



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ,
YABANCILAŞMA VE DEVAMSIZLIK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE
BİR ÇALIŞMA**

Hatice CAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ,
YABANCILAŞMA VE DEVAMSIZLIK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE
BİR ÇALIŞMA**

Hatice CAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hatice CAN tarafından hazırlanan **Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışları Üzerine Bir Çalışma** başlıklı bu tez, 05/02/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışları Üzerine Bir Çalışma başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

16/03/2021

Hatice CAN

Teşekkür

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi, birikim ve deneyimlerini paylaşarak yol gösteren değerli danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Elif AYDOĞDU'ya; yüksek lisans eğitimim boyunca akademik açıdan bana katkı sağlayan değerli öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Bu sürecin güzelliklerini ve de zorluklarını beraber paylaştığım, desteğini her daim hissettiğim, değerli arkadaşım Gülden KILIÇASLAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca sevgi ve destekleriyle yanımda olduklarını her an hissettiğim eşim Yalçın CAN'a, kızlarım Rümeysa ve Zeynep Feyza'ya sonsuz teşekkürler.



İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xiii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.2.1. Alt amaçlar	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
2. Kavramsal Çerçeve	12
2.1. Örgüt Kültürü	12
2.1.1. Örgüt kültürünü oluşturan faktörler.....	14
2.1.1.1. Artifaktlar	15
2.1.1.2. İnanç ve değerler	15
2.1.1.3. Temel varsayımlar	16
2.1.2. Örgüt kültürü boyutları.....	17
2.1.2.1. Aidiyet	17
2.1.2.2. Semboller.....	18
2.1.2.3. Güç mesafesi	18
2.1.2.4. İletişim/ilişki.....	19
2.1.2.5. Örgütsel yapı/etkinlik	19
2.2. Yabancılaşma	21
2.2.1. Yabancılaşma kavramı ve tanımı	21
2.2.2. Yabancılaşma boyutları	22
2.2.2.1. Güçsüzlük	23
2.2.2.2. Anlamsızlık.....	24

2.2.2.3. Normsuzluk	24
2.2.2.4. Sosyal uzaklık.....	24
2.2.2.5. Kendine yabancılaşma.....	25
2.3. Devamsızlık.....	25
2.4. İlgili Araştırmalar	28
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	28
2.4.1.1. Örgüt kültürü ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	28
2.4.1.2. Yabancılaşma ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	29
2.4.1.3. Devamsızlık ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	30
2.4.1.4. Örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlıkla ilgili yurt içinde yapılan ikili araştırmalar	31
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	33
2.4.2.1. Örgüt kültürü ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	34
2.4.2.2. Yabancılaşma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	35
2.4.2.3. Devamsızlık ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	37
2.4.2.4. Örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlıkla ilgili yurt dışında yapılan ikili araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. Yöntem.....	40
3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Örgüt kültürü ölçeği.....	43
3.3.2. Yabancılaşma ölçeği	45
3.3.3. Devamsızlık eğilimi ölçeği	47
3.3.4. Okula devam tutum ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	53
4. Bulgular.....	53
4.1. Öğrencilerin Örgüt Kültürü Algılarına Yönelik Bulgular.....	53
4.2. Öğrencilerin Örgüt Kültürü Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	54

4.2.1. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	54
4.2.2. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	55
4.2.3. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	56
4.2.4. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının öğrenci topluluklarına üye olma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	58
4.2.5. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	59
4.2.6. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	60
4.2.7. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	61
4.2.8. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	62
4.2.9. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	63
4.2.10. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	64
4.2.11. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	65
4.3. Öğrencilerin Yabancılaşma Algılarına Yönelik Bulgular	66
4.4. Öğrencilerin Yabancılaşma Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.4.1. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	67
4.4.2. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	68
4.4.3. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	69
4.4.4. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının öğrenci topluluklarına üye olma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	71

4.4.5. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	71
4.4.6. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	72
4.4.7. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	73
4.4.8. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	74
4.4.9. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	75
4.4.10. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	76
4.4.11. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	77
4.5. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarına Yönelik Bulgular	78
4.6. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	79
4.6.1. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	79
4.6.2. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	80
4.6.3. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	81
4.6.4. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına üye olma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	83
4.6.5. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	84
4.6.6. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	85
4.6.7. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	86
4.6.8. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	88

4.6.9. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	90
4.6.10. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	91
4.6.11. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	92
4.7. Öğrencilerin Okula Devam Tutum Algılarına Yönelik Bulgular	93
4.8. Öğrencilerin Okula Devam Tutum Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
4.8.1. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	94
4.8.2. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	95
4.8.3. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	95
4.8.4. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının öğrenci topluluklarına üye olma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	97
4.8.5. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	97
4.8.6. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	98
4.8.7. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	98
4.8.8. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	99
4.8.9. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	100
4.8.10. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	101
4.8.11. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular	102
4.9. Öğrencilerin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilimi ve Okula Devam Tutum Alt Ölçekleri Arası İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular	103
BEŞİNCİ BÖLÜM	106

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	106
5.1. Sonuç	106
5.2. Tartışma.....	114
5.3. Öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	139
ÖZGEÇMİŞ	159



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fakülte Toplam Öğrenci ve Örneklem Sayısı	41
3.2	Demografik Değişkenlere Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	41
3.3	Örgüt Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri	45
3.4	Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri	47
3.5	Devamsızlık Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri	49
3.6	Okula Devam Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri	51
4.1	Örgüt Kültürü Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	53
4.2	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	54
4.3	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
4.4	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
4.5	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	59
4.6	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
4.7	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61

4.8	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	21
4.9	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
4.10	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	64
4.11	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
4.12	Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	66
4.13	Yabancılaşma Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	66
4.14	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	67
4.15	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
4.16	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
4.17	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	71
4.18	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
4.19	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
4.20	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74

4.21	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
4.22	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yatay/Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	76
4.23	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
4.24	Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	78
4.25	Devamsızlık Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	78
4.26	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	79
4.27	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
4.28	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
4.29	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	84
4.30	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
4.31	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	86
4.32	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87
4.33	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89

4.34	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	90
4.35	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	91
4.36	Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	93
4.37	Okula Devam Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	93
4.38	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	94
4.39	Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	95
4.40	Okula Devam Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
4.41	Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	97
4.42	Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
4.43	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
4.44	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
4.45	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	100
4.46	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	101

4.47	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	101
4.48	Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	102
4.49	Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilim ve Okula Devam Tutum Ölçekleri Arası İlişki Katsayıları	103
4.50	Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilim ve Okula Devam Tutum Alt Ölçekleri Arası İlişki Katsayıları	105



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örgüt Kültürü Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	44
3.2	Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	46
3.3	Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	48
3.4	Okula Devam Tutum Ölçeğine Ait Yol Diyagramı	50



Özet

Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışları Arasındaki İlişki

Hatice CAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU

2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilimine ilişkin algılarını tespit etmek ve bu değişkenlerinin birbirleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada örgüt kültürü, yabancılaşma, devam tutum ve devamsızlık eğilimi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ilişkisel model kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi bünyesinde yer alan 11 fakültede öğrenim gören 1085 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler Örgüt Kültürü Ölçeği, Yabancılaşma Ölçeği, Okula Devam Tutum Ölçeği ve Devamsızlık Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA, ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlanmasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Söz konusu analizlerde AMOS 21 ve SPSS-20 programlarından faydalanılmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamında yapılan betimsel istatistik sonucuna göre; öğrencilerin, örgüt kültürü ölçeği genel ortalamaları ($\bar{X}=2,87$), yabancılaşma ölçeği genel ortalamaları ($\bar{X}=2,92$), okula devam tutum ölçeği genel ortalamaları ($\bar{X}=3,13$), devamsızlık eğilim ölçeği genel ortalamaları ($\bar{X}=2,70$) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilim algılarının kararsızım düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Yapılan korelasyon analizinde örgüt kültürü ile yabancılaşma arasında negatif yönde, orta düzeyde; yabancılaşma ile okula devam tutumu arasında negatif yönde, orta düzeyde; yabancılaşma ile devamsızlık eğilimi arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Orta düzeyde algılanan yabancılaşmanın ve örgüt kültürünün sebepleri, fakülteler bağlamında ele alınarak incelenebilir. Güçlü

kültüre sahip bir üniversitede yabancılaşmanın ve dolaylı olarak devamsızlık eğiliminin azalacağı bulgusundan hareketle  niversite paydaşlarının görüşlerini içeren yeni araştırmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Okul kültürü, Okula yabancılaşma, Okula devam tutumu, Devamsızlık eğilimi



Abstract

A Study on Organizational Culture, Alienation and Absenteeism Attitude of University Students

Hatice CAN

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Higher Education Administration and Policy

Advisor: Assist.Prof. Dr. Elif AYDOĞDU

2021

Purpose: The aim of this study is to investigate the relationships among university students' perceptions of organizational culture, alienation, absenteeism attitude and tendency.

Method: In this research, relational model was used to determine the relationship between organizational culture, alienation, absenteeism attitude and tendency. The sample of the study consists of 1085 university students who study at 11 faculties of Eskişehir Osmangazi University. In this study, the data were collected by the Organizational Culture Scale, Alienation Scale, Absenteeism Attitude Scale and Absenteeism Tendency Scale. Frequency, percentage, arithmetic mean, t-test , ANOVA, correlation analysis were used for data analysis. Confirmatory factor analysis was used to verify the construct validity of the scales. AMOS 21 and SPSS-20 programs were used in these analyzes.

Results: According to the descriptive statistics results, it was determined that students' organizational culture scale general averages were ($\bar{X} = 2,87$), alienation scale general averages were ($\bar{X} = 2,92$), school attendance scale general averages were ($\bar{X} = 3,13$), absenteeism tendency scale general averages were ($\bar{X} = 2 ,70$). These findings indicated that students' perceptions of organizational culture, alienation, absenteeism attitude and absenteeism tendency were at the level of indecision.

Conclusion and Suggestions: With the correlation analysis it was determined that there is a negative and medium level correlation between organizational culture and alienation; a negative and medium level correlation between alienation and school attendance attitude; a positive and weak correlation between alienation and absenteeism tendency. The reasons of alienation and organizational culture that were perceived at medium level should be carried out in faculties. Based on the findings that alienation and

absenteeism tendency will decrease in a university which has a strong culture, new studies should be carried out that include the views of university stakeholders.

Keywords: School culture, Alienation, Absenteeism attitude, Absenteeism tendency



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç ve alt amaçlar, önem, varsayımlar ve sınırlılıklara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bir ülkenin geleceğine yön veren, toplumunu şekillendiren en önemli unsurlardan biri olan eğitim, bireyi içinde bulunduğu zamana ve topluma hazırlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ertürk (1993, s. 12) eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bireyleri ortak paydada buluşturarak toplum içi bütünleşmeyi sağlayan, beşeri refah düzeyini artıran eğitim, geçmişten günümüze birçok medeniyetin öncelikli politikalarından biri olagelmıştır.

Eğitimin son kademesi olan yükseköğretim kurumları ise topluma nitelikli birey kazandıran, bilgi üreten, bilimsel araştırma yapan ve ülkelerin ulusal kalkınma düzeyi ile uluslararası rekabet gücünü etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Vural Yılmaz (2013, s. 16), OECD ve AB ülkelerinde yükseköğretim kurumlarının, ekonomik gelişme ve sosyal bütünleşmenin en önemli unsurlardan biri olarak görüldüğünü belirtmektedir. Çetinsaya (2014, s. 13) ise üniversiteleri, içinde bulunduğu çağın gereksinimleri doğrultusunda akademik açıdan bireyi geliştiren ve ona yol gösteren kurumlar olarak tanımlamaktadır.

Küreselleşme ve artan rekabet, yükseköğretim kurumlarında tercih edilebilirlik kavramının önemini artırmaktadır. Üniversitelerin kuruluş amaçlarına ulaşabilmesi için etkin bir örgüt kültürüne sahip olması gerekir. Yağmurlu (1997, s. 720) öğrenci, akademik personel ve yönetim kadrosunu bir arada tutan; somut olarak görülemeyen ancak akademik kurumun da birer parçası olan kültürün öneminden bahsetmektedir. Kilmann’a (1985, s. 63) göre örgüt için kültür, birey için kişilik gibi, saklı ama birleştirici; anlam sağlayıcı, yön ve hareket verici bir temadır. Örgüt kültüründen uzaklaşan ya da kültürü benimsemeyen bireylerin karşılaşacağı olumsuz her durumun yabancılaşmayı da beraberinde getirdiği düşünülebilir. Eğitim örgütlerinde motivasyon, verimlilik ve etkililiği azaltan tüm unsurlar, istenmeyen bir durum olarak görülmekte ve çeşitli

sebeplerle açıklanmaktadır. Bu sebepler arasında kişisel, fizyolojik, psikolojik, kültürel faktörlerin yanında yabancılaşma da yer almaktadır (Mercan, 2006, s. 38).

Yabancılaşma, sadece bireyi değil içinde bulunduğu örgütü ve toplumu da olumsuz etkileyebilir. Bu ise örgütlerin, iletişim halindeki tüm paydaşlarından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmesi sebebiyle olabilir. Literatürde farklı örgütlerde ve yaş gruplarında bulunan yabancılaşma eğiliminin, eğitim örgütlerinde de görüldüğü belirtilmekte ve ayrıca bireyin sahip olduğu yabancılaşma algısının temelinde de farklı nedenlerin yer aldığı belirtilmektedir. Kunkel, Thompson ve Mcelhinney'e (1973, s. 1) göre eğitim örgütlerinde algılanan yabancılaşmanın nedenleri arasında öğretmen (anlayışlı olmama, başarıyı takdir etmeme), veli (duyarsızlık), okul (otoriter yönetim) ve öğrenci odaklı sorunlar yer almaktadır. Minaslı (2013, s. 66) çevresel, kültürel, inanç ve değerler ile ekonomik nedenlerin yabancılaşmayı etkilediğini belirtmektedir. Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu (2006, s. 576-577) ise çerçeveyi biraz daha daraltarak ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuki yapı ve kentleşme gibi çevresel etmenler ile yönetim biçimi, örgütün büyüklüğü, üretim biçimi ve çalışma koşullarını içeren örgütsel etmenler olarak iki ana başlıkta toplamaktadır.

Yabancılaşma duygusuna sahip bireyler, bulundukları grup ve kültürden giderek uzaklaşmaktadır (Tezcan, 1983, s. 245). Yapılan çalışmalar eğitimin alt kademelerine kıyasla ilerleyen yıllarda ve özellikle üniversite gençleri arasında yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bayhan, 1997, s. 154). Bunun temelinde ise üniversite gençliğinin, içinde bulunulan toplum ve örgüt kurallarını reddederek kendi kimliğini bulma çabası olduğu söylenebilir (Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015, s. 2). Yabancılaşma duygusuna sahip bir öğrenci, kendisiyle çatışmaya başlar ve zamanla da içinde bulunduğu sosyal ortamdan, arkadaşlarından, derslerinden uzaklaşarak üniversiteden ayrılma eğilimi gösterebilir. Oysaki nitelikli insan gücünü yetiştiren, toplumsal yaşam becerilerine ve evrensel değerlere sahip, içinde yer aldığı gruplarla uyumlu, mesleki ve akademik beceriler kazanmış bireyleri yetiştirme hedefi olan yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin, üniversite kültürünün içinde yer alması beklenmektedir (Sarıdede ve Arslan, 2017, s. 342). Bu aktif sürecin bir parçası olamayan öğrencinin yaşadığı yabancılaşma olgusu, onun geleceğe dair beklentisini de azaltacaktır.

İçinde bulunduğu ana ya da geleceğe dair umutların azalması bireyde yetersizlik duygusu oluşturur ve parçası olduğu örgütte kişi kendini güçsüz ve çaresiz hissetmeye başlayabilir. Yabancılaşmanın temel unsurlarından olan güçsüzlük ve anlamsızlık boyutları ile ilişkili olan bu duygular aynı zamanda devamsızlık için de önemli

etkenlerden biri olarak görülebilir (Mackey, 1970, s. 87). Bu unsuru göz önünde bulunduran Sarıdede ve Arslan (2017, s. 347), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, gelecek kaygısının, devamsızlığı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada, devamsızlığın diğer sebepleri arasında ders içerikleri ve sorumlularının yetersizliği, okulun fiziki, sosyal ya da kültürel eksikliklerinin olduğunu belirtilmekte ve devamsızlığın başarıyı olumsuz etkilediği de vurgulanmaktadır. Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014, s. 186) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, üniversite öğrencilerinin devamsızlık tutum ve eğilimlerinin içinde bulundukları fakültelere ve öğrenim türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Açıknel (2013, s. 114) tarafından yürütülen çalışmada örgütsel kültür ve yabancılaşma arasında farklı boyutlarda anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kahveci (2015, s. 274), Korkmaz ve Çevik (2017, s. 675) ve Minası'nın (2013, s. 150) çalışmalarında örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Darıyemez (2010, s. 121) ise araştırmasında, örgüt içi iletişim eksikliği nedeniyle çalışanlar tarafından doğru olarak algılanamayan bir kültürün, yabancılaşma ile neticelendiğini vurgulamaktadır.

Literatürde devamsızlık kavramının diğer değişkenler ile olan ilişkisi, eğitim kurumları dışındaki örgütlerde daha fazla incelendiği görülmektedir. Kavram, eğitim kurumları ve işletmelerde benzer biçimde; bireyin mazeretli ya da mazeretsiz, fiziksel olarak belirtilen kurumda bulunmaması (Mathis ve Jackson, 2007, s. 81) şeklinde tanımlanır. Demir ve Öztürk (2011, s. 36-37) tarafından yapılan araştırmada, güçlü örgüt kültürüne sahip kurum çalışanlarının bağlılık düzeyinin artacağı, neticesinde ise devamsızlık ve iş terkinin azalacağı belirtilmiştir. Devamsızlık ve kurum kültürü arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir çalışmada, cinsiyet ile işe devamsızlık arasında bir ilişki tespit edilirken, iş yerindeki hiyerarşik yapı ve rekabet ortamının ise işe devamsızlık davranışı üzerine doğrudan bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erol, 2005, s. 75). Eğitim kurumlarında yapılan devamsızlık araştırmalarında ise genellikle nedenler üzerine çalışmalar yapılmış ve başarı, akademik erteleme gibi değişkenler ile olan ilişkiler incelenmiştir (Kadı, 2000, s. 30; Özkanal ve Arıkan, 2011, s. 68; Sarıdede ve Arslan, 2017, s. 341; Yıldırım, 2015, s. 26).

Literatürde, devamsızlığa benzer olarak, yabancılaşma kavramı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit eden araştırmaların da eğitim kurumlarından çok endüstriyel kurum çalışanları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda

yabancılaşma düzeyini işten ayrılma, iş tatmini, bağlılık ve verimlilik gibi farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir (Kırıcı ve Özkoç, 2017, s. 20; Tuğal, Topsakal ve İplik, 2017, s. 479). Yabancılaşmanın, devamsızlık ve işten ayrılmaya olan etkisini belirleme amacıyla yapılan araştırmada, Ünsar ve Karahan (2011, s. 376) değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunduğunu belirtir. Benzer olarak Uysaler (2010, s. 100) de yabancılaşma duygusunun, bireyin işten ayrılma eğilimine pozitif yönde etki ettiğini tespit etmiştir. Eğitim örgütlerinde ise, genellikle ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerin yabancılaşma algısı üzerine yapılan araştırmalara yer verilmektedir (Abaslı, 2018, s. 91; Erjem, 2005, s. .395; Mercan, 2006, s. 2; Palta, 2018, s. 1670). Yükseköğretim kurumlarında yabancılaşma kavramı daha çok akademisyenler ile öğrencilerin, okula ve mesleğe yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalarda incelendiği görülmektedir (Ataş ve Ayık, 2013, s. 103; Çağlar, 2013, s. 1497; Uslu, 2018, s. 84).

Literatür incelemesi sonucunda örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilimi değişkenlerinin yükseköğretim bağlamında birlikte ele alınmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek, üniversite verimliliği ve tercih edilebilirliğini olumlu yönde etkileyebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ile okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimlerine ilişkin algılarını tespit etmek ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koymaktır.

1.2.1. Alt amaçlar

Bu araştırmadaki alt amaçlar;

- Öğrencilerin örgüt kültürü algıları hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin örgüt kültürü algıları; cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey geçiş durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.), devamsızlıktan kalınan ders olması değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin yabancılaşma algıları hangi düzeydedir?

- Öğrencilerin yabancılaşma algıları; cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey geçiş durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.), devamsızlıktan kalınan ders olması değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin devamsızlık eğilim algıları hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin devamsızlık eğilimleri; cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey geçiş durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.), devamsızlıktan kalınan ders olması değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okula devam tutum algıları hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin okula devam tutumları; cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey geçiş durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.), devamsızlıktan kalınan ders olması değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilim algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim tüm kademeleriyle bir bütündür ve gerek bireyin gerekse toplumun geleceği açısından önem taşımaktadır. Nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumları; ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen ve bireylerin davranışlarına yön veren örgütler olarak düşünülebilir. Örgütler; kurum içi olumlu bir bağ kurmak ve varlıklarını devam ettirmek için sahip oldukları kültür ile paydaşlarını bir arada tutmayı hedefleyebilir.

Örgütsel bütünleşmeyi sağlamak adına örgüte katılan her yeni bireyin, var olan örgüt kültürü içinde yeniden şekillenmesi beklenebilir. Dolayısıyla akademik örgütlerin paydaşlarından olan üniversite öğrencileri için de bu beklentinin geçerli olduğu düşünülebilir. Toplumun farklı kesim ve kültüründen gelen öğrenciler her ne kadar birbirinden bağımsız değer, norm ve sembollere sahip olsa da içinde bulunduğu üniversitede yer alan gençlik kültürü, kampüs kültürü ve fakülte kültüründen yoğun

şekilde etkilenebilir. Ancak bu etkileşim tek taraflı değildir, öğrencilerin de kendine özgü tutum ve davranışları ile yükseköğretim kurumlarındaki örgüt kültürünü sürekli olarak beslemekte ve geliştirmekte olduğu söylenebilir.

Okul kültüründen uzaklaşan öğrencinin karşılaşacağı her olumsuz durum, yabancılaşmayı da beraberinde getirebilir. Yabancılaşma, yükseköğretim kurumları için istenmeyen olumsuz algılamalardan biridir. Çünkü öğrencilerin okula devam tutumları, okul kültürü ve yabancılaşma gibi çeşitli bağlamsal faktörlerden etkilenebilir. Yabancılaşma algısı da birey ve örgüt gelişim sürecini olumsuz etkileyerek devamsızlık tutumunu artırabilir. Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencileri arasında görülen devamsızlık davranışı nedenlerinin; aile, ekonomi, okul ve öğrenci kaynaklı çeşitli unsurlardan etkilendiğini ifade etmektedir. Devamsızlık üzerine yapılan çalışmaların da genellikle nedenlerin tespitine yönelik nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Literatürde; örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık değişkenlerini daha çok eğitimin farklı kademelerinde ve işletme ağırlıklı örgütlerde ele alındığı, yükseköğretim kurumlarında ise öğrenci bağlamında sınırlı sayıda çalışıldığı görülmektedir.

Genel olarak, içinde bulunduğu gruplarla uyumlu, mesleki ve akademik beceriler kazanmış bireyleri yetiştirme amacı olan yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin devamsızlık ve yabancılaşma eğiliminin azalması için güçlü bir üniversite kültürünün içinde yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarındaki güçlü örgüt kültürü algısının öğrencilerde yabancılaşma duygusunu ve okula devamsızlığı azaltacağı varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık algılarına yönelik ilişkinin incelenmesi üniversitenin etkililiği ve verimliliğini artıracığı, aynı zamanda öğrenci başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma kapsamında toplanan veriler 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada elde edilecek veriler Eskişehir Osmangazi Üniversitesi bünyesinde yer alan 11 fakültenin (Dış Hekimliği Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat

Fakóltesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi, İlahiyat Fakóltesi, Mühendislik-Mimarlık Fakóltesi, Sağlık Bilimleri Fakóltesi, Sanat ve Tasarım Fakóltesi, Tıp Fakóltesi, Turizm Fakóltesi ve Ziraat Fakóltesi) öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma konusu olan örgüt kültürü, yabancılaşma, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumuna ilişkin literatür taraması yapılarak bir kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca belirlenen çerçeve kapsamında yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgüt Kültürü

Günümüzde örgütler bulundukları çevre koşullarına uyum sağlama, gelişme, rekabet etme ve başarılı olma adına ortak değerler etrafında toplanmaktadır. Söz konusu değerler üyeler tarafından benimsendiğinde ve yeni gelenlere aktararak devamlılığı sağlandığı takdirde örgüt kültürünü oluşturur. Örgüt kültürü kavramının son yıllarda farklı alan araştırmacıları tarafından sıklıkla kullanıldığı görülür. Kavramın daha net anlaşılması için “örgüt” ve “kültür” terimlerini ayrı ele almak gerekmektedir.

İnsanı temel alan toplum bilimlerinin ilgi duyduğu araştırma konularından biri olan kültür kavramı literatürde özellikle sosyoloji, psikoloji, antropoloji, felsefe vb. disiplinlerdeki araştırmalarda yer alan ortak kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Schein (2004, s. 17) kültürü; bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan; duygusal, psikolojik, bilişsel öğeleri kapsayan ve grup üyelerinin sahip olduğu ortak bir birikim süreci sonucunda öğrendiği şeyler olarak tanımlamaktadır. Bireylerde güçlü bir kültürün oluşabilmesi için kişilerarası paylaşımların uzun bir geçmişe sahip olması ya da birlikte yoğun bir süreç geçirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Morgan (1998, s. 139) kültürün sürekli geliştiğini vurgulamakla birlikte kültürün; insanlar, olaylar, durum ve eylemlerden etkilenen evrim halindeki sosyal bir olgu olduğunu ifade etmektedir.

Doğası gereği tek başına yaşayamayan insan, bireysel olarak ulaşamayacağı hedeflerini gerçekleştirebilmek için başkalarıyla işbirliği yapma eğilimi gösterir. Bu sebeple de her fert, yaşamı boyunca amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik işbirliği yapabileceği ve bir parçası olacağı örgütler içinde yer almak ister. İki veya daha fazla insanın ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek oluşturduğu örgüt, Daft (2001, s. 12) tarafından “bir amacı gerçekleştirmek üzere önceden belirlenmiş çeşitli faaliyetlerde bulunan ve dış çevresiyle her an etkileşim içinde bulunan sosyal sistemler” olarak tanımlanmaktadır. Örgütler, sahip oldukları kültür ile paydaşlarını bir arada tutabilirler.

Örgütü geliştiren ve başarıya ulaştıran önemli unsurlardan biri olarak görülen kültür, aynı zamanda kendine has olgusu ile de örgütleri birbirinden ayırmaktadır. Schein (2004, s. 7), örgütlerin etkin bir performans sergilemesi için güçlü bir kültüre sahip olması gerektiğini vurgular ve bunun örgüt etkililiğini artıracaklarını ifade eder.

Genel olarak örgüt kültürü, örgütteki insanların davranışlarına yön veren ve paydaşları tarafından kabul görmüş norm, değer ve inançlar bütünü (Brown, 1998, s. 9; Güçlü, 2003, s. 148; Kwantes ve Boglarsky, 2007, s. 205) olarak ifade edilmektedir. Pettigrew' e (1979, s. 574) göre “belirli bir yer, zaman ve grup için geçerli olan ve grup içindeki herkes tarafından kabul edilen anlamlar bütünü”dür. Morgan (1998, s. 162) ise örgüt kültürünü; örgüte dahil her bireyin sahip olduğu davranış, tutum ve eylemler ile bulundukları örgütü yeniden şekillendiren, sürekli gelişme halinde olan aktif bir olgu olarak ele almaktadır. Schein (1992, s. 12) ise tanımını biraz daha genişleterek “örgütün dış çevre adaptasyonu ve iç bütünleşmesi sırasında keşfettiği ve olumlu sonuç verdiği için geçerli kabul ettiği, yeni üyelere de öğretilmesi gereken temel varsayımlar ve inançlar bütünü” olarak açıklamaktadır.

Alanyazında farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından incelenen örgüt kültürü kavramı, son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle, eğitim örgütleri çalışmalarında önemli bir yer teşkil etmeye başlamıştır. Özellikle “okul kültürü” bağlamında ele alınarak ilk ve ortaöğretim kurumlarında sıklıkla yapılan araştırmalara konu olan bu kavram, son yıllarda eğitim örgütlerinin bir parçası olan yükseköğretim kurumları çalışmalarında da yer aldığı görülmektedir. Köse (2017, s. 41), 1970’li yıllar itibariyle örgüt kavramının yükseköğretim ve yönetim literatürüne girdiğini, 1980 yılları sonrasında ise akademik örgütlerde kültürün yoğun olarak araştırıldığını belirtmektedir. Örgüt kültürünün sosyal bilimciler ve özellikle yönetim bilimciler tarafından son dönemlerde oldukça fazla araştırılmasının temelinde, popüler kültürden ziyade toplumlarda yaşanan sosyal, bilimsel, ekonomik ve kültürel alanlardaki gelişmeler ile rekabetin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Terzi, 2000, s. 73-74). Küreselleşmenin etkisiyle, yükseköğretim kurumları başta olmak üzere tüm eğitim alanında bir rekabetin olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu görüşü destekleyen Morgan’a (1995, s. 139) göre örgütler, dönemselsel olarak belirli bir modele sahip olsa bile insanlar, olaylar, durumlar ve genel koşullardan etkilenecek daimi bir devinim halindedirler. Bu değişim olgusundaki sürekliliği yakalayan örgütler, rakiplerinden bir adım öne geçip başarıyı yakalayabilmektedir. Cameron ve Quinn (2006, s. 4) bu başarıda elle tutulan ve göze çarpan kilit noktanın örgüt kültürü olduğunu belirtmektedir. Örgüt kültürü, örgütün içinde

bulunduğu çevre ile olan ilişkisini doğrudan etkiler. Bu yüzden hiçbir örgüt bulunduğu çevrenin değerlerine muhalif hareket etmek istemez, aksi takdirde örgütün varlığı sürdürülemez bir hal alabilir. Bu açıdan ele alındığında örgüt kültürü sadece üyelerinin davranışlarını etkileyerek onları örgüte bağlamakla kalmaz, örgüte bir imaj kazandırarak, onu topluma entegre eder ve başarısına katkı sağlar (Akıncı Vural, 2010, s. 46).

Örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan sınıflamalardan biri “baskın kültür” ve “alt kültür” kavramlarıdır. Tüm örgütler, paydaşların birbirleri ile olan etkileşim ve deneyimleri sonucu gelişen, örgüt içinde yaşanan ortak sorunlara bağlı olarak da değişen, örgüte tesir eden farklı hakim değerlere sahiptir (Güçlü, 2003, s. 147). Örgütsel bütünleşmeyi sağlamak adına örgüte katılan her yeni bireyin, var olan örgüt kültürü içinde yeniden şekillenmesi beklenir. Oysaki kendilerine bağlı çok sayıda alt sistem ve farklı kültürlerden meydana gelen bir örgütün kültürü, esasında alt kültürler ile olan etkileşimi tarafından da belirlenmektedir. Alt kültürler arasındaki ilişkilerin niteliği ise örgütte güçlü ve zayıf kültür anlayışını ortaya çıkarmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 35). Örgüt kültürünün etkililiğini artırmak için var olan alt kültürler ile kültürün aynı doğrultuda hareket ettirilmesi gerekir (Şişman, 1994, s. 53).

Akademik örgütlerde alt kültür olarak kabul edilen personel, yönetici ve öğretim elemanları gibi üniversite öğrencileri de kendine özgü tutum ve davranışları ile yükseköğretim kurumlarındaki örgüt kültürünü sürekli olarak besler ve geliştirir. Toplumun farklı kesim ve kültüründen gelen öğrenciler her ne kadar birbirinden bağımsız değer, norm ve sembollere sahip olsa da içinde bulunduğu üniversitede yer alan gençlik kültürü, kampüs kültürü ve fakülte kültüründen yoğun şekilde etkilenmektedir. (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 39). Bu sebeple de sosyal değişime açık olan üniversite öğrencisi görüşlerine dayalı olarak örgüt kültürü algısının ele alınması önem arz etmektedir.

2.1.1. Örgüt kültürünü oluşturan faktörler

Somut olarak algılanamayan örgüt kültürünü oluşturan faktörler araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Akıncı Vural (2010, s. 60), kültürün tanımlanıp, ölçülebilen boyutlarının olması gerektiğini belirterek, örgüt kültürü boyutlarının çeşitlilik gösterdiğini ifade etmiştir. Örgüt kültürü öğelerini, Deal ve Kennedy (1983, s. 501) değerler (örgütün başarı ve standartlarını belirleyen inanç sistemi), kahramanlar (örgütsel değerleri rol model şeklinde yansıtan kişiler), ritüeller ve törenler (rutinin içinde yer alan seremoniler) ve kültürel ağ (açıkça görünmeyen, yetki sıradüzeni) şeklinde açıklarken; Köse, Tetik ve Ercan (2001, s. 229-231) değerler,

normlar, liderler ve kahramanlar, törenler ve simgeler, öykü ve efsaneler, dil, örfler ve örgütsel sosyalleşme olarak sınıflamaktadır. Hofstede, Neuijen, Denise ve Sanders (1990, s. 291) ise örgüt kültürü öğelerini iki boyutta, değerler sistemi ve uygulamalar olarak incelemiştir. Duncan (1989, s. 229) da objektif ve subjektif olarak iki boyutta ele almaktadır. Buna göre, örgütün gözle görülen objektif boyutunda fiziksel özellikler, semboller, törenler, hikayeler yer alırken gözle görülmeyen sübjektif boyutunda inançlar, değerler, sayılıtlar ve anlamlar yer almaktadır. Stoner (1989, s. 39) ise örgüt kültürünü sayılıtlar, değerler, gözle görülen davranışsal öğeler olmak üzere üç boyutta incelemiş, Sathe (1983, s. 7) ise örgütteki bireyler tarafından paylaşılan nesneler, sözler, davranışlar ve duygular/düşünceler olarak dört boyutta ele almıştır (Şişman, 2002, s. 82). Ancak alanyazında Schein tarafından ifade edilen üç boyutun araştırmacılar tarafından genel kabul gördüğü belirtilebilir. Schein (2004, s. 23-33) bu boyutları artifaktlar, inançlar ve değerler, temel sayılıtlar/varsayımlar olarak üçe ayırmaktadır.

2.1.1.1. Artifaktlar

Farklı bir kültüre sahip yeni bir grupla karşılaşıldığında görülen, duyulan ve hissedilen tüm olgular artifakt olarak değerlendirilir. Kültürün gözle görülebilen, somut yönünü içeren artifaktlar, örgütün öne çıkan unsurlarından olan dili, teknolojisi, duygusal gösterimleri, sembolleri, mitleri ve hikayeleri, ödülleri, gözlemlenebilir ritüeller ile törenlerini içerir. Artifakt boyutundaki kültür rahatlıkla gözlemlenebilir olmasına rağmen içerdiği anlam ve yorumunu ortaya çıkarmak ise zordur. Başka bir ifadeyle, artifaktlara bakarak bir gözlemci, gördüklerini ve hissettiklerini tanımlayabilir, ancak bu sembollerin örgüt için ne anlama geldiğini ve önemli varsayımları yansıtıp yansıtmadıklarını ifade edemez (Schein, 2004, s. 25). Benzer şekilde Young'da (2000, s. 19) artifaktları, örgütün fiziksel ve sosyal çevresinde yer alan ritüeller, hikayeler ve mitler gibi kültürel sayılıtların gözle görülebilir, dokunulabilir ve işitilebilir doğal yansımaları olarak tanımlamaktadır.

