

Turkish College Students' Trust in Professors and Engagement: "I trust therefore I engage!"¹

*Türk Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Güvenleri ve
Derse Katılımları: "Güveniyorum, öyleyse katılırım!"*

Niyazi Özer², Servet Atik³, Süleyman Nihat Şad⁴, Ali Kış⁵

Abstract

The purpose of this study is threefold: 1) to determine the levels of university students' engagement and trust in professors, 2) to investigate if there is a significant difference between students' engagement and trust scores in terms of some variables, and 3) to explore the relationship between student engagement and trust in professors. The participants comprised 1840 university students studying at seven different faculties of Inonu University during the 2013-2014 academic year. A test battery containing demographic information, student trust scale and student engagement scale was administered to the participating students. Results showed that female students and students from earlier grades trust in professors and engage into classroom activities more. Regression analysis results, also, indicated that students' scores on trust in professors explained approximately 16% of the total variance in student engagement. This implies that when students trust in their professors they tend to engage in lessons more, which, in turn, brings about better learning.

Keywords: higher education, student-teacher relationships, trust in professors, student engagement

Öz

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin derse katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri, derse katılım ile öğretim elemanlarına güven güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi bünyesinde bulunan yedi fakültede öğrenim gören 1840 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Üniversite Öğrencileri İçin Derse Katılım Ölçeği ve Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarına güveninin derse katılımlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven onların derse katılımının anlamlı yordayıcısı olduğu ve derse katılım düzeyine ait toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin öğretim elemanlarına güvendiklerinde derse daha fazla katıldıklarını ve bu sayede daha iyi öğrendikleri anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanlarına güven, derse katılım, öğrenci.

Received: 12.12.2017 / Revision received: 22.12.2017 / Second revision received: 05.07.2018 / Approved: 13.07.2018

¹ Bu çalışma ECER-2015'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, niyazi.ozer@inonu.edu.tr,

³ Assist. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, servet.atik@inonu.edu.tr,

⁴ Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, nihata.sad@inonu.edu.tr,

⁵ Assist. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, ali.kis@inonu.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Özer, N., Atik, S., Şad, S. N. & Kış, A. (2018). Turkish college students' "trust in professors and engagement: I trust therefore I engage." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 553-578. doi: 10.14527/kuey.2018.014.

Introduction

Student engagement as a study area has emerged recently in education research (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), since it has significant relationships with many developmental and educational outcomes including academic achievement, discipline problems, boredom, motivation, alienation, self-esteem and dropout rates (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Lam et al, 2014). Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992) suggest that in order to enhance students' academic achievement, we must first learn how to engage them, because learning develops largely through the labour of the student, who must be enticed to participate in a continuous cycle of studying, producing, correcting mistakes, and starting over again. On the other hand, some researchers find that lower level of student engagement is associated with poorer academic outcomes and higher rates of drop-out. A study conducted by Alexander, Entwisle and Kabban (2001) showed that students who felt they were engaged in school were less likely to drop out. In the same study it was also found that student engagement in school as evaluated by students' teachers was a stronger predictor of school achievement.

Despite its importance, student engagement is deprived of an all-agreed definition or instructions about its dimensions and ways of measurement. Different researchers use “involvement”, “participation”, “deep connection to learning” and “interest in the subject matter” terms interchangeably for student engagement (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012, p.745). However, common definitions on student engagement consist of three main components: *i*) behavioural component, *ii*) emotional/affective component, and *iii*) cognitive component (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; 1993; Fredricks et al., 2004; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012).

Behavioural student engagement is a continuum of developing student participation in school related activities such as compliance with school and classroom procedures, taking the initiative in the classroom, becoming involved in school activities and, finally, taking part in school governance (Kong, Wong & Lam, 2003). Some researchers, however, have divided behavioural engagement into two dimensions, respectively behavioural engagement and academic engagement (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Furlong & Christenson, 2008). According to this point of view, while academic engagement was evidenced by the time spent doing schoolwork in school or at home, academic credits accrued, and homework completed, behavioural engagement includes student attendance, active participation in classes, and/or involvement in extracurricular activities arranged by school (Harris, 2011). *Emotional student engagement* is comprised of positive and negative effect in interactions with teachers, peers, schoolwork, and the school (Reschly & Christenson, 2012). Therefore, emotional engagement is

focused more on students' emotions in relation to learning tasks, and on feelings of belonging (Appleton et al., 2008). In a general sense emotional engagement refers to students' affective reactions in the classroom, such as interest, boredom, happiness, sadness, anxiety, and it is supposed to create ties between student and school (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). *Cognitive engagement*, on the other hand, is thought to be present when students make personal investment into learning in a focused, strategic, and self-regulating way (Harris, 2008). Students' cognitive engagement can be characterized as a psychological state in which students put in a lot of efforts to exactly understand a topic and in which students persist studying over a long period of time (Rotgans & Schmidt, 2011). Cognitive engagement includes the ability to make an effort and persistence regardless of emotions and also involves the knowledge of strategies for breaking down tasks in order to be successful (Nesbitt, 2011).

In this study, we use the term *student engagement* to refer to 'the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience' (Astin, 1984, p. 297). Considering the higher education level, engaged (behaviorally, emotionally and/or cognitively) students devote considerable energy to studying, spend much time in the university campus, and interact frequently with faculty members and other students. On the contrary, disengaged students are not motivated to participate into class activities, just prefer to sit silently in the class (Astin, 1984; Weaver & Qi, 2005), do not try hard, and give up easily when faced with challenges (Skinner & Belmont, 1993). A large spectrum of factors may affect lower levels of student participation in class activities which may be classified as personal reasons (i.e. gender, personality), instructor-related reasons, and course and/or classroom environment-related reasons (Şad & Özer, 2014). For example, a recent study by Junco, Heiberger and Loken (2011) showed that as an environmental factor twitter can be used as an educational tool to help engage students. Extrinsic rewards in school, such as good grades and social recognition of academic accomplishments may potentially contribute to student engagement (National Research Council, 2004). Student engagement is also affected from relationships and the wider sense of belonging (Kahu, 2013). Social relationships between teachers and students can be regarded as one of the important factors affecting this sense of belonging. Students spend approximately a third of their day in schools surrounded by adults who send signals via relational interactions that can influence student engagement in school (Evans, 2012).

