **Quarterly Journal of Economics**. c.122.s.3: 1061-1110.

Müderrisoğlu, Furkan. 2009. Tüketici Satın Alma Kararını Etkileyen Faktörler ve Ailede Satın Alma Kararının Verilmesi: Pilot Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Naidoo, Rajani, Ian Jamieson. 2005. Empowering Participants or Corroding Learning: Towards A Research Agenda on The Impact of Student Consumerism in Higher Education. **Journal of Education Policy**. c.20.s.3: 267–281.

Naidoo, Rajani, Avi Shankar, Ekant Veer. 2011. The Consumerist Turn in Higher Education: Policy Aspirations and Outcomes. **Journal of Marketing Management**. c.27.s.11-12: 1142-1162.

Naidoo, Rajani, Joanna Williams. 2015. The Neoliberal Regime in English Higher Education: Charters, Consumers and The Erosion of The Public Good. **Critical Studies in Education**. c.56.s.2: 208–223.

Newson, Janice A. 2004. Disrupting The 'Student As Consumer' Model: The New Emancipatory Project. **International Relations.** c.18.s.2: 227-239.

Nilsson, Theresse, Andreas Bergh. 2010. Good for Living? On the Relationship Between Globalization and Life Expectancy. **World Development**. c 38.s. 9: 1191–1203.

Nixon, Elizabeth, Richard Scullion, Robert Hearn. 2016. Her Majesty The Student: Marketised Higher Education and The Narcissistic (Dis)Satisfactions of The Student Consumer. **Studies in Higher Education**: 927-943.

Nixon, Elizabeth, Richard Scullion, Mike Molesworth. 2010. How Choice in Higher Education Can Create Conservative Learners. **The Marketisation of Higher Education and The Student As Consumer**. ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. London: Routledge: 196-208.

Nordensvard, Johan. The Consumer Metaphor Versus The Citizen. **The Marketisation of Higher Education: The Student as Consumer.** ed. Mike Molesworth, Elizabeth Nixon and Richard Scullions. Routledge, 2010.

Obermiller, Carl, Patrick Fleenor, Peter V. Raven. 2005. Students As Customers or Products: Perceptions and Preferences of Faculty and Students. **Marketing Education Review**. c.15.s.2: 27-36.

O'Connor, Melissa C., Sampo V. Paunonen. 2007. Big Five Personality Predictors of Post- Secondary Academic Performance. **Personality and Individual Differences**. c.43.s.5: 971- 990.

Odabaşı, Yavuz. Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejisi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: İşletme Fakültesi Yayınları, 1996.

Odabaşı, Yavuz. **Tüketici Davranışı.** Mediacat Yayınları, 2002.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı**. İstanbul: Mediacat Akademi, 2003.

Odabaşı, Yavuz, Mine Oyman. **Pazarlama İletişimi Yönetimi.** İstanbul: MediaCat Yayınları, 2003.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı**. 7. bs. İstanbul: Mediacat Akademi, 2004.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı.** 10.bs. İstanbul: Mediacat, 2010.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı** İstanbul: MediaCat Kitapları, 2011.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı.** İstanbul: Mediacat, 2012.

Odabaşı, Yavuz, Gülfidan Barış. **Tüketici Davranışı**. İstanbul: MediaCat, 2013.

OECD. 2016. Labour Force Participation Rate (Indicator). [18.12.2017].

Offe, Claus. 1983. Competitive Party Democracy and The Keynesian Welfare State: Factors of Stability and Disorganization. **Policy Sciences**. c.15: 225-246.

Okumuş, Abdullah. **Tüketici Davranışı: Teorik ve Uygulamalı Bir Yaklaşım**. İstanbul: Türkmen Kitapevi, 2013.

Olssen, Mark, Michael A. Peters. 2005. Neoliberalism, Higher Education and The Knowledge Economy: From The Free Market to Knowledge Capitalism. Journal of Education Policy. c.20.s.3: 313–45.

Ortaş, İ. 2002. Üniversitelerin Sorunları-1. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**. c.2.s.4: 3.

Oyman, Nidan, İlknur Şentürk. 2015. Öğretmen Adayları ve Öğretim Üyelerinin "Üniversite" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.21.s.3: 367-394.

Öhman, Annelie. 2012. Leaks And Leftovers: Reflections on The Practice and Politics of Style in Feminist Academic Writing. **Emergent Writing Methodologies in Feminist Studies**. ed. Mona Livholts. New York: Routledge: 27-40.