2.1.1.2. İnançlar ve değerler

İnanç ve değerler, örgütün önem verdiği ve tercih ettiği unsurlardandır (Şişman, 2002, s. 4). Örgüt içindeki bireyin yeni durumla karşılaşması halinde ne yapacağını belirleyen, davranışlarına rehber olan ve sorun çözüm yollarının temelini oluşturan duygulardır. Herhangi bir durumu değerlendirme ve yargılamada, çalışanlar tarafından paylaşılan, yol gösterici, belirleyici unsur olarak görülmektedir (Schein, 2004, s. 27).

Değerler, birey davranışlarının temelini oluşturan, çevre ile ilişkisini düzenleyen, alternatif durumları karşılaştırmayı sağlayan köklü inançlardır (Yeşilbağ, 2007, s. 11-12).

Örgüt kültürünün ikinci düzeyini oluşturan inançlar ve değerler, bireyin davranışlarını etkiler ve şekillendirir. Yönetim kuramına göre değerler, örgütte hedeflenen davranışları belirten ölçütlerdir (Özden ve Najimudinova, 2013, s. 4819). Hofstede (1991, s. 8) bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımladığı değerlerin temel varsayımlarla da iç içe olduğunu kabul etmektedir. Buna göre değerler, artı ve eksi yönleri olan, dışarıdan gözlemlenmesi güç, soyut öğelerdendir ve tartışılmaz. Hofstede'e göre nasıl bir örgüt, içinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak düşünülemezse, örgütsel değerlerin de çevresel ve toplumsal değerlerden bağımsız olamayacağını belirtmektedir. Düzene uyum, rekabet hissi, sorumluluk, güven, hırs, bağımsızlık ya da otoriteye itaat gibi ulusal değerler, örgüt değerlerini de doğrudan etkilemektedir. Paylaşılan bu değerler, üyeleri birbirine bağlayıp, yapıcı ve bütünleştirici rol oynadığı gibi, örgütün başarısı ve devamlılığına da olumlu katkı sağlar. (Şimşek, 2002, s. 94).

2.1.1.3. Temel varsayımlar

Varsayımlar, örgüt tarafından genel kabul görmüş öğelerin temelini oluşturan kültürel unsurların ve değerlerin çekirdeğidir. Karşılaşılan herhangi bir olayı değerlendirmede esas teşkil eden ölçüt ve fikirleri içerir. Örgüt üyelerinin çevreyle ve insan ilişkileriyle ilgili olarak paylaştıkları temel inançlardır. Örgütün geçmişi, bugünü ve yarınına dair düşüncelerin açıklanmasına bir temel oluşturur ve davranışları biçimlendirir (Şişman, 2002, s. 3). Varsayımlar da değerler gibi soyuttur ve gözlemlenemez. Bu yüzden olduğu gibi kabul edilen bilinçaltı yaklaşımlar olarak tanımlanabilir. Varsayımlar, sadece çalışanların örgüt içindeki sorun ve çözümlerine ilişkin algılar ya da düşüncelerden ibaret değildir, aynı zamanda dış çevreye karşı örgüt olarak neden varlıklarını devam ettirmeleri gerektiğine yönelik hisleri de kapsamaktadır (Gizir, 2008, s. 189; Schein, 2004, s. 29; Young, 2000, s. 19).

Bu üç kademedede yer alan kültür öğeleri birbirleri ile etkileşim içindedir. Birey, öncelikle varsayımlarından hareketle örgüte dair inanç ve değerlerini oluşturmaktadır. Sahip olunan inanç ve değerler ise zamanla örgüt içindeki artifaklara temel oluşturmaya başlar (Schein, 2004, s. 33).

2.1.2. Örgüt kültürü boyutları

Her örgüt, kuruluş amacı ve stratejisine bağlı kalarak, varlıklarını uzun dönem sürdürmek ister. Ancak bunun gerçekleşmesi, sahip oldukları güçlü kültürle mümkün olabilir. Eğitim örgütleri de diğerleri gibi etkinliğini paydaşların sahip olduğu güçlü kültür öğeleriyle koruyabilir. Alt kültürlerin işbirliği esasına dayalı, ortak paydalarda buluşabilen, dış çevre ile uyumlu, yeniliye açık ve hızlı adapte olabilen özellikler içermesi eğitim örgütlerinde olumlu etkiye yol açmaktadır (Durmuş, 2010, s. 38). Mevcut kültürün zayıf ve güçlü yönlerini tespit edebilmek için öncelikle paydaşların algısının tespit edilmesi gerekebilir. Erdem ve İşbaşı (2001, s. 45) eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürü algılamalarını tespit etmek için beş alt boyutlu ölçek geliştirmişlerdir. Buna göre aidiyet, semboller, güç mesafesi, iletişim/ilişki ve örgütsel yapı/etkinlik boyutları yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürü algısını tespit etmektedir.

2.1.2.1. Aidiyet

Örgüt kültürünün önemli unsurlarından biri olan aidiyet duygusunun üyeler tarafından güçlü olarak hissedilmesi, bireylerin gelişimine ve örgütün etkililiğine katkı sağlamaktadır. En açık tanımıyla aidiyet, kişinin kendisini kurumun bir parçası olarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Schermerhorn, Hunt, ve Osborn, 2002, s. 90). Aidiyet hissine sahip çalışanlar kurum kültürünü daha kolay benimseyecek ve neticesinde de Kreps'in (1986, s. 38) belirttiği üzere kurumlar güçlü birer kimlik kazanacaktır. Kurum kimliğinin varlığı çalışanların örgüte olan bağlılığını ve aidiyetini artırır. Aidiyet kavramını bağlılık ile açıklayan Meyer ve Allen (1991, s. 73), kişinin kurumda çalışmaya istekli olması, kendini kurumun bir parçası olarak hissetmesi duygusu olarak tanımlamaktadır.

Aidiyet duygusunun varlığı, örgütler üzerinde olumlu etki oluşturur. Aidiyet hissini yansıması olan kurumsal bağlılık ile ilgili olarak Erdem (2007, s. 67) çalışan performansı, iş tatmini ve örgütsel verimliliğin artmasında kurumsal bağlılığın önemini vurgulayarak aidiyet hissini işe devamsızlık, iş terki hızını da azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sabuncuoğlu'da (2007, s. 625) örgütü sahiplenme ve örgüte bağlılık duygusunun üyelerin işten ayrılma niyetini etkilediğini saptamıştır. Akademik örgütlerde de aidiyet duygusunun öğrenciler üzerinde okul devamsızlığını azaltacağı düşünülmektedir.

2.1.2.2. Semboller

Örgüt kültürü içinde en kapsamlı unsurlardan biri olan semboller Pettigrew'in (1979, s. 575) tanımıyla örgüt kültürü içinde yer alan, üyeler tarafından paylaşılan ve anlam yüklenen her şey olarak belirtilmektedir. Bunlar eşya, giysi gibi somut varlıklar olabileceği gibi dil, tutum ve davranışlar gibi soyut da olabilmektedir. Semboller, örgütte yer alan üyeleri harekete geçirerek motive edebilir. Şişman (2002, s. 96-101) "bir kültür içinde insanlar tarafından özel anlamlar yüklenen kelimeler, resimler, şekiller, davranışlar ve nesneler" olarak tanımladığı sembolleri fiziksel ve sözel-davranışsal olarak ikiye ayırmaktadır. Gözle görülen nesneleri içeren fiziksel semboller, örgütün mimari özellikleri, araç, gereç, teknoloji, kıyafet, etiket, logo, rozet, afiş, amblem, renk gibi unsurlardan oluşmaktadır. Sözel-davranışsal semboller ise örgüt dili, hikayeler, efsaneler, kahramanlar ve törenleri kapsamaktadır.

Sembollerin örgüt içinde çeşitli fonksiyonu bulunmaktadır. Semboller, örgüte yeni katılan bireylerin örgütün kültür, değer ve normlarını benimsemesinde önemli bir sosyalleşme unsuru (Eisenberg, 1986, s. 92; Şişman, 2002, s. 96) olmasının yanında, bireyler arasındaki ilişkinin sürdürülmesine (Dandridge, 1983, s. 72-74) de yardımcı olduğu söylenebilir.

2.1.2.3. Güç mesafesi

Farklı insanların benzer olaylara farklı tepkiler vermesinin temelinde bireylerin geldikleri toplumda yer alan kültürün doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Hofstede (1989, s. 392) kültürün bireyler arasındaki otorite ve güç mesafesi algısını etkilediğini belirtir. Kültürün bu özelliği, örgüt içindeki gücün nasıl dağıldığı, farklı güç seviyesindeki üyeler arası ayrımın, eşitsizliklerin üyeler tarafından ne boyutta benimsendiği ve kabul edildiğini göstermektedir. Köker ve Yeniçeri Alemdar'a (2013, s. 37) göre, güç mesafenin yüksek olduğu toplumlarda merkezi güç bireyler tarafından kabul edilmiştir, astlar üstleriyle herhangi bir mücadeleye giremez ve çoğunlukla da üstlerden bir yönlendirme beklemektedirler. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda bireyler gücün merkezileşmesini istemezler, toplum içerisinde eşit bir güç seviyesine sahip olmak ve demokratik biçimde alınan kararlarda söz sahibi olmak isterler (Rodrigues, 1998, s. 33).

Eğitim kurumlarında yöneticiler, çalışanlar, öğretim elemanları, öğrenciler herkes kurum kültürünün içinde yer almakta ve kurumun sahip olduğu güç mesafesinden doğrudan etkilenmektedir (Çelik, 2007, s. 68). Öğrencilerin, talep ve beklentilerini idari

ve akademik personele aktarma, ders içi ve sonrasında öğrenme sürecine katılma düzeyleri, diğer öğrenciler ile iletişim kurma tarzları gibi unsurlar eğitim kurumlarındaki güç mesafesini oluşturmaktadır (Köker ve Yeniçeri Alemdar, 2013, s. 38). Dolayısıyla güç mesafesi, örgüt kültürünü yansıtan öğelerdendir.

2.1.2.4. İletişim/ilişki

Günümüz teknoloji çağında örgütlerin faaliyetlerini yürütebilmesi için üyeleri ile yeterli ve etkili düzeyde bir iletişim kurması beklenmektedir. Örgütler için önemli bir unsur olan iletişimin amacı bilginin sistematik şekilde paylaşarak, bireyin istedik yönde davranmasını sağlamaktır. Örgüt içindeki etkili iletişim örgüt yapısını, kültürünü, çalışanlar arası ilişkileri etkilemektedir (Akıncı Vural, 2010, s. 142-147). Örgütteki iletişimin niteliği, çalışan performansına yansımaktadır ve sağlıklı bir iletişim kurulmadan örgütlerin yönetim süreçlerini yürütebilmesi de mümkün görülmemektedir (Kaya, 1999, s. 42).

Örgütlerde sözel ve sözsüz iletişim şekilleri kullanılmaktadır. Yöneticilerin kurum kültürüne dair temel değerleri, misyonu, örgütsel hikaye ve mitlerin aktarılmasında kullandığı sözlü iletişim ve bunun haricinde genel bilgiler ya da gelecek faaliyetleri bilgilendirmede kullandığı yazılı iletişim sözel iletişim içinde yer alır. Sözsüz iletişim ise bunlar dışında kalan tüm öğeleri içerir. Mimikler, vücut dili, ofis dizaynı gibi unsurlar sözsüz iletişime örnektir (Akıncı Vural, 2010, s. 142-145). Hunt, Tourish ve Hargie (2000, s. 125), öğretim, araştırma ve topluma hizmet amacıyla faaliyet gösteren eğitim kurumlarında iletişimin, örgütsel davranışları etkilemekte ve şekillendirmekte olduğunu dile getirmiştir.

2.1.2.5. Örgütsel yapı/etkinlik

Örgütsel yapı, örgüt içindeki işleyişi belirtir. Belirli bir amaca ulaşma adına kurulan örgütlerde yapı, Bishop ve George'a (1973, s. 67) göre örgütteki bireylerin ne yapacağını ifade etmek için oluşturulan farklı roller arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Bir örgütte var olan yapı, örgüt içi birimleri, görev dağılımı, yetki ve sorumluluklar ile örgütün karar verme sürecini doğrudan etkilemektedir.

Önce doğa bilimciler sonra sosyal bilimciler tarafından ele alınan örgüt yapısı, temelde mekanik ve organik yaklaşım olarak sınıflandırılmaktadır. Burns ve Stalker da (1968, s. 119) yapıyı, birbirine zıt değerlendirilen mekanik ve organik örgütler olarak incelemiştir. Buna göre çalışanlardan belirlenmiş görevleri yapmasını bekleyen, esnek

olmayan, merkeziliği ve bürokrasiyi yansıtan örgütler mekaniktir; aksine esnekliğin bulunduğu, örgüt içi yatay iletişimin önemsendiği, göreve bağlılığın yöneticiye itaatten daha önemli görüldüğü ve değişen durumlara göre yeniden şekillenebilen örgütlerin yapısı ise organiktir. Örgüt, mekanik yapıda hedefe varmak için salt bir araç olarak algılanırken organik yapıda, devamlılığı koruma çabasında canlı bir varlık olarak görülmektedir.

Örgütsel yapı içinde önemli yer tutan bürokrasi Max Weber tarafından “iş bölümü, otorite hiyerarşisi, yazılı kurallar, yazışmaların ve faaliyetlerin dosyalanması, gayri şahsilik, disipline olmuş bir yapı ve resmi pozisyonlardan oluşan bir örgüt” olarak tanımlanmaktadır (Akçakaya, 2016, s. 276). Max Weber’e göre sanayileşme toplumunda yer alan örgüt ihtiyaçları, geleneksel yapı anlayışı ile karşılanamamakta ve rasyonel ilkelerin ağırlık kazandığı bürokrasi tarzı idari örgütlenme ile örgüt etkinliği artmaktadır (Baransel, 1979, s. 166). Ancak küreselleşme ve teknolojinin gelişmesi ile 20. yy ikinci yarısı itibarıyla toplumlarda demokrasi anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Bu anlayışın hakim olduğu örgütlerin de daha esnek bir yapıya doğru evrildiği gözlenmektedir.

Bazı yönetim bilimcileri örgüt yapısının örgüt kültürünü belirlediğini söylerken, diğerleri de tam aksine kültürün yapıyı etkilediğini savunmaktadır (Şişman, 2002, s. 150). Her iki anlayışta da kültür ve yapı birbirinden etkilenmekte ve örgütlerin önemli iki yönünü oluşturmaktadır. Kurum kültürü ve yapısı birbirinden ayrılmaz değildir ancak her bir kurum kültürü belirli bir yapıyı temsil etmektedir (Akıncı Vural, 2010, s. 81).

Eğitim kurumları, içinde yer aldığı çevreden farklı olarak kendine özgü sosyal ilişkileri bulunan ve birbirine bağlı parçalardan oluşan, temel tanımlamaların yer aldığı hiyerarşik kademelere sahip, kendine özgü bir kültürü olan bir sosyal sistemdir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 22). Eğitim kurumlarından biri olan üniversitelerin de kuruluş amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kültürel yapılarının öğretimi desteklemesi gerekmektedir. Güneş’e (2011, s. 125) göre; bir üniversitenin kültürel yapısının etkinliği, faaliyetleri kolaylaştırması ve amaca ulaştırması ile doğru orantılıdır. Aksi takdirde, kurum kültürüne bağlı olarak ortaya çıkan okul memnuniyetsizliği öğrencilerde aidiyetin azalması ve yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Köker ve Yeniçeri Alemdar, 2013, s. 37).

2.2. Yabancılaşma

Her birey, içinde bulunduğu topluma ya da örgüte yönelik aidiyet duygusuna sahip olmak ve diğerleri tarafından kabullenilmek ister. Bu duyguların tatmin edilememesi durumunda ise bireyin giderek yalnızlaştığı ve çevresinden başlayarak kendisine karşı yabancılaştığı görülebilir (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 114). İçinde bulunduğumuz yüzyılda, gelişen teknoloji ile birlikte örgütler ve toplumların yapısında baş döndürücü hızda değişimler gözlenmektedir. Günümüz bilişim çağında insan ilişkilerinin ve örgütlerin en çok etkilendiği kavramların başında yabancılaşma gelmektedir. Örgütlerde etkili olan kültürü şekillendiren her türlü gelişme ise örgütün temelinde yer alan bireylerde kimi zaman çatışmaya ve uyum problemine sebep olarak yabancılaşmayı tetiklemektedir.

2.2.1. Yabancılaşma kavramı ve tanımı

Yabancılaşma kavramı alanyazında, sosyoloji, eğitim, felsefe, din, tıp, siyasal bilimler ve psikoloji gibi farklı disiplinlerde ele alınmış ve çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Sosyolojik, psikolojik, siyasal ve felsefi bir anlam taşıyan yabancılaşma; bireyin kendi özünü yitirmesi, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreden uzaklaşması ve giderek yalnızlaşmasıdır (Kongar, 1979, s. 464). Günümüzde teknolojik gelişmenin de etkisiyle insan; yalnızlaşma, bunalım, kimlik yitimi ve nesneleşme ile yüzleşerek; insani derinlikten yoksun, anlamını yitirmiş bir varlık haline dönüşmektedir (Tolan, 1985, s. 3).

Yabancılaşma, psikoloji ve sosyolojide; kendi kültüründen uzaklaşma, kaygı düzeyinde değişim, anomi, ümitsizlik, yetiştiği çevrenin insanları ile bağının zayıflaması hatta kopması, kimlik erozyonu ve yalnızlık gibi normalin dışındaki psiko-sosyal değişimi açıklamak için kullanılmaktadır (Gerson, 1971, s. 24). Marshall (1999, s. 798) yabancılaşmayı, bireylerin birbirlerinden ya da ortamdaki belirli bir süreç için uzaklaşmaları olarak tanımlamaktadır. Cevizci (2005, s. 1728) ise yabancılaşma kavramını; kişinin kendisine, içinde yaşadığı topluma, tabiata ve başka insanlara karşı kayıtsız kalması, ilgi duymaması, uzaklaşması hatta bıkkınlık duyma hissi olarak tanımlandığını belirtmektedir.

Yabancılaşma kavramının günümüzdeki anlamıyla ilk kez felsefede Freidrich Hegel tarafından “Tinin Görüngübilimi” (1807) adlı eserde kullanıldığı bilinmektedir. Hegel’e (2015, s. 15) göre yabancılaşma, insanın maddi ve manevi boyutu yani beden ve ruh arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır ve bu süreç, toplumlar var oldukça da her

birey tarafından yaşanabilecek olgulardan biridir. Kişinin oluşturduğu maddi dünyadan uzaklaşması, başka bir deyişle öz niteliğini yitirmesi sonucu ortaya çıkan bu duygu ile birey, bilişsel yetisini kaybederek düşünce ve duygularına yön veremeyen, dıştan yönlendirilen bir varlık haline gelmektedir (Fischer, 1973, s. 311; Salerno, 2003, s. 53).

Yabancılaşmada Hegel'in teolojik anlayışını eleştiren Feuerbach (2004, s. 51) ise kavramı; Tanrı'ya ulaşma çabasında olan insanın kendi varlığını nesneleştirirken bir taraftan da öz benliğinden kopması olarak tanımlar. Sosyal bilimlerde kullanılan manası ile yabancılaşmayı literatüre en geniş anlamıyla kazandıran ilk kişi Karl Marx olmuştur. Hegel ve Feuerbach'ın yabancılaşma söylemlerinden etkilenen Marx (2013, s. 8), her ikisinin de kavramı toplumsal ve tarihi boyutu göz ardı ederek tek yönlü ele aldıkları şeklinde eleştirmektedir. Marx'ın yabancılaşma kavramının temelinde üretim, kapitalist düzen ve işbölümü bulunur. Birey, emeğine yabancılaştığı oranda kendine yabancılaşmakta, nesneler değer kazandıkça da insanlar değersizleşmekte fikrinin hakim olduğu Marksist anlayışta yabancılaşma, emeğin yabancılaşması, insan arzu ve ilişkilerinin yabancılaşması, meta fetişizmi ve türsel yabancılaşma olarak dört unsurda ele alınmaktadır (Akbulut, 2017, s. 24).

Yabancılaşmayı, çağdaş toplumların kaçınılmaz unsurlarından biri olarak gören Seeman (1975, s. 92) kavramı, toplumsal yapıya ve bireyin kişiliğine bağlı olarak görülen psikolojik bir bozukluk şeklinde tanımlamaktadır. II. Dünya Savaşı sonrası kavramın sosyal araştırmalarda “ölçülebilir” hale getirilmesi için bir çerçeve geliştirmeye çalışan ilk isimlerden biri olan Seeman'a göre yabancılaşma; toplum içerisinde oldukça yaygın olarak görülmekte, bu sebeple de bireysel olarak incelenmesinden ziyade sosyo-psikolojik çerçevede çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir kavramdır.

2.2.2. Yabancılaşma boyutları

Toplumbilimcilerin araştırma konularından biri olan yabancılaşma kavramının farklı boyutlarda ele alınması da kimi zaman anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bunun sebebi olarak kavramın Hegel ve öncesinde felsefi açıdan, Marx dönemi ile birlikte sosyal açıdan incelenmesi olduğu söylenebilir. Araştırmacıların farklı boyutlarla incelediği kavramı Dean (1961, s. 753) “güçsüzlük, sosyal izolasyon ve normsuzluk” olmak üzere üç boyutla sınırlandırmakta ancak Middleton (1963, s. 973-974) “güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, toplumsal yabancılaşma, işten yabancılaşma ve kültürel yabancılaşma” olarak altı farklı boyutla açıklamaktadır. Sosyal araştırmalarda yer alan şekliyle kavramın netliği ise Seeman'ın (1959, s. 784-790) makalesinde yer alan ve sosyo-psikolojik açıdan

belirlenen boyutlar ile gerçekleştiği ifade edilebilir. Buna göre; “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk (kuralsızlık), izolasyon (sosyal uzaklık) ve kendine yabancılaşma” olmak üzere beş temel boyut yer almaktadır. Diğer tüm sınıflandırmaların da çalışmalarda yer aldığı bilinmekle beraber alanyazında en çok kabul gören sınıflandırmanın Seeman’a ait olduğu göze çarpmaktadır.

2.2.2.1. Güçsüzlük

Seeman (1959, s. 784) yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu, kapitalist toplumdaki işçiye dair Marxist bir bakış açısıyla ele alır ve kişi herhangi bir durumun sonucu etkileyemez ise gszleşmektedir. Örgütlerde bireyin karar verme yetkisi, yöneticiler tarafından engelleniyorsa bireyde güçsüzlük olgusu net olarak gözlemlenebilir. Bu boyutta insanın insana ve eşyaya yabancılaşması da görülebilmektedir. Seeman’a göre “güçsüzlük” kısaca, bireyin kendi davranışlarının ya da eylemlerinin sonuçlarını belirleyememesi ve beklenti ile imknlar arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır.

Mackey (1970, s. 85) güçsüzlüğün kimi zaman yabancılaşma kelimesi ile eř anlamlı olarak kullanıldığını belirterek, kavramı bireydeki irade ve kontrol eksikliği olarak tanımlamaktadır. Kişinin yaşadığı karmaşık sosyal olaylar karşısında hissettiği çaresizlik durumu olarak da ifade edilen güçsüzlük boyutunda birey, içinde yer aldığı örgüt, kader veya şans gibi dış etmenler ile geleceğinin belirlendiğini düşünür. Yaşamını ve geleceğini kendisinin kontrol edemediğini düşünmek ise yaşananları kadere bağlayarak, sonuçların önceden belirlendiği hissine sahip olmayı da beraberinde getirir. Güçsüzlüğün belirleyici unsurlarından olan bu duygular ile birey her ne yaparsa yapsın sonucu hiçbir şekilde değiştirmeyeceğini düşünür.

Güçsüzlük boyutu yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Bu alanda benzer sonuçlara sahip farklı çalışmaların yer aldığı da görülmektedir. Güçsüzlüğün sosyal öğrenme üzerine etkisini inceleyen Mackey (1970, s. 87), eğitim materyallerinin ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, sosyal ilişkilerde kendini güçsüz hisseden ğrenci üzerinde çok az etkiye sahip olacağını ifade eder. Çünkü güçsüzlük duygusuna sahip öğrencinin hissettiği evre ve dünya algısı, göstereceği performansın mevcut sonucu hiçbir şekilde etkilemeyeceği yönündedir. Benzer alışmalar yapan sosyolog Galliher (1967, s. 13) ise, güçsüzlük duygusu ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Buna göre eğer kişi, çabalarının

sonuca etkisi olduğuna inanmıyor ve sonuç için bir fark yaratacağını düşünmüyorsa, performansını artıracak herhangi bir bilgiyi öğrenmek için istekli davranmayacaktır.

2.2.2.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık, kişinin toplumda üstlendiği rol veya görev ile kendi kişisel ve fiziksel özellikleri arasında ilişki kuramaması durumudur (Uslu, 2018, s. 45). Bireyin yaşama dair hedef eksikliği olarak ifade edilebilen anlamsızlık kısaca kişinin karşılaştığı durumlarla başa çıkabilme becerisine sahip olmadığını hissetmesidir. Anlamsızlık duygusunu yaşayan birey için yaşam, her geçen gün daha karmaşık bir hal alır ve geleceğe dair planlar da olumsuz olarak etkilenir. Bu manada yabancılaşmış olan birey sorunlara basit çözümler arama eğilimi gösterir, ancak içinde bulunduğu kişisel yetersizlik duygusu ile çevresindeki olayları anlamlandıramaz hale gelir. Hissedilen yetersizlik duygusu ise zamanla bireyi sinirlendirebilir ve karar vericilere karşı düşmanca tavır almasına sebep olabilir. Çünkü birey anlayamadığı şeylerden korkar, şüphelenir ve nefret eder (Mackey, 1970, s. 88). Çevresindeki olaylara anlam veremediği sürece de kişi, yaptığı iş, sahip olduğu roller ve kendisi arasında ilişki kuramaz hale gelir (Mercan, 2006, s. 37).

2.2.2.3. Normsuzluk

Normsuzluk, diğer bir ifadeyle kuralsızlık, toplumsal değerlerin belirlediği başarı hedeflerine ulaşma adına toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesidir (Tolan, 1985, s. 303). Kişinin davranışlarını şekillendiren ve onlara yön veren toplumsal normların birey tarafından etkin olarak algılanmaması durumu olarak da ifade edebileceğimiz normsuzluk, toplum tarafından oluşturulmuş yazılı olmayan kuralların bireye anlamsız gelmesi ve birey tarafından benimsenmemesi halidir (Uslu, 2018, s. 45). Seeman (1983, s. 173) göre ise normsuzluk, bireyin amaçlarına ulaşmak için toplumsal olarak kabul görmeyen davranışların gerekliliğine inanmasıdır. Birey, bulunduğu örgütün ya da toplumun değerlerini benimseyememesi durumunda ise kişisel amaçlarına ulaşmaya dair olan inancını yitirmektedir (Özatalay, 2016, s. 117). Bu açıdan normsuzluk, yabancılaşma duygusunun önemli boyutlarından biri olarak görülmektedir.

2.2.2.4. Sosyal uzaklık (izolasyon)

Sosyal uzaklık ya da yalıtılmışlık; toplum tarafından yüksek değer atfedilen hedeflerin ve inançların birey için bir anlam ifade etmemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Seeman, 1983, s. 173). Aynı zamanda yalıtılmışlık, kişinin topluma alınmadığı ya da

toplumdan dışlandığı hissine kapıldığı anlarda, diğerleriyle nitelikli ilişki kuramaması ve bundan çekinmesi durumu olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 1991, s. 229). Bireyin yaşadığı bu uzaklaşma duygusu çeşitli iç ve dış etmenlerden kaynaklanabilir. Toplumsal veya örgütsel normlar her zaman birey tarafından olduğu gibi kabul edilemez, kimi zaman toplum tarafından çok önem atfedilen inançlar ve değerler, bireyin düşünceleriyle çelişebilir, bu durumda da birey bulunduğu çevreden uzaklaşarak, yalıtılmışlık hissine kapılır (Halaçoğlu, 2008, s. 38).

2.2.2.5 Kendine yabancılaşma

Seeman'ın (1959, s. 789) kişinin davranışlarının beklentileri ile uyuşmaması, yaptığı işin içsel anlamını yitirmesi olarak tanımladığı kendine yabancılaşma duygusu, bireyin yaptıkları ile mutlu olmayıp, dışarıdan sunulan ödüllerle hareket etmesi şeklinde de ifade edilebilir. Seeman, kendine yabancılaşmayı “kişinin örgütte kendini ortaya koyamaması” ve “kişinin içsel anlamını algılayamaması” olarak iki farklı boyutta ele almaktadır. Başka bir ifadeyle, kişinin içsel etkenlerle (tatmin, doyuma ulaşma vb.) değil de dışsal etkenlerle (para, güvenlik vb.) harekete geçmesi halini kendine yabancılaşma olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda, maaşı için çalışan işçi veya yemek pişiren bir ev hanımı yaşamını tatmin olmadığı işlerle geçirdiği duygusuna kapılıyorsa kendine yabancılaştığı söylenebilir.

Fromm (2008, s. 117) kendine yabancılaşmayı, kişinin sahip olduğu yetenek ve güçlerin aktif bir taşıyıcısı olarak kendisini görmemesi ve başarının kendi dışında yer alan güçlere bağlı olduğuna inanması şeklinde tanımlamaktadır. Kendine yabancılaşan birey taşıdığı potansiyelin farkına varamaz, zamanla iç dünyası ile olan ilişkisi azalır, kendisi ve çevresiyle olan iletişimde kopukluklar yaşar ve neticesinde de kişi karşısında yabancı bir güç halinde duran eylemlerin asıl yöneticisinin kendisi olduğu gerçeğinden uzaklaşır.

2.3. Devamsızlık

Örgün eğitim kurumlarının tamamında ve üniversitelerde istenmeyen bir öğrenci davranışı olan devamsızlık; yönetmelikte belirtilen bir sebebe bağlı olsun ya da olmasın okula veya derse gelmeme, düzenli olarak dersi takip etmeme durumu olarak açıklanmaktadır (Kearney, 2001, s. 3). Fransızcada tembel kişi, yaramaz çocuk, serseri anlamına gelen “truand” kelimesinden türeyen kavram, öğrenciler arasında “dersi asma”, “okulu kırma”, “okuldan kaytarma”, “okuldan yok olma” olarak da adlandırılmaktadır (Reid, 1999, s. 1). Öğrencinin yaşı her ne olursa olsun, eğitim hayatının bir bölümünde

mazeretli ya da mazeretsiz olarak okul ortamında bulunmama tutumu olan devamsızlık; kimileri tarafından eğlence ile de ilişkilendirilmektedir. Bu öğrencilere göre devamsızlık, bir hak olarak düşünülmekte ve sınıfta oturup, teorik bilgiler edinerek sıkılmaktansa, özgürce istediğini yapabilme adına bir fırsat gibi görülmektedir (Reid, 2000, s. 1).

Okul çağındaki gençler arasında yaygın olan devamsızlık; cinsiyet, ırk ve gelir grubu ayırt etmeksizin; çevresel, toplumsal ve psikolojik etmenlerle doğrudan bağlantılı olan bir unsurdur (Kearney, ve Bensaheb, 2006, s. 3; Walter vd., 2010, s. 837). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin çeşitli nedenlerle devamsızlık yaptığı görülmektedir. Devamsızlığın temel sebepleri arasında aile, ekonomi, okul ve öğrenci ile ilgili değişkenler yer almaktadır (Saridede ve Arslan, 2017, s. 342; Zhang, Katsiyannis, Barrett ve Willson, 2007, s. 245). Bununla beraber hava koşulları, ulaşım ve sağlık sorunları, kötü alışkanlıklara sahip olma, toplumun eğitime olan negatif tutumu (Şanlı, Altun ve Tan, 2015, s. 13; Teasley, 2004, s. 117), örgüt kültürü, okul yapısı ve akran grupları gibi diğer etkenlerin de varlığı göze çarpmaktadır. Kimi öğrencilerin okula ve eğitime yönelik muhalif tavırlar sebebiyle devamsızlık yaptığı bilinirken bazılarında ise duygusal temelli nedenlere dayalı olan okul fobisi ile devamsızlık yaptığı da araştırmalarda yer almaktadır (Haarman, 2011, s. 3).

Literatürde devamsızlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Ullah ve Wilson'ın (2007, s. 1197) üniversite öğrencilerinin fakülte, akran ilişkileri ve derse katılım ile akademik başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında ilgili değişkenler arasında ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre derse aktif katılım ile fakülte ilişkilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca arkadaş ilişkileri ile başarı arasında ise cinsiyete göre farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; kız öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkileri başarıyı olumlu etkilerken erkek öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkileri ise başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Devamsızlık, araştırmacılar tarafından, gelecekteki sorunlar için bir çeşit erken uyarı işareti olarak görülmektedir. Kronikleşip okul terkine sebep olmadan hangi eğilim ve tutum ile yapıldığının tespit edilmesi, devamsızlığın azaltılması adına alınacak tedbirler için önem arz etmektedir. Farklı nedenlere bağlı olarak yapılan devamsızlık, sonuçları açısından incelendiğinde sadece okul dönemini değil eğitim sonrası süreci de kapsayan olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Baker, Sigmon ve Nugent, 2001, s. 1-2).

Lan ve Lanthier (2003, s. 325-326) öğrencilerin yaşadığı akademik ve sosyal engellerin devamsızlık ve okul terkine sebep olan süreci hızlandırdığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencinin okul değer, norm ve faaliyetlerine ilgisiz kalarak okula yabancılaştığı, buna bağlı olarak ders başarısının azaldığı ve devamsızlık eğilimi gösterdiği, sonucunda da okul terkine varan bir davranışa evrildiğini ifade etmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda bu eğilimin sadece okul terki ile kalmayıp toplumların huzurunu bozan suça yönelik davranışlara da sebep olduğu açıkça belirtilmektedir (Reid, 1999,s. 2; Taylı, 2008, s. 92). Araştırmalar, özellikle düşük gelirli ailelerin bulunduğu mahallelerde yer alan ve yeterince donanımlı olmayan okullarda devamsızlık yapan öğrencilerin şiddete eğilimlerinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Teasley, 2004, s. 121). Atmaca (2019, s. 72) da çalışmasında okula yabancılaşma ile suç eğilimi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunduğunu ifade ederek öğrencinin okula yabancılaşma duygusunun artması ile gerek okul içi gerekse okul dışında işlenen suçlara olan eğilimin de artacağını belirtmektedir. Sutherland (2011, s. 65) çalışmasında gözaltı merkezlerindeki gençlerle görüşme yaparak, okula yabancılaşan öğrencilerin okula ve okul personeline karşı tutumlarının olumsuzlaştığı, buna bağlı olarak da öğrencilerin okul içi sorunlara sebep verdiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlere muhalif tavırlar sergileyen ve derslerde sürekli sıkılan bu gençlerin devamsızlık eğilimlerinin artarak okuldan kaçtıkları ve madde bağımlılığına yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan ele alınacak olursa devamsızlık, sadece öğrencinin eğitim hayatını ilgilendiren basit bir unsur olmaktan çıkıp, içinde bulunduğu toplumu da doğrudan etkileyen önemli bir mesele olarak görülebilir.