Student Engagement and Trust in Student-Teacher Relationships

Previous researches (Bryk & Schneider, 2002; Hoy, Gage & Tarter, 2006, Hoy & Tschannen-Moran, 1999) have recognized that social relationships and trust in particular play an important role in any efforts towards school reform and improved student learning (Tschannen-Moran, 2004, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Some research results also confirm that quality of student-teacher relationships is very important in terms of student engagement. For instance, a study conducted by Murray (2009) showed that students' scores on

teacher closeness-trust accounted for almost half of the variance in their own ratings of engagement in school. Similarly, Şad and Özer (2014), in their qualitative study, found out that students' level of classroom participation is affected by some personal, instructor-related and classroom environment-related reasons. Interestingly, in the same study, it was also indicated that personal and classroom environment-related reasons were affected mainly by two of the teacher related reasons: instructor's failure to build a good rapport with students and instructor's poor teaching skills. In this regard, it can be stated that trusting relationships between students and teachers may have important effects on the engagement level of students.

Trust has gained much attention both in the field of education and in numerous disciplines including economy, psychology, and politics due to its effects on personal and interpersonal relationships. Human beings are the main input and output of the educational organizations. Due to this feature human relationships are very important in the success of educational organizations. Considering the effects on human relationships, trust is also an important social capital for schools. Studies have revealed that trust is linked with students' school performance and educational outcomes (Daly & Chrispeels, 2008). Besides, ensuring intellectual and academic development of students is strongly related with building trusting relationships between students and teachers, school administrators and families (Bryk & Schneider, 2002).

Trust is a complex concept with a variety of dimensions and difficult to define (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Although there have been a wide variety of definitions of trust, the five facets of trust model introduced by Hoy and Tschannen-Moran (1999) took into account key elements of trust gleaned from the literature on trust, particularly in relation to schools. They defined trust as an individual's or group's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest, and open (p.189). In this point of view, to sustain and improve student engagement, teachers should try to build open and healthy relationship with their students based on trust. In a study by Evans (2012), it was detected that trust functioned as a tool supporting student engagement through effecting students' sense of belonging and sense of caring. However, there is limited research in the literature examining the trust issue in terms of students' perspectives (Adams, 2013).

In the present research, the trust in professors has been investigated as an antecedent of improved student engagement. There are research findings implicating that successful student engagement also result from students' trust in their instructors. For example, Ryan and Patrick (2001) showed that when teachers are perceived as helpful and understandable, students engaged in less off-task and disruptive behavior in the classroom. Learners are more likely to engage if they are supported by teaching staff who engage with (Bryson & Hand, 2007). Trust-based interaction between professors and students encourages students' engagement (Öztürk, 2000). Furthermore, better student engagement leads to better learning (Bryk and Schneider, 2002; Kahu, 2013).

Purpose of the Research

The current study has three interrelated purposes: a) to determine students' level of trust in professors and their level of engagement, b) to investigate the significant differences in students' views according to gender and grade level variables, and finally c) to determine the relationship between trust in professors and student engagement.

Method

Research Design

This research was designed as a survey study since it primarily aimed at determining the college students' engagement and level of trust in professors. The survey model is a research model aimed at collecting data to identify specific characteristics of a distinct group (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Causal – comparative design was also utilized to determine whether there exists a significant difference between college students' trust in professors and their engagement in classes in terms of gender and year variables. In causal – comparative design, the causes and consequences of the differences between people or groups are discussed (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 366). Finally, this study also adopted an associational design as it explored the relationship between student engagement and trust in professors. Associational studies are conducted to reveal and analyze the relationship between two or more variables in depth (Karakaya, 2011).

Sample

The participants of this study comprised of 1.840 college students studying at six different colleges of Inonu University in Malatya-Turkey. The participants of the study were selected using stratified sampling method. Of the surveys returned, %64.1 (n=1179) belonged to females and 35.9% (n=661) were from males. Considering the year at university, 27.7% (n=510) of the participating students were freshmen, 21.1% (n=389) were sophomores, 28% (n=515) were juniors, and 23.2% (n=426) were seniors. Finally, the majority of the respondents were studying at the College of Education (45.8%, n=842), while 18.6% (n=342) were in the College of Science & Arts, 11.9% (n=219) were in the College of Economics, 9.5 % (n=175) were in the College of Nursing & Health Sciences, 5.9 % (n=109) were in College of Engineering, 5.3% (n=98) were in the College of Medicine, and 3.0% (n=55) were in the College of Law.

Instruments

Student Engagement Scale: The scale was originally developed by Özer and Atik (2014). When developing the scale, first 132 graduate students from different faculties were asked to write down a composition about common characteristics of engaged university students. After analysing students' compositions

and also relevant literature and scales (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Fredricks et al., 2011; Kuh et al., 2001), an item pool consisting of 26 items was constructed. After this stage, these items were forwarded to four experts of Turkish languages working at İnönü University, Faculty of Education and to eleven university students for their evaluation about the clarity and meaning of the items. Based on experts' views 8 items were deleted and some minor modifications were done. After gaining students' approvals on the clarity of items, trial scale was finalized. In order to determine the factor structure of this 16-item trial scale, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted on the data collected from 1.023 university students studying at the İnönü University. Prior to performing EFA, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were performed. KMO's measure of sampling adequacy was ".917", which exceeded the recommended value of ".60" (Pallant, 2011), and Bartlett's test of sphericity (3906.0744, $p=.000$) fulfilled the statistical significance, indicating the factorability of the correlation matrix. Next, all items in the scale were subjected to EFA using a principal component analysis (PCA). After the first factor analysis, it was detected 5 items have low communalities, low and/or miss factor loadings. After discarding these items, a single factor structure explaining 43,51 % of the total variance was obtained. Factor loadings of the eleven items vary between ".58" and ".72". Cronbach Alfa internal consistency coefficient was found as ".87". After EFA also confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the data gathered from 817 university students studying at the Cumhuriyet University. CFA results were found as follows; $X^2=153.77$, $df=39$, $X^2/df=3.94$, $GFI=0.97$, $AGFI=0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.046$, $RMR=0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer & Atik, 2014). The final version of the engagement scale consists of 11 items. Each item of the scale can be answered on a five point Likert scale, ranging from "Never" to "Always". Higher scores on the scale shows higher level of student engagement.

