

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE VE MEZUNLARINDA ÖĞRENCİ
SADAKATİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİYLE İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Esra ÇALIK VAR

**Ankara
Temmuz, 2013**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE VE MEZUNLARINDA ÖĞRENCİ
SADAKATİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİYLE İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Esra ÇALIK VAR

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

**Ankara
Temmuz, 2013**

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : 

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Üye : 

Prof. Dr. Emine Gül KAPÇI

Üye : 

Yrd.Doç.Dr. Deniz GÜLLEROĞLU

Üye : 

Yrd. Doç. Dr. İlhan YALÇIN

Üye : 

Yrd. Doç. Dr. M. Ertuğrul UÇAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2013

Prof. Dr. İsmail Güven
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen, bu sürecin en başından bu yana tüm zor zamanlarda beni destekleyen, alana yönelik derin, farklı ve yenilikçi bakış açısıyla en iyi şekilde yönlendiren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her döneminde bana ışık tutan, güvenen, rehberlik eden beni sevgiyle büyüten ve tüm insanları sevmeyi öğretene canım babama ve anneme, hayatıma renk katan kardeşlerime, onlardan çaldığım zamana rağmen beni hep destekleyen ve anlayan eşime, her şeye anlam katan canım kızıma, çalışmamda beni yüreklendiren ve yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu bölümü çok sevmemde emeği geçen Prof. Dr. Figen Çok, Prof. Dr. Emine Gül Kapçı, Doç.Dr. Müge Artar'a ve diğer hocalarıma, çalıştığım iki kurumda da beni destekleyen ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen Dr. Hale Bacakoğlu, Doç.Dr. Ahmet Çarhan ve Hülya Erbaba'ya teşekkür ediyorum. Araştırma sırasında değerli görüşleriyle beni yönlendiren, tezimi dikkatle okuyup değerli katkılarda bulunan Prof. Dr. Emine Gül Kapçı, Yrd. Doç. Dr. Tülin Şener, Yrd. Doç. Dr. Deniz Gülleroğlu, Yrd. Doç. Dr. M. Ertuğrul Uçar, Yrd. Doç. Dr. İlhan Yalçın ve Yrd. Doç. Dr. Şükran Kılıç ve Yrd.Doç.Dr. Hatice Kumandaş'a uygulama aşamasında araştırmama destek veren üniversite yöneticilerine ve değerli akademisyenlere, ölçekleri sabırla yanıtlayan üniversite öğrencilerine ve mezunlarına teşekkür ediyorum.

Esra ÇALIK VAR

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE VE MEZUNLARINDA ÖĞRENCİ SADAKATİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİYLE İNCELENMESİ

ÇALIK VAR, Esra

Doktora, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

Temmuz 2013, 170 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, yükseköğretim kurumlarındaki öğrenciler ve mezunlar arasında öğrenci sadakatinin üniversiteye bağlılık, üniversiteye güven, üniversitenin algılanan prestiji ve öğrenci memnuniyeti ile ilişkisini belirlemek ve bu amaçla geliştirilmiş olan yapısal eşitlik modelini üniversite öğrencilerinden, mezunlarından, devlet ve vakıf üniversitelerine devam eden üniversite öğrencilerinden ve mezunlarından elde edilen verilerle sınamaktır.

Araştırma ilişkisel bir tarama modelidir. Araştırmada Öğrenci Sadakati Ölçeği, Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Üniversiteye Güven Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma grubu Ankara'da farklı üniversitelerde öğrenim gören 1287 üniversite öğrencisi ve mezundan oluşmaktadır. Katılımcıların %39.3'ü erkek (n=506), %60.7'si kadın (n=781), % 67.1'i üniversite öğrencisi (n=864), %32.9'u (423) üniversite mezunudur. Araştırmanın amacı olan öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından oluşturulan kavramsal modelin üniversite öğrencileri ve mezunları, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinde eğitim görenlerin oluşturduğu gruplardan elde edilen veriler üzerinde doğrulandığını ve modelin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Ancak sadece üniversite mezunlarının oluşturduğu grupta güven ve sadakat arasında bir ilişki bulunmamış, mezun grupta güven ve sadakat arasında bir ilişkinin olmadığı alternatif model kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçları üniversite bağlılığının öğrenci sadakatini doğrudan ve yüksek düzeyde yordadığını, üniversitenin algılanan prestiji ve üniversiteye güven değişkenlerinin ise öğrenci sadakatini orta düzeyde ve doğrudan yordadığını göstermektedir. Ayrıca üniversitenin algılanan prestiji ve üniversiteye güven değişkenleri üniversite bağlılığı üzerinden öğrenci sadakatini dolaylı olarak da yordamaktadır. Bulgular ele alınan değişkenlerin öğrenci sadakatine katkısı bağlamında tartışılmıştır.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION ON DETERMINANTS TO PREDICT THE STUDENT LOYALTY OF UNIVERSITY STUDENTS AND ALUMNIES BY USING STRUCTURAL EQUATION MODEL

ÇALIK VAR, Esra

PhD., Department of Education Psychology

Dissertation Advisor: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

July 2013, 170 pages

The main objective of this study is to determine the relation of the student loyalty with university commitment, trust of university, the perceived prestige of university and student satisfaction; furthermore, to test the structural equation model which had been developed for this purpose, on university students, graduates and on both state and foundation universities.