Önder, Rana, Ali Balcı. 2010. Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının 2007 Yılında Programdan Yararlanan Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi.** c.9.s.2: 93-116.

ÖSYM. 2018. **2017 Öğrenci Yerleştirme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.** https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/LYS/KONTENJANKILAVUZ18072017.pdf [15.03.2017].

Özhan Dedeoğlu, Ayla. 2002. Tüketici Davranışları Alanında Kalitatif Araştırmaların Önemi ve Multidisipliner Yaklaşımlar. **Dokuz Eylül Üniversitesi __BF Dergisi**. c.17.s.2: 75 -92.

Özkalp, Enver. **Sosyolojiye Giriş.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını, 1990.

Özkalp, Enver. **Davranış Bilimine Giriş I.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.

Palfreyman, David. 2010. HE's 'Get-Out-Of-Jail' Card. The Future of Judicial Deference to The Exercise of Expert Academic Judgement. **Perspectives.** c.14:113-119.

Pant, Himanshu. **Advertising & Consumer Behaviour**. India: ABD Publishers, 2007.

Pathan, Saima K., Hakim A. Mahesar, Sobia Shah. 2017. The Impact of Student Consumerism Metaphor on Higher Education Students: A Critical Review of Literature. **Grassroot**s. c.50.s.3.

Patton, M.A., Patton, H.L. 2006. Students' Perceptions as Customers: A Strategy to Foster Appropriate Relationships. **31st International Conference Improving University Teaching, 3-6 Haziran 2006**. Dunedin, New Zealand.

Pekkarinen, Tuomas. 2012. Gender Differences in Education. **Nordic Economic Policy Review**.

Peter, Paul Jerry C. Olson. **Consumer Behavior & Marketing Strategy**. 9.bs. New York: The McGraw-Hill Companies, 2010.

Phan, Huy Phuong. 2009. Relations Between Goals, Self-Efficacy, Critical Thinking, and Deep Processing Strategies: A Path Analysis. Educational Psychology: **An International Journal of Experimental Educational Psychology**. c.29.s.7: 777–799.

Pintrich, Paul R. 2004. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**. c.16.s.4: 385-407.

Pimparyon, P., Caleer S. M., Pemba S., Sue Roff. 2000. Educational Environment, Student Approaches to Learning and Academic Achievement in a Thai Nursing School. **Medical Teacher.** c.22.s.4: 359-364.

Plant, Ashby E., Anders K. Ericsson, Len Hill, Kia Asberg. 2005. Why Study Time Does not Predict Grade Point Average Across College Students: Implications of Deliberate Practice for Academic Performance. **Contemporary Educational Psychology**. c.30.s.1: 96-116.

Platow, Michael J., Kenneth I. Mavor, Diana M. Grace. 2013. "On The Role of Discipline-Related Self-Concept in Deep and Surface Approaches to Learning Among University Students. **Instructional Science**. c.41.s.2: 271–85.

Polat, Soner. 2011. Üniversite Öğrencilerine Göre Kocaeli Üniversitesi'nin Örgütsel İmajı. **Eğitim ve Bilim**. c.36.s.160: 105-119.

Poropat, Arthur. E. 2009. A Meta-Analysis of The Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. **Psychological Bulletin**. c.135.s.2: 322-338.

Priest, Jane, Stephen Carter, David A. Statt. **Consumer Behaviour**. Edinburgh: Edinburgh Business School, Heriot-Watt University, 2001.

Pryor, John H., Kevin Eagan, Laura Palucki B., Sylvia Hurtado, Jennifer Berdan, Matthew H. Case. 2012. **The American Freshman: National Norms Fall 2012**. Los Angeles: Higher Education Research Institute (HERI) at University of California.

Raaper, Rille. 2018. Students' Unions and Consumerist Policy Discourses in English Higher Education. **Critical Studies in Education**.

Ratcliffe, Rebecca. 2015. Sleepless Students Pay The Price For University Construction. The Guardian. http://www.theguardian.com/education/2015/sep/22/students-university-construction-boom-prospectus [09.11.2017].

Ramsden, Paul, Noel Entwistle. 1981. Effects of Academic Departments on Students Approaches to Studying. **British Journal of Educational Psychology**. c.51.s.3: 368-83.

Ramsden, Paul. **Learning to Teaching in Higher Education**. London: Newyork Routledge Falmer, 2000.

Ramsden, Paul. 2003. **Approaches to Learning. Learning to Teach in Higher Education.** ed. Paul Ramsden. London: Routledge: 39–61.