Student Trust in Professors Scale: The scale was developed by Özer and Atik (2014) mostly based on the collective student trust scale by Adams and Forsyth (2009). However, Adams and Forsyth (2009) developed student trust scale mainly for secondary and high school students. Therefore, a group of university students ($n=107$) studying at İnönü University were asked to list up the behaviours and attitudes of trusted professors. After analysing students' compositions on trust in professors, 23 frequently recurrent items were obtained. Using these items and also items of the collective student trust scale of Adams and Forsyth (2009), an item pool consisting of 36 items was prepared. These item pool was sent to five international scholars who have an expertise on trust issue. Two of the scholars returned with their evaluations involving deleting some items and minor revisions on some items*. In line with the experts' suggestions a trial scale form consisting of 32 items was constructed. Then to assess the validity of the scale exploratory factor analysis (EFA) conducted with the data gathered from 1023 university students. Following EFA, a confirmatory factor analysis was conducted with the data gathered from 817 university students. EFA results showed

that scale consist of 20 items under one single factor. Items in the scale explained 51.91 % of the total variance. Factor loadings of the items vary between “.62” and “.79”. Cronbach Alfa internal consistency coefficient of the scale was found as “.96”. Confirmatory factor analysis results were found as follows; $\chi^2 = 153.77$, $sd=39$, $\chi^2/sd = 3.94$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA = 0.046$, $RMR = 0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer & Atik, 2014). Students could score items on a 5-point Likert scale, ranging from “Never” to “Always”. Higher scores on the scale shows higher level of trust in professors. Some representative items are as follows: “Instructors in our college are ready to help students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere yardım etmeye hazırdırlar]”, “Instructors in our college are honest towards students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı dürüsttürler]”, “Instructors in our college show respect for students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri önemserler]”, “Instructors in our college treat fairly when evaluating students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar]”.

Data Analysis

In analyzing the data obtained from the participating students, first the descriptive statistics from the engagement and trust scales were calculated. Then to find out whether the participating students’ engagement and trust in professors differ significantly in terms of gender and year, independent *t* test and ANOVA tests were administered. Also simply linear regression analysis was used in order to determine whether students’ trust in professors significantly predict their level of engagement. While student engagement served as dependent variable, trust in professors was served as the independent variable in the analysis.

Results

Table 1 presents the estimated mean scores, standard deviations, minimum and maximum scores on the trust and engagement scales.

Table 1

Descriptive Statistic Results (N=1840)

Scale	Min.	Max.	\bar{X}	Sd
Student Engagement	11	55	37.22 [3.38]*	7.19
Trust in Professor	20	100	64.65 [3.23]	13.97

* Scores in the brackets are the average points of the participants on a 5 point likert scale

Results from the descriptive analysis showed that college students’ levels of trust in professors ($M=64.65$, $sd=13.97$) and engagement ($M=37.22$, $sd=7.19$) were at a moderate level in general. It was assumed that student gender would

* We would like to express our sincere thanks to Megan Tschannen-Moran and Dimitri Van-Meale for their invaluable contribution to the scale development process.

make a difference in the students' level of engagement and trust in professors. Thus, in order to further explore the influence of gender on engagement and trust, an independent samples t-test was applied. Results are shown in Table 2.

Table 2
Student Engagement and Trust in terms of Gender

Scale	Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p	Cohen's d
Student Engagement	Female	1179	37.66	6.85	1838	3.48	.00*	.16
	Male	661	36.44	7,70				
Student Trust	Female	1179	65.48	13,36	1838	3.38	.00*	.16
	Male	661	63.18	14.90				

Considering the gender variable, it was detected that there was a significant difference female and male university students' trust and engagement scores. On average, female undergraduates (M=37.66) tended to have slightly higher engagement scores than male undergraduates (M=36.44). Similarly, female undergraduates (M=65.48) trust in their professors more than their male peers (M=63.18). The effect size of the difference by gender on student engagement and trust in professors was calculated with Cohen d. Cohen d coefficient (.16) indicated that gender has “small” effect on students' scores of engagement and trust in professors.

Table 3
Student Engagement and Trust in terms of Year

Scale	Year	N	\bar{X}	Sd	df	F	p	Difference (Scheffe)	ω^2
Student Engagement	A) 1st year	510	38,35	7,61	3	8,177	.00	A>B	.014
	B) 2nd year	389	36,09	7,44	1836				
	C) 3rd year	515	37,36	6,91	1839				
	D) 4th year	426	36,75	6,56					
	Total	1840	37,22	7,19					
Student Trust	A) 1st year	510	69,41	14,14	3	31,013	.00	A>B	.049
	B) 2nd year	389	63,46	13,91	1836				
	C) 3rd year	515	63,56	12,97	1839				
	D) 4th year	426	61,37	13,57					
	Total	1840	64,65	13,97					

As shown in Table 3, students levels of trust in professors and engagement differed significantly in terms of year. Results showed that as students' year at university increases, students' scores from trust and engagement scales decreased. Omega square (ω^2) values were calculated to determine how effective the year variable was in terms of student engagement and trust in professors. According to the ω^2 values, the year variable had a "moderate" effect on students levels of engagement and trust in the professors. The association between student engagement and students' trust in professors was estimated using simple linear regression analyses. Results are shown in Table 4.

Table 4

Results on the Prediction of Student Engagement by Trust in professors

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	23.903	.728	–	32.846	.00
Trust in Professors	.206	.011	.400	18.733	.00

R = .400, R² = .160
 F (1, 1839) = 350.926, p= .000

The results of regression analysis suggested that students' trust in professors was a significant predictor of student engagement. The regression model revealed a significant and moderate level of correlation between student trust and engagement, R = .400, R² = .160; F(1,1839) = 350.926, p = .00. Students' scores from the trust in professors' scale explained about 16% of the total variance in student engagement scores.