This research was a relational survey model. In the research, Student Loyalty Scale, Student Satisfaction Scale, Organizational Commitment Scale, University Trust Scale and Perceived Organizational Prestige Scale were used.

The research group had been combined of 1287 university students and alumni from diverse universities in Ankara. Of the participants 60.7% were women (N=781), 39.3% were men (N=506), 67.1% were university students (N=864), 32.9 % were alumni (N=423) Structural equation model was used to determine the variables predicting student loyalty which is at the core of the research.

Results of the research showed that the conceptual model developed by the researcher could be verified and confirmed with the data obtained

from group formed by university students and alumni, from group of university students and from both state and foundation universities, therefore the model was accepted. However, in the group formed only by the alumni, no relation between trust to university and student loyalty was found, as a result, for this group, the alternative model which does not contain this kind of relation was adopted.

The results of the research show that commitment to university predicts the student loyalty directly with a high level, and also, university's perceived prestige and trust to university determinants predict the student loyalty directly in medium level. The perceived prestige of university and trust to university predict the student in terms of university commitment indirectly. Findings discussed according to contribution of handled determinants.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	9
Amaç	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	13
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
Öğrenci Gelişim Kuramları	15
Öğrenci Sadakati	28
Öğrenci Memnuniyeti.....	33
Üniversite Bağlılığı.....	41
Üniversitenin Algılanan Prestiji	45
Üniversiteye Güven	50
İlgili Araştırmalar.....	54
3. YÖNTEM	65
Araştırmanın Modeli	65
Evren ve Çalışma Grubu	65
Veri Toplama Araçları.....	68
Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği	68
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	74
Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği	77
Üniversteye Güven Ölçeği	81
Öğrenci Sadakati Ölçeği	85
Verilerin Analizi	97
İşlem	98

4. BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA	100
Çok Değişkenli İstatistiksel Analizler İçin Varsayımların Sınanması.....	100
Üniversite Öğrencileri ve Mezunlar İçin Araştırma Modelinin Sınanması	103
Üniversite Mezunları İçin Araştırma Modelinin Sınanması	107
Üniversite Öğrencileri İçin Araştırma Modelinin Sınanması	112
Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Araştırma Modelinin Sınanması	116
Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Araştırma Modelinin Sınanması	120
Tartışma.....	124
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	132
Sonuçlar	132
Öneriler	133
KAYNAKÇA	135
EKLER	158

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Chickering'in Kimlik Gelişimi Vektörleri	17
Çizelge 2. Çalışmada Yer Alan Bireylerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	67
Çizelge 3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi, Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Yer Alan Bireylerin Demografik Özellikleri	68
Çizelge 4. Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	69
Çizelge 5. Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri	73
Çizelge 6. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	75
Çizelge 7. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri	77
Çizelge 8. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 9. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	79
Çizelge 10. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği İçin İyilik Uyum İndeksleri	81
Çizelge 11. Üniversiteye Güven Ölçeği'nin Madde Analizi Sonuçları.....	82
Çizelge 12. Üniversiteye Güven Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	83
Çizelge 13. Üniversiteye Güven Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri	85
Çizelge 14. Maddeler Atılmadan Önce Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	87
Çizelge 15. Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	90
Çizelge 16. Öğrenci Sadakati Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	92

Çizelge 17. Öğrenci Sadakati Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri (1).....	94
Çizelge 18. Öğrenci Sadakati Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri (2).....	96
Çizelge 19. İyilik Uyum İndeksi Ölçütleri	98
Çizelge 20. Ölçek Uygulamalarında Elde Edilen Puanların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	101
Çizelge 21. Çoklu Bağıntı Problemine İlişkin Tolerans, VIF ve CI Değerleri	103
Çizelge 22. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modele İlişkin Uyum İndeksleri	104
Çizelge 23. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 değerleri	105
Çizelge 24. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları	105
Çizelge 25. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri	106
Çizelge 26. Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	107
Çizelge 27. Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 Değerleri	109
Çizelge 28. Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları	110
Çizelge 29. Aracılık İlişkisi Doğrultusunda Üniversite Mezunları İçin Kurulan Alternatif Modele İlişkin Uyum İndeksleri	110
Çizelge 30. Üniversite Mezunları İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri	112
Çizelge 31. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri	113
Çizelge 32. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 Değerleri	114