Balantekin ve Kartal (2016, s. 16) devamsızlığın nedenlerini araştırdıkları ve önlenmesi adına çözüm önerisi sundukları çalışmalarında öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine yer vermişlerdir. Araştırma bulgularına göre devamsızlığın önlenmesinde en önemli unsurun okulun sosyal imkanlarını geliştirmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarının tespit edilmesi ve buna yönelik sosyal aktivitelerin artırılması yabancılaşmayı ve neticesinde devamsızlığı azaltabilir. Rumberger (2001, s. 6) de benzer şekilde devamsızlığın önlenmesinde öğrencinin akademik ve sosyal etkinliklere katılımının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul içi aktivitelere katılım ve akran ilişkilerinin iyi olması öğrencinin okula dair tutum ve davranışlarına pozitif yansımaktadır, öğrencinin akademik açıdan yetersizliği veya akran ilişkilerinin zayıf olması durumunda ise devamsızlık eğilimi göstereceği öngörülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi değişkenlerini tek olarak inceleyen ve birlikte ele alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu bölümde örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi değişkenleri ile ilgili yurt içi araştırmalarından bazılarına yer verilmiştir.

2.4.1.1. Örgüt kültürü ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Erdem ve İşbaşı (2001, s. 33) tarafından yürütülen çalışmada, akademik örgütlerde birer alt kültür olan üniversite öğrencilerinin mevcut fakülte kültürü algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırmada veriler, Akdeniz Üniversitesi İİBF son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre öğrenciler, örgütsel yapı haricinde aidiyet, semboller ve iletişim boyutlarında olumlu algılamalara sahiptirler.

Köksal (2007, s. 113) çalışmasında üniversite öğrencilerinin örgütsel yaşama yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini; eğitim, fen-edebiyat ve iktisadi idari bilimler fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, Erdem ve İşbaşı (2011) tarafından geliştirilen anketin uygulanması ile elde edilmiştir. Çalışmanın örnekleminde 385 öğrenci yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre İİBF’de örgüt kültürü boyutlarını temsil eden alt boyutlar arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesinde ise “aidiyet”, “iletişim” ve “semboller” boyutlarında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fen edebiyat fakültesinde ise “güç mesafesi, aidiyet, semboller” boyutu ile “örgütsel yapı” arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Argon ve Kösterelioğlu (2009, s. 43) tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürü ve üniversite yaşam kalitesine ilişkin algılarını tespit etmek ve bu algılar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma verileri 2007-2008 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Erdem ve İşbaşı tarafından geliştiren “örgüt kültürü ölçeği” ile Doğanay ve Sarı tarafından geliştirilen “üniversite yaşam kalitesi ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin fakülte kültürüne ilişkin algılarının olumlu olduğu, üniversite yaşam kalitesi açısından en kaliteli olarak algıladıkları boyutun “Karara

Katılım” boyutu olduğu, en düşük düzeyde algıladıkları boyutun ise “Gelecek” boyutu olduğu tespit edilmiştir. Fakülte kültürü ile üniversite yaşam kalitesi alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Buna göre “Fakülte kültürü” ile “Öğretim elemanı-öğrenci iletişimi”, “Kimlik ve “Gelecek” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı; “Fakülte kültürü” ile “Karara katılım” ve “Sınıf ortamı” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Köker ve Yeniçeri Alemdar (2013, s. 32) üniversite öğrencilerinde kurum kültürü algısının yıllar içinde değişip değişmediğini araştırdıkları çalışmada Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinden 4 yıl süreyle veri toplamışlardır. Her yıl aynı anket sorularını içeren formlar aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okudukları yıl ile kurum kültürü algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aidiyet ve iletişim alt boyutları algısının her geçen yıl azaldığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2016, s. 1) tarafından yapılan araştırmanın amacı, akademik örgütlerin alt kültür gruplarından biri olan öğrencilerin örgüt kültür algılarını tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 316 öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmanın verileri demografik bilgilerin ve örgüt kültürü ölçeğinin yer aldığı anket çalışması ile elde edilmiştir. Yapılan veri analizi ile elde edilen bulgulara göre turizm eğitimi alan öğrencilerin örgüt kültürü algıları olumludur ve tüm alt boyutları arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmaktadır.

2.4.1.2. Yabancılaşma ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Bayhan (1995, s. 259) üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma konulu araştırmasında üniversite öğrencilerinde görülen yabancılaşma tutumunun toplumsal nedenlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “bireysel yabancılaşma ve anomi ölçeği” ile “sosyal yabancılaşma ve anomi ölçeği” uygulanması sonucu elde edilmiştir. Analizi yapılan verilerin bulgularına göre; üniversite gençliğinin anomik ve yabancılaşmış davranışları ile toplumsal nedenler arasında ilişki bulunmaktadır.

Duru (1995, s. 86) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin tespiti ile bu düzeylerin bireysel, ailesel, sosyal özelliklere ait değişkenler arasındaki ilişki tespit etmeyi amaçlamıştır. Buca Eğitim Fakültesi’nin beş

ayrı bölümünde okuyan 191 öğrenciye demografik bilgilerin ve “U.C.L.A yalnızlık ölçeği”, “P.I.L. yaşam ölçeği” nin yer aldığı anket çalışması uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre yabancılaşıma ve yalnızlık tutumu arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmaktadır ve sosyal ilişkilere ait değişkenler, bireysel ve ailesel değişkenlere oranla daha fazla etkilenmektedir.

Çağlar (2013, s. 1497) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yabancılaşıma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını ilişkiisel tarama modelinde tasarlamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere “öğrenci yabancılaşıma ölçeği” ve “öğretmenlik mesleğine tutum ölçeği” uygulamıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden elde edilen 875 verinin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancılaşıma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre yabancılaşıma düzeyi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, öğretim türü değişkenine göre sadece yabancılaşıma düzeyinde, program türü değişkenine göre ise öğretmenliğe yönelik tutum boyutunda anlamlı fark görülmektedir.

Aydın ve Akar’ın (2015, s. 161) İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 3.sınıf öğrencilerin yabancılaşıma düzeylerine fakülte yaşam niteliğinin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada “fakülte yaşam niteliği ölçeği” ve “öğrenci yabancılaşıma ölçeği” ile veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde yabancılaşıma yaşadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, yabancılaşımayı en yüksek “anlamsızlık” , en düşük ise “kuralsızlık” alt boyutlarında yaşamaktadır. Fakülte yaşam niteliğine ilişkin görüşlerde ise orta düzeyde yabancılaşıma olduğu ayrıca fakülte yaşam niteliğinin, öğrencilerin mevcut yabancılaşıma düzeylerini % 25 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.1.3. Devamsızlık ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014, s. 182) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin devamsızlık tutum ve eğilimlerinin, fakülte ve öğrenim durumu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 795 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre devamsızlık tutumu ile öğrenim türü arasında ilişki tespit edilememiş ancak devamsızlık eğiliminin ikinci öğretimlerde daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Fakültele göre ise devamsızlık tutum ölçeği gereklilik

alt boyutu ve devamsızlık eğilimi ölçeği dersin sorumlusu, dersin içeriği ve ulaşım problemleri alt boyutları ile anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Usta, Ugurlu ve Şimşek (2016, s. 170) üniversite öğrencilerinin devamsızlık tutumlarını tespit etmek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören 447 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin devamsızlık tutumlarını belirlemek amacıyla çalışmada “devamsızlık tutum ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan iki aşamalı kümeleme ve regresyon analizleri sonuçlarına göre ise devamsızlık tutumu ile haftalık ders saati, devamsızlık saati ve bölüm memnuniyeti değişkenlerinin arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 546) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin devamsızlık davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma verileri Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF’de öğrenim gören 6164 öğrenciden internet yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, devamsızlık eğilimi ile cinsiyet, bölüm ve akademik yıl, örgün veya ikinci öğretim öğrencisi olmak, genel başarı durumu arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fakülte memnuniyeti, ikamet edilen yer ve fakülteye olan uzaklığın da devamsızlık tutumunu etkilediği ancak ulaşım ile arasında bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Sarıdede ve Arslan (2017, s. 341) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesi öğrenci görüşlerine dayalı olarak öğrenci devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan araştırmanın verileri 12 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri arasında öğrenci, okul, ders içeriği ve sorumlusu kaynaklı üç temel unsur tespit edilmiştir.

2.4.1.4. Örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık ile ilgili yurt içinde yapılan ikili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde ikili araştırmaların üniversiteler ve diğer eğitim kurumları ile işletmelerde, çeşitli paydaşlarla ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Açıkel (2013, s. 102) tarafından yapılan çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan 12 okuldaki 200 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere “işe

yabancılaşma ölçeği” ve “örgütsel kültür ölçeği” nin yer aldığı veri toplama aracı dağıtılmıştır. Araştırma bulgularına göre; örgütsel kültür ve işe yabancılaşma arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel kültür ölçeği güç, başarı, destek ve kültür alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük alt boyutu ile pozitif yönde; okula yabancılaşma alt boyutu için negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Minaslı (2013, s. 151) tarafından yapılan çalışmanın amacını, Trakya Üniversitesi’nde görev yapan 300 akademik personelin örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma tutumlarını incelemek ve bu tutumlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Özellikler Ölçeği”, Terzi (2005) tarafından geliştirilen “ Örgüt Kültürü Ölçeği” ve Elma (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2014, s. 27) araştırmasında Rize ili merkez ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma değişkenlerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Rize ili merkez ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2219 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmayı olumsuz; örgütsel güveni olumlu yönde anlamlı şekilde; örgütsel güvenin örgütsel yabancılaşmayı ise olumsuz yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016, s. 112) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin işten ayrılma niyetinde yabancılaşma duygusunun etkisini araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 öğretim yılı Diyarbakır merkezinde yer alan Anadolu liselerinde görevli 400 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, işe yabancılaşma ve işten ayrılma niyeti ölçeklerinin yer aldığı anket uygulaması ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, işe yabancılaşma düzeyi öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Atik (2016, s. 106) tarafından yürütülen çalışma ile lise öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden öğretmenlere güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri, okula yabancılaşmaları ve okula karşı tutumlarının birbirleri arasında var olan ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Malatya ilinde bulunan 11 Anadolu lisesinde öğrenim gören 2291 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada okula karşı

olumsuz tutum geliştiren ve tüklenmişlik yaşayan öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimi gösterdiği ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlere duyulan güvenin okula yabancılaşmayı doğrudan ve negatif yönde etkilediğine, okula karşı tutumun ise okula yabancılaşmayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Çevik (2017, s. 675) tarafından ilişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmada, ortaöğretim kurumlarındaki örgüt kültürü ile yabancılaşma algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Liselerde görev yapan 525 öğretmenin görüşü alınarak yapılan bu çalışmada veri toplamak için Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” ile Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürü ile yabancılaşma arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve örgüt kültürünün, yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmüştür.

Polat ve Özdemir (2018, s. 1395) ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tüklenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ilinde yer alan, dokuz ortaokulda öğrenim gören 652 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcılara eğitim stresi, okul tüklenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerinin bulunduğu veri toplama aracı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim stresi ve okul tüklenmişliği, okula yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordamaktadır.

Atila (2019, s. 162) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmanın örneklemini İnönü Üniversitesi’nin 14 faköltesinde öğrenim gören 1278 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği”, “Sınıf Bağlılık Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde psikolojik sermaye algısına; orta düzeyde sınıf bağlılığı ve orta düzeyde okula yabancılaşma algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları; cinsiyet, fakölte, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve aileyle birlikte yaşama durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi değişkenleri ile ilgili yurt dışı araştırmalarından bazılarına yer verilmiştir.

2.4.2.1. Örgüt kültürü ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Fjortoft ve Smart (1994, s. 433) tarafından yürütülen çalışmanın amacı dört yıllık kolej ve üniversitelerde var olan örgüt kültürü türleri ve görev anlaşmasının örgütsel etkililik üzerine olan etkilerini incelemektir. Araştırmanın verileri 332 kuruma gönderilen ankete cevap veren 1321 yönetici, 1158 bölüm başkanı, 927 mütevelliden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre örgüt kültürü ile örgütsel etkililik arasında ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, klan kültürüne sahip kurumlarda öğrenci eğitim memnuniyeti, öğrenci akademik gelişimi, öğrenci kişisel gelişimi, fakülte ve yönetici istihdam memnuniyeti ve örgütsel sağlık boyutu arasında ilişki tespit edilmiştir.

Aaberge'nin (2000, s. 67) öğretmenlerin bireysel çatışma stilleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında veriler, Montana, Washington ve Idaho 'da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 150 öğretmen ve 9 yöneticiden elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları da incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Çatışma Stilleri Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği (OCI) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenler ve yöneticiler tarafından algılanan kültürün “yapıcı-işbirlikçi kültür” olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul kültürü ile öğretmenlerin çatışma stilleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bartell (2003, s. 43) tarafından yürütülen çalışmada üniversite kültürü ve yapısının uluslararasılaşmada önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, üniversite kültürünün güçlü ya da zayıf oluşu üniversitenin gelişimini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Adaptasyon sürecindeki örgütler, içinde bulunduğu kültürün gücünden yararlanarak, paydaşların katıldığı stratejik planlama ile kurumsallaştırmaktadır. Üniversiteler, karmaşık ve dinamik dış ortamda çeşitli olumsuz durumla karşılaşmaktadır. Çalışmada bu tür durumlarda verilen tepkilerin yer aldığı iki örnek bulunmaktadır ve var olan tehditlerin örgüt içi kültür ile avantaja çevrilebileceği vurgulanmıştır.

Fralinger ve Oslon (2007, s. 85) tarafından yapılan araştırmanın amacı örgüt kültürünün öğrenci algı, düşünce ve duygusunu nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini Rowan Üniversitesi Sağlık ve Egzersiz Bilimi Bölümü'nde öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. “Örgütsel Kültür Değerlendirme” aracı kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma, yapı, değerler ve varsayımlar olmak üzere üç ana kültür düzeyi ile ilgili olarak yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre Rowan Üniversitesi öğrencilerinin klan kültürü algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre

öğrenciler, fakültenin diğer paydaşları ile işbirliği halinde, uyumlu hareket etmektedir ve üniversite yönetiminin de mevcut misyonuna uygun, öğrenme merkezli bir ortam sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Onasch (2013, s. 101) Ohio’da yer alan beş üniversitenin sanat ve bilim fakültelerinde çalışan araştırma görevlilerinin görüşlerine dayanarak yürüttüğü araştırmada, öğretim görevlilerinin mevcut örgüt kültürü algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada örgüt kültürü, sendikalaşma, statü, çalışma yılı, uzmanlık alanı, akademik rütbe, cinsiyet ve etnik köken olmak üzere yedi değişken üzerinden değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak katılım, tutarlılık, uyumluluk ve misyon alt boyutlarını içeren “Denison Örgüt Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademik kadronun ilk dört yılında daha yüksek örgüt kültürü algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yeni açılan sanat ve bilim fakültelerindeki akademisyenlerin, uzun süredir var olan fakültelere göre daha yüksek örgüt kültürü algısına sahip olduğu ve örgüt kültürüne daha kolay uyum sağladığı tespit edilmiştir. Kuruluş yılı bakımından daha eski üniversitelerde bulunan akademisyenlerin örgütün amaç, hedef ve vizyonuna en az uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lapina, Kairiša ve Aramina (2015, s. 770) tarafından Letonya Riga Üniversitesi’nde yapılan araştırmada örgüt kültürü ve kalite yönetiminin birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş ve bu ilişkinin üniversite gelişimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler “Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (OCAI)” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre örgüt kültürünün üniversitelerde kalite yönetimi adına bir temel oluşturduğu ve kurumun gelişimine doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2.2. Yabancılaşma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Johnson (1991, s. 132) çalışmasında okul merkezileşmesi ve etkililiğinde öğretmen yabancılaşma algısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Amerika’nın güneybatı bölgesinde yer alan 60 okul yöneticisi ve 1379 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmanın deseni nicel ve nitel olarak iki aşamalı tasarlanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak “Okul Merkezileşme Ölçeği”, “Yabancılaşma Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır, nitel veriler 23 öğretmen ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Veri analizi sonucuna göre, yabancılaşma ile okulun merkezileşmesi arasında olumlu yönde; okul etkililiği ile olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Howard (1994, s. 90), devlet üniversitesinde okuyan uluslararası öğrencilerdeki yabancılaşmanın sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma verileri 131 öğrenciye uygulanan anket ve 29 öğrenci ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireysel tutum ve kişilik özellikleri ile arkadaş edinememenin yabancılaşmayı arttırdığı tespit edilmiş ve bunun üstesinden gelebilme adına öğrenci danışmanlarının etkisine vurgu yapılmıştır.

Case (2008, s. 321) yabancılaşma ve bağlılık konulu çalışmasında öğrencilerin öğrenme yaklaşımını anlama adına alternatif bir teorik çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, yabancılaşma ve bağlılık kavramlarının mevcut yaklaşımlara nazaran yükseköğretim için üretken alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Araştırma, yabancılaşmanın tarihsel, kavramsal çerçevesi sunulmasının akabinde yeni geliştirilen üç boyutlu bir çerçeveyi içermektedir. Buna göre, yükseköğretime katılma nedenleri “bir topluluğa girme”, yükseköğretime giriş deneyimleri “topluluğa uyma” ve “toplulukta kalma” çabası şeklinde kategorize edilebilir. Araştırmanın bulgularına göre doğru öğrenme yaklaşımlarının yabancılaşmayı azaltacağı vurgulanmaktadır.

Chiaburu, Thundiyil ve Wang (2014, s. 24) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında yabancılaşmanın öncülleri ve iş tatmini, performans, devamsızlık gibi sonuçları ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada yabancılaşma ile ilgili yapılan 45 çalışma incelenmiştir. Araştırmada geliştirilen teorik modele göre yabancılaşmanın öncüllerini kişilik özellikleri, liderlik boyutları, iş stres etkenleri, işin niteliği ve içeriği; çıktıları ise iş tatmini, devamsızlık, çalışan performansı, tükenmişlik ve sağlık problemleri oluşturmaktadır. Bulgulara göre öncüller yabancılaşmaya neden olmakta ve neticesinde bireyin örgütsel bağlılığı ve performansının azalarak devamsızlık yapmasını tetiklemektedir.

Morinaj vd. (2017, s. 36) tarafından yapılan araştırmada ilk ve ortaokul öğrencilerinin okul yabancılaşma algılarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre yabancılaşma sınıf arkadaşlarına, okula ve öğrenmeye dair üç alt boyutta incelenmiştir. Araştırma örneklemini farklı eğitim sistemine sahip İsviçre’nin Bern kantonunda öğrenim gören 1036, Lüksemburg da öğrenim gören 1036 ilköğretim ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İki farklı ülkeden elde edilen verilerle oluşturulan ölçeğin güvenirlik ve geçerlik şartları sağladığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre okula yabancılaşma ile okula karşı olumlu tutum ve okuldan keyif alma arasında negatif;

okuldaki sosyal problemler, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerin olumsuz tutumları arasında pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morinaj, Hadjar ve Hascher (2020, s. 279) yaptığı çalışmada 7.sınıftan 9.sınıfa kadar öğrenim gören 790 ortaokul öğrencisinin okula yabancılaşma algıları ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Uzun zamanlı çapraz-gecikme modeli ile tasarlanan çalışmanın verileri İsviçre ve Lüksemburg'da okul yabancılaşma araştırmasına katılan öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, okula devam, aile meslek durumu ve göçmen olup olmama gibi değişkenlerle arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okula yabancılaşma ile kültürel bağlam ve akademik başarı arasında ilişki tespit edilmiştir.

2.4.2.3. Devamsızlık ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Kearney ve Bensaheb'in (2006, s. 4) okula devamsızlık ve okul reddi üzerine yaptıkları araştırmada, devamsızlık ve okul reddi davranışı temelini ana hatlarıyla belirlemeyi ve devamsızlığı azaltmada okul destekli sağlık programlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada devamsızlığın çeşitli nedenleri üzerinde durulmuştur. Devamsızlık tutumunda sosyal kaygı, endişe, korku, yorgunluk gibi içsel davranışlar ya da itaatsizlik, okuldan kaçma, sözlü-fiziksel saldırganlık, öfke nöbetleri gibi dışsal davranışların bulgularına rastlandığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre devamsızlık tutumunun okul idaresi, ebeveyn ve danışmanlar tarafından takip edilmesi, depresyon temelli tutumlarda uzmanlardan yardım alınması önerisinde bulunmaktadır.

Reid (2008, s. 352) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, devamsızlık nedenleri üzerine beyin fırtınası yapabilecek üç farklı profesyonel grubun yer aldığı ampirik bir uygulamadır. Birinci grupta yöneticiler, öğrenim danışmanları, ikinci grupta eğitimle alakalı memurlar, üçüncü grupta ise öğretmenler, eğitim gönüllüleri yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre devamsızlık yapan öğrenciler üç ana grupta toplanmaktadır ve bunlar; çeşitli nedenlerle okula gelmeyi sevmeyen öğrenciler, evinde zorluk yaşayan öğrenciler ve psikolojik sorunları olan öğrencilerdir. Okul, toplum, kültürel farklılıklar, ekonomi, yerel yönetim ve devlet politikaları ile aile tutumunun da öğrenci devamsızlığını etkilediği belirtilmektedir.

2.4.2.4. Örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık ile ilgili yurt dışında yapılan ikili araştırmalar

Mau (1989, s. 18) tarafından yapılan çalışmada, farklı etnik köken ve ekonomik düzeye sahip lise öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okul faktörleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma verileri, Hawaii'deki üç farklı lisenin dokuz, on ve on birinci sınıfında öğrenim gören 987 öğrenciden anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarısızlık, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin zayıf olması yabancılaşma ve devamsızlık tutumu ile ilişkilidir. Etnik köken ile yabancılaşma arasında ilişki tespit edilememiş ancak hane gelir düzeyi düşük öğrencilerin yabancılaşma algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Williamson ve Cullingford (1998, s. 333) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 13 ile 15 arasında değişen 254 öğrencinin yabancılaşma algısı ve sonuçlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada yabancılaşma ile cinsiyet, etnik köken, dini tercihler, öz saygı ve okul seçimi değişkenleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yabancılaşma ile dini yönelim arasında ilişki tespit edilmiştir ancak cinsiyet ve etnik köken arasında ilişki bulunmamıştır. Ayrıca yabancılaşma ile öz saygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki; okuldan kaçma ve devamsızlık tutumu ile pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Lan ve Lanthier (2003, s. 316-325) araştırmasında öğrencilerin devamsızlık ve okul terki öncesi akademik performansları ile okul benlik algılarındaki değişimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri ulusal eğitim boylamsal çalışmalarından elde edilmiştir; örneklem, liseyi terkeden 1327 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, okuldan ayrılan öğrencilerin okuldan ayrılma ile ilgili kişisel özellikleri, akademik performans, öğretmen ve akran ilişkileri, okul algıları, okul faaliyetlerine katılım, okul için motivasyon değişkenleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, devamsızlık yapan ve okul terk eğilimi gösteren öğrencilerin akademik performansları, öğretmenlerle ilişkileri, okul algıları her geçen yıl azalmış; okul faaliyetlerine yabancılaşma artmış; okul kültürü bileşenleri olan normlar ve değerlere karşı ilgisiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Sutherland (2011, s. 51) Yeni Zelanda'nın gençlere yönelik adalet tesislerinden olan üç farklı gözaltı merkezinde yaptığı araştırmasında 19 erkek, 6 kadın tutuklu ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada genç suçluların okul deneyimlerini ve varsa suç işlemeye iten rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında öğretmenleri, okul personeli ve akranları ile pozitif ilişki kuramayan bu gençlerin muhalif davranışları nedeniyle sık sık cezalandırıldığı, devam zorunluluğunun dayatılması ve akademik başarı

eksikliği sebebiyle de uyum problemleri yaşadıkları ve okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Bunun sonucunda da devamsızlık yaptıkları; okuldan kaçarak, madde bağımlılığına ve suça yöneldikleri tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmanın evreni ve örneklemini yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, yükseköğretim öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan ilişki modelde yapılandırılmıştır. İlişkisel model, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde araştırmacının; birey, grup, nesne ya da ilişkilerin dayandığı neden ve sonuçlara müdahalesi bulunmamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 16; Karasar, 2002, s.109).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde okuyan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu belirlemede tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuş ve evrenin %5'i örneklem olarak alınmıştır. Bu yöntemle; araştırma evrenini temsil eden evren, homojen alt tabakalara ayrılmakta ve her bir alt tabakadan uygun sayıda örneklem seçilmektedir. Katılımcıların özelliklerine dikkat edilerek belirlenen örneklem ile hata azaltılarak evrenin daha iyi temsil edilmesi sağlanmaktadır (Baltacı, 2018, s.241; Ekiz, 2016, s. 104).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi bünyesinde 11 fakülte (Dış Hekimliği Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Tıp Fakültesi, Turizm Fakültesi ve Ziraat Fakültesi) bulunmaktadır. Çalışmanın evreninde toplam 25002 lisans öğrenci yer almaktadır. Tablo 3.1'de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde yer alan fakülte, toplam öğrenci sayısı ve örneklem sayısı yer almaktadır.

Tablo 3.1

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fakülte Toplam Öğrenci ve Örneklem Sayısı

Evren	Öğrenci Sayısı	Örneklem sayısı
Diş Hekimliği Fakültesi	402	20
Eğitim Fakültesi	2585	129
Fen-Edebiyat Fakültesi	4072	204
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	4136	206
İlahiyat Fakültesi	1422	71
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	7569	328
Sağlık Bilimleri Fakültesi	1256	63
Sanat ve Tasarım Fakültesi	325	16
Tıp Fakültesi	1519	76
Turizm Fakültesi	895	45
Ziraat Fakültesi	821	41
Toplam	25002	1199

Tablo 3.1 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi fakülte ve toplam öğrenci sayısı
(<https://oidb.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/25/ogrenci-sayilari> adresinden erişilmiştir.)

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.2’de verilmektedir.

Tablo 3.2

Demografik Değişkenlere Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	550	50,7
	Erkek	535	49,3
	Toplam	1085	100,0
Yaş	18-19 yaş	136	12,5
	20-21 yaş	429	39,5
	22-23 yaş	371	34,2
	24-25 yaş	113	10,4
	26 ve üstü	36	3,3
	Toplam	1085	100,0
Fakülte	İlahiyat	71	6,5
	Mühendislik	298	27,5
	Eğitim	129	11,9
	Sanat-Tasarım	16	1,5
	Turizm	45	4,1
	Sağlık bilimleri	63	5,8
	Ziraat	34	3,1
	Fen-Edebiyat	160	14,7
	İİBF	174	16,0
	Tıp	75	6,9
	Diş Hekimliği	20	1,8
	Toplam	1085	100,0
Öğrenci Topluluklarına Üyelik	Evet	334	30,8
	Hayır	751	69,2
	Toplam	1085	100,0
Yerleşim Yeri	İl	705	65,0
	İlçe	312	28,8
	Diğer	68	6,3
	Toplam	1085	100,0

Tablo 3.2 (Devam)

Demografik Değişkenlere Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	426	39,3
	Ortaokul	207	19,1
	Lise	299	27,6
	Lisans ve üstü	153	14,1
	Toplam	1085	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	234	21,6
	Ortaokul	181	16,7
	Lise	365	33,6
	Lisans ve üstü	305	28,1
	Toplam	1085	100,0
Hane Gelir Düzeyi	0-2000 TL	153	14,1
	2001-3000 TL	252	23,2
	3001-4000 TL	227	20,9
	4001-5000 TL	170	15,7
	5001-6000 TL	112	10,3
	6001 ve üstü	171	15,8
	Toplam	1085	100,0
Yatay/Dikey Geçiş Durumu	Evet	118	10,9
	Hayır	967	89,1
	Toplam	1085	100,0
Barınma Yeri	Devlet Yurdu	248	22,9
	Özel Yurt	67	6,2
	Ev	523	48,2
	Apart	150	13,8
	Aile-Akraba Yanı	97	8,9
	Toplam	1085	100,0
Devamsızlıktan Kalınan Ders	Evet	913	84,1
	Hayır	172	15,9
	Toplam	1085	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmadaki katılımcılar %50,7’si kadın, %49,3’ü erkek olmak üzere 1085 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %12,5’i 18-19 yaş %39,5’i 20-21 yaş, %34,2’si 22-23 yaş, %10,4’ü 24-25 yaş ve %3,3’ü 26 ve üstü yaş aralığındadır. 11 farklı fakülte türünden öğrencinin yer aldığı bu araştırmada, öğrencilerin %27,5’i mühendislik, %16,0’sı İİBF, %14,7’si fen-edebiyat, %11,9’u eğitim, %6,5’i ilahiyat, %6,9’u tıp, %5,8’i sağlık bilimleri, %4,1’i turizm, %3,1’i ziraat, %1,8’i dış hekimliği ve %1,5’i sanat-tasarım fakültesinde eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin %69,2’si herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olmadığını ifade ederken %30,8’i en az bir öğrenci topluluğunda üye olduğunu beyan etmektedir. Öğrencilerin %65,0’i il merkezinde, %28,8’i ilçe merkezinde, %6,3’ü da diğer bölgelerde ikamet etmektedir. Öğrencilerin %39,3’ünün anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %19,1’inin ortaokul, %27,6’sının lise ve %14,1’inin lisans ve lisansüstüdür. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi %21,6’sının ilkokul ve altı, %16,7’sinin ise ortaokul, %33,6’sının lise, %28,1’inin lisans ve lisansüstüdür. Öğrencilerin %14,1’inin 0-2000 TL, %23,2’sinin hane geliri 2001-3000 TL, %20,9’unun 3001-4000 TL, %15,7’sinin 4001-5000 TL, %10,3’ünün

5001-6000 TL, %15,8'inin 6001 TL ve üstü aralığındadır. Öğrencilerin %89,1'i bölümlerine yatay/dikey geçiş yapmadan geldiğini, %10,9'u ise yatay /dikey geçiş yaparak geldiğini beyan etmektedir. Öğrencilerin %22,9'u devlet yurdunda, %6,2'si özel yurttta, %48,2'si evde, %13,8'i apartta, %8,9'u ise aile-akraba yanında kalmaktadır. Öğrencilerin %84,1'i en az bir kere devamsızlık nedeniyle dersten başarısız olduğunu, %15,9'si ise devamsızlık nedeniyle dersten başarısız olma durumuyla karşılaşmadığını belirtmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik bilgilerini içeren bir anket ve araştırmanın içeriğinde yer alan değişkenleri tespit etmek için ise nicel veri toplama aracı olan dört farklı ölçek kullanılmıştır. Anketler “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert ölçeğine göre derecelendirilmiştir.

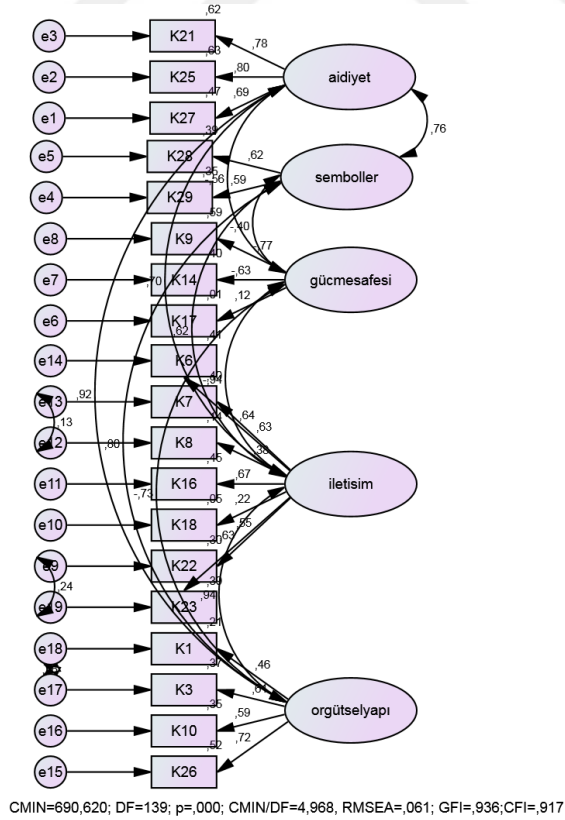
3.3.1. Örgüt kültürü ölçeği

Araştırmada üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü düzeylerini belirlemek amacıyla Erdem ve İşbaşı (2001) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; 31 maddeden oluşmaktadır ve öğrencilerin “aidiyet”, “semboller”, “güç mesafesi”, “iletişim/ilişki”, “örgütsel yapı/etkinlik” düzeylerini ölçen beş alt boyutu içermektedir.

Beş faktörlü örgüt kültürü ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri gösterilmektedir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $\chi^2/sd=4,968$, RMSEA=,061, GFI=,936, CFI=,917. İlgili uyum değeri dikkate alındığında, modelin uyum değerlerine ilişkin aralıkların “Kabul edilebilir” ve “Mükemmel” aralıklar arasında yer aldığı görülmektedir; χ^2/sd oranının 3'den (bazı yazarlara göre 5'ten) küçük olması, ki-kare anlamlı dahi olsa genel modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucunu vermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 32). RMSEA ve SRME uyum indekslerinin idealde sıfır veya sıfıra yakın değerler alması istenmesine rağmen bazı araştırmacılar modelin karmaşıklığına göre ,08 (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 1998; Hu ve Bentler, 1999) ve ,10'un (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) altındaki RMSEA ve SRMR değerlerinin de kabul edilebileceğini belirtilmiştir (Yurt ve Bozer, 2015; s. 679). GFI değerinin ,90 ve üzeri

olması iyi uyumu (Kline, 2004) göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 34). Yurt ve Bozer'in (2015, s. 679) aktardığına göre uyum indekslerinden GFI ve AGFI için bazı araştırmacılar GFI ve AGFI değerlerinin ,95 ve üzeri olmasının mükemmel uyumu (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008); ,90-,95 arasında bulunmasının ise mükemmel yakın uyumu gösterdiğini belirtmiştir (Baumgartner & Hombur, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu bulgulardan hareketle, test edilen beş faktörlü modelin doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ankette yer alan değişkenlerin anlamlı olması için ifadeler toplam puan, standart sapma ve ortalama değerleri incelenerek madde sayısı 19'a düşürülmüştür. Şekil 3.1'de araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan örgüt kültürü ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri gösterilmektedir. İlgili şekilde de görüldüğü gibi, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü modelin iletişim/ilişki faktöründeki 12-13 ve 9-19 numaralı hata maddeler arasında modifikasyon önerisi oluşmuştur. İlgili modifikasyon önerisi alanyazına ve kuramsal temele uygun olması ve modelin doğrulanmasına katkıda bulunması nedeniyle uygulanmıştır.



Şekil 3.1 Örgüt Kültürü Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.3'te örgüt kültürü ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık bulguları verilmektedir. Buna göre, örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,71, aidiyet boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,80; semboller boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,53; güç mesafesi boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,49; iletişim/ilişki boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,73 olarak görülmektedir. Örgüt kültürü ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Literatürde .70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları “Güvenilir” olarak kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006, s.43). Bu durumda, örgüt kültürü ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bakımından semboller ve güç mesafesi dışındaki boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3

Örgüt Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

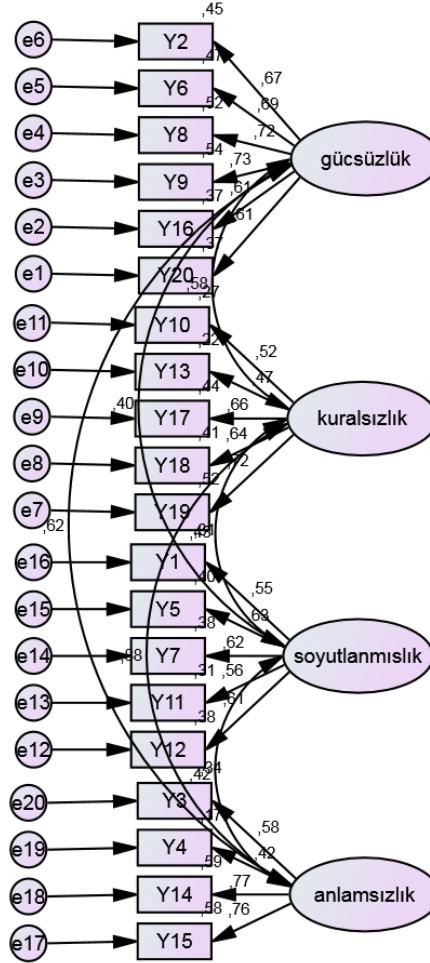
Ölçek	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Örgütsel Yapı/Etkinlik (ÖY)	1085	4	,71
Aidiyet (Aİ)	1085	3	,80
Semboller (SE)	1085	2	,53
Güç Mesafesi (GM)	1085	3	,49
İletişim/İlişki (İL)	1085	7	,73
Örgüt Kültürü (Genel)	1085	19	,87

3.3.2. Yabancılaşma ölçeği

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla 2012 yılında Çağlar tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığını ölçerken yedi maddesi de yaşanmadığını ölçmektedir. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 2, 6, 8, 9, 11, 16 ve 20 numaralı maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçekten elde edilecek puanlar 20-100 arasında değişecektir. Ölçek toplamı için; (20-35) oldukça düşük, (36-51) düşük, (52-67) orta düzeyde, (68-83) yüksek düzeyde, (84-100) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir.

Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $\chi^2/sd=3,987$, RMSEA=.052, GFI=.939, CFI=.925. Bu bulgulardan hareketle, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin “Kabul edilebilir” değerler arasında yer aldığı ve model-veri yapısının doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Şekil 3.2’de araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci yabancılaşma ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. Buna göre, test edilen modelin standardize yol katsayıları ve t değerleri kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır.



CMIN=653,901; DF=164; p=,000; CMIN/DF=3,987, RMSEA=.052; GFI=.939;CFI=.925

Şekil 3.2 Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.4'te yabancılaşma ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık bulguları verilmektedir. Buna göre, yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,88; kuralsızlık boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,82; soyutlanmışlık boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,73; anlamsızlık boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,73 olarak görülmektedir. Yabancılaşma ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Yabancılaşma ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bakımında bütün boyutlarda güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.4

Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri

Ölçek	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Güçsüzlük (GUC)	1085	6	,88
Kuralsızlık (KUR)	1085	5	,82
Soyutlanmışlık (SOY)	1085	5	,73
Anlamsızlık (ANL)	1085	4	,73
Yabancılaşma (Genel)	1085	20	,84

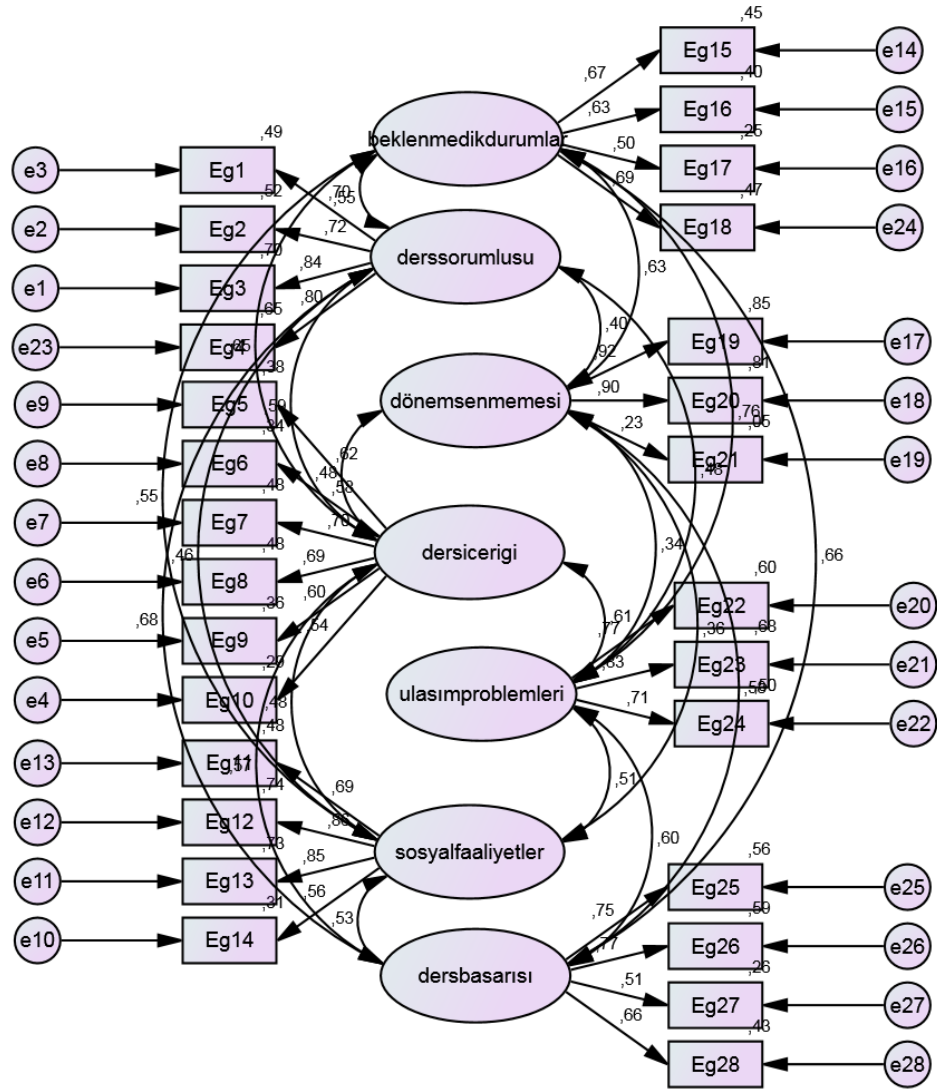
3.3.3. Devamsızlık eğilimi ölçeği

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi düzeyini tespit için ise Usta, Şimşek ve Uğurlu. (2014) tarafından geliştirilen “Devamsızlık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; ders sorumlusu 4 madde, ders içeriği 6 madde, sosyal faaliyetler 4 madde, beklenmedik durumlar 4 madde, devamsızlığın önemszenmemesi 3 madde, ulaşım problemleri 3 madde, ders başarısı 4 madde olmak üzere yedi alt boyuttan ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilecek puanlar 28-140 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar devamsızlık eğiliminin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Devamsızlık eğilimi ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri gösterilmektedir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $\chi^2/sd=4.902$, RMSEA=.060, GFI=.900, CFI=.904, NNFI=.98. Bu bulgulardan hareketle, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin “Kabul edilebilir” değerler arasında yer aldığı ve model-veri yapısının doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Şekil 3.3'te araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan devamsızlık eğilimi ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir.

Buna göre, test edilen modelin standardize yol katsayıları ve t değerleri kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır.



CMIN=1612,691; DF=329; p=,000; CMIN/DF=4,902, RMSEA=,060; GFI=,900; CFI=,904

Şekil 3.3 Devamsızlık Eğilimi Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.5'te devamsızlık eğilim ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı verilmektedir. Buna göre, devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,85; ders içeriği boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,78; sosyal faaliyetler boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,81; beklenmedik durumlar boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,71; devamsızlığın önemsenmemesi boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,68; ulaşım problemleri boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,80; ders başarısı boyutunda Cronbach

Alfa iç tutarlılık katsayısı ,76 olarak görülmektedir. Devamsızlık eğilimi ölçeğin genelinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. Devamsızlık eğilimi ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bakımında devamsızlığın önemsenmemesi boyutu dışında yer alan tüm boyutların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5

Devamsızlık Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçek	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Ders Sorumlusu (DS)	1085	4	,85
Ders İçeriği (Dİ)	1085	6	,78
Sosyal Faaliyetler (SF)	1085	4	,81
Beklenmedik Durumlar (BD)	1085	4	,71
Devamsızlığın Önemszenmemesi (DÖ)	1085	3	,68
Ulaşım Problemleri (UP)	1085	3	,80
Ders Başarısı (DB)	1085	4	,76
Devamsızlık Eğilim (Genel)	1085	28	,89

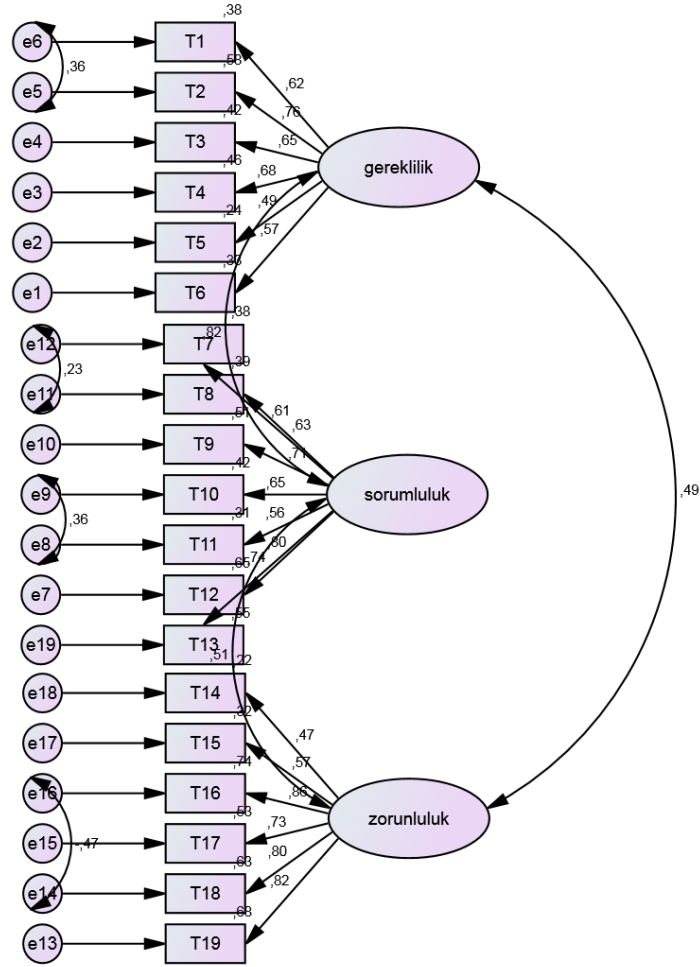
3.3.4. Okula devam tutum ölçeği

Öğrencilerin devamsızlık tutumlarını belirlemek için Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen “Okula Devam Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencinin okula devama ilişkin tutumunu ölçmektedir. Ölçek; gereklilik 6 madde, sorumluluk 7 madde, zorunluluk 6 madde olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 5, 14, 16, 17, 18, ve 19 numaralı maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçekten elde edilecek puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar okula devam etmeye ilişkin olumsuz tutumu yani devamsızlığa ilişkin olumlu tutumu ifade etmektedir.

Okula devam tutum ölçeğinin model-veri yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin uyum indekslerine ait değerler şu şekildedir: $\chi^2/sd=4,497$, RMSEA=.057, GFI=.941, CFI=.943. Bu bulgulardan hareketle, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin “Kabul edilebilir” değerler arasında yer aldığı ve model-veri yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir.

Şekil 3.4’te araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan okula devam tutum ölçeğine ait yol katsayıları ve uyum parametreleri gösterilmektedir. İlgili şekilde de görüldüğü gibi, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü modelin gereklilik faktöründeki 5-6 numaralı hata maddeleri arasında, sorumluluk faktörünün 8-9 ve 11-12 numaralı hata maddeleri arasında ve zorunluluk faktörünün 14-16 numaralı

hata maddeleri arasında modifikasyon önerisi oluşmuştur. İlgili modifikasyon önerileri literatüre ve kuramsal temele uygun olması ve modelin doğrulanmasına katkıda bulunması nedeniyle uygulanmış; elde edilen uyum değerleri Tablo 3.9’da sunulmuştur.



CMIN=652,072; DF=145; p=,000; CMIN/DF=4,497, RMSEA=,057; GFI=,941; CFI=,943

Şekil 3.4 Okula Devam Tutum Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

Tablo 3.6’da okula devam tutum ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık bulgularına yer verilmektedir. Buna göre, devamsızlık tutum ölçeğinin gerekliklik boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,79; sorumluluk boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,86; zorunluluk boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,84 olarak görülmektedir. Okula devam tutum ölçeğinin genelinde ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Okula devam tutum ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bakımından bütün boyutlarda güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6

Okula Devam Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçek	N	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Gereklilik	1085	6	,79
Sorumluluk	1085	7	,86
Zorunluluk	1085	6	,84
Devam Tutum (Genel)	1085	19	,87

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde okuyan lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı, ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Araştırmacı; dersin sorumlu öğretim elemanından izin alarak, gönüllü olan öğrencilere, demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Okula Devam Tutum Ölçeği” ve “Devamsızlık Eğilim Ölçeği”ni içeren veri toplama aracı dağıtılmıştır. Çalışma tamamlandığında veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilimlerine ilişkin algılarını tespit etmek ve bu değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu araştırma kapsamında toplanan veriler nicel veri analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiş ve tablolar halinde yorumlarıyla birlikte sunulmuştur. Analiz süreci, araştırma soruları ve alt amaçlar dikkate alınarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin örgüt kültürü ve yabancılaşma algılarının genel durumunu betimlemek amacıyla betimsel istatistiklerden (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, minimum-maksimum değerler) yararlanılmıştır. Öğrencilerin örgüt kültürü ve yabancılaşma algılarının çeşitli demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey geçiş durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.), devamsızlıktan kalınan ders olması) göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla parametrik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Normal dağılıma ulaşmak için Mahalanobis uzaklık metodu esas alınarak inceleme yapılmıştır. Araştırma için yapılan analiz sonucunda 114 verinin uç değer olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Uygulanacak analiz tekniğine karar vermede değişkenlerin normallik verileri dikkate alınmıştır. Normallik testlerinde istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak Kolmogorov Smirnov (K-S) ve

Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Bu testler veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir. Analizi sonucu elde edilen anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması dağılımın normal, .05'ten küçük olması ise dağılımın normalden saptığı hakkında bilgi verir. Veri grubunun 35'ten büyük olması durumunda K-S testi, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk kullanılması uygun görülmektedir (McKillup, 2012, s. 93). Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) tolerans sınırında yer alması da veri grubunun normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı olarak görmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015, s. 61). Her bir alt düzeyde bu ölçütleri sağlayan veri grubunun dağılımı normal kabul edilmiş ve bu veri grubuna parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren ve iki alt düzeyden oluşan (erkek-kadın, evet-hayır vb.) değişkenlerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, normal dağılım gösteren ve üç veya daha fazla alt düzeyden oluşan değişkenlerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan örgüt kültürü ölçeğinin beş alt faktörden, öğrenci yabancılaşma ölçeğinin dört alt faktörden, devamsızlık eğilimi ölçeğinin yedi alt faktörden, devamsızlık tutum ölçeğinin de üç alt faktörden oluşması nedeniyle her bir faktör için analizler tekrar edilmiş ve yorumlanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS-20 ve AMOS 21 programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Örgüt Kültürü Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin örgüt kültürü algıları hangi düzeydedir?” olan birinci alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Örgüt Kültürü Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
Örgüt Kültürü	Örgütsel Yapı/Etkinlik (ÖY)	1085	1,00	5,00	2,64	,77
	Aidiyet (Aİ)	1085	1,00	5,00	2,92	,96
	Semboller (SE)	1085	1,00	5,00	2,55	,90
	Güç Mesafesi (GM)	1085	1,00	5,00	3,19	,59
	İletişim/İlişki (İL)	1085	1,14	4,86	2,95	,63
	Örgüt Kültürü (Genel)	1085	1,21	4,68	2,87	,58

Tablo 4.1’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, 5’li Likert tipi [1(Kesinlikle katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip olan örgüt kültürü ölçeğinde öğrenciler 1 ile 5 arasında puanlar almış, öğrencilerin puan ortalaması örgütsel yapı/etkinlik boyutunda ($\bar{X}$ =2,64), aidiyette ($\bar{X}$ =2,92), sembollerde ($\bar{X}$ =2,55), güç mesafesinde ($\bar{X}$ =3,19) ve iletişim/ilişkide ($\bar{X}$ =2,95), örgüt kültürü ölçeğinin genelinde ($\bar{X}$ =2,87) olarak hesaplanmıştır. Buna göre semboller boyutu “katılmıyorum”, örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, güç mesafesi, iletişim/ilişki boyutları ile örgüt kültürü ölçeği genelinde ise “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin genelinde ve bütün alt boyutlarındaki algılarının orta düzey olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğrencilerin Örgüt Kültürü Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet, yaş, fakülte türü, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.) ve devamsızlıktan kalınan ders olması gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.2’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda sunulan verilere göre, öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutları olan örgütsel yapı/etkinlik [$t(1083) = ,65; p>,05$], aidiyet [$t(1083) = 1,66; p>,05$], semboller [$t(1083) = 1,08; p>,05$], güç mesafesi [$t(1083) = 1,14; p>,05$] ve iletişim/ilişki [$t(1083) = ,63; p>,05$] algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.2

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
ÖY	Kadın	550	2,65	,73	1083	,65	,512
	Erkek	535	2,62	,77			
AI	Kadın	550	2,97	,95	1083	1,66	,096
	Erkek	535	2,87	,98			
SE	Kadın	550	2,52	,92	1083	1,08	,280
	Erkek	535	2,58	,88			
GM	Kadın	550	3,21	,58	1083	1,14	,254
	Erkek	535	3,17	,60			
İL	Kadın	550	2,96	,64	1083	,63	,526
	Erkek	535	2,94	,62			

4.2.2. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.3'te öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre; öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutlarından olan semboller algıları [$F(4,1080) = 1,98$; $p > ,05$] ve güç mesafesi algıları [$F(4,1080) = ,96$; $p > ,05$] yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken örgütsel yapı/etkinlik algıları [$F(4,1080) = 4,59$; $p < ,05$], aidiyet algıları [$F(4,1080) = 5,83$; $p < ,05$] ve iletişim/ilişki [$F(4,1080) = 2,98$; $p < ,05$] , yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. İlgili tabloya göre, örgütsel yapı/etkinlik boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, hem 18-19 yaş hem de 20-21 grubundaki öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algılarının 24-25 yaş grubundaki öğrenci algılarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aidiyet boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 20-21 yaş, 22-23 yaş ve 24-25 yaş grubu arasında görülmektedir. 20-21 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında da aidiyet boyutu algılamalarında anlamlı farklılık görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin aidiyet algıları 20-21 yaş, 22-23 yaş ve 24-25 yaş; 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin aidiyet algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İletişim boyutundaki anlamlı farklılaşmanın ise 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin iletişim algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	18-19 yaş	136	2,81	,72	4,1080	4,59	,001	1-4
	20-21 yaş	429	2,66	,73				2-4
	22-23 yaş	371	2,61	,77				
	24-25 yaş	113	2,41	,78				
	26 ve üstü	36	2,67	,68				
	Toplam	1085	2,64	,75				

Tablo 4.3 (Devam)

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
AI	18-19 yaş	136	3,21	,84	4,1080	5,83	,000	1-2
	20-21 yaş	429	2,93	,93				1-3
	22-23 yaş	371	2,88	1,02				1-4
	24-25 yaş	113	2,64	1,00				2-4
	26 ve üstü	36	2,94	,78				
	Toplam	1085	2,92	,96				
SE	18-19 yaş	136	2,68	,87	4,1080	1,98	,094	-
	20-21 yaş	429	2,51	,91				
	22-23 yaş	371	2,57	,91				
	24-25 yaş	113	2,43	,91				
	26 ve üstü	36	2,77	,78				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	18-19 yaş	136	3,26	,60	4,1080	,96	,424	-
	20-21 yaş	429	3,18	,59				
	22-23 yaş	371	3,19	,61				
	24-25 yaş	113	3,15	,54				
	26 ve üstü	36	3,06	,53				
	Toplam	1085	3,19	,59				
IL	18-19 yaş	136	3,08	,62	4,1080	2,98	,018	1-4
	20-21 yaş	429	2,96	,64				
	22-23 yaş	371	2,94	,61				
	24-25 yaş	113	2,81	,65				
	26 ve üstü	36	2,90	,56				
	Toplam	1085	2,95	,63				

*1=18-19 yaş, 2=20-21 yaş, 3= 22-23 yaş, 4=24-25 yaş, 5=26 ve üstü

4.2.3. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.4’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte türüne göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutları olan örgütsel yapı/etkinlik [$F(10,1074) = 3,51$; $p < ,05$], aidiyet [$F(10,1074) = 6,57$; $p < ,05$], semboller [$F(10,1074) = 4,75$; $p < ,05$], güç mesafesi [$F(10,1074) = 4,53$; $p < ,05$] ve iletişim [$F(10,1074) = 3,15$; $p < ,05$] algıları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örgütsel yapı /etkinlik alt boyutundaki anlamlı farklılaşma mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesindeki öğrenciler ile fen-edebiyat fakültesindeki öğrenciler arasında meydana gelmektedir. Grup ortalamalarında göre, mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesindeki öğrencilerinin örgütsel yapı/etkinlik algılarının fen edebiyat öğrencilerinden yüksektir. Aidiyet boyutunda ilahiyat ve mühendislik fakültelerindeki

öğrencilerin algıları fen edebiyat ve tıp fakültesi öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin aidiyet algıları fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden; İİBF öğrencilerinin algıları fen edebiyat ve dış fakültesi öğrenci algılarından yüksektir. Örgüt kültürünün diğer bir boyutu olan semboller boyutunda mühendislik fakültesi öğrencilerinin algıları fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin algılarından yüksektir. Yapılan ikili karşılaştırma testleri ve grup ortalamaları dikkate alındığında, turizm, İİBF ve tıp fakültesindeki öğrencilerin semboller algılarının fen edebiyat ve dış fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Güç mesafesi boyutunda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin algıları sağlık bilimleri ve ziraat fakültesi öğrencilerinden; eğitim fakültesi öğrencilerinin algıları sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden; İİBF ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri ve ziraat fakültesindeki öğrencilerin algılarından yüksektir. İletişim/ilişki boyutunda ilahiyat, mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesi öğrenci algılarının sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algısından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
ÖY	İlahiyat	71	2,67	,71	10,1074	3,51	,000	2-8,
	Mühendislik	298	2,70	,77				3-8,
	Eğitim	129	2,73	,70				5-8,
	Sanat-Tasarım	16	2,90	,79				9-8
	Turizm	45	2,83	,70				
	Sağlık bilimleri	63	2,53	,67				
	Ziraat	34	2,50	,74				
	Fen-Edebiyat	160	2,40	,78				
	İİBF	174	2,73	,80				
	Tıp	75	2,47	,66				
	Dış Hekimliği	20	2,47	,55				
	Toplam	1085	2,64	,75				
AI	İlahiyat	71	3,23	,95	10,1074	6,57	,000	1-8,
	Mühendislik	298	3,04	,92				1-11,
	Eğitim	129	3,05	,87				2-8,
	Sanat-Tasarım	16	2,47	,97				2-11,
	Turizm	45	2,74	,98				3-8,
	Sağlık bilimleri	63	2,76	,93				9-8,
	Ziraat	34	2,80	,82				9-11
	Fen-Edebiyat	160	2,53	1,03				
	İİBF	174	3,11	,98				
	Tıp	75	2,84	,89				
	Dış Hekimliği	20	2,33	,74				
	Toplam	1085	2,92	,96				

Tablo 4.4 (Devam)

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

SE	İlahiyat	71	2,60	,85	10,1074	4,75	,000	2-8,
	Mühendislik	298	2,60	,89				5-8,
	Eğitim	129	2,51	,88				5-11,
	Sanat-Tasarım	16	2,56	,85				9-8,
	Turizm	45	2,74	,95				9-11,
	Sağlık bilimleri	63	2,40	,83				10-8,
	Ziraat	34	2,52	,84				10-11
	Fen-Edebiyat	160	2,24	,91				
	İİBF	174	2,74	,95				
	Tıp	75	2,79	,83				
	Diş Hekimliği	20	1,95	,64				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	İlahiyat	71	3,36	,53	10,1074	4,53	,000	1-6,
	Mühendislik	298	3,16	,62				1-7,
	Eğitim	129	3,22	,52				3-6,
	Sanat-Tasarım	16	3,10	,56				5-6,
	Turizm	45	3,40	,45				5-7,
	Sağlık bilimleri	63	2,93	,68				9-6,
	Ziraat	34	2,94	,54				9-7
	Fen-Edebiyat	160	3,14	,59				
	İİBF	174	3,32	,59				
	Tıp	75	3,12	,54				
	Diş Hekimliği	20	3,03	,52				
	Toplam	1085	3,19	,59				
İL	İlahiyat	71	3,06	,59	10,1074	3,15	,001	1-6,
	Mühendislik	298	2,99	,65				2-6,
	Eğitim	129	3,02	,61				3-6,
	Sanat-Tasarım	16	3,08	,73				5-6
	Turizm	45	3,13	,63				9-6
	Sağlık bilimleri	63	2,69	,61				
	Ziraat	34	2,87	,58				
	Fen-Edebiyat	160	2,86	,65				
	İİBF	174	3,01	,59				
	Tıp	75	2,78	,54				
	Diş Hekimliği	20	2,84	,61				
	Toplam	1085	2,95	,63				

*1=İlahiyat, 2=Mühendislik, 3=Eğitim, 4=Sanat-Tasarım, 5=Turizm, 6=Sağlık bilimleri, 8=Fen ve Edebiyat, 9=İİBF, 10=Tıp, 11=Diş Hekimliği

4.2.4. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının öğrenci topluluklarına üye olma durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.5’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenci topluluklarına üye olma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin örgüt kültürünün örgütsel yapı/etkinlik [$t(1083) = ,20$; $p>,05$], aidiyet [$t(1083) = 1,83$; $p>,05$], semboller [$t(1083) = s2,19$; $p>,05$], güç mesafesi [$t(1083) = ,17$; $p>,05$] ve iletişim/ilişki [$t(1083) = ,38$; $p>,05$]

boyutlarındaki algıları öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.5

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
ÖY	Evet	334	2,63	,71	1083	,20	,838
	Hayır	751	2,64	,77			
AI	Evet	334	2,99	,88	1083	1,83	,067
	Hayır	751	2,88	1,00			
SE	Evet	334	2,64	,86	1083	2,19	,034
	Hayır	751	2,51	,92			
GM	Evet	334	3,20	,58	1083	,17	,864
	Hayır	751	3,19	,60			
İL	Evet	334	2,97	,60	1083	,38	,698
	Hayır	751	2,95	,64			

4.2.5. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.6’da öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların yerleşim yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgüt kültürünün örgütsel yapı/etkinlik [$F(2,1082) = ,91; p>,05$], semboller [$F(2,1082) = ,59; p>,05$] ve güç mesafesi [$F(2,1082) = 1,11; p>,05$] boyutlarındaki algıları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin örgüt kültürünün aidiyet [$F(2,1082) = ,3,18; p<,05$] ve iletişim/ilişki [$F(2,1082) = 3,46; p<,05$] boyutlarındaki algıları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Aidiyet boyutundaki anlamlı farklılaşma yerleşim yeri ilçe olan öğrencilerle yerleşim yeri il olan öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; yerleşim yeri ilçe olan öğrencilerin aidiyet algıları yerleşim yeri il olan öğrencilerden yüksektir. İletişim boyutundaki anlamlı farklılaşma yerleşim yeri diğer olan öğrencilerle yerleşim yeri il olan öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; yerleşim yeri diğer olan öğrencilerin iletişim algıları yerleşim yeri il olan öğrencilerden yüksektir.

Tablo 4.6

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	İl	705	2,62	,78	2,1082	,91	,399	-
	İlçe	312	2,66	,69				
	Diğer	68	2,74	,76				
	Toplam	1085	2,64	,75				
AI	İl	705	2,86	,98	2,1082	3,18	,042	2-1
	İlçe	312	3,02	,92				
	Diğer	68	3,01	,98				
	Toplam	1085	2,92	,96				
SE	İl	705	2,53	,92	2,1082	,59	,553	-
	İlçe	312	2,56	,86				
	Diğer	68	2,66	,95				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	İl	705	3,17	,61	2,1082	1,11	,329	-
	İlçe	312	3,23	,54				
	Diğer	68	3,19	,66				
	Toplam	1085	3,19	,59				
İL	İl	705	2,92	,64	2,1082	3,46	,032	3-1
	İlçe	312	2,98	,59				
	Diğer	68	3,12	,67				
	Toplam	1085	2,95	,63				

4.2.6. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.7’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutları olan örgütsel yapı/etkinlik [$F(3,1081) = ,45$; $p > ,05$], aidiyet [$F(3,1081) = 1,89$; $p > ,05$], semboller [$F(3,1081) = ,47$; $p > ,05$], güç mesafesi [$F(3,1081) = ,30$; $p > ,05$] ve iletişim/ilişki [$F(3,1081) = ,52$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.7

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	İlkokul ve altı	426	2,63	,72	3,1081	,45	,716	-
	Ortaokul	207	2,68	,78				
	Lise	299	2,64	,75				
	Lisans ve üstü	153	2,59	,80				
	Toplam	1085	2,64	,75				
AI	İlkokul ve altı	426	2,98	,94	3,1081	1,89	,129	-
	Ortaokul	207	2,94	1,00				
	Lise	299	2,88	,96				
	Lisans ve üstü	153	2,78	1,00				
	Toplam	1085	2,92	,96				
SE	İlkokul ve altı	426	2,59	,91	3,1081	,47	,698	-
	Ortaokul	207	2,52	,91				
	Lise	299	2,52	,88				
	Lisans ve üstü	153	2,54	,92				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	İlkokul ve altı	426	3,18	,59	3,1081	,30	,820	-
	Ortaokul	207	3,22	,60				
	Lise	299	3,19	,58				
	Lisans ve üstü	153	3,17	,62				
	Toplam	1085	3,19	,59				
IL	İlkokul ve altı	426	2,97	,62	3,1081	,52	,668	-
	Ortaokul	207	2,92	,65				
	Lise	299	2,97	,61				
	Lisans ve üstü	153	2,91	,66				
	Toplam	1085	2,95	,63				

4.2.7. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.8’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutları olan örgütsel yapı/etkinlik [$F(3,1081) = ,33$; $p > ,05$], aidiyet [$F(3,1081) = ,96$; $p > ,05$], semboller [$F(3,1081) = ,09$; $p > ,05$], güç mesafesi [$F(3,1081) = 1,28$; $p > ,05$] ve iletişim/ilişki [$F(3,1081) = ,51$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.8

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	İlkokul ve altı	234	2,61	,78	3,1081	,33	,798	-
	Ortaokul	181	2,68	,75				
	Lise	365	2,63	,72				
	Lisans ve üstü	305	2,64	,77				
	Toplam	1085	2,64	,75				
AI	İlkokul ve altı	234	2,98	1,05	3,1081	,96	,408	-
	Ortaokul	181	2,97	,97				
	Lise	365	2,90	,94				
	Lisans ve üstü	305	2,86	,92				
	Toplam	1085	2,92	,96				
SE	İlkokul ve altı	234	2,54	,91	3,1081	,09	,961	-
	Ortaokul	181	2,58	,85				
	Lise	365	2,54	,92				
	Lisans ve üstü	305	2,55	,91				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	İlkokul ve altı	234	3,22	,57	3,1081	1,28	,280	-
	Ortaokul	181	3,25	,58				
	Lise	365	3,16	,59				
	Lisans ve üstü	305	3,16	,61				
	Toplam	1085	3,19	,59				
IL	İlkokul ve altı	234	2,96	,66	3,1081	,51	,672	-
	Ortaokul	181	2,98	,61				
	Lise	365	2,96	,61				
	Lisans ve üstü	305	2,91	,63				
	Toplam	1085	2,95	,63				

4.2.8. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.9’da öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutundan aldıkları puanların hane gelir durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgüt kültürünün örgütsel yapı/etkinlik [$F(5, 1079) = ,58; p>,05$], aidiyet [$F(5, 1079) = 1,89; p>,05$], semboller [$F(5, 1079) = ,71; p>,05$], güç mesafesi [$F(5, 1079) = ,73; p>,05$] ve iletişim/ilişki [$F(5, 1079) = 1,302; p>,05$] alt boyutlarındaki algıları hane gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Tablo 4.9

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	0-2000 TL	153	2,63	,70	5,1079	,58	,713	-
	2001-3000 TL	252	2,70	,79				
	3001-4000 TL	227	2,63	,72				
	4001-5000 TL	170	2,61	,82				
	5001-6000 TL	112	2,65	,72				
	6001 ve üstü	171	2,58	,74				
	Toplam	1180	2,64	,75				
AI	0-2000 TL	153	3,01	1,01	5,1079	1,89	,093	-
	2001-3000 TL	252	3,04	,98				
	3001-4000 TL	227	2,89	,93				
	4001-5000 TL	170	2,85	1,01				
	5001-6000 TL	112	2,86	,88				
	6001 ve üstü	171	2,80	,94				
	Toplam	1180	2,92	,96				
SE	0-2000 TL	153	2,62	,95	5,1079	,71	,612	-
	2001-3000 TL	252	2,61	,91				
	3001-4000 TL	227	2,51	,88				
	4001-5000 TL	170	2,48	,91				
	5001-6000 TL	112	2,51	,87				
	6001 ve üstü	171	2,53	,88				
	Toplam	1180	2,55	,90				
GM	0-2000 TL	153	3,15	,66	5,1079	,73	,601	-
	2001-3000 TL	252	3,23	,56				
	3001-4000 TL	227	3,16	,58				
	4001-5000 TL	170	3,21	,59				
	5001-6000 TL	112	3,14	,68				
	6001 ve üstü	171	3,21	,54				
	Toplam	1180	3,19	,59				
IL	0-2000 TL	153	2,93	,63	5,1079	1,302	,261	
	2001-3000 TL	252	3,03	,66				
	3001-4000 TL	227	2,93	,59				
	4001-5000 TL	170	2,93	,66				
	5001-6000 TL	112	2,88	,58				
	6001 ve üstü	171	2,95	,63				
	Toplam	1180	2,95	,63				

4.2.9. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.10’da öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların yatay/dikey geçiş durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. İlgili tablodaki bulgulara göre, öğrencilerin örgüt kültürünün güç mesafesi [t (1083) = ,58; p>,05] ve iletişim/ilişki [t (1083) = 1,43; p>,05] alt boyutlarındaki algıları yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma sergilememektedir. Öğrencilerin örgüt kültürünün örgütsel yapı/etkinlik [t (1083) = 2,17; p<,05], aidiyet [t

(1083) = 2,27; $p < ,05$] ve semboller [t (1083) = 2,69; $p < ,05$] alt boyutlarındaki algıları ise yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre yatay/dikey geçiş yapan öğrencilerin örgütsel yapı, aidiyet ve semboller boyutundaki algıları yatay/dikey geçiş yapmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.10

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
ÖY	Evet	118	2,78	,71	1083	2,17	,030*
	Hayır	967	2,62	,76			
AI	Evet	118	3,09	,85	1083	2,27	,024*
	Hayır	967	2,90	,98			
SE	Evet	118	2,77	,86	1083	2,69	,007*
	Hayır	967	2,53	,90			
GM	Evet	118	3,22	,57	1083	,58	,560
	Hayır	967	3,19	,59			
İL	Evet	118	3,04	,58	1083	1,43	,152
	Hayır	967	2,95	,63			

4.2.10. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.11’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların barınma yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik [F (4,1080) = 4,20; $p < ,05$] ve aidiyet algıları [F (4,1080) = 6,08; $p < ,05$] barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken semboller [F (4,1080) = 1,06; $p > ,05$], güç mesafesi [F (4,1080) = 1,37; $p > ,05$] ve iletişim/ilişki algıları [F (4,1080) = 2,19; $p > ,05$] barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir. Anlamlı farklılaşmanın olduğu örgütsel yapı/etkinlik boyutunda ise devlet yurdunda kalan öğrencilerle evde kalan öğrenciler arasında anlamlı fark meydana gelmektedir. Grup ortalamalarına göre, devlet yurdunda kalan öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algıları evde kalan öğrencilere göre daha yüksektir. Aidiyet boyutundaki anlamlı farklılaşma ise devlet yurdu ve özel yurttaki kalan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, özel yurt ve devlet yurdunda kalan öğrencilerin aidiyet algıları evde kalan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.11

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ÖY	Devlet Yurdu	248	2,75	,75	4,1080	4,20	,002	1-3
	Özel Yurt	67	2,78	,68				
	Ev	523	2,55	,75				
	Apart	150	2,72	,74				
	Aile-Akraba	97	2,60	,82				
	Toplam	1085	2,64	,75				
AI	Devlet Yurdu	248	3,08	,95	4,1080	6,08	,000	1-3 2-3
	Özel Yurt	67	3,23	,89				
	Ev	523	2,79	,97				
	Apart	150	2,98	,90				
	Aile-Akraba	97	2,84	,99				
	Toplam	1085	2,92	,96				
SE	Devlet Yurdu	248	2,63	,94	4,1080	1,06	,373	-
	Özel Yurt	67	2,67	,80				
	Ev	523	2,52	,90				
	Apart	150	2,49	,89				
	Aile-Akraba	97	2,51	,91				
	Toplam	1085	2,55	,90				
GM	Devlet Yurdu	248	3,22	,61	4,1080	1,373	,241	-
	Özel Yurt	67	3,30	,58				
	Ev	523	3,15	,59				
	Apart	150	3,21	,57				
	Aile-Akraba	97	3,19	,62				
	Toplam	1085	3,19	,59				
IL	Devlet Yurdu	248	3,01	,64	4,1080	2,19	,068	-
	Özel Yurt	67	3,09	,61				
	Ev	523	2,90	,61				
	Apart	150	2,97	,63				
	Aile-Akraba	97	2,93	,67				
	Toplam	1085	2,95	,63				

*1= Devlet Yurdu 2=Özel Yurt, 3=Ev

4.2.11. Öğrencilerin örgüt kültürü algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.12’de öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, semboller, güç mesafesi ve iletişim/ilişki alt boyutlarından aldıkları puanların devamsızlıktan dersten kalma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin örgüt kültürünün semboller [t (1083) = 1,73; p>,05] alt boyutundaki algıları devamsızlıktan dersten kalıp kalmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, örgütsel yapı/etkinlik [t (1083) = 3,95; p<,05], aidiyet [t (1083) = 3,79; p<,05], güç mesafesi [t (1083) = 3,47; p<,05] ve iletişim/ilişki [t (1178) = 2,73; p<,05] boyutlarındaki algılarının ise devamsızlıktan dersten kalıp kalmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

farklılaştığı görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında, örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet, güç mesafesi ve iletişim/ilişki boyutlarında devamsızlıktan dersten kalan öğrencilerin kalmayan öğrencilere kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
ÖY	Evet	913	2,68	,75	1083	3,95	,000*
	Hayır	172	2,43	,74			
AI	Evet	913	2,97	,95	1083	3,79	,000*
	Hayır	172	2,66	1,01			
SE	Evet	913	2,57	,90	1083	1,73	,083
	Hayır	172	2,44	,89			
GM	Evet	913	3,22	,59	1083	3,47	,001*
	Hayır	172	3,04	,57			
İL	Evet	913	2,97	,62	1083	2,73	,006*
	Hayır	172	2,83	,64			

4.3. Öğrencilerin Yabancılaşma Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin yabancılaşma algıları hangi düzeydedir?” olan alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler, çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan yabancılaşma ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Yabancılaşma Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
Yabancılaşma	Güçsüzlük (GUC)	1085	1,00	5,00	2,80	,74
	Kuralsızlık (KUR)	1085	1,00	5,00	3,06	,75
	Soyutlanmışlık (SOY)	1085	1,00	5,00	2,76	,76
	Anlamsızlık (ANL)	1085	1,00	5,00	3,12	,86
	Yabancılaşma (Genel)	1085	1,05	4,75	2,92	,58

Tablo 4.13’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, 5’li Likert tipi [1(Kesinlikle katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip olan yabancılaşma ölçeğinde öğrenciler 1

ile 5 arasında puanlar almış, öğrencilerin puan ortalaması şu şekilde olduğu görülmüştür: Güçsüzlük ($\bar{X}=2,80$), kuralsızlık ($\bar{X}=3,06$), soyutlanmışlık ($\bar{X}=2,76$), anlamsızlık ($\bar{X}=3,12$), yabancılaşma ölçeği genel ($\bar{X}=2,92$). Buna göre, öğrencilerin yabancılaşma algıları tüm alt boyutlarda ve yabancılaşma ölçeği genelinde kararsızım düzeyinde çıkmıştır.