Reay, Diane, Gill Crozier, John Clayton. 2009. 'Fitting in' or 'Standing Out': Working-Class Students in UK Higher Education. **British Educational Research Journal**. iFirst article: 1–18.

Rhem, James. 1995. Deep/Surface Approaches to Learning: an Introduction. **The National Teaching & Learning Forum**. c. 5.s. 1: 1-5.

Richardson, John. T. E. 1993. Gender Differences in Responses to The Approaches to Studying Inventory. **Studies in Higher Education**. c.18.s.1: 3–13.

Richardson, John. T.E. 2003. Approaches to Studying and Perceptions of Academic Quality in a Short Web-Based Course. **British Journal of Educational Technology**. c. 34.s.4: 433–442.

Richardson, Michelle, Charles Abraham, Rod Bond. 2012. Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta Analysis. **Psychological Bulletin**. c.138.s.2: 353–387.

Rolfe, Heather. 2002. Students' Demands and Expectations in an Age of Reduced Financial Support: The Perspectives of Lecturers in Four English Universities. **Journal of Higher Education Policy and Management**. c.24.s.2: 171-182.

Rolfhus, Eric L., Phillip L. Ackerman. 1999. Assessing Individual Differences in Knowledge: Knowledge Structures and Traits. **Journal of Educational Psychology**. c.91.s.3: 511-526.

Robertson, Susan. **A Class Act: Changing Teachers' Work, The State, and Globalizaton**. New York: Falmer, 2000.

Sadler-Smith, Eugene. 1996. Approaches to Studying: Age, Gender and Academics Performance. **Educational Studies**. c.22.s.3: 367-380.

Saunders, Daniel B. 2015. They do not Buy It: Exploring The Extent to Which Entering First-Year Students View Themselves as Customers. **Journal of Marketing for Higher Education**. c.25.s.1: 5-28.

Sauntson, Helen, Liz Morrish. 2010. Vision, Values and International Excellence: The 'Products' That University Mission Statements Sell to Students. **The Marketisation of Higher Education and The Student as Consumer**. ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. London: Routledge: 73-85.

Satıcı, Özgür. 1998. Tüketici Pazarları ve Alıcı Davranışları: Tüketici Satın Alma Davranışını Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savaş, E. S. 1999. **"Daha İyi Devlet Yönetiminin Anahtarı Özelleştirme".** çev. Ergün Yener. 2.bs. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. (Aktaran: Kocabaş, İbrahim, Ramazan Yirci. "Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic". c.8.s.8: 1523-1539, 2013).

Schiffman, Leon G., Leslie L. Kanuk. **Consumer Behavior**. New Jersey: Prentice Hall International Edition, 1997.

Schiffman, Leon G., Leslie L. Kanuk. **Consumer Behavior.** New Jersey: Prentice Hall International Edition, 2008.

Selçuk, Gamze S., Sezgin Çalışkan, Mustafa Erol. 2007. Evaluation of Learning Approaches for Prospective Physics Teachers. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.27.s.2: 25- 41.

Semiz, Buket B., Remzi Altunışık. 2016. Pazarlama Araştırmalarında Likert Tipi Ölçeklerin Özelliklerinin Cevaplama Tarzları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. **Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**. c.7.s.14: 577-598.

Shore, Cris. 2011. How Commercialization is Redefining The Mission and Meaning of The University: A Reply to Steve Hoffman. **Social Antropology**. c.19.s.4: 495-499.

Shumar, Wesley. **College For Sale: A Critique of The Commodification of Higher Education.** London: Falmer Press, 1997.

Simons, Maarten, Jan Masschelein. 2008. The Governmentalization of Learning and The Assemblage of A Learning Apparatus. **Educational Theory**. c.58.s. 4: 391–415.

Slaughter, Sheila, Larry L. Leslie. **Academic Capitalism**. Baltimore: Johns Hopkins University Press,1997.

Smithers, Rebecca. [18.01.2017]. University Students Trapped By 'Unlawful' Terms and Conditions. **The Guardian**. 5 February 2015. http://www.theguardian.com/money/2015/feb/05/university-students-unlawful-terms-conditions.

Smyth, Lillian, Ken Mavor, Michael Platow, Diana M. Grace, Katherine J. Reynolds. 2015. Discipline Social Identification, Study Norms and Learning Approach in University Students. **Educational Psychology**. c.35.s.1: 53-72.