Çizelge 33. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları	115
Çizelge 34. Üniversite Öğrencileri İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri	115
Çizelge 35. Devlet Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri	116
Çizelge 36. Devlet Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 Değerleri	118
Çizelge 37. Devlet Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları	118
Çizelge 38. Devlet Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri	119
Çizelge 39. Vakıf Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri	120
Çizelge 40. Vakıf Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 Değerleri	122
Çizelge 41. Vakıf Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları	122
Çizelge 42. Vakıf Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakati İle İlişkisi Olduğu Düşünülen Değişkenler İle İlgili Test Edilecek Kavramsal model	11
Şekil 2.	Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Sistem Kuramına Göre Gelişimi.....	24
Şekil 3.	Öğrenci Değişiminin Değerlendirilmesi Modeli.....	26
Şekil 4.	Tinto'nun Okul Terki Modeli	27
Şekil 5.	Helgesen ve Nessel'in Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli	55
Şekil 6.	Brown ve Mazzarol'un Kavramsal Modeli	56
Şekil 7.	Wong ve Wong'un İlişki Bağlılığı ve Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli	57
Şekil 8.	Lin ve Tsai'nin Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli	58
Şekil 9.	Yu ve Kim'in Üniversite Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Kavramsal Modeli.....	59
Şekil 10.	Mendez ve Diğerlerinin Algılanan Hizmet Kalitesi ve Uzun Dönemli İlişki Kavramsal Modeli	60
Şekil 11.	Henning-Thurau ve Diğerlerinin İlişki Kalitesine Bağlı Öğrenci Bağlılığı Kavramsal Modeli	61
Şekil 12.	Alves ve Raposo'nun Kavramsal Modeli.....	62
Şekil 13.	Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	72
Şekil 14.	Örgütsel Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	76
Şekil 15.	Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	80
Şekil 16.	Üniversiteye Güven Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	84
Şekil 17.	Öğrenci Sadakati Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (1).....	94

Şekil 18.	Öğrenci Sadakati Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (2).....	95
Şekil 19.	Verilere İlişkin Histogram Grafiği.....	101
Şekil 20.	Verilere İlişkin P-P Grafiği	101
Şekil 21.	Verilere İlişkin Saçılma Diyagramı Matrisi	102
Şekil 22.	Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Kavramsal Model	104
Şekil 23.	Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Kavramsal model	108
Şekil 24.	Üniversite Mezunları İçin Benimsenen Alternatif Model	111
Şekil 25.	Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Kavramsal model	113
Şekil 26.	Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal model	117
Şekil 27.	Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal model	121

EKLER LİSTESİ

Ek 1.	Veri Toplama Araçları	159
Ek 2.	Üniversitelerin Etik Kurullarından ve Rektörlüklerinden Alınan Uygulama İzinleri.....	161
Ek 3.	Gönüllü Onam Formu	168
Ek 4.	Oluşturulan Kavramsal modellere İlişkin Komut Dosyası	169
Ek 5.	Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyonları	170

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bireyler yaşamlarının büyük bir kısmını, belirli statü ve rol ilişkilerinden oluşan, üyelerinin davranışını düzenleyen, kendine ait bir dizi değer ve normu olan sosyal gruplar içerisinde diğer insanlarla birlikte geçirir (Şerif ve Şerif, 1996). Birçok açıdan farklılık gösteren bu sosyal gruplar bireylerin tüm alanlardaki gelişimini ve karar verme süreçlerini etkiler (Hagg,1997). Bu sosyal gruplardan biri olan okulun, tarihsel süreç içerisinde toplumsal bir kurum olarak ortaya çıktığı günden bu yana, yapısı ve işlevleri değişime uğramış olsa bile, günümüzde de insan yaşamına yön veren en temel kurumlardan birisi olduğu yadsınamaz (Öğülmüş ve Çok, 1996).

Bilgi çağının yarattığı bilgi ekonomisi yeni istihdam şekilleri ortaya çıkarmış, iş gücü profili de bu bağlamda değişmiş, çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip işgücü ihtiyacı artmıştır. Bu durum genel olarak, eğitime özel olarak da yüksek öğretime iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu alanlarda ve nitelikte bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu yüklemiştir (Biçerli, 2011). Yüksek öğretim aynı zamanda bireylere toplumda prestij kazanma, daha evrensel bir kültürel birikim edinme, yeni sosyal ve bireysel ilişki biçimleriyle tanışma, kişisel ve mesleki gelişimlerinde yeni fırsatları yakalama olanakları da sunmaktadır. Uluslar arası deneyim fırsatlarının da oluştuğu yüksek öğretimde Bologna süreci ile artan öğrenci hareketliliği, bu sürece dahil olan ülkelerdeki yüksek öğretim kurumları üzerinde artan bir etki yaratmıştır (Helgesen ve Nessel, 2007).