Discusson & Conclusions

This study aims to determine the levels of university students' engagement and trust in professors, to investigate the differences between students' levels of engagement and trust in professors in terms of gender and year at university, and finally to explore the association between student engagement and trust in professors. The results of gender variable indicated that female students engage more than male ones. Furrer & Skinner (2003) and Sever, Ulubey, Toraman & Töre (2014) found that female students attended more classes than male students. Supporting this finding, a research on university students found that gender is effective on class engagement (Tison, Bateman and Culver, 2011). Another finding of the study is that female students trust in professors more compared with male students. A meta-analysis study by Feingold (1994), between 1940-1992 on frequently used personality inventories, found that females had slightly but consistently higher scores. Two other studies (Maddux and Brewer, 2005; Spector and Jones, 2004) on trust suggest that females have higher trust scores than males. Özer, Dönmez and Atik (2016) found that female students trust in

their teachers more than male students in the survey on secondary and high school students.

As a result of analysis by year at university, it was found that student engagement level relatively decreased as students' year at university increased. Similarly, a study (Marks, 2000) shows that class engagement decreases with increasing grade level. In this research, it was also found that as grade level increased, trust in professors got relatively lower. Trust either increase or decrease as a result of common life awareness and relationships (Forsyth, Adams and Hoy, 2011; Robbins and Judge, 2013; Solomon and Flores, 2001). Trust depends on making and fulfilling commitments (Solomon and Flores, 2001). The reason for this decrease may be that students know professors better due to common life and relationship and experience their lack of fulfilling commitments.

Trust in professors was found to be a significant predictor of student engagement. There was a positive and moderate level of correlation between trust and student engagement. Results suggested that students' engagement in lessons is affected by their trust in professors with a moderate effect size ($R^2=.16$). This result supports the previous research findings in the relevant literature (Bryson & Hand, 2007; Ryan and Patrick, 2001). Interaction between teacher/professor and student forms a kind of trust atmosphere, which encourages the students to engage (Öztürk, 2000). Especially first-year students' successful adaptation depends on the extent to which students interact with academic staff, which in turn is related to students' intellectual engagement with learning (Krause & Coates, 2008). Likewise, as suggested in Bryk and Schneider (2002) trust in professors brings about better students engagement and, in turn, better learning is obtained.

Thus, it is recommended that faculty should establish and sustain a successful mentorship system. Through this mentorship system, all faculty staff should be trained about the importance and strategies of building rapport between instructors and students. Also, the faculty staff should be encouraged to arrange or take part in extra-curricular activities (e.g. celebrating special days, arranging exhibitions, welcoming parties, civil society initiatives, sports activities etc.) outside the class where they can interact and build trust with the students.

Giriş

Son zamanlarda eğitim araştırmalarında bir çalışma alanı olarak ortaya çıkan öğrenci katılımının (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008); akademik başarı, disiplin problemleri, can sıkıntısı, motivasyon, yabancılaşma, özsaygı ve okul terki gibi birçok eğitsel çıktı ve eğitimsel gelişme ile önemli bir ilişkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Lam vd., 2014). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için onların nasıl katıldığını öğrenmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar büyük oranda öğrencinin kendi çabasıyla ilişkili olan çalışma, hataları düzeltme ve tekrar çalışma gibi bir döngüye sahip olan katılım konusunda ikna edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öte yandan, bazı araştırmacılar, daha düşük öğrenci katılımının daha kötü akademik sonuçlara ve daha yüksek oranda okulu bırakma oranlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Alexander, Entwisle ve Kabbani (2001) tarafından yapılan araştırmada katılım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmada okula katılımın akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu araştırmacılar bulmuşlardır. Öğrenci katılımı önemli bir kavram olmasına rağmen onun; nasıl ölçüleceği, boyutlarının ne olduğu ve üzerinde tam olarak uzlaşmış bir tanımı yoktur.

Farklı araştırmacılar, öğrenci katılımı için “dahil olma”, “iştirak”, “öğrenmeye derin bağlılık” ve “konuya ilgi duyma” terimlerini birbirinin yerine kullanmaktadır (Yazzie-Mintz ve McCormick, 2012, s.745). Ancak öğrenci katılımıyla ilgili tanımlarda yaygın olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ana boyutun olduğu ifade edilmiştir (Appleton vd., 2008; Finn, 1989; 1993; Fredricks vd., 2004; Yazzie-Mintz ve McCormick, 2012). *Davranışsal öğrenci katılımı*, okul ve sınıf prosedürlerine uyum, sınıfta inisiyatif alma, okul etkinliklerine katılma ve son olarak okul yönetimine katılma gibi okulla ilgili etkinliklere sürekli öğrenci katılımıdır (Kong, Wong ve Lam, 2003). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar davranışsal katılımı sırasıyla davranışsal katılım ve akademik katılım olmak üzere iki boyuta ayırmıştır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Furlong ve Christenson, 2008). Bu bakış açısına göre, okulda ya da evde okulla ilgili işleri yapmak ve ev ödevlerini tamamlamak için harcanan zaman akademik katılımın göstergesi iken okula devam, derslere aktif katılım ve ders dışı etkinliklere katılım ise davranışsal katılımın göstergeleridir (Harris, 2011). *Duyuşsal öğrenci katılımı*, öğretmenler, akranlar, okul çalışmaları ve okul ile etkileşimler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerden oluşmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Bu nedenle duyuşsal katılım, öğrencilerin öğrenme görevleriyle ilgili duygularını ve aidiyet duygularını üzerinde yoğunlaşmaktadır (Appleton vd., 2008). Genel anlamda duyuşsal bağlılık, öğrencilerin ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü, kaygı gibi

sınıfta deneyimlediği duyuşsal tepkilerini ifade eder ve öğrenci ile okul arasındaki bağları ortaya çıkarır (Mahatmya, Lohman, Matjasko ve Farb, 2012). Öte yandan, *bilişsel katılımın*, öğrencinin öğrenmeye odaklandığı, öğrenme stratejisini belirlediği ve kendi öğrenmelerini düzenledikleri zamanlarda oluştuğu ifade edilmektedir (Harris, 2008). Öğrencilerin bilişsel katılımı, öğrencilerin bir konuyu tam olarak anlamak için harcadıkları çaba ve uzun bir süre boyunca çalışmayı sürdürdükleri psikolojik bir durum olarak tanımlanabilir (Rotgans ve Schmidt, 2011). Bilişsel katılım, duygulara bakılmaksızın bir çaba gösterme ve süreklilik sağlama yeteneğini içerir ve başarılı olmak için görevleri ayırabilme stratejilerini de içermektedir (Nesbitt, 2011).