Solomon, Michael R. 2011. **Consumer Behavior: Buying, Having and Being**. New Jersey: Pearson Education, 2011.

Steel, Peers, Thomas Brothen, Catherine Wambach. 2001. Procrastination and Personality, Performance, and Mood. **Personality and Individual Differences**. c.30.s.1:95–106.

Steger, Manfred. **Küreselleşme**. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 2004.

Strenze, Tarmo. 2007. Intelligence and Socioeconomic Success: A Meta Analytic Review of Longitudinal Research. Intelligence. c.35. **Proximal Goal Setting Cognitive Therapy and Research.** ed. Jennifer Stock, Daniel Cervone, 1999. c.14.s.5.

Süer, İrfan. **Pazarlama İlkeleri**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014.

Şahin, İdris, Yunus Remzi Zoraloğlu, Necla Şahin Fırat. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.17.s.3: 429-452.

Tabachnick, Barbara. G, Linda S. Fideli. **Using Multivariate Statistics.** ed.4. Boston: Ally And Bacon, 2001.

Tabb, William K. **Unequal Partners: A Primer on Globalization**. New York: The New Press, 2002.

Tajfel, Henri, John C. Turner, J. 1986. The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. **Psychology of Intergroup Relations**. ed. Stephen Worshel, William G. Austin. Chicago, IL: Nelson Hall: 7-24.

Taşkın, Çağatan. **Güncel Pazarlama Yaklaşımları: Yeşil Pazarlamadan Ağızdan Ağıza Pazarlamaya**. 1.bs. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları, 2011.

Tek, Ömer, Engin Özgül. **Modern Pazarlama İlkeleri**. İzmir: Birleşik Matbaacılık, 2005.

Tezsürücü, Didem, Sibel Aybarç Bursalıgolu. 2013. Changes in Higher Education: The Quest for Quality. **KSÜ Journal of Social Sciences**. c.10.s.2: 97–108.

Thogersen, John. 2005. How May Consumer Policy Empower Consumers for Sustainable Lifestyles?. **Journal of Consumer Policy**. c.28.s.2: 143-178.

Timur, Taner. **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler**. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları, 2000.

Tinto, Vincent. 1982. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **Journal of Higher Education.** c.53.s.6: 687-700.

Tinto, Vincent. **Leaving College: Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition**. 2.bs. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Toksöz, Gülay. **Kalkınmada Kadın Emeği**. İstanbul: Varlık Yayınları, 2011.

Tomlinson, Michael. 2014. **Exploring The Impacts of Policy Changes on Student Approaches and Attitudes to Learning in Contemporary Higher Education: Implications for Student Learning Engagement**. York, GB: Higher Education Academy.

Tomlinson, Michael. 2016. Student Perceptions of Themselves as 'Consumers' of Higher Education. **British Journal of Sociology of Education**. c.38.s.4: 450-467.

Topsümer, F., M. Elden, N. Yurdakul. **Reklam ve Halkla İlişkilerde Hedef Kitle**. İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2014.

Torlak, Ömer, Volkan Doğan. 2011. Üniversite Adaylarının Üniversite Marka Algılarının Üniversite Tercihlerine Etkilerinin Ölçümü: Eskişehir Örneği. **İşletme Fakültesi Dergisi**. c.12.s.1: 104.

Trigwell, Keith, Michael Prosser. 1991. Improving The Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Learning on Learning Outcomes. **Higher Education**. c.22.s.3: 251-266.

Troman, Geoff. 2000. Teacher Stress in The Low-Trust Society. **British Journal of Sociology of Education**. c.21.s.3: 331-353.

Turner, John C., Michael A. Hogg, Penelope J. Oakes, Stephen D. Reicher, Margaret S. Wetherell. **Rediscovering The Social Group: A Self-Categorization Theory.** Oxford: Blackwell, 1987.

Turner, John C. **Social Influence.** Milton Keynes: Open University Press, 1991.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 1982. Yükseköğretim Kurumları ve Üst Kuruluşları. Yükseköğretim Kurumları.

TÜSİAD. **STEM (Science, Technology, Engineering And Mathematics; Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Alanında Eğitim Almış İşgücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması**. İstanbul, 2014.

Universities UK. **Education, Consumer Rights and Maintaining Trust: What Students Want From Their University**, 2017.

UNESCO. 2000. Yirmibirinci Yüzyılda Yükseköğretim, Vizyon ve Eylem. (çev. G. Baskan). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c.6. s.22: 167-189.