Türkiye’de, yüksek öğretimdeki eğitim ve öğretim hizmeti devlet ve vakıf üniversiteleri tarafından gerçekleştirilmektedir ve yüksek öğretim kurumlarına yerleştirme merkezi sınavlarla yapılmaktadır. TÜİK Nüfus istatistik verilerine göre (TUİK 2011) 18-22 yaş grubunda öğretim yılı yüksek öğretim okullaşma oranı %58.45’dir, bu oranın %27.62’lik kısmını açık öğretim fakültelerinde eğitim görenler oluşturmaktadır. Son dört yılda belirgin biçimde artan bu orana rağmen Türkiye OECD üye ülkeler arasında %20 mezuniyet oranı ile alt sıralarda yer almaktadır (OECD, 2010). Bu oranlar Türkiye’de yüksek öğretim alanındaki önemli sorunlardan birinin sadece öğrencilerin üniversiteye erişimlerinin olmadığı üniversiteden mezun olabilmelerinin de sorun olduğunu göstermektedir (Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009). Eğitim alanında yapılan yatırımlar bir ülkenin ekonomik ve politik geleceğini şekillendiren en önemli araçlardan biridir. Bu çerçevede farklı nedenlerle üniversite eğitimini yarıda bırakan bireyler ülke ekonomisi için ciddi bir kayıp olarak değerlendirilmektedir.

Üniversiteye devam etmeyen ya da üniversitelerini değiştirmek isteyen bireylerin bu tutumları, küreselleşen rekabetle mücadele eden üniversiteleri, amaçları, yapıları, süreç ve çıktıları açısından sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde de başka üniversitelerle yarışır hale gelmeleri ve kurumsal performanslarını arttırmaları yönünde zorlamaktadır (Popli, 2005).

Üniversiteler vizyon ve misyonlarını oluştururken bazı konular üzerinde yoğunlaşmalıdırlar. Bunlar; hali hazırdaki ve gelecekteki öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlayabilmeleri için nelere ihtiyaç duydukları (Bean,1985) , onların gelişimsel özellikleri, üniversitedeki yapı ve süreçlerin öğrenciyi nasıl etkilediği (Tinto, 1993), üniversiteyi nasıl algıladıkları, üniversitenin bir üyesi olmaktan mutlu olup olmadıkları, üniversiteye yönelik nasıl bir tutum geliştirdikleri ve başarılarının bundan nasıl etkilendiği (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006). Üniversite hizmetlerinden memnun olup olmadıkları, mezuniyet sonrası iş bulup bulamayacaklarına ilişkin görüşleri, üniversiteye bağlılıkları ve sadakatleri (Alves ve Raposo, 2007), gibi

konulardır. Üniversiteler bu konular üzerinde yoğunlaşmalı ve hizmet anlayışını bu değişkenler bağlamında değerlendirmelidir

Oliver (1999) üniversitelerin eğitim anlayışlarını yapılandırırken üzerinde durmaları gereken kavramlardan biri olan memnuniyete dikkat çekmiştir. Oliver (1999) memnuniyeti bir hizmetin tatmin edici bir şekilde yerine getirildiğine ilişkin algı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde memnuniyet; eğitimle ilgili deneyimlerin ve sonuçların öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bir kavramdır (Oliver ve DeSarbo, 1989). Franklin ve Shemwell (1995) ise öğrenci memnuniyetini eğitim deneyimini yaşamadan önce sürecin sonucuna ilişkin bireysel beklentiler ile birey tarafından algılanan gerçek arasındaki fark olarak tanımlamış, öğrencilerin memnuniyetlerinin ve eğitim programlarına olan ihtiyaç ve beklentilerinin onların sosyal ve bilişsel yönden ilerlemelerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

Öğrenci memnuniyeti çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal dinamikleriyle çok yönlü bir süreç olan öğrenci memnuniyetine ilişkin değerlendirme, değerlendirmenin yapılacağı eğitim kuruma göre değişkenlik gösterir (Sener ve Humbert, 2003). Öğrencilerin, öğrenim gördükleri eğitim kurumundan sağladıkları memnuniyet, üniversitenin başarısını ve kalitesini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Gülcan, Kuştepeli ve Aydemir, 2002).

Üniversiteler başarıyı hedeflerken öğrencilerini yüksek öğretimin kilit paydaşı olarak görüp onların görüşlerine önem vererek, öğrenci memnuniyetini en üst düzeye çıkarmak için çabalamalıdır (Harvey, Plimmer, Moon, Geall, 1997). Üniversitelerin eğitim-öğretim hizmetleri, öğrenci beklenti ve memnuniyetini karşılama düzeyi arttıkça, üniversitelerin ve yüksek eğitim kurumlarının tercih edilme düzeyi de o oranda artmaktadır (Kaynar ve diğerleri, 2006). Alan yazında öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkinin doğrudan ve dolaylı olması ile ilgili farklı çalışma sonuçları mevcuttur (Terblanche, 2005).