4.4. Öğrencilerin Yabancılaşma Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yabancılaşma algılarının cinsiyet, yaş, fakülte türü, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.) ve devamsızlıktan kalınan ders olması gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.14’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda sunulan verilere göre, öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutu olan soyutlanmışlık algıları [$t(1083) = ,01$; $p>,05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken; öğrencilerin güçsüzlük [$t(1083) = 2,94$; $p<,05$], kuralsızlık [$t(1083) = 1,98$; $p<,05$] ve anlamsızlık [$t(1083) = 4,55$; $p<,05$] algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında ise erkeklerin güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GUC	Kadın	550	2,74	,70	1083	2,94	,003*
	Erkek	535	2,87	,77			
KUR	Kadın	550	3,02	,76	1083	1,98	,048*
	Erkek	535	3,11	,74			
SOY	Kadın	550	2,76	,77	1083	,01	,990
	Erkek	535	2,76	,76			

Tablo 4.14 (Devam)

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
ANL	Kadın	550	3,00	,87	1083	4,55	,000*
	Erkek	535	3,24	,84			

4.4.2. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.15’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutlarından olan kuralsızlık [$F(4,1080) = ,75; p>,05$], soyutlanmışlık [$F(4, 1080) = ,98; p>,05$] algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermezken güçsüzlük [$F(4,1080) = 3,48; p<,05$] ve anlamsızlık [$F(4,1080) = 4,05; p<,05$] algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. İlgili tabloya göre, güçsüzlük boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 22-23 ve 24-25 yaş grubu arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, 22-23 ve 24-25 yaş aralığında olan öğrencilerin güçsüzlük boyutundaki algıları 18-19 yaş aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Anlamsızlık boyutundaki anlamlı farklılaşma 24-25 yaş grubundaki öğrencilerle 18-19 ve 20-21 yaş grubu arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, 24-25 yaş aralığında olan öğrencilerin anlamsızlık boyutundaki algıları 18-19 ve 20-21 yaş aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.15

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
KUR	18-19 yaş	136	3,03	,75	4,1080	,75	,555	-
	20-21 yaş	429	3,03	,76				
	22-23 yaş	371	3,11	,75				
	24-25 yaş	113	3,09	,76				
	26 ve üstü	36	2,9	,76				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	18-19 yaş	136	2,77	,79	4,1080	,98	,417	-
	20-21 yaş	429	2,72	,78				
	22-23 yaş	371	2,79	,74				
	24-25 yaş	113	2,74	,72				
	26 ve üstü	36	2,96	,80				
	Toplam	1085	2,76	,76				

Tablo 4.15 (Devam)

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
ANL	18-19 yaş	136	3,00	,82	4,1080	4,05	,003	4-1
	20-21 yaş	429	3,03	,88				
	22-23 yaş	371	3,19	,82				4-2
	24-25 yaş	113	3,31	,88				
	26 ve üstü	36	3,23	,91				
	Toplam	1085	3,12	,86				

*1=18-19 yaş, 2=20-21 yaş, 3=22-23 yaş, 4=24-25 yaş

4.4.3. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.16’da öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte türüne göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin yabancılaşmanın güçsüzlük [$F(10,1074) = 3,90; p < ,05$], kuralsızlık [$F(10,1074) = 3,82; p < ,05$], soyutlanmışlık [$F(10,1074) = 3,16; p < ,05$] ve anlamsızlık [$F(10,1074) = 3,35; p < ,05$] boyutlarındaki algıları da fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında ve hangi grupların lehine olduğuna ilişkin post-hoc tukey verilerine bakıldığında, güçsüzlük boyutunda mühendislik ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algılarından; dış hekimliği fakültesindeki öğrencilerin algılarının ise İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kuralsızlık boyutunda sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algılarının İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; dış hekimliği fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Soyutlanmışlık boyutunda; sağlık bilimleri, ziraat ve fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları eğitim fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Anlamsızlık boyutunda ise mühendislik, turizm, sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF öğrencilerinin algılarından daha yüksektir.

Tablo 4.16

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
GUC	İlahiyat	71	2,50	,67	10,1074	3,90	,000	2-1,
	Mühendislik	298	2,84	,74				5-1,
	Eğitim	129	2,70	,68				8-1,
	Sanat-Tasarım	16	2,73	,80				8-9,
	Turizm	45	2,95	,88				11-1,
	Sağlık bilimleri	63	2,88	,65				11-9
	Ziraat	34	2,97	,65				
	Fen-Edebiyat	160	2,93	,78				
	İİBF	174	2,67	,78				
	Tıp	75	2,86	,58				
	Diş Hekimliği	20	3,25	,55				
	Toplam	1085	2,80	,74				
KUR	İlahiyat	71	2,87	,65	10,1074	3,82	,000	6-1,
	Mühendislik	298	3,01	,77				6-9,
	Eğitim	129	3,00	,64				11-1
	Sanat-Tasarım	16	3,37	,91				
	Turizm	45	3,18	,74				
	Sağlık bilimleri	63	3,32	,77				
	Ziraat	34	3,24	,76				
	Fen-Edebiyat	160	3,17	,84				
	İİBF	174	2,91	,76				
	Tıp	75	3,14	,58				
	Diş Hekimliği	20	3,51	,70				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	İlahiyat	71	2,61	,62	10,1074	3,16	,001	6-3,
	Mühendislik	298	2,67	,80				7-3,
	Eğitim	129	2,59	,70				8-3
	Sanat-Tasarım	16	2,81	,81				
	Turizm	45	2,88	,68				
	Sağlık bilimleri	63	2,99	,72				
	Ziraat	34	3,09	,75				
	Fen-Edebiyat	160	2,89	,76				
	İİBF	174	2,77	,83				
	Tıp	75	2,82	,68				
	Diş Hekimliği	20	2,76	,54				
	Toplam	1085	2,76	,76				
ANL	İlahiyat	71	2,94	,91	10,1074	3,35	,000	2-9,
	Mühendislik	298	3,21	,82				5-9,
	Eğitim	129	3,04	,77				6-9
	Sanat-Tasarım	16	3,07	1,01				
	Turizm	45	3,41	,73				
	Sağlık bilimleri	63	3,31	,85				
	Ziraat	34	3,05	,82				
	Fen-Edebiyat	160	3,13	,96				
	İİBF	174	2,88	,90				
	Tıp	75	3,14	,72				
	Diş Hekimliği	20	3,47	,69				
	Toplam	1085	3,12	,86				

*1=İlahiyat, 2=Mühendislik, 5=Turizm, 6=Sağlık bilimleri, 7=Ziraat, 8=Fen ve Edebiyat, 9=İİBF, 11=Diş Hekimliği

4.4.4. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının öğrenci topluluklarına üye olma durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.17’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenci topluluklarına üye olma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin güçsüzlük [$t(1083) = 1,41$; $p > ,05$], kuralsızlık [$t(1083) = ,92$; $p > ,05$], soyutlanmışlık algıları [$t(1083) = 1,66$; $p > ,05$] öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermezken anlamsızlık [$t(1083) = 2,41$; $p < ,05$] algıları öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında, öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerin anlamsızlık algılarının öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GUC	Evet	334	2,74	,71	1083	1,41	,157
	Hayır	751	2,87	,75			
KUR	Evet	334	3,02	,74	1083	,92	,355
	Hayır	751	3,11	,76			
SOY	Evet	334	2,76	,77	1083	1,66	,097
	Hayır	751	2,76	,76			
ANL	Evet	334	3,00	,81	1083	2,41	,016*
	Hayır	751	3,24	,88			

4.4.5. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.18’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların yerleşim yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın güçsüzlük [$F(2,1082) = 2,70$; $p > ,05$], kuralsızlık [$F(2,1082) = 1,07$; $p > ,05$], soyutlanmışlık [$F(2,1082) = 2,77$; $p > ,05$] ve anlamsızlık [$F(2,1082) = 1,28$; $p > ,05$] boyutlarındaki algıları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.18

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
GUC	İl	705	2,84	,76	2,1082	2,70	,067
	İlçe	312	2,76	,67			
	Diğer	68	2,65	,78			
	Toplam	1085	2,80	,74			
KUR	İl	705	3,08	,77	2,1082	1,07	,342
	İlçe	312	3,04	,73			
	Diğer	68	2,96	,64			
	Toplam	1085	3,06	,75			
SOY	İl	705	2,80	,79	2,1082	2,77	,063
	İlçe	312	2,70	,70			
	Diğer	68	2,62	,73			
	Toplam	1085	2,76	,76			
ANL	İl	705	3,14	,87	2,1082	1,28	,278
	İlçe	312	3,05	,84			
	Diğer	68	3,11	,78			
	Toplam	1085	3,12	,86			

4.4.6. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.19’da öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutları olan kuralsızlık [$F(3,1081) = 1,52$; $p > ,05$], soyutlanmışlık [$F(3,1081) = ,55$; $p > ,05$] ve anlamsızlık [$F(3,1081) = 1,24$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin güçsüzlük [$F(3,1081) = 3,51$; $p > ,05$] alt boyutuna ilişkin algıları anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyuttaki anlamlı farklılaşma anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olanlar ile ilkököl ve altı olan öğrenciler arasında meydana gelmektedir. Grup ortalamalarına göre, anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilerin güçsüzlük algıları ilkököl ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.19

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı* Farklılık
GUC	İlkokul ve altı	426	2,73	,68	3,1081	3,51	0,15	4-1
	Ortaokul	207	2,77	,72				
	Lise	299	2,87	,78				
	Lisans ve üstü	153	2,92	,80				
	Toplam	1085	2,80	,74				
KUR	İlkokul ve altı	426	3,01	,71	3,1081	1,52	,206	
	Ortaokul	207	3,04	,85				
	Lise	299	3,12	,74				
	Lisans ve üstü	153	3,12	,76				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	İlkokul ve altı	426	2,79	,74	3,1081	,55	,647	
	Ortaokul	207	2,73	,77				
	Lise	299	2,72	,75				
	Lisans ve üstü	153	2,79	,85				
	Toplam	1085	2,76	,76				
ANL	İlkokul ve altı	426	3,11	,84	3,1081	1,24	,294	
	Ortaokul	207	3,02	,91				
	Lise	299	3,17	,82				
	Lisans ve üstü	153	3,14	,90				
	Toplam	1085	3,12	,86				

*1=İlkokul ve altı, 4=Lisans ve üstü

4.4.7. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.20’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük [$F(3,1081) = 2,72$; $p > ,05$], soyutlanmışlık [$F(3,1081) = ,79$; $p > ,05$] ve anlamsızlık [$F(3,1081) = ,60$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin kuralsızlık [$F(3,1081) = 3,10$; $p < ,05$] boyutuna ilişkin algılarında ise anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre; baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile ilkokul ve altı olan öğrencilerin algıları arasında farklılık bulunmaktadır. Grup ortalamalarına göre, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin kuralsızlık algıları ilkokul ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.20

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı* Farklılık
GUC	İlkokul ve altı	234	2,73	,75	3,1081	2,72	,053	
	Ortaokul	181	2,74	,73				
	Lise	365	2,82	,71				
	Lisans ve üstü	305	2,89	,75				
	Toplam	1085	2,80	,74				
KUR	İlkokul ve altı	234	2,99	,71	3,1081	3,10	,026	3-1
	Ortaokul	181	3,00	,77				
	Lise	365	3,16	,79				
	Lisans ve üstü	305	3,05	,73				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	İlkokul ve altı	234	2,82	,76	3,1081	,79	,500	
	Ortaokul	181	2,71	,74				
	Lise	365	2,74	,77				
	Lisans ve üstü	305	2,77	,77				
	Toplam	1085	2,76	,76				
ANL	İlkokul ve altı	234	3,08	,87	3,1081	,60	,613	
	Ortaokul	181	3,10	,90				
	Lise	365	3,16	,86				
	Lisans ve üstü	305	3,09	,82				
	Toplam	1085	3,12	,86				

4.4.8. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının hane gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.21’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların hane gelir durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın kuralsızlık [$F(5,1079) = 1,32; p > ,05$] ve soyutlanmışlık [$F(5,1079) = ,31; p > ,05$] alt boyutları algıları hane gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermezken, güçsüzlük [$F(5,1079) = 2,65; p > ,05$] ve anlamsızlık [$F(5,1079) = 2,59; p > ,05$] alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Güçsüzlük boyutundaki anlamlı farklılaşma hane gelir düzeyi 4001- 5000 TL olan öğrencilerle 2001-3000 TL olanlar arasında oluşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında, 4001-5000 TL hane gelirine sahip olan öğrencilerin güçsüzlük algılarının 2001-3000 TL hane geliri olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutundaki farklılaşma hane gelir düzeyi 4001- 5000 TL olan öğrencilerle 2001-3000 TL ve 6001 TL ve üstü olanlar arasında oluşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında, 4001-5000 TL hane gelirine sahip olan öğrencilerin

anlamsızlık algılarının 2001-3000 TL, 6001 TL ve üstü hane geliri olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık*
GUC	0-2000 TL	153	2,71	,72	5,1079	2,65	,021	4-2
	2001-3000 TL	252	2,70	,69				
	3001-4000 TL	227	2,83	,73				
	4001-5000 TL	170	2,90	,82				
	5001-6000 TL	112	2,84	,74				
	6001 ve üstü	171	2,90	,73				
	Toplam	1085	2,80	,74				
KUR	0-2000 TL	153	3,02	,73	5,1079	1,32	,252	
	2001-3000 TL	252	2,99	,75				
	3001-4000 TL	227	3,11	,80				
	4001-5000 TL	170	3,13	,74				
	5001-6000 TL	112	3,15	,72				
	6001 ve üstü	171	3,05	,74				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	0-2000 TL	153	2,82	,77	5,1079	,31	,903	
	2001-3000 TL	252	2,73	,71				
	3001-4000 TL	227	2,76	,78				
	4001-5000 TL	170	2,74	,84				
	5001-6000 TL	112	2,78	,72				
	6001 ve üstü	171	2,75	,77				
	Toplam	1085	2,76	,76				
ANL	0-2000 TL	153	3,10	,82	5,1079	2,59	,024	4-2, 4-6
	2001-3000 TL	252	3,05	,88				
	3001-4000 TL	227	3,09	,90				
	4001-5000 TL	170	3,32	,82				
	5001-6000 TL	112	3,14	,81				
	6001 ve üstü	171	3,04	,86				
	Toplam	1085	3,12	,86				

*2=2001-3000 TL; 4=4001-5000 TL; 6=6001 ve üstü

4.4.9. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.22’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların yatay/dikey geçiş durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. İlgili tablodaki bulgulara göre, öğrencilerin yabancılaşmanın güçsüzlük [$t(1083) = 1,93; p>,05$], kuralsızlık [$t(1083) = ,20; p>,05$], soyutlanmışlık [$t(1178) = 1,61; p>,05$] ve anlamsızlık

[$t(1083) = 1,44$; $p > ,05$] boyutlarındaki algıları yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma sergilememektedir.

Tablo 4.22

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Yatay/Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GUC	Evet	118	2,68	,69	1083	1,93	,053
	Hayır	967	2,82	,74			
KUR	Evet	118	3,05	,74	1083	,20	,835
	Hayır	967	3,07	,76			
SOY	Evet	118	2,87	,78	1083	1,61	,106
	Hayır	967	2,75	,76			
ANL	Evet	118	3,22	,84	1083	1,44	,148
	Hayır	967	3,10	,86			

4.4.10. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.23'te öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarından aldıkları puanların barınma yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın güçsüzlük [$F(4,1080) = 7,72$; $p < ,05$], kuralsızlık [$F(4,1080) = 3,42$; $p < ,05$] ve anlamsızlık [$F(4,1080) = 4,99$; $p < ,05$] algılarının barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, soyutlanmışlık algılarının [$F(4,1080) = ,19$; $p > ,05$] ise barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın olduğu kuralsızlık ve anlamsızlık boyutlarında, gruplar arası anlamlı farklılaşma devlet yurdunda kalan öğrencilerle evde kalan öğrenciler arasında meydana gelmektedir. Grup ortalamalarına göre, evde kalan öğrencilerin hem kuralsızlık hem de anlamsızlık algıların devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Güçsüzlük boyutundaki anlamlı farklılaşma ev ve aile-akraba yanında kalanlar ile devlet yurdunda kalanlar arasındadır. Grup ortalamalarına göre, ev ve aile-akraba yanında kalan öğrencilerin algıların devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
GUC	Devlet Yurdu	248	2,61	,72	4,1080	7,72	,000	3-1, 5-1
	Özel Yurt	67	2,64	,71				
	Ev	523	2,90	,72				
	Apart	150	2,79	,74				
	Aile-Akraba	97	2,91	,81				
	Toplam	1085	2,80	,74				
KUR	Devlet Yurdu	248	2,95	,73	4,1080	3,42	,009	3-1
	Özel Yurt	67	2,98	,83				
	Ev	523	3,15	,75				
	Apart	150	3,05	,77				
	Aile-Akraba	97	3,00	,71				
	Toplam	1085	3,06	,75				
SOY	Devlet Yurdu	248	2,76	,71	4,1080	,19	,944	
	Özel Yurt	67	2,75	,83				
	Ev	523	2,77	,78				
	Apart	150	2,76	,79				
	Aile-Akraba	97	2,70	,71				
	Toplam	1085	2,76	,76				
ANL	Devlet Yurdu	248	2,93	,86	4,1080	4,99	,001	3-1
	Özel Yurt	67	3,00	,84				
	Ev	523	3,21	,86				
	Apart	150	3,11	,82				
	Aile-Akraba	97	3,15	,83				
	Toplam	1085	3,12	,86				

*1=Devlet yurdu, 3=Ev, 5= Aile-Akraba

4.4.11. Öğrencilerin yabancılaşma algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.24’de öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutundan aldıkları puanların devamsızlıktan dersten kalma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yabancılaşmanın güçsüzlük [$t(1083) = 3,74$; $p < ,05$], kuralsızlık [$t(1083) = 4,46$; $p < ,05$], soyutlanmışlık [$t(1083) = 2,38$; $p < ,05$] ve anlamsızlık [$t(1083) = 4,84$; $p < ,05$] alt boyutlarındaki algıları devamsızlıktan dersten kalıp kalmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında devamsızlıktan dersten kalmayan öğrencilerin kalan öğrencilere kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24

Yabancılaşma Alt Boyut Puanlarının Dersten Kalma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
GUC	Evet	913	2,77	,72	1083	3,74	,000*
	Hayır	172	3,01	,81			
KUR	Evet	913	3,02	,74	1083	4,46	,000*
	Hayır	172	3,30	,80			
SOY	Evet	913	2,74	,75	1083	2,38	,017*
	Hayır	172	2,89	,80			
ANL	Evet	913	3,06	,84	1083	4,84	,000*
	Hayır	172	3,40	,89			

4.5. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarına Yönelik Bulgular

Bu araştırmada “Öğrencilerin devamsızlık eğilim algıları hangi düzeydedir?” olan alt amacı ile ilgili betimsel istatistikler, çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan devamsızlık eğilimi ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.25’de gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Devamsızlık Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
Devamsızlık Eğilim	Ders Sorumlusu (DS)	1085	1,00	5,00	3,02	,93
	Ders İçeriği (Dİ)	1085	1,00	5,00	2,05	,76
	Sosyal Faaliyetler (SF)	1085	1,00	5,00	2,72	,96
	Beklenmedik Durumlar (BD)	1085	1,00	5,00	2,95	,87
	Devamsızlığın Önemszenmemesi (DÖ)	1085	1,00	5,00	2,82	,97
	Ulaşım Problemleri (UP)	1085	1,00	5,00	2,58	,99
	Ders Başarısı (DB)	1085	1,00	5,00	3,07	,95
	Devamsızlık Eğilim (Genel)	1085	1,00	4,79	2,70	,67

Tablo 4.25’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, 5’li Likert tipi [1(Kesinlikle katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip olan devamsızlık eğilim ölçeğinde öğrenciler 1 ile 5 arasında puanlar almış, öğrencilerin puan ortalaması şu şekilde olduğu görülmüştür: Ders sorumlusu ($\bar{X}$ =3,02), ders içeriği ($\bar{X}$ =2,05), sosyal faaliyetler ($\bar{X}$ =2,72), beklenmedik durumlar ($\bar{X}$ =2,95), devamsızlığın önemszenmemesi ($\bar{X}$ =2,82), ulaşım problemleri ($\bar{X}$ =2,58), ders başarısı ($\bar{X}$ =3,07),devamsızlık eğilimi ölçeği

genel ortalama ($\bar{X}=2,70$). Buna göre, öğrencilerin devamsızlık eğilimi algıları ders içeriği ve ulaşım problemleri boyutunda katılmıyorum düzeyinde; diğer alt boyutlar ve devamsızlık eğilimi ölçeği genelinde ise kararsızım düzeyinde çıkmıştır.

4.6. Öğrencilerin Devamsızlık Eğilimi Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçek puanlarının cinsiyet, yaş, fakülte türü, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.) ve devamsızlıktan kalınan ders olması gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.6.1. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.26’da öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda sunulan verilere göre, öğrencilerin devamsızlık eğiliminin alt boyutları olan ders sorumlusu [$t(1083) = ,87; p>,05$], sosyal faaliyetler [$t(1083) = ,80; p>,05$], beklenmedik durumlar [$t(1083) = ,54; p>,05$], devamsızlığın önemsenmemesi [$t(1083) = ,67; p>,05$], ulaşım problemleri [$t(1083) = 1,72; p>,05$] ve ders başarısı algıları [$t(1083) = ,98; p>,05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken; öğrencilerin ders içeriği [$t(1083) = 2,94; p<,05$] algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında ise erkeklerin ders içeriği algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
DS	Kadın	550	3,00	,93	1083	,87	,384
	Erkek	535	3,05	,92			

Tablo 4.26 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
Dİ	Kadın	550	1,97	,73	1083	3,53	,000*
	Erkek	535	2,14	,79			
SF	Kadın	550	2,70	,98	1083	,80	,423
	Erkek	535	2,75	,93			
BD	Kadın	550	2,94	,90	1083	,541	,588
	Erkek	535	2,97	,85			
DÖ	Kadın	550	2,84	1,00	1083	,67	,500
	Erkek	535	2,80	,93			
UP	Kadın	550	2,53	,99	1083	1,72	,086
	Erkek	535	2,63	,99			
DB	Kadın	550	3,04	1,00	1083	,98	,327
	Erkek	535	3,10	,89			

4.6.2. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.27’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu [$F(4,1080) = 1,62; p > ,05$], sosyal faaliyetler [$F(4,1080) = 2,18; p > ,05$], beklenmedik durumlar [$F(4,1080) = ,79; p > ,05$], devamsızlığın önemsenmemesi [$F(4,1080) = 2,48; p > ,05$], ulaşım problemleri [$F(1083) = 1,47; p > ,05$] ve ders başarısı algıları [$F(1083) = 1,82; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, öğrencilerin ders içeriği [$F(1083) = 3,68; p > ,05$] algıları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre anlamlı farklılık 22-23 yaş ile 20-21 yaş arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında 22-23 yaş aralığındaki öğrencilerin ders içeriği algılarının 20-21 yaş aralığındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.27

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
DS	18-19 yaş	136	3,02	,99	4,1080	1,62	,166	
	20-21 yaş	429	2,94	,95				

Tablo 4.27 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
DS	22-23 yaş	371	3,09	,87				
	24-25 yaş	113	3,12	,92				
	26 ve üstü	36	3,02	,95				
	Toplam	1085	3,02	,93				
Dİ	18-19 yaş	136	2,13	,83	4,1080	3,68	,005	3-2
	20-21 yaş	429	1,94	,72				
	22-23 yaş	371	2,12	,76				
	24-25 yaş	113	2,15	,79				
	26 ve üstü	36	2,04	,84				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	18-19 yaş	136	2,67	1,04	4,1080	2,18	0,69	
	20-21 yaş	429	2,72	,93				
	22-23 yaş	371	2,79	,97				
	24-25 yaş	113	2,69	,94				
	26 ve üstü	36	2,32	,82				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	18-19 yaş	136	2,93	,92	4,1080	,79	,527	
	20-21 yaş	429	2,91	,90				
	22-23 yaş	371	2,99	,84				
	24-25 yaş	113	3,05	,84				
	26 ve üstü	36	2,88	,80				
	Toplam	1085	2,95	,87				
DÖ	18-19 yaş	136	2,54	1,01	4,1080	2,48	,042	
	20-21 yaş	429	2,52	,99				
	22-23 yaş	371	2,67	,97				
	24-25 yaş	113	2,58	1,00				
	26 ve üstü	36	2,45	1,00				
	Toplam	1085	2,58	,99				
UP	18-19 yaş	136	3,00	,99	4,1080	1,42	,223	
	20-21 yaş	429	3,01	,97				
	22-23 yaş	371	3,15	,93				
	24-25 yaş	113	3,15	,88				
	26 ve üstü	36	2,89	,95				
	Toplam	1085	3,07	,95				
DB	18-19 yaş	136	2,70	,72	4,1080	1,82	,121	
	20-21 yaş	429	2,64	,68				
	22-23 yaş	371	2,76	,65				
	24-25 yaş	113	2,77	,65				
	26 ve üstü	36	2,56	,66				
	Toplam	1085	2,70	,67				

*1=18-19 yaş, 2=20-21 yaş, 3=22-23 yaş, 4=24-25 yaş, 5=26 ve üstü

4.6.3. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.28’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, dersin önemsenmemesi, ulaşım problemleri, ders içeriği ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların fakülte türüne göre tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu [$F(10,1074) = 2,78; p < ,05$], ders içeriği [$F(10,1074) = 2,65; p < ,05$], sosyal faaliyetler [$F(10,1074) = 2,34; p < ,05$], beklenmedik durumlar [$F(10,1074) = 6,77; p < ,05$], dersin önemsenmemesi [$F(10,1074) = 5,08; p < ,05$], ulaşım problemleri [$F(10,1074) = 3,45; p < ,05$] ve ders başarısı [$F(10,1074) = 2,36; p < ,05$] boyutlarına ilişkin algıları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İkili karşılaştırmalar yapmak üzere uygulanan post-hoc testi sonuçlarına ve grup ortalamalarına göre, ders sorumlusu boyutunda tıp fakültesindeki öğrencilerinin algıları mühendislik, eğitim ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algılarından yüksektir. Ders içeriği boyutunda fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından yüksektir. Sosyal faaliyetler boyutunda; turizm ve fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Beklenmedik durumlar boyutunda; sanat tasarım ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat, mühendislik ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları mühendislik, eğitim ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından yüksektir. Devamsızlığın önemsenmemesi boyutunda sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algıları mühendislik, tıp ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve tıp fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Ulaşım problemleri boyutunda; turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Ders başarısı boyutunda ise tıp fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve eğitim fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir.