Uygur, S. M., Baykan, E. 2007. Kültür Turizmi ve Turizmin Kültürel Varlıklar Üzerindeki Etkisi. **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2: 30-49.

Uysal, Doğan, Emel E. Aydemir. 2016. Türkiye'de Yükseköğretim Kavramı ve Yükseköğretimin İstihdam ve Ekonomiye Etkisinin Analizi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.35: 275- 284.

Ünal, Sevtap. **İçgüdüsel Alışveriş.** Ankara: Detay Yayıncılık, 2008.

"Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği". **Resmi Gazete.** 26040, 31 Aralık 2005.

"Vakıflar Genel Müdürlüğü Yükseköğrenim Burs Yönetmeliği". **Resmi Gazete.** 28741, 20 Ağustos 2013.

Velioğlu, Meltem, Sertaç Çifci, Emre Şahin Dölarslan, Şenay Sabah Kıyan, Süreyya Karsu. **Tüketim Bilinci ve Bilinçli Tüketici**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2912, 2013.

Vermetten, Yvonne J., Hans G. Lodewijks, Jan D. Vermunt. 2001. The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use. **Contemporary Educational Psychology.** c. 26.s.2: 149-170.

Waghid, Yusef. 2006. Reclaiming Freedom and Friendship Through Postgraduate Student Supervision. **Teaching in Higher Education.** c.11.s.4: 427-39.

Walsh, Anita. 2007. An Exploration of Biggs' Constructive Alignment in The Context of Work- Based Learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. c. 32.s.1: 79–87.

Watkins, David, John Hattie. 1981. The Learning Processes of Australian University Students: Investigations of Contextual and Personological Factors. **British Journal of Educational Psychology.** c.51: 384-393.

Watson, David, Lee Anna Clark. 1984. Negative Affectivity: The Disposition to Experience Aversive Emotional States. **Psychological Bulletin.** c.96: 465-490.

Wellen, Richard. 2005. The University Student in a Reflexive Society: Consequences of Consumerism and Competition. **Higher Education Perspectives**. c.1.s.2.

Wilkie, William L. **Consumer Behaviour**. 2. bs. New York: John Wiley&Sons, 1990.

Williams, Joanna. 2010. Constructing Consumption: What Media Representations Reveal About Today's Students. **The Marketisation of Higher Education**. ed. Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon. Oxon: Routledge: 170-82.

Williams, Joanna. **Consuming HE Why Learning Can't Be Bought**. London: Bloomsbury, 2013.

Wolters, Christopher, Paul R. Pintrich, Stuart A. Karabenick. "Assessing Academic Self- Regulated Learning". **Indicators of Positive Development Conference.** Washington, DC, 2003.

Yıldız, Özkan. 2013. İşverenlerin Bakış Açısından Türkiye'de Kadın İstihdamı: Bir Alan Araştırması. **Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.** c.2.s.3: 95-110.

Yıldız, Serdar. 2014. Üniversiteler Ne Vaad Ediyor? Türkiye'deki Üniversitelerin Basın İlanları Üzerine Bir İçerik Analizi. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c.14.s.2: 157-160.

Yılmaz, Mustafa K., Selahattin Kaynak. 2011. **Bayburt'un Sosyo-Ekonomik Dönüşüm Sürecinde Üniversitemizin Rolü ve Yöre Halkının Beklentileri. Bayburt Üniversitesi Bülteni**. c.2.s.4: 56-57.

Yirci, Ramazan. "Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Yükseköğretimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması". Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

YÖK. **2015 Mali Yılı İdare Faaliyet Raporu**, 2015. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/3773452/2015_yok_faaliyet_raporu.pdf/

YÖK. **Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu,** 2018a. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK. **Birim İstatistikleri, Üniversiteler**, 2018b. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK. **2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları**, 2018c. https://istatistik.yok.gov.tr/

Yusuf, Muhammed. 2011. The Impact of Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Self-Regulated Learning Strategies on Students' Academic Achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c.15: 2623-2626.

Yükselen, Cemal. **Pazarlama İlkeler-Yönetim.** 2. bs. Ankara: Detay Yayıncılık, 2000.

"Yükseköğretim Kanunu". Mali Hükümler, İşlem ve Usuller. **Resmi Gazete.** 17506, 6 Kasım 1981.

Zell, Deone. 2001. The Market-Driven Business School: Has The Pendulum Swung Too Far?. **Journal of Management Inquiry**. c.10.s.4: 324-338.