Üniversitelerin başarısını ve eğitim hizmeti anlayışını geliştirmede önemli kavramlardan biri olan memnuniyet ile birlikte alan yazında üzerinde durulan bir başka kavram da bağlılıktır. Öğrencinin eğitim kurumuna bağlılığı ile ilgili alan yazında ilk çalışmaları yapan Tinto (1975), üniversite ortamına uyum sağlamayı, üniversiteye bağlanmanın önemli bir göstergesi olarak kabul etmektedir.

Örgütsel bağlılık genellikle “kişinin kuruma karşı hissettikleri” olarak tanımlanmaktadır (Nijhof, Jong ve Beukhof, 1998). Ancak tanımlama ve sınıflama konusunda alan yazında farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir (Boylu, Pelit ve Gücer, 2007). Bağlanma genel olarak, örgütün amaç ve değerlerini kabullenme, örgüt yararına beklenenden daha fazla çaba harcama, örgüt üyeliğinin devamı için güçlü bir istek duyma gibi öğeleri içermektedir (Allen ve Meyer, 1990).

Kurumsal bağlılığın sınıflandırılmasında iki önemli yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan biri; birey ile kurum arasındaki bağın bireyin bakış açısı ve kuruma yönelik duygularının değerlendirildiği tutum olarak bağlılıktır (Mottaz, 1989). Bir bireyin kurumla arasındaki bağa yönelik tutumları, onun belli davranışlarda bulunmasını veya bu davranışları sergilemeye eğilimli olmasını sağlayacaktır. Bu davranışlar kurumdan ayrılıp ayrılmama, devamsız olup olmama ve kurumun yararına çaba gösterip göstermeme ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır (Mottaz, 1989).

Kurumsal bağlılıkla ilgili diğer yaklaşım ise Allen ve Meyer (1990) tarafından öne sürülen ve bağlanmanın, duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç ana öğeye dayandığı modeldir. Duygusal bağlılık, bireylerin kurumsal objeleri benimsemesi ve özdeşleşmesini ifade etmektedir (Chen ve Francesco, 2003). Devam bağlılığı, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağına düşünülmesi nedeniyle örgüt üyeliğinin sürdürülmesi durumudur (Lamsa ve Savolainen, 1999). Normatif bağlılık çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tür

bağlılıktan farklı bir boyutu temsil etmektedir (Meyer ve Allen, 1984; Allen ve Meyer, 1990)

Çalışan bağlılığından esinlenilerek alan yazına kazandırılan öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenmeye ve kuruma psikolojik yatırım yapması olarak tanımlanmaktadır (Green ve Bauer, 1995). Newmann (1992) bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulun sunduklarından daha fazlası için çabaladıklarını, sadece iyi bir mezuniyet derecesi için uğraşmadıklarını, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir.

Kurum üyelerinin kurumun dışarıdan olumlu bir şekilde algılandığını düşünmesi yani kurumun algılanan prestiji, onların örgütleriyle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlayacaktır (Dutton, Dukerich, ve Harquail, 1994). Algılanan örgütsel prestij kavramı ilk olarak 1954 yılında March ve Simon tarafından kurumda bulunan kişinin ve diğer bireylerin örgütü nasıl gördüğüne ilişkin düşünce şeklinde tanımlanmıştır (akt. Tak ve Çifçioğlu, 2009). Kurumun saygın olarak algılanması, kurumsal hedeflerin benimsenmesi, etkili birey-kurum etkileşimi ve kurumun çalışanların beklentilerini tatmin etmesi durumunda kurumla özdeşleşme ve sadakat sağlanmaktadır (Henning-Thrurau, Langer ve Hansen, 2001).

Alanyazında konuyla ilgili olarak incelenen başka bir kavram da öğrencilerin okullarına karşı duydukları güvendir. Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven; öğrencilerin üniversitelerinin onlar için doğru adımları atacağına, onlara uygun öğrenme süreçleri belirleyip kariyer hedefleri oluşturacağına inanmaları olarak tanımlanmaktadır (Blauch, 1993; Ghosh, Whipple ve Bryan, 2001). Üniversitesine güvenen öğrenci üniversiteyi bırakmayı tercih etmeyecek, üniversite yaşamını olumlu algılayacak ve diğer öğrencilere üniversiteyle ilgili olumlu söylemlerde bulunacaktır (Ghosh ve diğerleri, 2001). Güven, açık ve sağlıklı üniversite çevresinin oluşturulmasında da kilit bir kavram konumundadır (Wayne ve Tarter, 2003). Holdford ve White (1997) çalışmalarında öğrencinin üniversiteye bağlılığını belirleyen etkenler arasında öğrencinin üniversiteye duyduğu güvenin

önemini vurgulamışlardır. Öğrencinin güvenini belirleyen etkenleri ise okula devam etmenin algılanan yararları, öğrenci ve okul yönetimi arasında ortak bir dil gelişmesi ile algılanan kalitesi, okulun ve çalışanların davranışlarına ilişkin öğrenci algılamaları olarak ifade etmişlerdir (Holdford ve White, 1997). Güven, öğrenciler açısından belirsizliği azaltmakta, okul ile öğrenci arasındaki çatışmaların kolayca çözümlenebileceği inancını arttırmakta ve okulla işbirliği için yoğun bir istek yaratmaktadır.