Bu çalışmada *öğrenci katılımı*, öğrencinin akademik deneyimine harcadığı fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarı olarak kullanılmıştır (Astin, 1984, s. 297). Yükseköğrenim düzeyi göz önüne alındığında, katılım sağlamış öğrenciler (davranışsal, duyuşsal ve/veya bilişsel) çalışmalara ciddi enerji harcarlar, üniversite kampüsünde çok zaman geçirirler ve öğretim üyeleri ve diğer öğrencilerle sık sık etkileşime girerler. Tam tersine, katılım sağlamayan öğrenciler sınıf etkinliklerine katılma konusunda motive değildir, sadece sınıfa sessizce oturmayı tercih ederler (Astin, 1984; Weaver ve Qi, 2005), ciddi çaba harcamazlar ve zorluklarla karşılaşıldığında kolayca pes ederler (Skinner ve Belmont, 1993). Sınıf içi etkinliklere öğrenci katılımının düşük olmasını çok çeşitli faktör etkileyebilir. Bunlar kişisel nedenler (yani cinsiyet, kişilik), eğiticilerle ilgili nedenler ve ders ve/veya sınıf ortamıyla ilgili nedenler olarak sınıflandırılabilir (Şad ve Özer, 2014). Örneğin, Junco, Heiberger ve Loken (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çevresel bir faktör olarak Twitter'in öğrencilerin ilgisini çekmeye yardımcı olacak bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi gösterilmiştir. Yüksek notlar ve akademik başarıların sosyal olarak tanınması gibi dışsal ödüller, okulda öğrenci katılımına katkıda bulunabilir (National Research Council, 2004). Öğrenci katılımı, ilişkilerden ve daha geniş anlamda aidiyet duygusundan da etkilenmektedir (Kahu, 2013). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler, bu aidiyet duygusunu etkileyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler günün üçte birini okulda, öğrenci katılımını etkileyebilecek yetişkin insanlarla kurdukları gerçek etkileşimlerle, geçirmektedirler (Evans, 2012).

Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinde Öğrenci Katılımı ve Güven

Yapılan araştırmalarda (Bryk ve Schneider, 2002; Hoy, Gage ve Tarter, 2006, Hoy ve Tschannen-Moran, 1999), özellikle sosyal ilişkilerin ve güvenin okul reformu ve öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesine yönelik çabalarda önemli bir rol oynadığını belirlenmiştir (Tschannen-Moran, 2004, 2009; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bazı araştırma sonuçları, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesinin, öğrenci katılımı açısından çok önemli olduğunu doğrulamaktadır. Örneğin, Murray (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretmenin yakınlığı/güveni puanlarının, okuldaki kendi katılım puanlarındaki varyansın yaklaşık yarısını açıkladığı görülmüştür. Benzer şekilde, Şad ve Özer (2014) yaptıkları nitel çalışmada, öğrencilerin sınıf içi katılım düzeylerinin kişisel, öğretmenle

ve sınıf ortamı ile ilgili nedenlerden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. İlginç bir şekilde, aynı çalışmada, kişisel ve sınıf ortamına bağlı nedenlerin, öğretmenle ilgili nedenlerden iki tanesi tarafından etkilendiği de gösterilmiştir: Öğretmenin öğrencilerle iyi bir ilişki kurmadaki başarısızlığı ve öğretmenin yetersiz öğretim becerileri. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmenler arasındaki güvene dayalı ilişkilerin öğrenci katılımı üzerinde önemli etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Güven hem kişisel, hem de kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkileri nedeniyle hem eğitim alanında hem de ekonomi, psikoloji ve siyaset gibi birçok disiplinde dikkat çeken bir kavramdır. İnsanoğlu, eğitim kurumlarının ana girdisi ve çıktısıdır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının başarısında insan ilişkileri çok önemlidir. İnsan ilişkileri üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, güven okullar için de önemli bir sosyal sermayedir. Yapılan çalışmalar, güvenin öğrencilerin okul performansı ve eğitsel başarıları ile de bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Daly ve Chrispeels, 2008). Ayrıca, öğrencilerin entelektüel ve akademik gelişimini sağlamak, öğrenciler ile öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler arasında güvene dayalı ilişkilerle yakından ilişkilidir (Bryk ve Schneider, 2002). Güven, çeşitli boyutlara sahip ve tanımlanması zor, karmaşık bir kavramdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Güven çok farklı şekillerde tanımlanmış olmasına karşın, okullardaki ilişkilerde güveni açıklamak için güvenle ilgili literatürden alınan ve Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından ortaya atılan beş yönlü güven modeli kullanılmaktadır. Onlar güveni, bireyin ya da grubun, ikinci bir tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğu düşünerek bu tarafa güven duyması şeklinde tanımlamışlardır (s.189). Bu bakış açısıyla, öğrenci katılımını sürdürmek ve geliştirmek için, öğretmenler öğrencileriyle güvene dayalı açık ve sağlıklı bir ilişki kurmaya çalışmalıdırlar. Evans'ın (2012) yaptığı bir çalışmada, güvenin öğrencilerin aidiyet ve önemsenme duygularını etkileyerek öğrenci katılımını destekleyen bir araç işlevi gördüğü tespit edilmiştir. Ancak, literatürde öğrencilerin bakış açısıyla güveni inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Adams, 2013).