EKLER

Ek 1: Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği

Değerli üniversite öğrencileri,
Ölçek; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan tez çalışması ile öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere hazırlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka bir kişi, kurum ya da makama kesinlikle verilmeyecektir. Araştırmanın amacına uygun ilerleyebilmesi için ölçek maddelerinden her birine vereceğiniz cevapların objektif olması ve olması gereken değil var olan durumu yansıtması büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz ölçeğin değerlendirmeye alınması için tüm soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

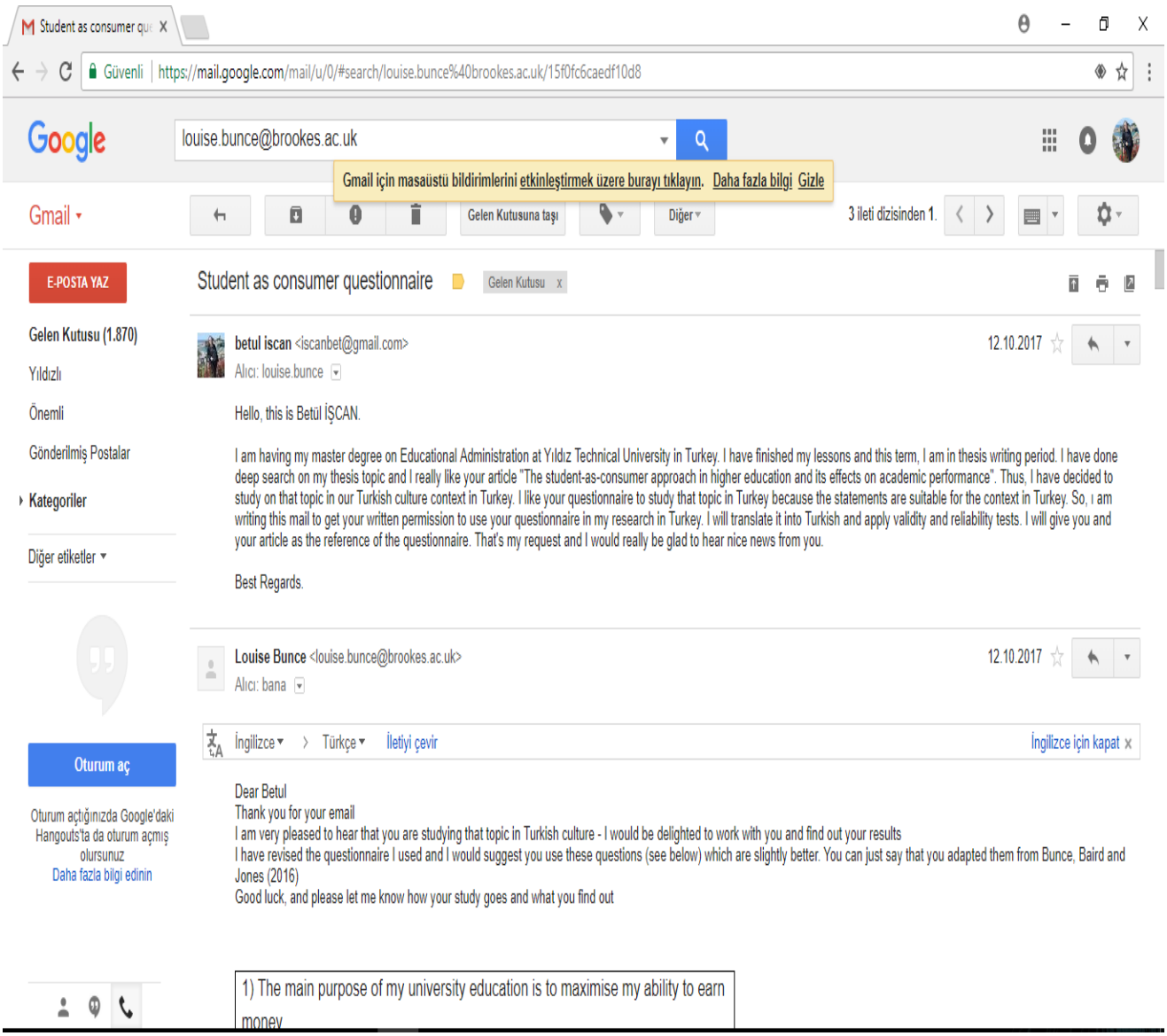
Betül İŞCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