Öğrencilerin, kaliteli bir eğitim aldığına inandıkları ve memnun oldukları, prestijli olduğunu düşündükleri, bağlılık ve güven duydukları üniversitelere sadakat geliştirmeleri ve üniversiteleri ile özdeşleşmeleri beklenir. Bu araştırmanın temel değişkenlerinden biri olan öğrenci sadakati (student loyalty) kavramı, işletme, pazarlama ve organizasyon yönetimi alanlarında genellikle müşteri sadakati şeklinde kullanılan kavramdan esinlenilerek geliştirilmiştir ve son yıllarda eğitim kurumları için sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Öğrenci sadakati, bir öğrencinin davranışı için temel motivasyonu sağlayan kuruma yönelik olumlu bir bilişsel-duyuşsal tutumu ifade etmektedir (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001). Öğrenci sadakati, öğrencinin kuruma yönelik bağlılığının bir fonksiyonudur (Tinto, 1993).

Öğrenci sadakati duyuşsal ve davranışsal boyutları içermektedir. Öğrenci sadakati sadece öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları zaman süreci ile sınırlı değildir. Mezun öğrencilerin sadakati de eğitim kurumları için önemlidir. Bu nedenle öğrenci sadakati hem öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerle hem de bir eğitim kurumunda eğitimini tamamlamış olan mezunlarla ilgili bir kavramdır (Ceylan ve Özbal, 2008).

Helgesen ve Nasset'e (2007) göre yükseköğretim kurumlarının temel hedefi, kurumun kalitesini arttırarak öğrencilerin kuruma sadık kalmalarını sağlamaktır. Öğrenci sadakati üniversiteler için önemlidir, çünkü eğitime devam eden öğrenciler de mezunlar da etkinlikleri için üniversiteye finansal kaynaklar sağlarlar. Bu durum özellikle vakıf üniversiteleri için geçerlidir.

Vakıf üniversitelerinin birçoğunda öğrenciden alınan ücretler temel gelir kaynağıdır. Üniversitelere sadakat düzeyleri yüksek öğrenciler, üniversitelere karşı duydukları güçlü bir duygusal bağ ile diğerlerinden ayrılırlar. Kuruma yeni öğrenci kazandırmak için yapılan harcamalar, çoğu zaman mevcut öğrencilerin eğitimlerini tamamlamaları için yapılan harcamalardan daha yüksektir (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001). Bu nedenle kuruma yeni öğrenciler kazandırmak önemlidir. Öğrenci sadakati yüksek mezunlar, okullarıyla ilgili olumlu söylemlerde bulunarak üniversitelerini yeni öğrencilerin tercih etmelerini sağlarlar ve mezun olduktan sonra bile üniversitelere bağış yapma konusunda güçlü bir arzu duyarlar (Reicheld, 2003).

Alvesson (2000) sadakati; hem bir örgüte, hem de bir kişi veya gruba karşı oluşan bir bağ olarak tanımlamaktadır. Adler ve Adler (1988) sadakati tanımlarken; aidiyet, bir şeyin parçası olma yönünde yoğun istek duymak, kendinden bir şeyler vererek katkıda bulunmaya hazır olmak, güven, grupla beraber hareket etmeye gönüllü olmak ve örgüt liderini veya kurallarını gönüllü olarak takip etmeye istekli olma kavramlarını kullanmaktadır. Bu bağlamda sadakat kavramını ele alırken sosyal kimlik ve kurumla özdeşleşme kavramlarının da önemli olduğu alan yazında belirtilmektedir (Ceylan ve Özbal, 2008).

Bireylerin bir gruba yönelik oluşturdukları sosyal kimlikleri, grup içi ve gruplar arası dinamiklerin açıklanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Jackson ve Smith, 2011). Kimlik; kişisel değerler, düşünceler, duygular gibi bireye özgü özelliklerle (kişisel kimlik), aidiyet duygusu, beğenilme, ün gibi sosyal gruplarla ilişkilerin (sosyal kimlik) bir bütündür (Coşkun, 2000; Cheek ve Troop 1995; Lamphere ve Leary, 1990).