Bu çalışmada, öğretim elemanlarına duyulan güven, öğrenci katılımını geliştiren bir öncül olarak araştırılmıştır. Başarılı öğrenci katılımının, öğrencilerin öğretmenlerine olan güveninden kaynaklandığını gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin, Ryan ve Patrick (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler yardımcı ve anlayışlı olarak algılandığında, öğrencilerin sınıfta daha az istenmeyen davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Öğrenenler, etkileşimde buldukları öğretim elemanları tarafından desteklendiklerinde daha fazla katılma eğilimindedirler (Bryson ve Hand, 2007). Öğretim elemanları ve öğrenciler arasında güvene dayalı etkileşim, öğrencilerin katılımını teşvik eder (Öztürk, 2000). Ayrıca, öğrenci katılımının artması öğrenme düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002; Kahu, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın birbirleriyle ilişkili olan üç amacı vardır:a) öğrencilerin katılım düzeyleri ve öğretim elemanlarına duydukları güven düzeylerinin belirlenmesi b) öğrencilerin katılım düzeylerinin ve öğretim elemanlarına duydukları güven düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi c) öğretim elemanına güven ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveni ve derse katılımlarını belirlemeyi amaçlandığından tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveninin ve derse katılımlarının cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende kişiler ya da gruplar arasındaki farklılıkların sebepleri ve sonuçları belirlenir (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366). Diğer yandan bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveni ile derse katılımları arasındaki ilişkiyi belirmesi açısından ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011).

Örnekleme

Araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde altı farklı fakültede öğrenim gören 1840 öğrenciden oluşmaktadır. Bu katılımcılar tabakalı örneklem kullanılarak belirlenmiştir. Geri dönen formlardan %64.1 (n=1179)'ı kızlara, %35.9'u (n=661) erkeklere aittir. Öğrencilerden 510'u (%27,7) birinci sınıfta, 389'u (%21,1) ikinci sınıfta, 515'i (%28) üçüncü sınıfta, 426'sı (%23,2) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi'nde (%45.8, n=842), %18.6'sı (n=342) Fen-Edebiyat Fakültesi'nde, %11.9'u (n=219) Ekonomi Fakültesi'nde, %9.5'i (n=175) Sağlık Yüksek Okulu'nda, %5.9'u (n=109) Mühendislik Fakültesi'nde, %5.3'ü (n=98) Tıp Fakültesi'nde ve %3.0'ü (n=55) Hukuk Fakültesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Katılım Ölçeği: Ölçek Özer ve Atik (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında farklı fakültelerde öğrenim gören 132 üniversite öğrencisinden öğrencinin derse katılımı hakkında kompozisyon yazmaları

istenmiştir. Ardından öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar ile ilgili alanyazın ve ölçekler (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Fredricks vd., 2011; Kuh vd., 2001) taranarak 26 maddeden oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra İnönü Üniversitesi'nde çalışan dört Türkçe uzmanından ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören on bir öğrenciden maddelerin açıklığı ve anlamına ilişkin görüş alınmıştır. Uzmanlar sekiz maddenin silinmesi ve bazı maddelerde küçük değişiklikler önermişlerdir. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak denemelik ölçeğe nihai hali verilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısını belirlemek için İnönü Üniversite'sinde öğrenim gören 1023 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.917) ve Bartlett (3906.0744, $p=.000$) testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (Pallant, 2011). Açımlayıcı Faktör Analizi'nde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. İlk faktör analizinden sonra düşük ortak varyans, düşük faktör yük değerine sahip beş madde elenmiştir. Elenen maddelerden sonra yinelenen faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu ve toplam varyansın %43.507'sini açıkladığı belirlenmiştir. On bir maddenin faktör yükleri “.58” ile “.72” arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.87” dir. AFA'dan sonra Cumhuriyet Üniversite'sinde öğrenim gören 817 öğrenciden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları şöyledir: $X^2=153.77$, $df=39$, $X^2/df=3.94$, $GFI=0.97$, $AGFI=0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.046$, $RMR=0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer & Atik, 2014). Katılım ölçeğinin nihai hali 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hiçbir Zaman'dan Daima'ya uzanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin derse katılımlarının yükseldiğini göstermektedir.

Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği: Ölçek Adams ve Forsyth (2009) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilen öğrenci güven ölçeği baz alınarak Özer ve Atik (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 107 öğrenciye güven duydukları öğretim elemanlarının özelliklerini listemeleri istenmiştir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edilmiş ve 23 ifadenin sıklıkla tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu ifadeler ile Adams ve Forsyth (2009)'nin güven ölçeği kullanılarak 36 maddeden oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu madde havuzu güven konusunda uzman olan beş uluslararası araştırmacıya uzman görüşü için gönderilmiştir. Bu uzmanlardan ikisi maddeleri değerlendirmişler ve maddelerde küçük değişiklikler ile bazı maddelerin silinmesini önermişlerdir^{4*}. Uzmanların önerileri dikkate alınarak hazırlanan denemelik ölçek formu 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için İnönü Üniversite'sinde öğrenim gören 1023 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'dan sonra Cumhuriyet Üniversite'sinde öğrenim gören 817 öğrenciden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek

* Megan Tschannen-Moran ve Dimitri Van-Meale ye ölçek geliştirme sürecine verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ederiz.

tek boyutlu ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler toplam varyansın %51.91 'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri “.62” ile “.79” arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.96” dır. DFA sonuçları ise şöyledir: $X^2=153.77$, $sd=39$, $X^2/sd = 3.94$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA = 0.046$, $RMR = 0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer ve Atik, 2014). Ölçek Hiçbir Zaman'dan Daima'ya uzanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güvenin yükseldiğini göstermektedir.

Veri Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilirken ilk önce katılım ve güven ölçeklerine ait betimsel istatistiki analizler yapılmıştır. Öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveninin katılımalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de, güven ve katılım ölçeklerinde yaklaşık ortalama puanlar, standart sapmalar, minimum ve maksimum puanlar gösterilmiştir.