<table>
<tr><th colspan="5">BÖLÜM 1: KİŞİSEL VE AKADEMİK BİLGİLER</th></tr>
<tr>
<td>1.Cinsiyetiniz
1.( ) Kadın
2.( ) Erkek</td>
<td>2.Yaş
…….</td>
<td>3.Bulunduğu Sınıf Düzeyi
1.( ) Hazırlık
2.( ) 1.Sınıf
3.( ) 2. Sınıf
4.( ) 3.Sınıf
5.( ) 4. Sınıf
6-(….)Diğer</td>
<td>4.Bursluluk Oranı
1.( ) Tam burslu
2.( ) %75 burslu
3.( ) %50 burslu
4.( ) %25 burslu
5.( ) Ücretli</td>
<td>4.Bölüm (Parantez içerisinde belirtiniz).
(……)</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">5.AGNO (Ağırlıklı Not Ortalaması: 4'lük sisteme göre)
……</td>
<td colspan="3">6.Mezun Olmayı Hedeflediğin AGNO (Ağırlıklı Not Ortalaması)
1. ( ) 2.00 - 2.50
2. ( ) 2-50 - 3.00
3. ( ) 3.00 - 3.50
4. ( ) 3.50 - 4.00</td>
</tr>
</table>

BÖLÜM 2 : ÖLÇEK MADDELERİ						
		Tamamen katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	**Kendimi her şeyden önce üniversitemin müşterisi olarak görürüm.**	1	2	3	4	5
2	**Mezun olduktan sonra iyi bir işe giremezsem, üniversite yapmış olduğum ödemelerin bir kısmını geri ödemelidir.**	1	2	3	4	5
3	**Üniversite eğitimimin satın aldığım bir hizmet olduğunu düşünüyorum.**	1	2	3	4	5
4	**Üniversiteye para ödemiş olduğum için, üniversite bana diploma vermelidir.**	1	2	3	4	5
5	**Üniversiteye gelmeden önce iyi ücret ödeyen bir işe sahip olsaydım, burada olmazdım.**	1	2	3	4	5
6	**Eğer mezun olduktan sonra çok fazla para kazanamazsam, üniversitede zamanımı boşa harcamış olduğumu düşünürüm.**	1	2	3	4	5
7	**Hocalarımın işinin bir parçası da beni derslerimden geçirmektir.**	1	2	3	4	5
8	**Eleştirel düşünme becerilerimi geliştirmek, yalnızca kariyerimde yardımcı oluyorsa önemlidir.**	1	2	3	4	5
9	**Bir şeyi öğrenmek için çok çalıştığımda kendimi daha fazla tatmin olmuş hissederim.**	1	2	3	4	5
10	**Derslere hazırlık yaparım.**	1	2	3	4	5
11	**Süreç sonunda bir derece elde edemeseydim bile çok çalışmayı seçerdim.**	1	2	3	4	5
12	**Üniversitede bilgimi artırmak için bulunmaktayım.**	1	2	3	4	5
13	**Yeni bir konu üzerinde çalışıyorken, tüm fikirlerin aklımda nasıl bir bütün oluşturduğunu görmeye çalışırım.**	1	2	3	4	5
14	**Ders çalışma zamanımı verimli kullanırım.**	1	2	3	4	5
15	**Üniversitede mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmek isterim.**	1	2	3	4	5
16	**Ders çalışmaktan keyif alırım.**	1	2	3	4	5
17	**Sınavlar, sunumlar, projeler vb. değerlendirmelerde her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.**	1	2	3	4	5
18	**Programımdaki her derse girerim.**	1	2	3	4	5

(Öğrenci Tüketici Yönelim Düzeyi= 1-8, Öğrenen Kimlik Düzeyi= 9-18)

Ek 2: Ölçeği Kullanma İzni



Student as consumer questionnaire

betul iscan <iscanbet@gmail.com> 12.10.2017

Alıcı: louise.bunce

Hello, this is Betül İŞCAN.

I am having my master degree on Educational Administration at Yıldız Technical University in Turkey. I have finished my lessons and this term, I am in thesis writing period. I have done deep search on my thesis topic and I really like your article "The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance". Thus, I have decided to study on that topic in our Turkish culture context in Turkey. I like your questionnaire to study that topic in Turkey because the statements are suitable for the context in Turkey. So, ı am writing this mail to get your written permission to use your questionnaire in my research in Turkey. I will translate it into Turkish and apply validity and reliability tests. I will give you and your article as the reference of the questionnaire. That's my request and I would really be glad to hear nice news from you.

Best Regards.