Sosyal kimlik kuramı, kişisel kimlikten ayrı olarak, bireyin ait olduğu veya ait olduğunu hissettiği gruplar aracılığıyla kimlik oluşturmanın önemini vurgulamaktadır (Turner, 1985). Sosyal kimlik kuramının temelinde yatan görüş; bireylerin davranışlarının sadece kendileri hakkında oluşturdukları

algıları tarafından değil, aynı zamanda özdeşim kurdukları veya ait olduklarını hissettikleri sosyal grupların davranış örüntüleri ve görüşleri tarafından da etkilenmesidir (Coşkun, 2004).

Bireyler örgütlerle aidiyet ihtiyacını gidermek ve belirsizliği azaltmak için özdeşleşirler. Örgüt ise üye özdeşleşmesini güçlendirmek ister, çünkü özdeşleşmenin çalışanların performansları üzerinde olumlu etki yapacağına inanmaktadır. Bu nedenle, örgütsel özdeşleşme, örgütsel davranış çalışmaları için önemli bir değişken haline gelmiştir (Tüzün ve Çağlar, 2007).

Turner (1985), örgütsel özdeşleşmenin kişinin benlik kavramını kapsadığını, kendisi için önem taşıyan ve kişi tarafından benimsenmiş kategorizasyonlar olduğunu savunur. Bhattacharya ve Sen'e (2003) göre örgütsel özdeşleşme; kişinin örgütle ilgili inançları, kişisel tanımlama veya kişisel tercihi haline geldiği zaman görülmektedir. Bhattacharya, Rao ve Glynn (1995), özdeşleşmenin diğer örgütlerden yalıtılmış, bir kişi ve bir örgüt arasındaki iki taraflı basit bir ilişki olmadığını; ama rekabetçi bir ortamda ortaya çıkan bir süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özdeşleşmenin yararı, kişiye, değer verdiği kimselere benzeme, onlar gibi olduğunu düşünme duygusunu sağlamasıdır. Özdeşleşme sırasında birey grubundaki diğer üyeler arasındaki benzerlikleri abartırken farklılıkları göz ardı eder. Aynı şekilde, başka gruplarla kendi grubu arasındaki benzerlikleri göz ardı etmeye, farklılıkları ise abartarak algılamaya başlar (Arkonaç, 2001).

Sadakat düzeyi yüksek bir öğrenci mezun olduktan sonra da okuluna bağışlarıyla destek verebilir, araştırma projelerine finansal destek sağlayabilir, daha önceki mezunlara ya da mevcut öğrencilere iş vererek destek olabilir, aday öğrencileri olumlu söylemleriyle teşvik edebilir, derslere ziyaretçi olarak katılıp üniversite ile işbirliği yapabilir (Wong ve Wong, 2011). Mezun oldukları üniversiteye sadakat gösteren ana-babalar da üniversitelerinde yaşadıkları olumlu deneyimleri, öğrenme çıktılarını, aldıkları eğitimin kalitesini ve duygusal bağlılıklarını gerekçe göstererek çocuklarının da kendi üniversitelerinde eğitim görmesini istediklerini belirtirler (Guzman ve

diğerleri, 2007). Aslında öğrenci sadakatının bu tür üstün yanları (avantajları), öğrenci okuldan mezun olduktan sonra en üst düzeye ulaşır. Bu nedenle öğrenci sadakati çok yönlü olarak incelenmesi gereken bir konudur.

Öğrenim gördüğü veya mezun olduğu okul hakkında olumsuz söylemlerde bulunulduğunda veya okulunun haksız bir saldırıya maruz kaldığını düşündüğünde, sadakat düzeyi yüksek öğrenciler aidiyet duygusuyla harekete geçerek okullarını savunabilirler (Alves ve Raposo, 2007). Bu kişiler okulunun başarılarını kendi başarıları gibi görebilirler. Her türlü şart altında eğitim aldıkları veya mezun oldukları okulu destekleyebilirler. Başkaları tarafından okulu övüldüğünde ise bu övgüyü kendisine yapılmış gibi hissedebilirler. Ayrıca hiçbir çıkar beklemezsin okulu için çalışabilirler (Alves ve Raposo, 2007; Alvesson, 2000; Chen, Tusui, Farh, 1998) .

Sadakat düzeyi yüksek olduğunda, kişi ait olduğu kurumun ihtiyaçlarının kendi ihtiyaçlarıyla çok güçlü şekilde örtüştüğünü görerek kurumuna öncelik verecek ve kurumun yararına özveride bulunmak üzere kendini önceden hazırlayacaktır. Sadakat düzeyi düşük olduğunda ise birey bir miktar sorumluluk hissedebilir ancak çıkar çatışması yaşar ve kurum için özveride bulunmayla ilgili sınırlı istek duyar (Alvesson, 2000).