Tablo 4.28

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
DS	İlahiyat	71	2,94	,80	10,1074	2,78	,002	10-2,
	Mühendislik	298	3,00	,92				10-3,
	Eğitim	129	2,84	,96				10-9
	Sanat-Tasarım	16	2,95	,94				
	Turizm	45	3,27	,86				
	Sağlık bilimleri	63	3,13	,89				
	Ziraat	34	3,06	,91				
	Fen-Edebiyat	160	3,10	,92				

Tablo 4.28 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
DS	İİBF	174	2,90	1,02				
	Tıp	75	3,42	,79				
	Diş Hekimliği	20	3,00	,67				
	Toplam	1085	3,02	,93				
Dİ	İlahiyat	71	2,00	,72	10,1074	2,65	,003	8-1,
	Mühendislik	298	2,01	,80				
	Eğitim	129	2,04	,81				
	Sanat-Tasarım	16	1,86	,58				
	Turizm	45	2,26	,67				
	Sağlık bilimleri	63	2,21	,79				
	Ziraat	34	2,33	,73				
	Fen-Edebiyat	160	2,08	,73				
	İİBF	174	1,90	,74				
	Tıp	75	2,20	,72				
	Diş Hekimliği	20	2,36	,56				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	İlahiyat	71	2,41	,91	10,1074	2,34	,010	5-1, 8-1
	Mühendislik	298	2,65	,93				
	Eğitim	129	2,67	,98				
	Sanat-Tasarım	16	2,95	,93				
	Turizm	45	3,04	,92				
	Sağlık bilimleri	63	2,85	,97				
	Ziraat	34	2,80	1,06				
	Fen-Edebiyat	160	2,89	,96				
	İİBF	174	2,68	,97				
	Tıp	75	2,80	,98				
	Diş Hekimliği	20	2,53	,74				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	İlahiyat	71	2,70	,68	10,1074	6,77	,000	4-1, 4-2, 4-9, 5-1, 5-2, 5-9, 8-1, 8-2, 8-3, 8-9
	Mühendislik	298	2,79	,86				
	Eğitim	129	2,94	,86				
	Sanat-Tasarım	16	3,53	,75				
	Turizm	45	3,28	,84				
	Sağlık bilimleri	63	3,15	,94				
	Ziraat	34	3,05	,86				
	Fen-Edebiyat	160	3,30	,83				
	İİBF	174	2,80	,86				
	Tıp	75	2,99	,92				
	Diş Hekimliği	20	2,81	,65				
	Toplam	1085	2,95	,87				

*1=İlahiyat, 2=Mühendislik, 3=Eğitim, 4=Sanat-Tasarım, 5=Turizm, 6=Sağlık bilimleri, 7=Ziraat, 8=Fen ve Edebiyat, 9=İİBF, 10=Tıp, 11=Diş Hekimliği

4.6.4. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına üye olma durum değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.29'da öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsinmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenci

topluluklarına üye olma durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu [$t(1083) = 1,81; p < ,05$], beklenmedik durumlar [$t(1083) = 2,27; p < ,05$] ve devamsızlığın önemsenmemesi [$t(1083) = 2,45; p < ,05$] boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında, öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıları topluluklara üye olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek; beklenmedik durumlar ve devamsızlığın önemsenmemesi boyutuna ilişkin algıların ise öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders içeriği [$t(1083) = ,80; p > ,05$], sosyal faaliyetler [$t(1083) = 1,61; p > ,05$], ulaşım problemleri [$t(1083) = ,48; p > ,05$] ve ders başarısı [$t(1083) = 1,53; p > ,05$] boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre ise farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.29

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
DS	Evet	334	3,11	,86	1083	1,81	,030*
	Hayır	751	2,99	,95			
Dİ	Evet	334	2,02	,78	1083	,80	,419
	Hayır	751	2,07	,76			
SF	Evet	334	2,79	,95	1083	1,61	,106
	Hayır	751	2,69	,96			
BD	Evet	334	2,86	,86	1083	2,27	,023*
	Hayır	751	2,99	,87			
DÖ	Evet	334	2,71	,97	1083	2,45	,014*
	Hayır	751	2,87	,97			
UP	Evet	334	2,56	,97	1083	,48	,629
	Hayır	751	2,59	1,00			
DB	Evet	334	3,14	,94	1083	1,53	,125
	Hayır	751	3,04	,96			

4.6.5. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.30'da öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların yerleşim yerlerine

göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu [F (2,1082) = 2,81; p>,05], ders içeriği [F (2,1082) = ,29; p>,05], sosyal faaliyetler [F (2,1082) = 1,05; p>,05], beklenmedik durumlar [F (2,1082) = ,62; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi [F (2,1082) = ,89; p>,05], ulaşım problemleri [F (2,1082) = ,03; p>,05] ve ders başarısı [F (2,1082) = 2,16; p>,05] boyutlarına ilişkin algıları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.30

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
DS	İl	705	3,06	,92	2,1082	2,81	,061
	İlçe	312	2,98	,92			
	Diğer	68	2,81	,97			
Dİ	İl	1085	3,02	,93	2,1082	,29	,745
	İlçe	705	2,07	,77			
	Diğer	312	2,03	,74			
SF	İl	68	2,05	,83	2,1082	1,05	,349
	İlçe	1085	2,05	,76			
	Diğer	705	2,72	,98			
BD	İl	312	2,76	,93	2,1082	,62	,538
	İlçe	68	2,57	,87			
	Diğer	1085	2,72	,96			
DÖ	İl	705	2,96	,87	2,1082	,89	,410
	İlçe	312	2,97	,88			
	Diğer	68	2,84	,86			
UP	İl	1085	2,95	,87	2,1082	,03	,967
	İlçe	705	2,80	,95			
	Diğer	312	2,88	,97			
DB	İl	68	2,75	1,12	2,1082	2,16	,115
	İlçe	1085	2,82	,97			
	Diğer	705	2,57	1,02			

4.6.6. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının anne eğitim düzey değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.31’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu [F (3,1081) = 1,79; p>,05], ders içeriği [F (3,1081) = ,42; p>,05], sosyal faaliyetler [F (3,1081) = 2,51; p>,05], beklenmedik durumlar [F (3,1081) = ,75; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi [F (3,1081) = ,34; p>,05], ulaşım

problemleri [$F(3,1081) = 1,22; p > ,05$] ve ders başarısı [$F(3,1081) = 2,34; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.31

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
DS	İlkokul ve altı	426	2,98	,91	3,1081	1,79	,147	
	Ortaokul	207	2,96	,97				
	Lise	299	3,12	,91				
	Lisans ve üstü	153	3,06	,94				
	Toplam	1085	3,02	,93				
Dİ	İlkokul ve altı	426	2,04	,75	3,1081	,42	,736	
	Ortaokul	207	2,02	,83				
	Lise	299	2,08	,74				
	Lisans ve üstü	153	2,08	,76				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	İlkokul ve altı	426	2,63	,97	3,1081	2,51	,057	
	Ortaokul	207	2,75	,93				
	Lise	299	2,83	,93				
	Lisans ve üstü	153	2,74	1,02				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	İlkokul ve altı	426	2,91	,84	3,1081	,75	,518	
	Ortaokul	207	2,97	,89				
	Lise	299	2,97	,83				
	Lisans ve üstü	153	3,02	1,00				
	Toplam	1085	2,95	,87				
DÖ	İlkokul ve altı	426	2,80	,96	3,1081	,34	,790	
	Ortaokul	207	2,81	,96				
	Lise	299	2,87	,95				
	Lisans ve üstü	153	2,79	1,02				
	Toplam	1085	2,82	,97				
UP	İlkokul ve altı	426	2,52	,95	3,1081	1,22	,299	
	Ortaokul	207	2,60	1,01				
	Lise	299	2,58	,97				
	Lisans ve üstü	153	2,69	1,12				
	Toplam	1085	2,58	,99				
DB	İlkokul ve altı	426	2,99	,93	3,1081	2,34	,072	
	Ortaokul	207	3,08	1,01				
	Lise	299	3,18	,87				
	Lisans ve üstü	153	3,06	1,04				
	Toplam	1085	3,07	,95				

4.6.7. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının baba eğitim düzey değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.32’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim

düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders içeriği [F (3,1081) = ,61; p>,05], sosyal faaliyetler [F (3,1081) = 2,33; p>,05], beklenmedik durumlar [F (3,1081) = ,70; p>,05], devamsızlığın önemsenmemesi [F (3,1081) = 1,01; p>,05], ulaşım problemleri [F (3,1081) = ,26; p>,05] ve alt boyutlarına ilişkin algıları baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ders sorumlusu [F (3,1081) = 4,82; p<,05] ve ders başarısı [F (3,1081) = 4,30; p<,05] algılarına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre ders sorumlusu alt boyutunda anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı ile lisans ve üstü arasında; ders başarısı alt boyutunda ise baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ilkokul ve üstü ile lisans ve üstü olan öğrencilere kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.32

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
DS	İlkokul ve altı	234	2,88	,92	3,1081	4,82	,002	3-1, 3-4
	Ortaokul	181	3,02	,95				
	Lise	365	3,16	,90				
	Lisans ve üstü	305	2,97	,93				
	Toplam	1085	3,02	,93				
Dİ	İlkokul ve altı	234	2,04	,78	3,1081	,61	,605	
	Ortaokul	181	1,99	,79				
	Lise	365	2,08	,71				
	Lisans ve üstü	305	2,06	,80				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	İlkokul ve altı	234	2,58	,97	3,1081	2,33	,072	
	Ortaokul	181	2,75	,92				
	Lise	365	2,79	,95				
	Lisans ve üstü	305	2,73	,97				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	İlkokul ve altı	234	2,93	,85	3,1081	,70	,549	
	Ortaokul	181	2,92	,91				
	Lise	365	3,01	,82				
	Lisans ve üstü	305	2,93	,93				
	Toplam	1085	2,95	,87				
DÖ	İlkokul ve altı	234	2,83	,99	3,1081	1,01	,384	
	Ortaokul	181	2,87	,93				
	Lise	365	2,85	,93				
	Lisans ve üstü	305	2,74	1,01				
	Toplam	1085	2,82	,97				

Tablo 4.32 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Düzyey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
UP	İlkokul ve altı	234	2,53	,95	3,1081	,26	,853	
	Ortaokul	181	2,60	,99				
	Lise	365	2,60	,97				
	Lisans ve üstü	305	2,58	1,05				
	Toplam	1085	2,58	,99				
DB	İlkokul ve altı	234	2,91	,93	3,1081	4,30	,005	3-1
	Ortaokul	181	3,03	,98				
	Lise	365	3,19	,92				
	Lisans ve üstü	305	3,06	,97				
	Toplam	1085	3,07	,95				

4.6.8. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının hane gelir değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.33’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarından elde ettikleri puanların hane düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğrencilerin ders sorumlusu [$F(5,1079) = 3,38; p < ,05$], sosyal faaliyet [$F(5,1079) = 3,39; p < ,05$] ve ders başarısı [$F(5,1079) = 5,15; p < ,05$] boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılaşma ders sorumlusu boyutunda hane gelir düzeyi 3001-4000 TL ve 4001-5000 TL olan öğrencilerle hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrenciler arasında; sosyal faaliyetler boyutunda hane gelir düzeyi 4001-5000 TL ve 6001 TL ve üstü olan öğrencilerle hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrenciler arasında; ders başarısı boyutunda hane gelir düzeyi 3001-4000 TL ve 4001-5000 TL olan öğrencilerle hane gelir düzeyi 0-2000 TL; 4001-5000 TL olan öğrencilerle hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrenciler arasında gerçekleşmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında, hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 4001-5000 TL, 6001 TL ve üstü olan öğrencilerin sosyal faaliyet boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL; 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin algılarından

daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders içeriği [$F(5,1079) = ,32; p>,05$], beklenmedik durumlar [$F(5,1079) = 1,37; p>,05$], devamsızlığın önemsenmemesi [$F(5,1079) = 1,35; p>,05$] ve ulaşım problemleri [$F(5,1079) = 1,33; p>,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.33

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Farklılık*
DS	0-2000 TL	153	2,83	1,01	5,1079	3,38	,005	3-1, 4-1
	2001-3000 TL	252	2,93	,93				
	3001-4000 TL	227	3,12	,89				
	4001-5000 TL	170	3,15	,88				
	5001-6000 TL	112	2,98	,94				
	6001 ve üstü	171	3,12	,89				
	Toplam	1085	3,02	,93				
Dİ	0-2000 TL	153	2,02	,77	5,1079	,31	,906	
	2001-3000 TL	252	2,04	,80				
	3001-4000 TL	227	2,04	,72				
	4001-5000 TL	170	2,10	,74				
	5001-6000 TL	112	2,03	,81				
	6001 ve üstü	171	2,09	,76				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	0-2000 TL	153	2,50	1,00	5,1079	3,39	,005	4-1, 6-1
	2001-3000 TL	252	2,63	,93				
	3001-4000 TL	227	2,76	,98				
	4001-5000 TL	170	2,86	,92				
	5001-6000 TL	112	2,73	,95				
	6001 ve üstü	171	2,86	,93				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	0-2000 TL	153	2,92	,87	5,1079	1,37	,230	
	2001-3000 TL	252	2,90	,83				
	3001-4000 TL	227	2,94	,84				
	4001-5000 TL	170	3,11	,89				
	5001-6000 TL	112	2,91	,92				
	6001 ve üstü	171	2,95	,92				
	Toplam	1085	2,95	,87				
DÖ	0-2000 TL	153	2,78	1,06	5,1079	1,35	,239	
	2001-3000 TL	252	2,80	,93				
	3001-4000 TL	227	2,82	,95				
	4001-5000 TL	170	2,99	1,01				
	5001-6000 TL	112	2,71	,89				
	6001 ve üstü	171	2,79	,96				
	Toplam	1085	2,82	,97				
UP	0-2000 TL	153	2,55	1,02	5,1079	1,33	,247	
	2001-3000 TL	252	2,47	,94				
	3001-4000 TL	227	2,56	,94				
	4001-5000 TL	170	2,71	1,05				

Tablo 4.33 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Farklılık*
UP	0-2000 TL	153	2,55	1,02	5,1079	1,33	,247	
	2001-3000 TL	252	2,47	,94				
	3001-4000 TL	227	2,56	,94				
	4001-5000 TL	170	2,71	1,05				
	5001-6000 TL	112	2,64	,97				
	6001 ve üstü	171	2,61	1,05				
	Toplam	1085	2,58	,99				
DB	0-2000 TL	153	2,84	1,03	5,1079	5,15	,000	
	2001-3000 TL	252	2,96	,98				3-1,
	3001-4000 TL	227	3,20	,95				4-1,
	4001-5000 TL	170	3,28	,95				4-2
	5001-6000 TL	112	2,99	,85				
	6001 ve üstü	171	3,09	,84				
	Toplam	1085	3,07	,95				

4.6.9. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının yatay/dikey geçiş durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.34’de öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yatay-dikey geçiş durumlarına göre t-testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders sorumlusu [t (1083) = ,68; p>,05], ders içeriği [t (1083) = ,10; p>,05], sosyal faaliyetler [t (1083) = 1,86; p>,05], beklenmedik durumlar [t (1083) = ,54; p>,05], devamsızlığın önemszenmemesi [t (1083) = ,93; p>,05], ulaşım problemleri [t (1083)= ,17; p>,05] ve ders başarısı [t (1083) = ,35; p>,05] alt boyutlarına ilişkin algıları yatay/dikey değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.34

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
DS	Evet	118	2,97	,95	1083	,68	,495
	Hayır	967	3,03	,92			
Dİ	Evet	118	2,05	,77	1083	,10	,918
	Hayır	967	2,05	,76			
SF	Evet	118	2,55	1,05	1083	1,86	,064
	Hayır	967	2,74	,94			
BD	Evet	118	2,91	,89	1083	,54	,587
	Hayır	967	2,96	,87			

Tablo 4.34 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
DÖ	Evet	118	2,74	1,00	1083	,93	,348
	Hayır	967	2,83	,96			
UP	Evet	118	2,56	1,05	1083	,17	,863
	Hayır	967	2,58	,98			
DB	Evet	118	3,04	,95	1083	,35	,723
	Hayır	967	3,07	,95			

4.6.10. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.35’te öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu ve beklenmedik durumlar alt boyutlarından elde ettikleri puanların barınma yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders içeriği [$F(4,1080) = 1,07; p > ,05$], sosyal faaliyetler [$F(4,1080) = 1,02; p > ,05$], beklenmedik durumlar [$F(4,1080) = 2,14; p > ,05$], devamsızlığın önemsenmemesi [$F(4,1080) = ,85; p > ,05$], ulaşım problemleri [$F(4,1080) = 1,87; p > ,05$] ve ders başarısı [$F(4,1080) = 2,17; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin ders sorumlusu alt boyutuna ilişkin algıları barınma yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir [$F(4,1080) = 4,96; p < ,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testinde, evde kalan öğrencilerle devlet yurdunda kalan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. İlgili grupların ortalamalarına bakıldığında, evde kalan öğrencilerin algılarının devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.35

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Farklılık
DS	Devlet Yurdu	248	2,84	,95	4,1080	4,96	,001	3-1,
	Özel Yurt	67	2,85	,86				
	Ev	523	3,13	,89				
	Apart	150	2,98	,98				
	Aile-Akraba	97	3,12	,91				
	Toplam	1085	3,02	,93				

Tablo 4.35 (Devam)

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Farklılık
Dİ	Devlet Yurdu	248	2,00	,77	4,1080	1,07	,368	-
	Özel Yurt	67	2,11	,83				
	Ev	523	2,09	,77				
	Apart	150	1,99	,73				
	Aile-Akraba	97	2,04	,71				
	Toplam	1085	2,05	,76				
SF	Devlet Yurdu	248	2,66	,99	4,1080	1,02	,395	
	Özel Yurt	67	2,64	,89				
	Ev	523	2,78	,94				
	Apart	150	2,71	,98				
	Aile-Akraba	97	2,65	,96				
	Toplam	1085	2,72	,96				
BD	Devlet Yurdu	248	2,88	,90	4,1080	2,14	,073	-
	Özel Yurt	67	2,73	,87				
	Ev	523	3,00	,84				
	Apart	150	3,02	,88				
	Aile-Akraba	97	2,96	,89				
	Toplam	1085	2,95	,87				
DÖ	Devlet Yurdu	248	2,83	1,01	4,1080	,85	,491	
	Özel Yurt	67	2,63	1,06				
	Ev	523	2,85	,94				
	Apart	150	2,78	,99				
	Aile-Akraba	97	2,82	,89				
	Toplam	1085	2,82	,97				
UP	Devlet Yurdu	248	2,46	,95	4,1080	1,87	,112	-
	Özel Yurt	67	2,45	,96				
	Ev	523	2,64	1,01				
	Apart	150	2,56	,99				
	Aile-Akraba	97	2,68	1,01				
	Toplam	1085	2,58	,99				
DB	Devlet Yurdu	248	2,97	1,06	4,1080	2,17	,070	
	Özel Yurt	67	2,95	,91				
	Ev	523	3,15	,90				
	Apart	150	2,98	,94				
	Aile-Akraba	97	3,12	,92				
	Toplam	1085	3,07	,95				

*1=Devlet yurdu, 2=Özel Yurt, 3=Ev, 4=Apart, 5=Aile-Akraba

4.6.11. Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.36’da öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu alt boyutundan elde ettikleri puanların devamsızlıktan dersten kalma durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin ders sorumlusu [t (1083) = 4,95; p<,05], ders içeriği [t (1083) = 4,25; p<,05], sosyal faaliyetler [t (1083) = 4,16; p<,05], beklenmedik durumlar [t (1083) = 7,70; p<,05], devamsızlığın önemsenmemesi [t (1083) = 5,35; p<,05], ulaşım problemleri [t (1083) = 4,64; p<,05] ve

ders başarısı [$t(1083) = 4,14; p < ,05$] alt boyutuna ilişkin algıları devamsızlıktan dersten kalma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup ortalamalarına göre, ilgili boyutların tamamında devamsızlıktan dersten kalmayan öğrencilerin algılarının devamsızlıktan dersten kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.36

Devamsızlık Eğilimi Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Dersten Kalma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
DS	Evet	913	2,96	,92	1083	4,95	,000*
	Hayır	172	3,34	,88			
Dİ	Evet	913	2,01	,76	1083	4,25	,000*
	Hayır	172	2,28	,74			
SF	Evet	913	2,67	,96	1083	4,16	,000*
	Hayır	172	3,00	,90			
BD	Evet	913	2,87	,86	1083	7,70	,000*
	Hayır	172	3,39	,79			
DÖ	Evet	913	2,76	,97	1083	5,35	,000*
	Hayır	172	3,15	,86			
UP	Evet	913	2,52	,97	1083	4,64	,000*
	Hayır	172	2,90	1,02			
DB	Evet	913	3,02	,96	1083	4,14	,000*
	Hayır	172	3,32	,86			

4.7. Öğrencilerin Okula Devam Tutum Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okula devam tutum algıları hangi düzeydedir?” olan alt problemi ile ilgili betimsel istatistikler çalışmaya katılan öğrencilerin algılanan devam tutum ölçeğine verdiği cevaplara göre hesaplanmış ve Tablo 4.37’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.37

Devamsızlık Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt boyut	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
Devam Tutum	Gereklilik	1085	1,00	5,00	3,61	,73
	Sorumluluk	1085	1,00	5,00	3,25	,84
	Zorunluluk	1085	1,00	5,00	2,50	,94
	Devam Tutum (Genel)	1085	1,05	4,89	3,13	,69

Tablo 4.37’de öğrencilerin devamsızlık tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, 5’li Likert tipi

[1(Kesinlikle katılmıyorum), 2(Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum)] derecelendirme özelliğine sahip olan devam tutum ölçeğinde öğrenciler 1 ile 5 arasında puanlar almış, öğrencilerin puan ortalaması şu şekilde olduğu görülmüştür: Gereklilik ($\bar{X}=3,61$), sorumluluk ($\bar{X}=3,25$), zorunluluk ($\bar{X}=2,50$), devamsızlık tutum ölçeği genel ortalama ($\bar{X}=3,13$). Buna göre, öğrencilerin devam tutum algıları gereklik boyutunda katılıyorum düzeyinde; sorumluluk boyutunda kararsızım; zorunluluk boyutunda katılmıyorum düzeyinde ve devamsızlık tutum ölçeği genelinde ise kararsızım düzeyinde çıkmıştır.

4.8. Öğrencilerin Okula Devam Tutum Algılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin devamsızlık tutum ölçek puanlarının cinsiyet, yaş, fakülte türü, öğrenci topluluklarına üyelik, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, yatay/dikey durumu, barınma yeri (yurt, apart, özel ev vb.) ve devamsızlıktan kalınan ders olması gibi demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

4.8.1. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.38’de öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyetlerine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklik [$t(1083) = ,38$; $p>,05$], sorumluluk [$t(1083) = ,43$; $p>,05$] ve zorunluluk [$t(1083) = 1,74$; $p>,05$] boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.38

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GER	Kadın	550	3,61	,72	1083	,38	,699
	Erkek	535	3,60	,74			
SOR	Kadın	550	3,26	,82	1083	,43	,663
	Erkek	535	3,24	,87			
ZOR	Kadın	550	2,55	,93	1083	1,74	,082
	Erkek	535	2,45	,95			

4.8.2. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.39’da öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$F(4,1080) = ,845$; $p>,05$], sorumluluk [$F(4,1080) = 1,585$; $p>,05$] ve zorunluluk [$F(4,1080) = ,634$; $p>,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.39

Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
GER	18-19 yaş	136	3,51	,76	4,1080	,84	,497
	20-21 yaş	429	3,61	,74			
	22-23 yaş	371	3,62	,68			
	24-25 yaş	113	3,60	,75			
	26 ve üstü	36	3,73	,81			
	Toplam	1085	3,61	,73			
SOR	18-19 yaş	136	3,14	,89	4,1080	1,58	,176
	20-21 yaş	429	3,25	,87			
	22-23 yaş	371	3,30	,80			
	24-25 yaş	113	3,19	,79			
	26 ve üstü	36	3,47	,87			
	Toplam	1085	3,25	,84			
ZOR	18-19 yaş	136	2,51	,98	4,1080	,63	,638
	20-21 yaş	429	2,48	,93			
	22-23 yaş	371	2,50	,92			
	24-25 yaş	113	2,50	,97			
	26 ve üstü	36	2,74	1,08			
	Toplam	1085	2,50	,94			

4.8.3. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının fakülte değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.40’da öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin gereklilik, sorumluluk ve zorunluluk alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte türlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$F(10,1074) = 3,87$; $p<,05$], sorumluluk [$F(10,1074) = 4,79$; $p<,05$] ve zorunluluk [$F(10,1074) = 3,42$; $p<,05$] boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İkili karşılaştırmalar yapmak üzere uygulanan post-hoc testi sonuçlarına ve grup ortalamalarına göre, gereklilik boyutunda; ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algılarından; İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri, fen-edebiyat ve tıp

fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Sorumluluk boyutunda, ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri ve fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; mühendislik fakültesindeki öğrencilerin algıları fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Zorunluluk boyutunda, ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

Tablo 4.40

Okula Devam Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzyey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Farklılık
GER	İlahiyat	71	3,76	,74	10,1074	3,87	,000	1-6,
	Mühendislik	298	3,65	,76				9-6,
	Eğitim	129	3,63	,72				9-8,
	Sanat-Tasarım	16	3,46	,61				9-10
	Turizm	45	3,44	,69				
	Sağlık bilimleri	63	3,33	,74				
	Ziraat	34	3,55	,75				
	Fen-Edebiyat	160	3,50	,73				
	İİBF	174	3,81	,64				
	Tıp	75	3,47	,72				
	Diş Hekimliği	20	3,35	,65				
	Toplam	1085	3,61	,73				
SOR	İlahiyat	71	3,46	,75	10,1074	4,79	,000	1-6,
	Mühendislik	298	3,33	,85				1-8,
	Eğitim	129	3,31	,83				2-8,
	Sanat-Tasarım	16	2,76	,74				9-6,
	Turizm	45	3,05	,69				9-8
	Sağlık bilimleri	63	2,97	,89				
	Ziraat	34	2,97	,86				
	Fen-Edebiyat	160	3,03	,89				
	İİBF	174	3,44	,81				
	Tıp	75	3,29	,76				
	Diş Hekimliği	20	3,22	,69				
	Toplam	1085	3,25	,84				
ZOR	İlahiyat	71	2,78	,90	10,1074	3,42	,000	1-8,
	Mühendislik	298	2,54	1,03				9-8
	Eğitim	129	2,62	,86				
	Sanat-Tasarım	16	2,06	,92				
	Turizm	45	2,33	,99				
	Sağlık bilimleri	63	2,28	,84				
	Ziraat	34	2,25	,90				
	Fen-Edebiyat	160	2,31	,95				
	İİBF	174	2,68	,87				
	Tıp	75	2,44	,83				
	Diş Hekimliği	20	2,30	,88				
	Toplam	1085	2,50	,94				

*1=İlahiyat, 2=Mühendislik, 3=Eğitim, 4=Sanat-Tasarım, 5=Turizm, 6=Sağlık bilimleri, 7=Ziraat, 8=Fen ve Edebiyat, 9=İİBF, 10=Tıp, 11=Diş Hekimliği

4.8.4. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının öğrenci topluluklarına üye olma durum değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.41’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenci topluluklarına üye olma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik [$t(1083) = 1,50$; $p > ,05$], sorumluluk [$t(1083) = 1,00$; $p > ,05$] ve zorunluluk [$t(1083) = ,812$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına üye olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.41

Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Öğrenci Topluluklarına Üye Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GER	Evet	334	3,66	,70	1083	1,50	,134
	Hayır	751	3,58	,74			
SOR	Evet	334	3,29	,85	1083	1,00	,317
	Hayır	751	3,23	,84			
ZOR	Evet	334	2,54	,93	1083	,812	,417
	Hayır	751	2,49	,94			

4.8.5. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.42’de öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yerleşim yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin sorumluluk [$F(2,1082) = 1,766$; $p > ,05$] ve zorunluluk [$F(2,1082) = 2,614$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin gereklilik [$F(2,1082) = 3,697$; $p < ,05$] alt boyutuna ilişkin algıları kalınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan post-hoc testinde, yerleşim yeri diğer olan öğrencilerle yerleşim yeri il olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. İlgili grupların ortalamalarında bakıldığında, yerleşim yeri diğer olan öğrencilerin algılarının yerleşim yeri il olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42

Okula Devam Tutum Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
GER	İl	705	3,58	,74	2,1082	3,69	,025	3-1
	İlçe	312	3,61	,71				
	Diğer	68	3,84	,60				
SOR	İl	1085	3,61	,73	2,1082	1,76	,172	
	İlçe	705	3,24	,86				
	Diğer	312	3,24	,83				
ZOR	İl	68	3,44	,74	2,1082	2,61	,074	
	İlçe	1085	3,25	,84				
	Diğer	705	2,46	,93				

4.8.6 Öğrencilerin okula devam tutum algılarının anne eğitim düzey değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.43'te öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğrencilerin gereklilik [$F(3,1081) = 2,316$; $p > ,05$], sorumluluk [$F(3,1081) = 1,256$; $p > ,05$] ve zorunluluk [$F(3,1081) = ,711$; $p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.43

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P
GER	İlkokul ve altı	426	3,66	,69	3,1081	2,31	,074
	Ortaokul	207	3,63	,72			
	Lise	299	3,52	,72			
	Lisans ve üstü	153	3,58	,84			
	Toplam	1085	3,61	,73			
SOR	İlkokul ve altı	426	3,28	,78	3,1081	1,25	,288
	Ortaokul	207	3,31	,85			
	Lise	299	3,18	,85			
	Lisans ve üstü	153	3,23	,97			
	Toplam	1085	3,25	,84			
ZOR	İlkokul ve altı	426	2,55	,89	3,1081	,71	,545
	Ortaokul	207	2,50	,95			
	Lise	299	2,46	,98			
	Lisans ve üstü	153	2,44	,99			
	Toplam	1085	2,50	,94			

4.8.7. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının baba eğitim düzey değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.44'te öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin alt boyutundan aldıkları puanların baba eğitim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin zorunluluk [$F(3,1081) = 1.426$; $p > .05$] boyutuna ilişkin algıları baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin gereklilik [$F(3,1081) = 3.107$; $p < .05$] ve sorumluluk [$F(3,1081) = 2.727$; $p < .05$] alt boyutlarına ilişkin algıları baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan post-hoc testinde, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. İlgili grupların ortalamalarında bakıldığında, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerin gereklilik ve sorumluluk algılarının baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
GER	İlkokul ve altı	234	3,72	,73	3,1081	3,10	,026	1-3
	Ortaokul	181	3,61	,70				
	Lise	365	3,53	,70				
	Lisans ve üstü	305	3,60	,77				
	Toplam	1085	3,61	,73				
SOR	İlkokul ve altı	234	3,36	,83	3,1081	2,72	,043	1-3
	Ortaokul	181	3,27	,76				
	Lise	365	3,16	,87				
	Lisans ve üstü	305	3,26	,86				
	Toplam	1085	3,25	,84				
ZOR	İlkokul ve altı	234	2,56	,91	3,1081	1,42	,234	
	Ortaokul	181	2,48	,91				
	Lise	365	2,43	,95				
	Lisans ve üstü	305	2,56	,97				
	Toplam	1085	2,50	,94				

4.8.8. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının hane gelir değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.45'de öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların hane gelir düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik [$F(5,1079) = 1,534; p > ,05$] ve sorumluluk [$F(5,1079) = 1,467; p > ,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları hane gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin zorunluluk [$F(5,1079) = 3,019; p < ,05$] boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan post-hoc testinde, hane geliri 2001-3000 TL olan öğrencilerle hane geliri 4001-5000 TL olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. İlgili grupların ortalamalarında bakıldığında, hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin zorunluluk boyutuna ilişkin algılarının hane gelir düzeyi 4001-5000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Hane Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark*
GER	0-2000 TL	153	3,66	,69	5,1079	1,53	,176	
	2001-3000 TL	252	3,69	,73				
	3001-4000 TL	227	3,54	,72				
	4001-5000 TL	170	3,53	,76				
	5001-6000 TL	112	3,60	,74				
	6001 ve üstü	171	3,60	,72				
	Toplam	1085	3,61	,73				
SOR	0-2000 TL	153	3,27	,84	5,1079	1,46	,198	
	2001-3000 TL	252	3,35	,81				
	3001-4000 TL	227	3,17	,86				
	4001-5000 TL	170	3,18	,85				
	5001-6000 TL	112	3,25	,90				
	6001 ve üstü	171	3,28	,81				
	Toplam	1085	3,25	,84				
ZOR	0-2000 TL	153	2,55	,93	5,1079	3,01	,010	2-4
	2001-3000 TL	252	2,62	,94				
	3001-4000 TL	227	2,46	,95				
	4001-5000 TL	170	2,27	,93				
	5001-6000 TL	112	2,53	,90				
	6001 ve üstü	171	2,54	,96				
	Toplam	1085	2,50	,94				

4.8.9. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının yatay/dikey geçiş durum değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.46’da öğrencilerin okula devam tutumu ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların yatay/dikey geçiş durumlarına göre bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik [t

(1083) = ,39; $p>,05$], sorumluluk [$t(1083) = ,33$; $p>,05$] ve zorunluluk [$t(1083) = ,23$; $p>,05$] alt boyutlarına ilişkin algıları yatay/dikey geçiş durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.46

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Yatay/Dikey Geçiş Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	S.S	SD	t	P
GER	Evet	118	3,63	,74	1083	,39	,695
	Hayır	967	3,60	,73			
SOR	Evet	118	3,28	,92	1083	,33	,741
	Hayır	967	3,25	,83			
ZOR	Evet	118	2,52	,98	1083	,23	,818
	Hayır	967	2,50	,94			

4.8.10. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının barınma yeri değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.47’de öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanların barınma yerlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik boyutuna ilişkin algıları barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(4,1080) = 2,202$; $p>,05$]. Buna karşın, öğrencilerin sorumluluk [$F(4,1080) = 2,400$; $p<,05$] ve zorunluluk [$F(4,1080) = 4,331$; $p<,05$] boyutlarına ilişkin algıları barınma yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Zorunluluk ve sorumluluk boyutlarındaki anlamlı farklılaşmalara bakıldığında, devlet yurdunda kalan öğrencilerin algılarının evde kalan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.47

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzey	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Fark*
GER	Devlet Yurdu	248	3,68	,78	4,1080	2,202	,067	
	Özel Yurt	67	3,72	,67				
	Ev	523	3,56	,72				
	Apart	150	3,55	,68				
	Aile-Akraba	97	3,70	,72				
	Toplam	1085	3,61	,73				

Tablo 4.47 (Devam)

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	P	Anlamlı Fark*
SOR	Devlet Yurdu	248	3,33	,82	4,1080	2,400	,048	1-3
	Özel Yurt	67	3,43	,75				
	Ev	523	3,19	,86				
	Apart	150	3,19	,83				
	Aile-Akraba	97	3,33	,86				
	Toplam	1085	3,25	,84				
ZOR	Devlet Yurdu	248	2,60	,92	4,1080	4,331	,002	1-3
	Özel Yurt	67	2,71	1,04				
	Ev	523	2,38	,93				
	Apart	150	2,60	,89				
	Aile-Akraba	97	2,59	,97				
	Toplam	1085	2,50	,94				

4.8.11. Öğrencilerin okula devam tutum algılarının devamsızlıktan dersten kalma değişkeni açısından incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 4.48’de öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların devamsızlıktan kalınan derse göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin gereklilik [$t(1083) = 5,65$; $p < ,05$] sorumluluk [$t(1083) = 4,59$; $p < ,05$] ve zorunluluk [$t(1083) = 3,59$; $p < ,05$] boyutlarına ilişkin algıları devamsızlıktan kalınan ders durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grup ortalamalarına bakıldığında, devamsızlıktan kalınan dersi olan öğrencilerin okula devam tutum ölçeğinin gereklilik, sorumluluk ve zorunluluk boyutlarına ilişkin algılarının devamsızlıktan kalınan dersi olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.48

Okula Devam Tutumu Alt Boyut Puanlarının Devamsızlıktan Kalınan Ders Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	SD	T	P
GER	Evet	913	3,66	,71	1083	5,65	,000*
	Hayır	172	3,32	,78			
SOR	Evet	913	3,30	,82	1083	4,59	,000*
	Hayır	172	2,98	,91			
ZOR	Evet	913	2,55	,92	1083	3,59	,000*
	Hayır	172	2,25	1,00			

4.9. Öğrencilerin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilimi ve Okula Devam Tutum Alt Ölçekleri Arası İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4.49’da örgüt kültürü, yabancılaşma, devamsızlık eğilim ve okula devam tutum ölçeklerine ve alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları verilmektedir. İlgili tabloya bakıldığında, örgüt kültürü ve yabancılaşma ölçekleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde, örgüt kültürü ve devamsızlık eğilim ölçekleri arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, örgüt kültürü ve okula devam tutum ölçekleri arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve devamsızlık eğilim ölçekleri arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve okula devam tutum ölçekleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde, devamsızlık eğilim ve okula devam tutum ölçekleri arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.49

Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilim ve Okula Devam Tutum Ölçekleri Arası İlişki Katsayıları

Ölçek	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Örgüt Kültürü	1,00			
(2) Yabancılaşma	-,574*	1,00		
(3) Devamsızlık Eğilim	-,235*	,435*	1,00	
(4) Okula Devam Tutum	,367*	-,587*	-,485*	1,00

*0.01 güven aralığında anlamlı değer.

Tablo 4.50’de örgüt kültürü, yabancılaşma, devamsızlık eğilim ve okula devam tutum ölçeklerine ve alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları verilmektedir. İlgili tabloya bakıldığında örgüt kültürü ölçeğinin aidiyet (Aİ) ve örgütsel yapı/etkinlik (ÖY) alt boyutları arasında iletişim/ilişki (İL) ve örgütsel yapı/etkinlik (ÖY) alt boyutları arasında, iletişim/ilişki (İL) ve aidiyet (Aİ) alt boyutları arasında, güç mesafesi (GM) ve iletişim /ilişki (İL) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik (ÖY), aidiyet (Aİ), iletişim/ilişki (İL) alt boyutları ile yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık (KUR) ve anlamsızlık (ANL) alt boyutları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki vardır. Devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu (DS) ve ders başarısı (DB) alt boyutları, beklenmedik durumlar (BD) ve devamsızlığın önemsenmemesi (DO), ulaşım problemleri (UP) ve ders başarısı (DB) alt boyutları

arasında, ders başarısı (DB) ve beklenmedik durumlar (BD), devamsızlığın önemsenmemesi (DO) ve ders başarısı (DB), devamsızlığın önemsenmemesi (DO) ve ders içeriği (DI), ulaşım problemleri (UP) ve ders içeriği (DI), ders başarısı (DB) ve ders sorumlusu (DS) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve bir ilişki olduğu görülmektedir. Okula devam tutum ölçeğine bakıldığında ise gereklilik ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca okula devam tutum ölçeğinin zorunluluk alt boyutu ile yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık (KUR) alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Diğer alt boyutlar arası ilişkiler zayıf ve çok zayıf düzeyde gerçekleşmiştir.