Louise Bunce <louise.bunce@brookes.ac.uk> 12.10.2017

Alıcı: bana

İngilizce › Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat

Dear Betul
Thank you for your email
I am very pleased to hear that you are studying that topic in Turkish culture - I would be delighted to work with you and find out your results
I have revised the questionnaire I used and I would suggest you use these questions (see below) which are slightly better. You can just say that you adapted them from Bunce, Baird and Jones (2016)
Good luck, and please let me know how your study goes and what you find out

1) The main purpose of my university education is to maximise my ability to earn money

Ek 3: Ölçek Formu Uygulama İzinleri

Evrak No : 18892302225
Tarih : 21.03.2018

MEDİPOL UNV

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

E-İmzalıdır

Sayı : 82281487-302.99-E.662 13/03/2018
Konu : Ölçek İzin Yazısı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20.02.2018 tarihli ve 44513635-302.99-E.1802200406 sayılı yazısı

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Betül İŞCAN'ın Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle yürütmek istediği "Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişki" konulu tezi için yapacağı anket çalışması tarafımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sabahattin AYDIN
Rektör

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Sabahattin AYDIN tarafından 13.03.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza linkinden FA7AE161X8 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Kavacık Mahallesi Ekinciler Caddesi No: 19 Beykoz / İSTANBUL
Tel: (216) 681 5100 Faks: (212) 531 7555

Evrak No. Evrak Tarih ve Sayısı: 14/03/2018-E.1244
Tarih : 19.03.2018

T.C.
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 96125984-302.99
Konu : Betül İŞCAN

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20.02.2018 tarih ve 44513635-302.99-E-1802200406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı 16705002 numaralı öğrencisi Betül İŞCAN'ın, ilgi yazınıza binaen üniversitemizde Tez Ölçeği uygulaması uygun bulunmuştur.

Adı geçen öğrenci, ilgili çalışmasını üniversitemiz Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığınca yürütecektir. Konu ile ilgilenen görevli personele ait iletişim bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Musa DUMAN
Rektör

Şube Müdürü Levent AKBULUT'a Ait İletişim Bilgileri:
Mail Adresi: lakbulut@fsm.edu.tr
Telefon: 0212 521 81 00-Dahili: 4027

Belgenin Aslı
Elektronik İmzalıdır
14../ 03. / 2018

Evrakı Doğrulamak İçin: http://ebys.fsm.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL56HMH
Silâhçı Mah. Karaağaç Cad. No:22/A Beyoğlu / İstanbul
Telefon No: 0 212 521 81 00 Faks No: 0 212 521 84 84
E-Posta: ealb@fsm.edu.tr İnternet Adresi: www.fatihsultan.edu.tr
Bilgi İçin: Ümran ATAR
Ünvan: Memur
Telefon No: 02125218100-4275

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması http://ebys.fsm.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL56HMH adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad	Betül İŞCAN
Yazışma Adresi	Çakmak Şehit Mahmut Coşkunsu Ortaokulu. Çakmak Mah. Baraj Sok. No:40. Ümraniye /İSTANBUL
Telefon	0(539) 326 01 13
E-mail	iscanbet@gmail.com
Doğum tarihi	31.05.1992

EĞİTİM BİLGİLERİ

2016 – devam ediyor	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, **Tezli Yüksek Lisans**
2013 – devam ediyor	Anadolu Üniversitesi, Eskişehir İşletme, **Lisans**
2010 – 2015	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, **Lisans Eğitimi**
2006 – 2010	Giresun Keşap Anadolu Öğretmen Lisesi, Giresun

AKADEMİK VE MESLEKİ DENEYİM

2015 – devam ediyor	Milli Eğitim Bakanlığı – İngilizce Öğretmeni, İstanbul

YAYIN BİLGİLERİ

Konferans Bildirisi Uluslararası	İşcan, Betül, Aydın Balyer. 2018. Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği). **5. Uluslararası Ejer Kongresi.** Antalya, 2-5 Mayıs 2018.

	İşcan, Betül, Özge Dermenci. 2015. Investigating the Influence of Pragmatic Rules in Negotiating Meaning Between Turkish and British University Students. **The 21st Conference of the International Association for World Englishes, World Englishes: Bridging Cultures and Contexts.** İstanbul, 8-10 Ekim, 2015.
Makale	İşcan, Betül, Aydın Balyer. 2018. Öğrenci Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması. **YILDIZ Eğitim Araştırmaları Dergisi.** c.3.s.1: 1-26.