Tablo 1

Betimsel İstatistiki Sonuçlar (N=1840)

Ölçek	Min.	Max.	\bar{X}	Sd
Öğrenci Katılım	11	55	37.22 [3.38]*	7.19
Öğretim Elemanına Güven	20	100	64.65 [3.23]	13.97

* Parantez içindeki puanlar katılımcıların beşli likertteki puan düzeyleridir.

Betimleyici analizden elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven ($\bar{X} = 64.65$, $sd = 13.97$) ve katılım ($\bar{X} = 37.22$, $sd = 7.19$) düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrenci cinsiyetinin, öğrenci katılımı ve öğretim elemanına güven düzeyinde bir fark yaratacağı varsayılmıştır. Bu amaçla, cinsiyetin katılım ve güven üzerindeki etkisini daha iyi anlamak amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Cinsiyete Göre Öğrenci Katılımı ve Güven

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	df	t	p	Cohen's d
Öğrenci Katılım	Kız	1179	37.66	6.85	1838	3.48	.00*	.16
	Erkek	661	36.44	7,70				
Öğretim Elemanına Güven	Kız	1179	65.48	13,36	1838	3.38	.00*	.16
	Erkek	661	63.18	14.90				

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin güven ve katılım puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız ($\bar{X}=37.66$) ve erkek ($\bar{X}=36.44$) öğrencilerin katılım puanları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde kız ($\bar{X}=65.48$) öğrencilerin güven düzeylerinin erkek ($\bar{X}=63.18$) öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin derse katılım ve öğretim elemanına güven üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Cohen d katsayısı (.16), cinsiyetin öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven puanları üzerinde "küçük" bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 3
Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Öğrenci Katılımı ve Güven

Ölçek	Year	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)	ω^2
Öğrenci Katılım	1. Sınıf	510	38,35	7,61	3	8,177	.00	A>B	.014
	2. Sınıf	389	36,09	7,44	1836				
	3. Sınıf	515	37,36	6,91	1839				
	4. Sınıf	426	36,75	6,56					
	Toplam	1840	37,22	7,19					
Öğretim Elemanına Güven	1. Sınıf	510	69,41	14,14	3	31,013	.00	A>B	.049
	2. Sınıf	389	63,46	13,91	1836				
	3. Sınıf	515	63,56	12,97	1839				
	4. Sınıf	426	61,37	13,57					
	Toplam	1840	64,65	13,97					

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretim elemanına güven ile katılım düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe güven ve katılım düzeylerinin azaldı-

ğı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğrenci katılımı ve öğretim elemanına güven üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla Omega kare (ω^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan ω^2 değerlerine göre, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri üzerinde “ortalama” bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci katılımı ile öğrencilerin öğretim elemanlarına güveni arasındaki ilişki, basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Derse Katılımın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	23.903	.728	–	32.846	.000
Güven	.206	.011	.400	18.733	.000

R = .400, R² = .160
F (1, 1839) = 350.926, p= .000

Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin öğretim elemanlarına olan güveninin öğrenci katılımının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Regresyon modeli, öğrenci güveni ile katılımı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (R = .400, R² = .160; F (1,1839) = 350.926, p = .00). Öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven puanları, katılım puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %16’sını açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin tespit edilmesi, öğrencilerin katılım düzeylerinin ve öğretim elemanlarına duydukları güvenin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının, belirlenmesi ve son olarak öğrenci katılımı ve öğretim elemanlarına güven arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar, kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla katılımcı olduğunu göstermiştir. Furrer ve Skinner (2003) ile Sever, Ulubey, Toraman ve Töre (2014), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıfta daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulguyu destek olarak, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, cinsiyetin sınıfa katılım üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Tison, Bateman ve Culver, 2011). Araştırmanın bir diğer bulgusu da, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyaslandığında öğretim elemanlarına daha çok güvenmeleridir. Feingold (1994) tarafından, 1940-1992 yılları arasında sık kullanılan kişilik envanterleri üzerine yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kadınların az ama tutarlı bir şekilde yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Güvenle ilgili diğer iki çalışma (Maddux ve Brewer, 2005; Spector ve Jones, 2004), kadınların erkeklerden daha yüksek güven puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Özer, Dönmez ve Atik (2016) tarafından ortaokul ve lise öğren-

cileri üzerinde yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öğretmenlerine güven duyduğunu ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin üniversitedeki sınıf düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonucunda, öğrenci katılım düzeyinin sınıf düzeyi yükseldikçe göreceli olarak azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, bir çalışmada (Marks, 2000) sınıf düzeyinin yükselmesi katılımı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmada, sınıf düzeyi arttıkça öğretim elemanına olan güvenin daha düşük olduğu da belirlenmiştir. Güven, ortak yaşantı ve ilişkiler sonucunda azalmakta ya da artmaktadır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011; Robbins ve Judge, 2013; Solomon ve Flores, 2001). Güven, taahhütlerin verilmesine ve bu taahhütlerin yerine getirilmesine bağlıdır (Solomon ve Flores, 2001). Bu düşüşün nedeni, öğrencilerin ortak yaşantı ve ilişkiler nedeniyle öğretim elemanlarını daha iyi tanımaları ve öğretim elemanlarının öğrencilere verdiği sözleri ve vaatleri gerçekleştirememiş olmaları olabilir.