Tablo 4.50

Örgüt Kültürü, Yabancılaşma, Devamsızlık Eğilim ve Okula Devam Tutum Alt Ölçekleri Arası İlişki Katsayıları

Alt Ölçek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
(1) ÖY	1																	
(2) Aİ	,633*	1																
(3) SE	,481*	,497*	1															
(4) GM	,455*	,366*	,232*	1														
(5) İL	,683*	,554*	,414*	,592*	1													
(6) GUC	-,608*	-,669*	-,393*	-,365*	-,538*	1												
(7) KUR	,311*	-,379*	-,196*	-,241*	-,271*	,454*	1											
(8) SOY	-,244*	-,245*	-,082*	-,229*	-,294*	,315*	,322*	1										
(9) ANL	-,307*	-,345*	-,139*	-,227*	-,266*	,471*	,652*	,300*	1									
(10) DS	-,258*	-,204*	-,121	-,237*	-,218*	,240*	,345*	,124*	,310*	1								
(11) Dİ	-,105*	-,144*	-,036	-,172*	-,126*	,225*	,312*	,191*	,352*	,490*	1							
(12) SF	-,062	-,091*	-,085*	-,086*	-,054*	,131*	,257*	,050	,226*	,417*	,453*	1						
(13) BD	-,133*	-,191*	-,119*	-,135*	-,125*	,239*	,332*	,171*	,330*	,431*	,485*	,484*	1					
(14) DO	-,107*	-,172*	-,138*	-,129*	-,099*	,223*	,329*	,090*	,371*	,409*	,509*	,406*	,543*	1				
(15) UP	-,123*	-,160*	-,084*	-,162*	-,115*	,197*	,285*	,164*	,303*	,416*	,504*	,476*	,603*	,404*	1			
(16) DB	-,203*	-,198*	-,141*	-,134*	-,187*	,259*	,347*	,126*	,370*	,575*	,480*	,470*	,513*	,523*	,505*	1		
(17) Gereklilik	,262*	,329*	,170*	,243*	,287*	-,483*	-,479*	-,213*	-,476*	-,356*	-,434*	-,284*	-,360*	-,419*	-,302*	-,370*	1	
(18) Sorumluluk	,238*	,300*	,169*	,205*	,217*	-,398*	-,426*	-,076*	-,340*	-,281*	-,202*	-,210*	-,249*	-,286*	-,173*	-,245*	,655*	1
(19) Zorunluluk	,249*	,294*	,172*	,160*	,231*	-,345*	-,599*	-,147*	-,434*	-,364*	-,261*	-,282*	-,331*	-,333*	-,261*	-,393*	,443*	,466*

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler literatür bağlamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü algı düzeyi “kararsızım” olarak bulunmuştur. Öğrenciler “semboller” boyutunda “katılmıyorum”, “örgütsel yapı/etkinlik”, “aidiyet”, “güç mesafesi”, “iletişim/ilişki” boyutlarında da “kararsızım” düzeyinde bir algıya sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örgüt kültürü ölçeği tüm boyutlarıyla ele alındığında cinsiyet, öğrenci topluluklarına üyelik, anne-baba eğitim düzeyi ve hane geliri değişkenlerine göre örgüt kültürü algılarında anlamlı bir farklılık bulunmazken fakülte değişkenine göre ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin örgüt kültürü algısı; fakülte değişkenine göre örgüt kültürü ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre örgütsel yapı /etkinlik alt boyutundaki anlamlı farklılaşma mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesindeki öğrenciler ile fen-edebiyat fakültesindeki öğrenciler arasında meydana gelmektedir. Grup ortalamalarında göre, mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesindeki öğrencilerinin örgütsel yapı/etkinlik algılarının fen edebiyat öğrencilerinden yüksektir. Aidiyet boyutunda ilahiyat ve mühendislik fakültelerindeki öğrencilerin algıları fen edebiyat ve tıp fakültesi öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin aidiyet algıları fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden; İİBF öğrencilerinin algıları fen edebiyat ve dış fakültesi öğrenci algılarından yüksektir. Örgüt kültürünün diğer bir boyutu olan semboller boyutunda mühendislik fakültesi öğrencilerinin algıları fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin algılarından; turizm, İİBF ve tıp fakültesindeki öğrencilerin semboller boyutundaki algılarının fen edebiyat ve dış hekimliği fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Güç mesafesi boyutunda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin algıları sağlık bilimleri ve ziraat fakültesi öğrencilerinden; eğitim fakültesi öğrencilerinin algıları sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden; İİBF ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri ve ziraat fakültesindeki öğrencilerin algılarından yüksektir. İletişim/ilişki

boyutunda ilahiyat, mühendislik, eğitim, turizm ve İİBF fakültesi öğrenci algılarının sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algısından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin örgüt kültürü algısında, örgüt kültürü ölçeğinin aidiyet, iletişim ve örgütsel yapı/etkinlik boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Örgütsel yapı/etkinlik boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubu ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, hem 18-19 yaş hem de 20-21 grubundaki öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Aidiyet boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 20-21 yaş, 22-23 yaş ve 24-25 yaş grubu ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin aidiyet algıları 20-21 yaş, 22-23 yaş ve 24-25 yaş; 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin aidiyet algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. İletişim boyutundaki anlamlı farklılaşma 18-19 yaş grubundaki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında görülmektedir. Grup ortalamalarına göre; 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin iletişim algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin güç mesafesi ve semboller boyutlarında ise yaş değişkenine göre örgüt kültürü algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, örgüt kültürü algısında, örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı/etkinlik, aidiyet ve semboller boyutunda yatay/dikey geçiş durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre yatay/dikey geçiş yapan öğrencilerin örgütsel yapı, aidiyet ve semboller boyutundaki algıları yatay/dikey geçiş yapmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin güç mesafesi ve iletişim/ilişki boyutlarındaki örgüt kültürü algılarının yatay/dikey geçiş yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin örgüt kültürü algısı; örgüt kültürü ölçeğinin aidiyet ve örgütsel yapı/etkinlik boyutlarında barınma yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre örgütsel yapı/etkinlik boyutunda devlet yurdunda kalan öğrencilerle evde kalan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, devlet yurdunda kalan öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algıları evde kalan öğrencilere göre daha yüksektir. Aidiyet boyutundaki anlamlı farklılaşma ise devlet yurdu ve özel yurttaki kalan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına göre, özel yurt ve devlet yurdunda kalan öğrencilerin aidiyet algıları evde

kalan öğrencilere göre daha yüksektir. Anlamli farklılaşmanın tespit edildiği örgütsel yapı/etkinlik boyutunda ise özel yurttaki kalan öğrenci algılarının evde kalan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güç mesafesi, iletişim/ ilişkiler ve semboller boyutlarında barınma yeri değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin örgüt kültürü algısında, devamsızlıktan kalınan ders değişkenine göre örgüt kültürü ölçeğinin aidiyet, örgütsel yapı/etkinlik, güç mesafesi ve iletişim/ilişki boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, örgütsel yapı/etkinlik, iletişim/ilişki, aidiyet ve güç mesafesi boyutlarında devamsızlık nedeniyle dersten kalan öğrencilerin algıları, devamsızlık nedeniyle dersten kalmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin semboller boyutundaki algılarında ise devamsızlıktan kalınan ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısı; güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutları ve yabancılaşma ölçeği genelinde “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiştir. Yabancılaşma ölçeği tüm boyutlarıyla ele alındığında; öğrencilerin yabancılaşma algısı ile yerleşim yeri ve yatay/dikey geçiş durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, fakülte ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenlerinde ise anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısı; fakülte değişkenine göre yabancılaşma ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre güçsüzlük boyutunda mühendislik ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algılarından; dış hekimliği fakültesindeki öğrencilerin algılarının ise İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kuralsızlık boyutunda sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algılarının İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; dış hekimliği fakültesindeki öğrencilerin algılarının ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Soyutlanmışlık boyutunda; sağlık bilimleri, ziraat ve fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları eğitim fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Anlamsızlık boyutunda ise mühendislik, turizm, sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algıları İBF öğrencilerinin algılarından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısında, cinsiyet değişkenine göre soyutlanmışlık boyutunda anlamlı farklılık görülmezken, güçsüzlük, kuralsızlık ve

anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkeklerin güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık algılarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısında, yaş değişkenine göre güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, 22-23 ve 24-25 yaş aralığında olan öğrencilerin güçsüzlük boyutundaki algıları 18-19 yaş aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Ayrıca 24-25 yaş aralığında olan öğrencilerin anlamsızlık boyutundaki algıları da 18-19 ve 20-21 yaş aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin soyutlanmışlık ve kuralsızlık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin yabancılaşma algısı; yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık boyutlarında öğrenci topluluklarına üye olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerin anlamsızlık algılarının öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin soyutlanmışlık, kuralsızlık ve güçsüzlük algıları ile öğrenci topluluklarına üye olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısında, anne eğitim düzeyi ile yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük boyutunda anlamlı ilişki; kuralsızlık, anlamsızlık ve soyutlanmışlık boyutlarında ise anlamlı fark bulunmamaktadır. Anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilerin güçsüzlük algıları ilkökul ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi ile yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin kuralsızlık algıları ilkökul ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısında hane gelir düzeyi ile yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre hane geliri 4001-5000 TL olan öğrencilerin güçsüzlük algılarının 2001-3000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 4001-5000 TL hane gelirine sahip olan öğrencilerin anlamsızlık algılarının 2001-3000 TL, 6001 TL ve üstü hane geliri olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin barınma yeri değişkeni ile yabancılaşma ölçeği güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık boyutları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre evde kalan öğrencilerin hem kuralsızlık hem de anlamsızlık algıların devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Güçsüzlük

boyutunda ise ev ve aile-akraba yanında kalan öğrencilerin algıların devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlıktan kalınan ders değişkeni ile yabancılaşma ölçeği güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre devamsızlıktan dersten kalmayan öğrencilerin kalan öğrencilere kıyasla yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı; ders içeriği ve ulaşım problemleri boyutlarında “katılmıyorum” düzeyinde ders sorumlusu, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ders başarısı boyutları ve devamsızlık eğilimi ölçeği genelinde “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiştir. Devamsızlık eğilimi ölçeği tüm boyutlarıyla ele alındığında; öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı ile fakülte ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmakta; yerleşim yeri, anne eğitim düzeyi ve yatay/dikey geçiş durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, cinsiyet değişkenine göre devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders içeriği boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ders sorumlusu, sosyal faaliyet, beklenmedik durum, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı boyutlarında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Buna göre, anlamlı farkın bulunduğu ders içeriği boyutunda, erkek öğrencilerin algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı yaş değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin ders sorumlusu, sosyal faaliyet, beklenmedik durum, ulaşım problemleri, devamsızlığın önemsenmemesi ve ders başarısı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak ders içeriği alt boyutuna ilişkin algının, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, ders içeriği boyutunda 22-23 yaş aralığındaki öğrencilerin ders içeriği algılarının 20-21 yaş aralığındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı fakülte türüne göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre ders sorumlusu boyutunda tıp fakültesindeki öğrencilerinin algıları mühendislik, eğitim ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algılarından yüksektir. Ders içeriği boyutunda fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından yüksektir. Sosyal faaliyetler boyutunda; turizm ve fen-edebiyat fakültesindeki

öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Beklenmedik durumlar boyutunda; sanat tasarım ve turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat, mühendislik ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları mühendislik, eğitim ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından yüksektir. Devamsızlığın önemsenmemesi boyutunda sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algıları mühendislik, tıp ve İİBF fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve tıp fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Ulaşım problemleri boyutunda; turizm fakültesindeki öğrencilerin algıları ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından; fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve ilahiyat fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir. Ders başarısı boyutunda ise tıp fakültesindeki öğrencilerin algıları İİBF ve eğitim fakültesindeki öğrencileri algılarından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu, beklenmedik durumlar ve devamsızlığın önemsenmemesi boyutlarında öğrenci topluluğuna üye olma değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıları topluluklara üye olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek; beklenmedik durumlar ve devamsızlığın önemsenmemesi boyutuna ilişkin algıların ise öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin; ders içeriği, sosyal faaliyetler, ulaşım problemleri ve ders başarısı boyutlarına ilişkin algıları öğrenci topluluklarına üye olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı; baba eğitim düzeyine göre ilgili ölçeğin ders sorumlusu ve ders başarısı alt boyutlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ilköğretim ve üniversite ile lisans ve üniversite olan öğrencilere kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi ve ulaşım problemleri boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı; ders sorumlusu, sosyal faaliyet ve ders başarısı boyutlarına ilişkin algıları hane gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre; hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL

olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 4001-5000 TL, 6001 TL ve üstü olan öğrencilerin sosyal faaliyet boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan; 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders içeriği, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi ve ulaşım problemleri boyutlarına ilişkin algıları ise hane gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısında, devamsızlık eğilimi ölçeğinin ders sorumlusu boyutunda barınma yeri değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; evde kalan öğrencilerin algılarının devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beklenmedik durumlar, ders içeriği, sosyal faaliyetler, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutlarına ilişkin algıları barınma yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin devamsızlık eğilimi ölçeği tüm alt boyutlarına ilişkin algıları devamsızlıktan kalınan ders durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre; devamsızlıktan dersten kalmayan öğrencilerin, ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri ve ders başarısı alt boyutları algıları; devamsızlıktan dersten kalan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algısı; gereklilik boyutunda katılıyorum, sorumluluk boyutunda kararsızım, zorunluluk boyutunda katılmıyorum ve devam tutumu ölçeği genelinde “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiştir. Devam tutumu ölçeği tüm boyutlarıyla ele alındığında; öğrencilerin devam tutumu algısı ile fakülte ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenleri ile anlamlı fark bulunmakta; cinsiyet, yaş, öğrenci topluluklarına üyelik, anne eğitim düzeyi ve yatay/dikey geçiş durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algısında, devam tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında fakülte değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; gereklilik boyutunda; ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri fakültesindeki öğrencilerin algılarından; İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri, fen-edebiyat ve tıp fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

Sorumluluk boyutunda, ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları sağlık bilimleri ve fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından; mühendislik fakültesindeki öğrencilerin algıları fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Zorunluluk boyutunda, ilahiyat ve İİBF fakültesindeki öğrencilerin algıları fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutum algıları baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre; baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerin gereklilik ve sorumluluk algılarının baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkeni incelendiğinde öğrencilerin gereklilik alt boyutuna ilişkin algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan analizlere göre yerleşim yeri diğer olan öğrencilerin algılarının yerleşim yeri il olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algısında, devam tutum ölçeğinin zorunluluk alt boyutunda hane gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin okula devam tutum ölçeği zorunluluk boyutuna ilişkin algıları, hane gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre; hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin zorunluluk boyutuna ilişkin algılarının hane gelir düzeyi 4001-5000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin devam tutum ölçeği zorunluluk ve sorumluluk alt boyutlarına ilişkin algıları, barınma yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre; zorunluluk ve sorumluluk boyutlarındaki anlamlı farklılaşmalara bakıldığında, devlet yurdunda kalan öğrencilerin algılarının evde kalan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlıktan kalınan ders değişkenine dair algıları ölçeğin tüm alt boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre; devamsızlıktan dersten kalan öğrencilerin okula devam tutum ölçeğine ilişkin algılarının devamsızlıktan dersten kalmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutum ve devamsızlık eğilimi algılarının demografik değişkenler ile incelenmesi ardından, çalışmanın temel dört değişkenin birbirleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Buna göre; örgüt kültürü ve yabancılaşma arasında negatif yönde ve orta düzeyde, örgüt kültürü ve devamsızlık eğilim arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, örgüt kültürü ve okula devam tutum

arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve devamsızlık eğilim arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve okula devam tutum arasında negatif yönde ve orta düzeyde, devamsızlık eğilim ve okula devam tutum arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü algı düzeyi “kararsızım” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin, “semboller” boyutunda “katılmıyorum”, “örgütsel yapı/etkinlik”, “aidiyet”, “güç mesafesi”, “iletişim/ilişki” boyutlarında da “kararsızım” düzeyinde bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Argon ve Kösterelioğlu, 2009, s. 57; Güneş, 2011, s. 125; Yıldız, 2016, s. 17).

Araştırmada öğrenciler tarafından algılanan en yüksek düzeyin aidiyet, en düşük düzeyin ise güç mesafesi boyutunda olduğu görülmektedir. Aidiyet algı düzeyini sırasıyla iletişim/ilişki, örgütsel yapı/etkinlik ve semboller alt boyutları takip etmektedir. Güç mesafesi ve iletişim boyutlarındaki benzer algı Güneş’in (2011, s. 105) çalışmasında da rastlanmıştır. Erdem ve İşbaşı (2001, s. 33), Köksal (2007, s. 118) tarafından yürütülen araştırmalarda ise öğrencilerin güç mesafesi ve semboller boyutunda olumlu düzeyde algıya sahip oldukları ancak örgütsel yapı/etkinlik boyutunda ise olumsuz düzeyde algılama tespit edilmiştir. Buna göre öğretim elemanları ile öğrenciler arasında bir uyum olduğu sürece aradaki mesafenin azalacağı sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin, kendilerini bulundukları kurumun bir parçası olarak hissettiği boyut olan aidiyet, bu çalışmada orta düzeyde algılanmıştır. Katılımcıların, öğrenim gördükleri fakültede olmayı tam olarak bir ayrıcalık olarak tanımlamadıkları, başkalarına önerme konusunda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle de öğrencilerin fakülteli olma kimliğini ve öğrenim gördükleri üniversiteyi benimsemelerini adına çeşitli etkinliklerin yapılması gerektiği söylenebilir. Orta düzeyde algılanan aidiyet ve örgütsel yapı/etkinlik boyutuna dair benzer bulgular Köker ve Yeniçeri Alemdar’ın (2013, s. 46) çalışmasında da görülmektedir. Erdem ve İşbaşı (2001, s. 33), Köksal (2007, s. 118) tarafından yapılan araştırmalarda ise örgütsel yapı boyutunda olumsuz algılamalar tespit edilmiştir. Örgüte yeni katılan bireylerin sosyalleşme unsurlarından biri olan ve mevcut kültürün benimsenmesine katkı sağlayan, görünürliğe sahip olması sebebiyle de en rahat algılanabilen boyut olan semboller; araştırmada öğrenciler tarafından düşük düzeyde algılanmıştır. Bu bulguya paralel olarak Köksal (2007, s. 115), Köker ve Yeniçeri

Alemdar'ın (2013, s. 48) araştırmalarında semboller boyutunun olumsuz düzeyde algılandığı belirtilmektedir. Ancak Erdem ve İşbaşı (2001, s. 33) tarafından yürütölen çalışmada ise semboller boyutu, üniversite son sınıf öğrencileri tarafından olumlu algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örgüt kültürü ölçeğı tüm alt boyutları ile cinsiyet, öğrenci topluluklarına üyelik, anne-baba eğitim düzeyi ve hane geliri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin örgüt kültürü algı düzeyini, cinsiyet değişkenine göre inceleyen Güneş (2011, s. 106) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu algılar içinde olmasına rağmen cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını belirtmektedir. Aynı çalışmada, öğrenci topluluklarına üyelik ile örgüt kültürü algısı arasında da benzer şekilde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, örgüt kültürü ölçeğı boyutlarında yaş, fakölte, devamsızlıktan kalınan ders, yerleşim yeri, yatay/dikey geçiş durumu ve barınma yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş değişkenine göre öğrencilerin örgüt kültürünün alt boyutu olan aidiyet, örgütsel yapı/etkinlik ve iletişim algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak semboller ve güç mesafesi algılarının yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 18-19 yaş ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aidiyet boyutunda 18-19 yaş aralığındaki öğrencilerin algılarının 20-21 yaş, 22-23 yaş ve 24-25 yaş aralığındaki öğrencilerden; 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin algıların ise 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin iletişim algıları 24-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Buna göre yıllar ilerledikçe aidiyet, iletişim ve örgütsel yapı/etkinlik algısının zayıfladığı sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde Köker ve Yeniçeri Alemdar (2013, s. 47) çalışmasında öğrencilerin yaşları arttıkça örgüt kültürü aidiyet boyutu algısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada aidiyet, örgütsel yapı/etkinlik boyutunun ve ölçeğın genelindeki algının kararsızım düzeyinde çıkması, öğrenci algısına göre üniversitenin güçlü bir kültüre sahip olmadığını gösterebilir. Güçlü kültüre sahip örgütlerde geçirilen zaman ile aidiyet algısının doğru orantılı olması beklenebilir. Kısaca birey örgütte ne kadar fazla zaman geçirirse aidiyet algısının da aynı doğrultuda artması beklenmektedir. Bu araştırmada örgüt kültürü öğrenciler tarafından orta düzeyde algılanmakta ve yaş ilerledikçe de algı

zayıflamaktadır. Bunun temel sebebinin ise yaşın ilerlemesiyle mezun olma aşamasına yakın olunması ve kurumdan ayrılacak olma dūřuncesinin yanında iř bulma kaygısı ve gelecek endişesi olduğu sōylenbilir. Ayrıca örgütsel yapı/etkinlik boyutunda yer alan, fakültenin aile, toplum ve iř dūnyasındaki beklentileri karşıladığı hususundaki öğrencilerin kararsız düzeydeki algıları da bu farklılığın sebebinin gelecek kaygısı olabileceğini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin örgüt kültürü algısı; ilgili ölçeğinin tüm boyutlarında fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Köksal (2007, s. 115) çalışmasında öğrencilerin örgüt kültürü algılarının fakültelere bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu araştırmada öne çıkan bulgulardan biri aidiyet, semboller ve örgütsel yapı/etkinlik boyutlarında fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin algılamasının diğer fakültelere göre daha düşük olmasıdır. Örgüt kültürü genel algılamının İİBF ve turizm fakülteleri öğrencilerinde yüksek olduğu görölmektedir. Aidiyet, iletişim/iilişki ve semboller boyutlarındaki olumlu algılamalarından hareketle, öğrencilerin kendilerini fakülteyle özdeşleştirdiklerini ifade edebiliriz. Öğretim üyelerinin iletişime açık olması, öğrencilerin daha rahat iletişim kurmasına etki edebilir, bu da kültürün olumlu algılanmasında rol oynayabilir. Diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin semboller ve aidiyet alt boyutlarında hiçbir fakülteden yüksek algılamaya sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin kültür algılarındaki düşüklüğün ana sebeplerinden biri kendilerine ait yeterli dersliğin olduğu bir fakülteye sahip olmamaları, bazı derslerin turizm fakültesi içinde yer alan dersliklerde görmeleri olarak düşünölebilir.

Bu araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ile örgüt kültürü arasında fark bulunmamıştır. Benzer şekilde literatürde ebeveyn eğitim durumu ile örgüt kültürü algısı arasında anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da mevcuttur (Öncöl, Deniz ve İnce, 2016, s. 264).

Yatay/dikey geçiş durumu değişkenine göre; öğrencilerin örgüt kültürü ölçeğinin örgütsel yapı, aidiyet ve semboller alt boyutları algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre yatay/dikey geçiş yapan öğrencilerin algıları yatay/dikey geçiş yapmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Semboller, örgüt kültürünün görölebilen boyutudur. Geçiş yapan öğrenciler üniversite yaşamını farklı iki kurumda görebilmekte, dolayısıyla kıyaslama imkanına sahip bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin semboller boyutu algılamalarında farklılık oluşturabilir.

Barınma yeri değişkeni incelendiğinde öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik ve aidiyet boyutları algıları anlamlı şekilde farklılaşırken iletişim/ilişki, semboller ve güç mesafesi boyutlarında ise anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre; devlet yurdunda kalan öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik algıları evde kalan öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Aidiyet boyutunda ise özel yurt ve devlet yurdunda kalan öğrencilerin aidiyet algıları evde kalan öğrencilere göre daha yüksektir. Elde edilen bulgulara göre evde kalan öğrencilerin örgüt kültürü algılarının düşük düzeyde tespit edildiği söylenebilir. Yurtlarda kalan öğrenciler, okul sonrasında da üniversite kültürünün aktarılacağı bir ortam içinde bulunurken evde kalan öğrenciler için bu durum söz konusu olmayabilir. Ayrıca yurtlar genellikle üniversite ve civarında bulunmakta ve bu durum da yurttaki öğrencilerin örgütsel yapı/etkinlik ve aidiyet boyutlarındaki algılamaların daha yüksek olmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısı; güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutları ve yabancılaşma ölçeği genelinde “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiştir. Ataş ve Ayık (2013, s. 117) öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerini araştırdığı çalışmada öğrencilerin okullarına karşı düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Duru (1995, s. 57) farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık duyguları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur. Bayhan (1995, s. 214) çalışmada üniversite gençliğinin orta düzeyde yabancılaşma yaşadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma algısına sahip olduğu görülmektedir (Çağlar, 2013, s. 1497; Çelik ve Babaoğlu, 2017, s. 419).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algıları; yerleşim yeri ve yatay/dikey geçiş durumu değişkenlerine göre farklılaşmazken cinsiyet, yaş, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, barınma yeri, öğrenci topluluklarına üye olma ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, erkeklerin yabancılaşma algılarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde benzer sonuçların yer aldığı farklı çalışmalar bulunmaktadır (Ataş ve Ayık 2013, s. 111; Atila, 2019, s. 163; Çağlar, 2013, s. 54; Lane ve Daugherty, 1999, s. 7; Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015, s. 1; Yiğit, 2010, s. 48). Ancak bu bulguya zıt olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yabancılaşma

algısına sahip oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Bayhan ,1995, s. 216; Williamson ve Cullingford, 1998, s. 340). Bu çalışma bulgusuna göre; ölçeğin ilgili maddeleri göz önünde bulundurulduğunda erkek öğrencilerin okuldaki uygulamaların birçoğunu anlamsız bulmasına rağmen okulu bitirme adına birçok şeye katlandıkları, okula isteyerek değil de koşullar gereği devam ettikleri söylenebilir. Bu sonuca ek olarak kadın öğrencilerin günümüz toplumu içinde daha aktif rol almaya başlaması sebebiyle de kendilerini dış ortamda rahat hissettikleri ve yabancılaşma algılarının düşük olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısı yaş değişkeni açısından incelendiğinde güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu, kuralsızlık ve soyutlanmışlık boyutlarında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın olduğu anlamsızlık boyutunda 24-25 yaş aralığında olan öğrencilerin algılamalarının 18-19 ve 20-21 yaş aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Güçsüzlük boyutunda ise 18-19 yaş aralığındaki öğrencilerin algılarının 22-23 ve 24-25 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha düşüktür. Atila (2019, s.164) araştırmasında öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe yani yaşları artıkça yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir. Bunun temelinde ise yaşı büyük öğrencilerin mezun olmaya daha yakın olmaları ve üniversiteye yeni başlayan öğrencilere kıyasla daha yoğun gelecek kaygısı taşımaları olduğu söylenebilir. Ayrıca 18-19 yaşındaki öğrenci, görece iyimser bir bakış açısıyla kurum değerlendirilmesi yapıyor olabilir. Yıllar geçtikçe algılama derinleşeceği için de yaşanan olumsuzluklara çözüm üretilmemesi durumunda öğrencide yabancılaşma düzeyi artabilir.

Yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık boyutunda öğrenci topluluklarına üye olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre, öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerin üye olan öğrencilere kıyasla ölçeğin anlamsızlık alt boyut algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında Şimşek ve Ataş Akdemir'in (2015, s. 10) üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyini inceledikleri çalışmada sosyal etkinliklerde yer almanın yabancılaşma düzeyi ile anlamlı olarak farklılaştığını belirtmektedir. Benzer şekilde Ataş ve Ayık'ın (2013, s. 118) çalışmasında da etkinliklere katılmayan öğrencilerin üniversiteye daha fazla yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci topluluklarına üye olan ve üniversite bünyesindeki etkinliklere katılan öğrenciler diğerlerine göre daha hızlı sosyalleşebilir ve aidiyet duygusu da artabilir. Aile ve arkadaş ortamından ayrılarak yeni bir kültüre uyum sağlamaya çalışan üniversite gençlerinin sosyalleşememesi

durumunda ise yalnızlık duygusunun artacağı ve çevresinde güvенеbileceğı biri olmadığı hissiyle de yabancılaşma duygusuna kapılabilir.

Öğrencilerin yabancılaşma algısı; ilgili ölçeğinin tüm alt boyutlarında fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde literatürde fakülte değişkeni ile yabancılaşma algısı arasında anlamlı fark bulunan çalışmalara rastlanmıştır (Atila, 2019, s. 163; Bayhan, 1995, s. 260, Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 405). Bu araştırmanın sonuçlarına göre İİBF ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma algısı düşük; sağlık bilimleri, fen edebiyat ve diş hekimliği fakülteleri öğrencilerinin yabancılaşma algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum uygulamalı derslerin yoğun olduğu fakültelerde yabancılaşmanın da artabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algısında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük boyutunda; baba eğitim düzeyi değişkenine göre kuralsızlık boyutunda anlamlı ilişki bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyi, lisans ve üstü olan öğrencilerin yabancılaşma algıları ilkokul ve altı olan öğrencilere kıyasla; baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin algıları ise ilkokul ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Benzer şekilde Uzun Yüksek (2006, s. 51) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi ile yabancılaşma algısı arasında anlamlı fark bulunurken Yiğit (2010, s. 51) tarafından yürütölen çalışmada baba eğitim düzeyi ile yabancılaşma arasında fark olduğu tespit edilmiştir.

Hane geliri değişkenlerine göre yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı ilişki bulunmaktadır, kuralsızlık ve soyutlanmışlık alt boyutlarında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Güçsüzlük boyutunda anlamlı farklılaşmanın hane gelir düzeyi 4001-5000 TL olan öğrencilerle 2001-3000 TL olanlar arasında; anlamsızlık boyutunda ise hane gelir düzeyi 4001-5000 TL olanlarla 2001-3000 TL, 6001 TL ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler, günlük hayatta daha çok öğrenci bütçesine hitap eden yerleri tercih edecekleri için üniversite kültürünün hakim olduğu yerlerde bulunmak sosyalleşme imkanını artırabilir. Benzer şekilde Bayhan (1995, s. 259) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Mau (1989, s. 26) tarafından yapılan araştırmada ise hane geliri ile öğrencinin okula yabancılaşma algısı arasında ilişki olduğunu belirtilmektedir. Ancak bu araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan Duru (1995, s. 66) çalışmasında öğrencilerin aylık gelir ile yabancılaşma düzeylerini incelemiş ve aylık gelirin yetersizlik düzeyi arttıkça yabancılaşmanın da artacağı sonucuna ulaşmıştır. Bayhan (1995, s. 260) da benzer şekilde çalışmasında

üniversite gençlerinin maddi ihtiyaçlarını karşılayamaması durumu ile yabancılaşma arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin barınma yeri değişkeni ile yabancılaşma ölçeği güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık boyutları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre evde kalan öğrencilerin kuralsızlık ve anlamsızlık algıları, devlet yurdunda kalan öğrencilere göre daha yüksek; güçsüzlük algıları da devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Evde kalan öğrencinin özel alan kavramı ve eve ait sorumlulukları yurttaki kalanlara oranla daha fazladır. Yurt öğrencisi, üniversiteden birçok arkadaşıyla aynı alanı paylaştığı için daha kolay sosyalleşebilir ve yabancılaşma düzeyi daha düşük olabilir. Atila (2019, s. 165) yaptığı çalışmada ailesi ile birlikte kalmayan öğrencilerin, aile yanında olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algıları cinsiyet, yaş, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi, hane geliri, barınma yeri, öğrenci topluluklarına üye olma ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğrencilerin devamsızlık eğilim ölçeğinin ders içeriği boyutuna ilişkin algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Literatürde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptığı sonucunu tespit eden çalışmalar yer almaktadır (Dalkılıç ve Aydın, 2017, s. 550; Taylı, 2008, s. 94; Yavuz ve Özdemir, 2018, s. 105). Buna göre erkek öğrencilerin güncel hayatla ilişkilendirilmeyen teorik bilgilerin aktarıldığı derslerden çok uygulamalı dersleri tercih ettikleri, kaçırdıkları bir konu varsa diğer derste anlayamayacağını düşündüğü için devamsızlık yapma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin yabancılaşma algısı fakülte değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014, s. 182) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öne çıkan bulgular; turizm ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin devamsızlık algılarının yüksek; eğitim, ilahiyat, İİBF ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin devamsızlık algılarının düşük oluşudur. Turizm ve fen-edebiyat fakültesi öğrencileri diğer fakültelerle karşılaştırıldığında daha zor iş bulmaktadır, bu kaygı öğrencilerde motivasyonsuzluğa sebep olabileceği için de devamsızlık eğilimleri artabilir.

Araştırmada öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı; yaş değişkenine göre ölçeğin ders içeriği alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre, ders içeriği boyutunda 22-23 yaş gruplarındaki öğrencilerin algılarının 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni arasında öğrencilerin, yıllar geçtikçe alınan ders sayısına bağlı olarak ders sorumlularını ve ders işleyiş yapısını kıyaslama imkanı bulması olabilir. Öğrenciler dersin ilgi çekici işlenmeyişi ya da ders sorumlusunun devamsızlığı önemsememesi durumunda devamsızlık eğilimi gösterebilir. Ayrıca öğrencilerin yıllar geçtikçe bölümün norm ve yapısına daha çok hakim olmakta, buna bağlı olarak da varsa eğitimsel boşlukları kolaylıkla tespit edebilmekte ve devamsızlık eğilimi gösterebilmektedir. Benzer şekilde Yavuz ve Özdemir (2018, s. 106), 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin devamsızlık eğiliminin 22-23 yaş grubundakilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 552) ise bu bulguya zıt olarak devamsızlık eğiliminin yaşça daha küçük olan birinci sınıf öğrencilerinde sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının öğrenci topluluklarına üye olup olmama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıların öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilerde daha yüksek; beklenmedik durumlar ve devamsızlığın önemsenmemesi boyutuna ilişkin algıların ise öğrenci topluluklarına üye olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri arasında aktif bir öğrenci topluluğuna üye olma ve topluluğun tüm etkinliklerinde yer almaya çalışma düşüncesi belirtilebilir. Bazı etkinliklerin ders saati ile çakışacağı göz önünde bulundurulursa öğrencinin ders yerine sosyal etkinliği tercih etme alternatifini daha yüksek görülmektedir. Sarıdede ve Arslan (2017, s. 348), Şanlı vd. (2015, s. 175) devamsızlığın alt boyutu olan okul ve çevresine ilişkin algılarından birinin ise üniversitelerde sosyal ve kültürel aktivitenin az olması olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğrencilerin devamsızlık eğilim algılarının, barınma yeri değişkenine göre sadece ders sorumlusu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; evde kalan öğrencilerin algılarının devlet yurdunda kalan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bulgular Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 551), Yavuz ve Özdemir (2018, s. 105) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Her iki çalışmada da evde kalan öğrencilerin devamsızlık oranları devlet yurdunda kalanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Devlet yurtları genellikle üniversiteye yakın yerlerde bulunduğu için öğrencilerin fakültelerine ulaşımı yürüme mesafesinde olmaktadır. Üniversiteye uzak olan bazı yurtlarda öğrenciler için servis imkânı sağlanması, öğrencilerin evde kalanlara oranla daha az devamsızlık yapmasının nedeni olabilir. Özellikle büyükşehirlerde, toplu taşımada yaşanan ulaşım problemleri öğrencilerin devamsızlık eğiliminde bir etken olabilir. Ayrıca yurt ortamlarında öğrenci tutumları akran davranışlarına bakarak şekillenebilmektedir, örneğin bir öğrenci derse gitmek istemediğinde odasında ya da katta bulunan diğer arkadaşlarının ders için hazırlandığını görmesinden etkilenebilir ve kararını değiştirebilir. Evde kalan öğrenciler için evin tüm sorumluluğunu üstlenmiş olmak da devamsızlık eğilimlerinde artışa sebep olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık eğilimi algısı anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermemekte ancak baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Anlamli farklılık ders sorumlusu ve ders başarısı alt boyutlarında görülmektedir. Buna göre baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ilkököl ve üstü ile lisans ve üstü olan öğrencilere kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynler için çocuklarının üniversite okuması kendilerini gerçekleştirme ve başarmanın ifadesi olarak görülebilir. Bu durumun öğrenci tarafından algılanması devamsızlık eğilimini etkileyebilir. Literatürde anne-baba eğitim düzeyinin öğrencinin okula devamsızlık yapması ve okulu bırakması ile doğrudan ilgili olduğunu gösteren çalışmalara yer verilmiştir (Balantekin ve Kartal, 2016, s. 28; Hoşgörür ve Polat, 2015, s. 30; Taylı, 2008, s. 93).

Araştırmada öğrencilerin devamsızlık eğilimi algılarının hane gelir değişkenine göre ders sorumlusu, sosyal faaliyet ve ders başarısı boyutlarında anlamli farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders sorumlusu boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 4001-5000 TL, 6001 TL ve üstü olan öğrencilerin sosyal faaliyet boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu; hane gelir düzeyi 3001-4000 TL, 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 0-2000 TL; 4001-5000 TL olan öğrencilerin ders başarısı boyutuna ilişkin algıları hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi devamsızlık eğilimi ile doğrudan etkisi olduğu düşünülebilir. Maddi imkanı yüksek olan bir öğrenci için okul dışı etkinliklere katılmak daha cazip görülebilir. Hane gelir düzeyi düşük olan öğrenci bir an

önce mezun olup kendi ekonomik özgürlüğünü kazanmak isteyebilir, bu sebeple de derslere aktif katılım sağlayarak mezun olma süreci geciktirmek istemeyebilirler. Alanyazın incelendiğinde de hane geliri ile devamsızlık arasında ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Baker vd., 2001, s. 2; Balantekin ve Kartal, 2016, s. 16; Kearney ve Bensaheb, 2006, s. 4; Öztaş, 2010, s. 32; Rumberger, 2001, s. 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algıları; gereklilik boyutunda katılıyorum düzeyinde; sorumluluk boyutunda kararsızım; zorunluluk boyutunda katılmıyorum düzeyinde ve devamsızlık tutum ölçeği genelinde ise kararsızım düzeyinde çıkmıştır. Öğrencilerin devam tutum algıları; tüm boyutlarıyla ele alındığında; fakülte ve devamsızlıktan kalınan ders değişkenleri ile anlamlı fark bulunmakta; cinsiyet, yaş, öğrenci topluluklarına üyelik, anne eğitim düzeyi ve yatay/dikey geçiş durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algısında, ölçeğin tüm boyutlarında fakülte düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Literatürde benzer çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014, s. 185) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin okula devam tutumlarının fakülte değişkenine göre zorunluluk ve sorumluluk boyutlarında bir farklılık göstermediği ancak gereklilik alt boyutunda farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilahiyat, İİBF ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin devam tutum algılarının gereklilik, sorumluluk ve zorunluluk boyutlarında diğer fakültelere kıyasla daha yüksek olduğu; sağlık bilimleri ve fen-edebiyat fakültesi öğrenci algılamalarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam tutum algılarının hane geliri değişkenine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın olduğu zorunluluk alt boyunda, hane gelir düzeyi 2001-3000 TL olan öğrencilerin algılarının hane gelir düzeyi 4001-5000 TL olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum; maddi zorluk yaşayan üniversite öğrencilerinin part-time işe yönelmiş olabileceği ve sebeple de devamsızlık yaptığı şeklinde düşünülebilir. Rumberger (2001, s. 33) çalışmasında hane geliri düşük olan öğrencinin maddi olarak ailesinden destek alamayacağı için devamsızlık ve okul terki düzeyinin yüksek olacağını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam tutum algısında; barınma yeri değişkeni göre farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; zorunluluk ve sorumluluk boyutlarında; devlet yurdunda kalan öğrencilerin algılarının evde kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bulgular Dalkılıç ve Aydın (2017, s. 552) tarafından yapılan

araştırmada da görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin devlet yurdunda kaldıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yıl kaybı yaşamama adına okula devam tutumlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir

Araştırmada örgüt kültürü, yabancılaşma, okula devam tutumu ve devamsızlık eğilimi arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda örgüt kültürü ve yabancılaşma arasında negatif yönde ve orta düzeyde, örgüt kültürü ve devamsızlık eğilimi arasında negatif yönde ve çok zayıf düzeyde, örgüt kültürü ve okula devam tutum arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve devamsızlık eğilimi arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, yabancılaşma ve okula devam tutum arasında negatif yönde ve orta düzeyde, devamsızlık eğilim ve okula devam tutum arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir

Bu araştırmanın sonucuna göre örgüt kültürü ve yabancılaşma arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Korkmaz ve Çevik (2017, s. 707) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarına göre örgüt kültürü ile yabancılaşma arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmaların eğitim kurumlarının öğrenci dışındaki paydaşlarıyla yapıldığı da görülmektedir. Kahveci ve Demirtaş'ın (2014, s. 51) çalışmasında örgüt kültürü örgütsel yabancılaşmayı olumsuz yönde anlamlı olarak yordadığını belirtmektedir. Minaslı (2013, s. 154) tarafından yapılan çalışmada örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasında zayıf ve negatif ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu; öğrencilerin örgüt kültürü algısının artması ile yabancılaşma algısının azalacağı yönündedir. Bu durum eğitim örgütlerinin ulaşmak isteyebileceği bir husustur. Kültürün öğrenciler tarafından benimsenmesi kurum genelinde motivasyonu yükseltebilir ve yabancılaşmayı azaltabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, yabancılaşma ile okula devam tutum arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Literatürde yabancılaşmanın devamsızlığı etkilediğini belirten çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Williamson ve Cullingford'ın (1998, s. 333) yaptığı çalışma sonucuna göre öğrencilerin yabancılaşma algısı ile devam tutumu arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sutherland (2011, s. 51) da benzer şekilde okula yabancılaşan öğrencilerin devamsızlık yaptığını ve sonucunda da okul terkine sebebiyet verdiğini ifade etmektedir. Uysaler (2010, s. 102), Ünsar ve Karahan (2011, s. 374) ise çalışmalarında yabancılaşma ile devamsızlık ve işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedirler. Mau (1989, s. 18) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada yabancılaşma

ile devam tutumu arasında anlamlı ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazın ve elde edilen bulgulardan hareketle yabancılaşma hissine kapılan bir öğrencinin okula devam tutumunun azalacağı ifade edilebilir. Devamsızlık eğiliminin artması öğrenci başarısını da olumsuz etkileyebileceği için yabancılaşmayı önleme adına eğitim kurumlarının durum tespiti ve çözümler adına çalışmalar yapması gerekebilir.

5.3. Öneriler

Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık tutum algıları orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu algının kararsızım düzeyinde olmasının nedenlerini araştıran çalışmalar tasarlanabilir ve nedenlerin çözümüne yönelik bir kültür güçlendirme eylem planı oluşturulabilir. Yapılacak planlamanın, uygulama süreci ve sonuçlarına yönelik yeni araştırmalar da tasarlanabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin örgüt kültürü, yabancılaşma, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutum algıları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın sadece fakülteler bağlamında ele alınması bir sınırlılık oluşturduğu için sonraki araştırmalarda bölüm değişkeni de çalışmaya dahil edilebilir.

Araştırma bulgularına göre; örgüt kültürünün semboller boyutu ile yatay-dikey geçiş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklı iki kurumu deneyimleyen bu öğrencilerin değerlendirmesinden yola çıkılarak, araştırma birden fazla üniversite öğrencileri ile tekrarlanabilir ve fakülte kültürü semboller alt boyutunun farklı üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığını tespit eden çalışmalar tasarlanabilir.

Araştırma sonucuna göre fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin okula devam tutum ve okul kültürü algılarının düşük; devamsızlık eğilimi ve yabancılaşma algılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu algılamanın sebeplerini tespit etmeye yönelik nitel çalışmalar tasarlanabilir.

Çalışmanın bulgularından hareketle, yabancılaşma, örgüt kültürü, devamsızlık eğilimi ve okula devam tutumu ölçeklerinin düşük düzeyde algılanan boyutların çözümlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yabancılaşmanın ve devamsızlığın azaltılması, okul kültürünün benimsenmesi için neler yapılabileceği üzerine idari personel ve öğretim görevlilerinin görüşlerine yer veren çalışmalar da tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aaberge, G. D. (2000). *The relationship between individual teachers' conflict styles and perceptions of school culture* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Montana, Montana.
- Akbulut, S. (2017). *Yabancılaşma olgusunun örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.
- Akıncı Vural, B. Z. (2010). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okul yabancılaşma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atila, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 63-86.

- Aydın, S. ve Akar, H. (2015). Öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerine fakülte yaşam niteliğinin etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 161-172.
- Baker, M. L., Sigmon, J., & Nugent, M. E. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *OJJDP Juvenile Justice Bulletin*, 1-14.
- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 16-36. doi:10.21764/efd.95357
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70. doi:10.1023/A:1021225514599
- Başaran, E. İ. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınları.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bishop, L. K., & George, J. R. (1973). Organizational structure: A factor analysis of structural characteristics of public elementary and secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 9(3), 66-80. doi:10.1177/0013161X7300900305
- Brown, A. (1998). *Organisational culture*. London: FT Pitman Publishing.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1968). *The management of innovation*. London: Tavistock Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Fransisco: Jossey Bass.

- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321-332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chiaburu, D.S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, 32, 24-36. doi:10.1016/j.emj.2013.06.003
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513. doi: 10.12738/estp.2013.3.1577
- Çelik, V., (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 405-427.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Daft, R. (2001). *Organization theory and design*. Boston: Prentice Hall
- Dalkılıç, F. ve Aydın, Ö. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin devamsızlık davranışlarını etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 546-553. doi:10.5961/jhes.2017.231
- Dandridge, T. C. (1983). *Symbols' function and use in organizational symbolism*. Greenwich, Connecticut: Jai Press.
- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19(4), 498-505. doi:10.1177/002188638301900411
- Dean, D. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.

- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Duncan, W. J. (1989). Organizational culture: Getting a fix on an elusive concept. *The Academy of Management Executive*, 3(3), 229-236.
- Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durmuş, M. (2010). *Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eisenberg, E. M. (1986). Meaning and interpretation in organization. *Quarterly Journal of Speech*, 72, 88-113.
- Ekiz, D. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 33-57.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Erol, E. (2005). *Assessing the relationship between absenteeism and company culture* (Unpublished master thesis). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Feuerbach, L. (2004). *Hristiyanlığın özü*. (D. Bulut, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Fischer, C. S. (1973). On urban alienation and anomie: Powerlessness and social isolation. *American Sociological Review*, 38(3), 311-326.
- Fjortoft, N., & Smart, J. C. (1994). Enhancing organisational effectiveness: The importance of culture type and mission agreement. *Higher Education*, 27, 429-447.
- Fralinger, B., & Olson, V. (2007). Organizational culture at the university level: A study using the OCAI instrument. *Journal of College Teaching and Learning*, 4(11), 85-98. doi: 10.19030/tlc.v4i11.1528
- Fromm, E. (2008). *The sane society*. London: Routledge Classics.
- Galliher, J. (1967). *Perceived powerlessness in a hospital and reformatory* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington.

- Gerson, M. W. (1971). *Alienation in mass society: Some causes and responses, social problems today*. New York: Lippincut Company.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Güneş, H. (2011). Öğrencilerin üniversite örgüt kültürü algılamaları: Gazi Üniversitesi İİBFF' de bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haarman, G. B. (2011). *School refusal behaviour: Children who can't or won't go to school*. Louisville: Education and Consultation Press.
- Halaçoğlu, B. (2008). Üniversitedeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hegel, G. W. F. (2015). *Tinin Görüngübilimi* (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İDEA.
- Hofstede, G. (1989). Corporate culture: Organizing for cultural diversity. *European Management Journal*, 7(4), 390-398.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Neuijen B., Denise D. O. & Sanders G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hoşgörür, V. ve Polat, V. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Howard, E. A. (1994). *Alienation among international students* (Unpublished master's thesis). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. D. W. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents, *The International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Johnson, B. L. (1991). *School centralization and organizational effectiveness: The role of teacher alienation* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Louisiana.

- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kearney, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C.A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school based health professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354. doi: 10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x
- Kırırcı, E. ve Özkoç, A. G. (2017). Turist rehberlerinin tükenmişlik düzeylerinin işe yabancılaşma eğilimlerine etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(7), 20-32.
- Kilmann, R. H. (1985). Corporate culture: Managing the intangible style of corporate life may be the key to avoiding stagnation. *Psychology Today*, 19(4), 62-68.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716. doi: 10.14527/kuey.2017.021
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişim kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bilgi.
- Köker, N. E. ve Yeniçeri Alemdar, M. (2013). Kurum kültürü algısı zaman içinde değişir mi? Amprik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1, 32-56.
- Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Köse, M. F. (2017). *Üniversitelerde örgüt kültürü ve akademik performans arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 220-242.
- Kreps, G. F. (1986). *Organizational communication*. New York: Longman Inc.
- Kunkel, R. C., Thompson, J. C., & Mcelhinney, J. H. (1973, Şubat). *School related alienation: Perceptions of secondary school students*. American Educational Research Association 57th Annual Meeting de sunulan bildiri, New Orleans, Louisiana.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. doi:10.17860/mersinefd.282385
- Kwantes, C. T., & Boglarsky, C. A. (2007). Perceptions of organizational culture, leadership effectiveness and personal effectiveness across six countries. *Journal of International Management*, 13(2), 204-230. doi: 10.1016/j.intman.2007.03.002
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(3), 309-332. doi:10.1207/S15327671ESPR0803_2
- Lane, E. J., & Daugherty, T. K. (1999). Correlates of social alienation among college students. *College Student Journal*, 33(1), 7-9.
- Lapina, I., Kairiša, I., & Aramina, D. (2015). Role of organizational culture in the quality management of university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 770-774.
- Mackey, J. A. (1970). The dimensions of adolescent alienation. *The High School Journal*, 54(2), 84-95.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Kitabevi Yayınları.
- Mau, R. (1989). Student alienation in a school context. *Research in Education*, 42(1), 17-28. doi: 10.1177%2F003452378904200102
- Marx, K. (2013). *1844 El yazmaları*. (M. Belge, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları.

- Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2007). *Human resource management*. Cincinnati, OH: South-Western College Publication.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race and education. *American Sociological Review*, 28, 973-977.
- Minaslı, A. V. (2013). *Örgüt kültürü ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Konuyla ilgili bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Morgan, G. (1995). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59. doi: 10.14786/flr.v5i2.298
- Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*. 23, 279-314. doi:10.1007/s11218-019-09540-3
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş Dergisi*, 10(1), 113-144.
- Onasch, C. (2013). *Comparison of organizational cultures among arts and sciences faculty at Ohio Public Universities* (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.
- Öncül, M.S., Deniz, M. ve İnce, A. R. (2016). Hofstede'nin örgüt kültürü modelinin potansiyel girişimcilerin yetiştiği çevresel özellikler kapsamında değerlendirilmesi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 255-269.

- Özatalay, C. (2016). Barlas Tolan'dan hareketle anomi ve yabancılaşma üzerine bir sorgulama. A. Ergur (Ed), *Buruk Şenlik içinde, Enformasyon Toplumunda Anomi ve Yabancılaşmanın Yeni Biçimleri* (s. 113-129). İstanbul: Phoenix Yayınları.
- Özden, K. ve Najimudinova, S. (2013). Örgüt kültürü görsel öğelerinin örgüt çalışanları tarafından algılanması. *Journal of Yasar University*, 29(8), 4813-4834.
- Öztaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at Esogu English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 68-72. doi:10.4304/jltr.2.1.68-72
- Palta, A. (2018). Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve yöneticilerin liderlik stillerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1670-1679. doi:10.7816/ulakbilge-06-31-03
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*. 24(4), 570-581. doi:10.2307/2392363
- Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. doi:10.24106/kefdergi.1848
- Reid, K. (1999). *Truancy in schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: An empirical study, *Educational Review*, 60(4), 345-357. doi: 10.1080/00131910802393381
- Rodrigues, C. A. (1998). Cultural classifications of societies and how they affect cross-cultural management. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 5(3), 31-41. doi:10.1108/13527609810796817
- Rumberger, R. W. (2001, Ocak). *Why students drop out of school and what can be done*. Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard University, Cambridge.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış*, 7(2), 621-636.
- Salerno, R. A. (2003). *Landscapes of abandonment capitalism, modernity and estrangement*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Sarıdede, U. ve Arslan, Y. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 341-351. doi:02364316006179
- Sathe, V. (1983). Implication of corporate culture: A manager's guide to action. *Organization Dynamics*, 12(2), 5-23. doi:10.1016/0090-2616(83)90030-X
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organization behavior*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Association*, 24(6), 783-791. doi: 10.2307/2088565
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-122.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46(3), 171-184. doi: 10.2307/3033789
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
- Stoner, C. L. (1989). The foundations of business ethics: Exploring the relationship between organizational culture, moral values and actions. *SAM Advanced Management Journal*, 54(3), 38-43.
- Sutherland, A. (2011). The relationship between school and youth offending. *Social Policy Journal of New Zealand*, 37, 51-69.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177. doi:10.17755/esosder.91015
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12. doi:10.18521/ktd.88251
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569- 587.

- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Taylor, J. S. (2001, Nisan). *Through a critical lens: Native American alienation from higher education*. American Educational Research Association da sunulan bildiri, Seattle, WA, USA.
- Teasley, M. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128. doi:10.1093/cs/26.2.117
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254. doi:10.1501/Egifak_00000000927
- Tolan, B. (1985). Çağdaşlaşma sürecinde gençlerin ekonomik konumu: Tutum ve değerler. N. Ergen (Ed.), *Gençliğin Eğitimi ve Sorunları* içinde (s. 31-79). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tuğal, F. N., Topsakal, Y. ve İplik, E. (2017). Örgütsel sağlığın çalışanların iş tatmini ve yabancılaşma düzeyine etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 470-488.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192-1202.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Usta, H. G., Şimşek, A. S. ve Uğurlu C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: Nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4, 182-190. doi:10.5961/jhes.2014.102
- Usta, H. G., Uğurlu, C. T. ve Şimşek, A. S. (2016). Absenteeism attitudes of university students: Logistic prediction between variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 169-182. doi:10.9761/JASSS3633
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.

- Uzun Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünsar, A. ve Karahan, D. (2011). Yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 361-378.
- Vural Yılmaz, D. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 169-176. doi:10.2399/yod.13.018
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., Lehmkuhl, G., & Doepfner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: An observational study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(11), 835-844. doi:s00787-010-0133-5
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24(3), 333-343. doi:10.1080/0305569980240306
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: Tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 52(1), 717-724. doi:10.1501/SBFder_0000001988
- Yavuz, F. ve Özdemir, K. (2018). Absenteeism and lateness at school: A study on Necatibey Education Faculty. H. Gür ve H. H. Şahan (Ed), *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi* içinde (s. 99-111). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Yıldırım, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldız, S. B. (2016). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin örgüt kültürü algısı. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(13), 1-21.
- Yeşilbağ, Y. (2007). Eğitim örgütlerinde kültür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 96, 9-13.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Young, D. W. (2000). The six levers for managing organizational culture. *Business Horizons*, 43, 19-29.

Zhang, D., Katsiyannis, A., Barrett, D. E., & Willson, V. (2007). Truancy offenders in the Juvenile justice system. *Remedial and Special Education*, 28(4). 244-256.
doi:10.1177/019874291003500304



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	140
EK 2	Kişisel Bilgi Formu	151
EK 3	Örgüt Kültürü Ölçeği	152
EK 4	Yabancılaşma Ölçeği	154
EK 5	Okula Devam Tutum Ölçeği	155
EK 6	Devamsızlık Ölçeği	156
EK 7	Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri	157

EK-1



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dış Hekimliği Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 34034083-300-E.52655
Konu : Hatice CAN Hk.

03/05/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü yükseköğretim yönetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık davranışı üzerine bir modelleme çalışması" konulu Fakültemizde araştırma yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Batu Can YAMAN
Dekan V.

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/2db2e20a-d69d-438b-b305-a1e0cebac777>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Kamuran YEŞİL - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0 222 239 37 50-4430	Faks	: 0222 2391273
E-Posta	: disogr@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://dis.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 30598927-302.08.01-E.45471
Konu : Araştırma İzni (Hatice CAN).

15/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yükseköğretimin Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "**Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması**" konulu çalışmaya ait etik kurul belgesinin olması sebebiyle Fakültemiz öğrencilerine uygulama yapılması tarafımızca uygundur. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Özden TEZEL
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/4570bca0-4df2-469e-8e9f-b6c4b8e785a5>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Çiler ÇAĞLAR - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-1635	Faks	: 0222 2293124
E-Posta	: ccaglar@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.egitim.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 11819562-302.08.01-E.46509
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Araştırma Talebi.

16/04/2019

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile talep edilen, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" kapsamında Fakültemizde araştırma yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Vural BÜTÜN
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/90e3fb4a-0ca7-4c04-8626-b8df85867746>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Aslı KARATAY - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 2129	Faks	: 2393578
E-Posta	: akaratay@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://fef.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 35931023-302.08.01-E.45981
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Hatice CAN)

16/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

İlgili yazıya istinaden; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında Fakültemizde araştırma yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Halil Semih KİMZAN
Dekan Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:

<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/b3479704-1da7-4bf7-b058-0c2a67dd1499>

Adres : Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı

Telefon : 2393750/1166

E-Posta : ddogan@ogu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi : Demet DOĞAN - Bilgisayar İşletmeni

Fax : 0 222 2292527

Elektronik Ağ : www.ogu.edu.tr

KEP Adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 18430816-302.08.01-E.45252
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Hatice CAN)

15/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretimin Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında; Fakültemizde araştırma yapması tarafımızdan uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/f3b22ecd-e04d-4edc-bc13-995b2a44f72b>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Servet BEYAZ - Şef
Telefon	: (222) 2393750-6009	Faks	: (222) 217 57 58
E-Posta	: sbeyaz@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://ilahiyat.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 13128140-302.08.01-E.45897
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Hatice CAN)

16/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

İlgili yazınızda belirtilen araştırmacının, varsa gerekli etik kurul izinlerini almak, katılımcıların gönüllüğüne uygun çalışmak ve elde edeceği sonuçları raporlaştırırken kurum ve kişi isimleri zikretmemek şartlarıyla Fakültemizde araştırma yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Abdurrahman KARAMANCIOĞLU
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/46520217-327d-4247-bcf7-40694766712b>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Zekiye UNÇ - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750/3301	Faks	: 0222 2393613
E-Posta	: zhelvaci@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www2.ogu.edu.tr/~mmf/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 93213427-302.08.01-E.54398
Konu : Çalışma İzni, Hatice CAN

07/05/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Biriminin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazısı.

İlgi yazı ve ekleri incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yükseköğretimin Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında Fakültemizde araştırma yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ferruh YÜCEL
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/9b400d00-e2d6-44a6-99c8-9138bd196cf6>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Coşkun SAYIN - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0 222 239 37 50-1106	Faks	: 0 222 229 26 95
E-Posta	: csayin@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://sbf.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sanat ve Tasarım Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 36789885-302.08.01-E.53228
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06/05/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretimin Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında; Fakültemizde araştırma yapması tarafımızdan uygun bulunmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Düriye KOZLU İSMAİLOĞLU
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/e57b69f4-9e23-4bd9-9a61-3dea80182206>

Adres	: Bademlik Yerleşkesi- Dede Mah. Şahabettin Cad. Haktanır Sok. 26030	Ayrıntılı Bilgi	: Şükran ÜLGÜNER - Sürekli İşçi
Telefon	: 0222 2393750-4340	Faks	: 0(222) 221 00 96
E-Posta	: socgunder@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://stf.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 64267429-929-E.47441
Konu : Hatice CAN

18/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

İlgide kayıtlı yazınız gereği, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretimin Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice CAN'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında fakültemizde araştırma yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Aysen AKALIN
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:

<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/9a4c98db-1caa-4a89-9ea1-d68e26ec4bd5>

Adres : Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı

Ayrıntılı Bilgi : Esra ŞENEL - Sürekli İşçi

Telefon : 2393770-4498

Fax : 02222393772

E-Posta : esenel@ogu.edu.tr

Elektronik Ağ : www.ogu.edu.tr

KEP Adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Turizm Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 83198091-302.08.01-E.49527
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden öğrenciniz Hatice CAN' ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması" konulu çalışması kapsamında Fakültemizde araştırma yapması dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yaşar SARI
Dekan

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/fec43a29-22f6-4762-b43e-707530cb9d91>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Nihal AKÇAY - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-6610	Faks	: 0222 2290084
E-Posta	: nyuzer@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://tf.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-1 (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ziraat Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 70550431-302.08.01-E.45991
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

16/04/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Diploma İşlemleri Birimi'nin 11/04/2019 tarihli ve 44519 sayılı yazı.

İlgili yazıda belirtilen öğrenci Hatice CAN'ın " Üniversite Öğrencilerinin Örgüt Kültürü, Yabancılaşma ve Devamsızlık Davranışı Üzerine Bir Modelleme Çalışması"konulu çalışma kapsamında Fakültemizde araştırma yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kemal ŞENOCAK
Dekan V.

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:

<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/55e855af-f5ec-40f3-83e8-67a3153872fc>

Adres :	Ali Numan Kırar Yerleşkesi, Ziraat Caddesi, Kütahya Yolu , 26185	Ayrıntılı Bilgi :	Aysun AYLANŞIK - Sürekli İşçi
Telefon :	3242991-4858	Fax :	0222 3242990
E-Posta :	aysuna@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ :	www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi :	esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



EK-2

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık tutumu algılarının tespiti ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ekte bu konuyla ilgili demografik bilgilerinizi içeren bir anket ve dört ölçek yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birisini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi (x) işareti ile işaretleyiniz.

Bu ankette vereceğiniz tüm cevaplar sadece bilimsel araştırma çerçevesinde kullanılacak ve tamamen gizli kalacaktır. Ankette *isminiz, kimliğiniz veya iletişim bilgilerinize dair sorular bulunmamaktadır*. Araştırmanın objektif olması için soruları içtenlikle ve sizi tam olarak yansıtacak şekilde cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.

Hatice CAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- YL öğrenci

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** () kadın () erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Öğrenim gördüğünüz;**
Fakülte..... Sınıf:.....
4. **Anne - babanızın eğitim durumu nedir?**
Anne () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
Baba () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
5. **Üniversite içinde yer alan herhangi bir öğrenci topluluğuna üyeliğiniz var mı?**
() evet () hayır
6. **Üniversiteyi kazanmadan önce ikamet ettiğiniz yerleşim yeri hangisidir?**
() il () ilçe () diğer
7. **Aile hane geliriniz:**
() 0-2000 () 2001-3000 () 3001-4000 () 4001-5000
() 5001-6000 () 6001-7000 () 7001-8000 () 8001-9000
() 9001-10.000 () 10.001 ve üstü
8. **Bölümünüze yatay/dikey geçişle mi geldiniz?**
() Evet / yatay () Evet / dikey () Hayır
9. **Barınma yeri:**
() devlet yurdu () özel yurt () ev () apart () aile/ akraba yanı

EK-3
Örgüt Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve “ Tamamen Katılıyorum ” ile “ Kesinlikle Katılmıyorum ” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Fakültemizde uygulamalar açısından bölümler arasında yüksek uyum vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrenciler kendi bölümleri dışındaki bölümlerin işleyiş ve uygulamalarını çok iyi bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Fakültenin yöneticileri sorunların giderilmesinde başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Fakültenin yöneticileri, dışarıdan gelen etki ve baskılara karşı fakülteyi korur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Fakültede bölümler arası rekabet vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretim üyeleri iletişime her zaman açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Fakültelerin eğitime yönelik hedefleri konusunda bilgi sahibiyiz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Farklı sınıf öğrencileri arasında iletişim güçlüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Öğretim üyelerinin öğrencilere yaklaşımı insancıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Derslerin verilmiş şekli bilgi aktarmaktan çok düşünce ve beceri geliştirici niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Fakültenin dışarıda (kampüste, kentte) olumlu bir imajı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Fakültenin öğretim elemanları kendi aralarında işbirliği ve dayanışma içindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Fakülte yönetimi, öğrencileri yönetmeliklere ve uygulamalara yönelik olarak zamanında ve doğru bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğretim üyeleri hatalara karşı toleranslı davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrenciler hocalarını farklı sorunlarını iletecek kadar yakın görürler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğrenciler, fakültedeki uygulamalara yönelik sorunlarını veya düşüncelerini yöneticilere yeterli düzeyde aktarabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Öğretim üyeleri, hoca-öğrenci ilişkilerinde otoriteden yanadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Tüm öğretim elemanlarının öğrencilere karşı tutumları benzerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Öğretim elemanları fakülte ile özdeşdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Fakülteye yeni gelen öğrencilerle eski öğrenciler çabuk kaynaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Bu üniversitede öğrenci olmak bir ayrıcalıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Fakültenin araştırma görevlileri öğrencilere içtenlikle yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. İdari personel öğrencilerin taleplerini karşılamada olumlu bir tutum içindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Fakültede öğrenci-hoca-personel arasında işbirliği ve dayanışma vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Üniversite çağına gelen yakınlarıma bu fakülteyi tercih etmelerini öneririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3 (Devam)
Örgüt Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve “ Tamamen Katılıyorum ” ile “ Kesinlikle Katılmıyorum ” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
26. Fakülte, aile, toplum ve iş dünyasındaki beklentileri karşılamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Öğrenciliğim sona erse de, kendimi “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi” olarak göreceğim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Fakültenin fiziki mekanları diğer fakültelere göre farklı ve özgündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Fakültede, açılış, kuruluş, kapanış gibi günlerde törenlere önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Fakültenin geçmişine ilişkin anılar, öyküler, olaylar eski öğrenciler tarafından yenilere aktarılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Diğer üniversitelerin aynı bölümündeki öğrenciler ile rekabette kendimi şanslı görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4
Yabancılaşma Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu okulda kime güveneceğimi bilemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Bu okuldan edindiğim bilgilerin beni geliştirdiğine inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Dersten kalmayacağımı bilsem bu dersler için çaba harcamazdım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulu bitirmek adına doğru bulsam da birçok şeyi yapmak zorunda olduğumu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Okulda kendimi çok yalnız hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Okuldan öğrendiklerim sayesinde daha etkili kararlar alabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Okuldaki arkadaşların sadece kendilerini düşünen bencil kişiler olduklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Bu okulda bulunduğum için kendimi şanslı görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okulda geçirdiğim zamanlar arttıkça kendime olan güvenim de artıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Derslere devam etme zorunluluğunu anlamsız buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Okul arkadaşlarıma güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Bu günlerde okulda, beni anlayabilen, sorunları paylaşabileceğim arkadaş bulamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Okulda uygulanan disipline ilişkin düzenlemelerin çok katı olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okula isteyerek değil koşullar bunu gerektirdiği için devam ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okuldaki birçok uygulama saçma ve anlamsız gelse de mezun olmak için katlanmak zorundayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Okulda öğrenilen bilgilerin yaşamı anlama ve yorumlamaya önemli katkısı olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okulun özgürlüklerimi kısıtladığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Derslerde kendimi oyalayacak bir şeyler bulamazsam sıkıntıdan pathiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Okuldaki kuralları anlamsız buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5
Okula Devam Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve “ Kesinlikle Katılmıyorum ” ile “ Tamamen Katılıyorum ” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derse devamın başarıyı artırdığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Derslere devam ettiğimde kendimi iyi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse girmeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Önemli bir sorunum yoksa derse devam ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Her fırsatta devamsızlık yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kendimi sürekli devamsızlık yapan biri olarak düşünemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Devamsızlığın eğitimin kalitesini düşürdüğüne inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Derse devam etmemenin tembellik olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Derslere devam etmediğim zaman suçluluk duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Devamsızlık yaptığımda kontrolü kaybettiğimi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Derslere devam etmemek bende okuldan uzaklaşma hissi yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Derslere devam etmemeyi kendime yakıştıramıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Derslere devam etmek planlı yaşamının bir parçasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Teorik dersler için devam zorunluluğu gereksizdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Devam zorunluluğunu doğru buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Devam zorunluluğunu gereksiz buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Zorla derse devam etmek beni rahatsız ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Elimde olsa devamsızlık hakkını artırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. İmkânım olsa devam zorunluluğun kaldırırdım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6
Devamsızlık Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve hangi durumlarda devamsızlık yaptığınızı “ Kesinlikle Katılmıyorum ” ile “ Tamamen Katılıyorum ” arasından size en uygun olanı seçerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Dersin sorumlusunun dersi iyi anlatamaması durumunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Dersin sorumlusuyla iyi bir iletişim kuramadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Dersin tek düze/monoton işlendiğini düşündüğümde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Dersin ilgi çekici bir şekilde işlenmediği durumda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bir konuyu kaçırdığımda diğer konuları anlayamayacağım derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Uygulama yapmayı gerektiren derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Teorik bilgilerin aktarıldığı derste	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Dersin içeriği güncel hayatla ilişkilendirilmediğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Derse devam ek not verilmediğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğrencilerin derse katılması gereken derse hazırlanmadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kampüste katılabileceğim bir etkinlik olduğunda (Bahar şenlikler v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Şehirde etkinliğe (tiyatro, sinema v.s.) katılmak istediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sosyal etkinliklere katılmam gerektiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Dışarıda hava çok güzel olduğunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Kendimi derse hazır hissetmediğimde (moral bozukluğu, can sıkıntısı v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Derse geç kaldığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sağlık sorunlarım olduğunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Gece uykumu alamadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Devamsızlık yoklama ile takip edilmezse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Dersin sorumlusu devamsızlığı önemsemezse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Devamsızlık yoklama ile takip edilirse	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Ulaşım problemleri yaşadığımda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Okula gelmek için zor bir yolculuk yapmam gerektiğinde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Hava koşulları olumsuz olduğunda (Yoğun yağmur, kar, fırtına v.s.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Sınavda derse gelmeyen öğrencilerin de rahatlıkla başarılı olabilmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Derse gelmem veya gelmemem arasında bir fark görmediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Sınavlar yaklaştığı zaman ders çalışmak istediğimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Önemli bulmadığım derslerde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-7

Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri



ÖLÇEK KULLANIM İZİN İSTEĞİ ➤ Gelen Kutusu ✕



hatice can
Alıcı: ccaglar ▾

17 Aralık Pzt 23:56 (3 gün önce) ☆ ↩

Değerli hocam,

Ben Hatice Can, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yükseköğretim Yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAGLAR
Alıcı: ben ▾

18 Aralık Sal 10:24 (2 gün önce) ☆ ↩

Sayın Can ölçek ektedir. Başarılar diliyorum.

Dr. Çağlar Çağlar

EK-7 (Devam)

Devamsızlık Tutum Ölçeği Ve Devamsızlık Eğilimi Ölçeği ➤



hatice can

Alıcı: goncausta ▾

7 Ekim Paz 18:03



Değerli Hocam;

Ben Hatice Can, Osmangazi Üniversitesi Yükseköğretim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin geliştirmiş olduğunuz "Devamsızlık Tutumu Ölçeği" (DTÖ) ve "Devamsızlık Eğilimi Ölçeği" (DEÖ) izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

P.S: Mümkünse "DTÖ" ve "DEÖ" ölçeklerini tarafıma iletebilir misiniz?

Gonca Usta

Alıcı: ben ▾

8 Ekim Pzt 16:13



Hatice Hanım,

ölçekler ve yönergelerini ekte bulabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim. Çalışma sonuçlarınızı bizimle de paylaşmanızdan mutluluk duyarız.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :HaticeCAN

Eğitim Durumu

Lise	: Kütahya Anadolu Kız Meslek Lisesi	1997
Lisans	: Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2001
Önlisans	: Anadolu Üniversitesi Sosyal Hizmetler	2017

Yabancı Dil

İngilizce : Okuma (Çok İyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)