Öğretim elemanlarına güvenin, öğrenci katılımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarına güven ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin katılımları üzerinde öğretim elemanına güvenin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır ($R^2 = .16$). Bu sonuç, ilgili literatürde daha önce yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Bryson ve Hand, 2007; Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmen/öğretim üyesi ile öğrenci arasındaki etkileşim öğrencileri katılıma teşvik eden bir güven ortamı oluşturmaktadır (Öztürk, 2000). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin başarılı bir şekilde adapte olması özellikle öğrencilerin akademik personelle etkileşime girme derecesine bağlıdır. Bu etkileşim de öğrencinin öğrenme sürecine katılımını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir (Krause ve Coates, 2008). Benzer şekilde, Bryk ve Schneider (2002) de öğretim elemanlarına duyulan güvenin öğrencilerin katılımını artırdığını ve öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda öğretim üyelerinin öğrencilerle başarılı bir rehberlik sistemi kurması ve sürdürmesi önemlidir. Bu rehberlik sistemi aracılığıyla tüm öğretim elemanları, öğrencilerle aralarında kurulacak ilişkinin önemi ve stratejileri hakkında eğitilmelidir. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında etkileşime girebilecekleri ve öğrencilerle aralarında güven oluşturabilecekleri ders dışı etkinlikler (örneğin özel günlerin kutlanması, sergiler düzenlenmesi, hoş geldin partileri, sosyal sorumluluk projeleri, spor etkinlikleri, vb.) düzenlemeleri veya bu etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

References/Kaynaklar

- Adams, C. M. (2013). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-25.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760 – 822
- Appleton, J. A., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Astin A. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, A. J. & Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive vetechnical leadership in educational contexts. *Leadership vePolicy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Evans, D. E. (2012). *A Study of african american student trust and engagement in high school* (Doctoral dissertation), University of Illinois, Chicago.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 116(3), 429.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: why schools can't improve without it*. New York :Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. Issues & Answers*. REL 2011-No. 098. Regional Educational Laboratory Southeast.
- Furlong, M. J. ve Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. ve Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other?. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kong, Q. P., Wong, N. Y., & Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. doi:10.1002/ir.283
- Kuh, G. D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Ouimet, J. A., Gonyea, R. M., and Kennedy, J. (2001). *NSSE technical and norms report*, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, Bloomington, IN.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Bassnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.

- Maddux, W. W., ve Brewer, M. B. (2005). Gender differences in the relational and collective bases for trust. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 159-171.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York: Springer. Springer US.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, ve high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*. 1-29.
- National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992) The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann, (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Özer, N. & Atik, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerine güveni ve derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki [On the relationship between trust in instructors and student engagement]*, Unpublished Manuscript, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 621-640.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). New York: Springer.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Edt. İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 465-479.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). An analysis of high school students' classroom engagement in relation to various variables. *Education and Science*, 39(176), 183-198.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Solomon, R. C. ve Flores, F. (2001). *Güven yaratmak*. Ankara: MESS Yayınları.
- Spector, M. D. & Jones, G. E. (2004). Trust in the workplace: factors affecting trust formation between team members. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 311-321.
- Şad, S. N., & Özer, N. (2014). Silent scream: I do not want to participate professor!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2532-2536.
- Tison, E. B., Bateman, T., & Culver, S. M. (2011). Examination of the gender–student engagement relationship at one university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 27-49.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334 – 352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weaver, R.R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). Springer: US.

Appendix 1:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Engagement Scale

Items	(N=1023)		
	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
[11]1. Derslerde daha fazlasını öğrenmek çabalarım	.682	.465	.588
[12]2. Derste anlamadığım bir konuyu öğrenmek için çabalarım	.710	.504	.615
[14]3. Derste not tutarım	.665	.442	.577
[15]4. Dersle ilgili çalışırken çeşitli kaynaklardan araştırma yaparım	.580	.336	.489
[19]5. Derse geç kalmamak için gayret ederim	.615	.379	.518
[20]6. Dersi dikkatlice dinlerim	.724	.524	.634
[22]7. Dersle ilgili kaynakları yanımda bulundururum	.592	.351	.508
[23]8. Derslere düzenli olarak devam ederim	.645	.416	.555
[24]9. Derste verilen ödevleri tamamlamadan derse gelmem	.621	.386	.530
[25]10. Derslerime düzenli çalışırım	.676	.457	.592
[26]11. Verilen ödevleri yapmak için çaba harcarım	.726	.527	.639
Eigen Values		4.786	
(%) Total variance Explained		43.507	
Cronbach Alpha		.867	

Appendix 2:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Trust Scale

Items	(N=1023)		
	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
[1]1. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere yardım etmeye hazırdırlar.	.668	.446	.632
[5]2. Fakültemizdeki öğretim elemanları kendilerinden beklenilene yaparlar.	.724	.524	.689
[6]3. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri ilgiyle dinlerler.	.750	.563	.718
[7]4. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı dürüsttürler	.723	.523	.690
[8]5. Fakültemizdeki öğretim elemanları işlerini dört dörtlük yaparlar.	.718	.515	.682
[9]6. Fakültemizdeki öğrenciler, öğretim elemanlarının söylediklerine güvenirlir	.622	.387	.586
[11]7. Fakültemizdeki öğretim elemanları derslerini iyi işlerler.	.718	.516	.684
[12]8. Öğrenciler fakültemizdeki öğretim elemanlarından çok şey öğrenirlir.	.725	.526	.690
[13]9. Öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında fakültemizdeki öğretim elemanlarına güvenebilirler.	.782	.611	.752
[14]10. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri önemserler.	.797	.636	.768
[15]11. Fakültemizdeki öğretim elemanlarının söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.	.753	.567	.721
[16]12. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirlir.	.716	.513	.683
[17]13. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerden gelen farklı görüşlere açıktırlar.	.712	.507	.678
[18]14. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerin öğrenmeleri ellerinden geleni yaparlar.	.776	.602	.747
[19]15. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı içten davranırlar	.747	.558	.717
[22]16. Fakültemizdeki öğretim elemanlarının anlattıkları bana inandırıcı gelmektedir.	.665	.442	.631
[23]17. Herhangi bir sıkıntı olduğunda fakültemde yardım isteyebileceğim öğretim elemanı bulabilirim	.654	.428	.620

Appendix 2:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Trust Scale (Continued)

[25]18. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar	.712	.507	.679
[26]19. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı anlayışlıdır.	.725	.571	.725
[30]20. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri dinlemek için zaman ayırırlar	.755	.525	.695
[31]21. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere saygılı davranırlar	.714	.510	.682
[32]22. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere değer verdiklerini hissettirirler	.666	.571	.725
Eigen Values			11.419
(%) Total variance Explained			51.906
Cronbach Alpha			.955