Problem

Eğitim kurumlarında istenen düzeyde kaliteye ulaşmak için sürdürülen çalışmalar sürekli gelişme ve yenileşme esasına dayanmaktadır. Özellikle günümüzde bilgi toplumuna geçişle birlikte, eğitime olan talebin niteliği değişmektedir. Bireylerin okula yönelik algıları okulu etkilemekte, okullardaki farklı süreçler de bireyleri etkilemektedir. Bu karşılıklı ilişki ve etkileşim, sürekli gelişmeyi ve mevcut durumdan daha iyi bir duruma geçmeyi sağlamaktadır. Bu noktada var olan durumun doğru bir yolla ve gerçekçi olarak tespit edilmesi, gelişim için atılacak adımlar bakımından büyük önem

taşımaktadır. Farklı işletmelerde incelenen değişkenlerin eğitim ortamında incelenmesinde araştırmacıların üniversitenin, okulun, öğrencinin, öğretmenin, akademik personelin kendine özgü ve diğer işletme ve çalışanlardan farklı olan yapısını ortaya koyarken ele alınan değişkenlerin bu kurumlarda nasıl işlevsellik kazandığına dikkat etmeleri gerekmektedir.

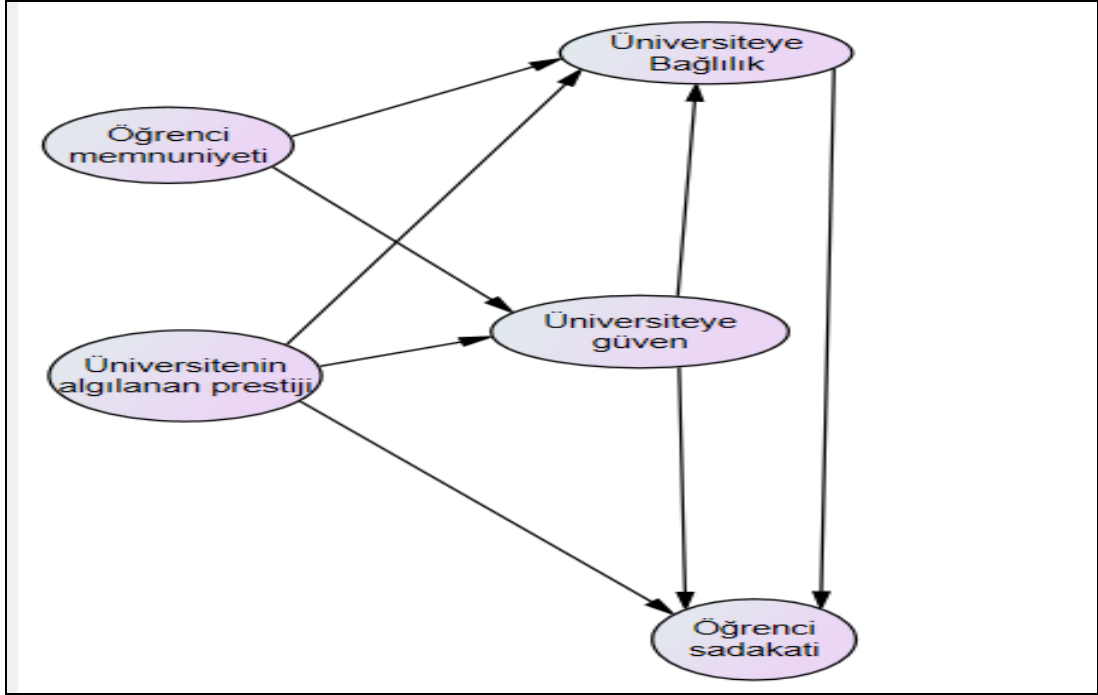
Yukarıda özetlenen kavramlar ve gelişmeler çerçevesinde, ülkemizde özel üniversitelerin ya da vakıf üniversitelerinin sayılarının özellikle son yıllarda hızla artmasına paralel olarak, yükseköğretim kurumlarında öğrenci sadakati kavramının incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Başka bir deyişle, ülkemizde yüksek öğretim öğrencileri ve mezunları arasında öğrenci sadakatinin bir model kurularak incelenmesi ve bu modelde üniversite bağlılığı, üniversiteye güven, üniversitenin algılanan prestiji, öğrenci memnuniyeti gibi değişkenlerin birbiriyle ve öğrenci sadakati kavramıyla ilişkisinin belirlenmesi gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, yükseköğretim kurumlarındaki öğrenciler ve mezunlar arasında öğrenci sadakatinin üniversiteye bağlılık, üniversiteye güven, üniversitenin algılanan prestiji ve öğrenci memnuniyeti ile ilişkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacak ve bir model test edilecektir.

1. Özdeşleşme, kararlılık ve kendini adama alt boyutlarından oluşan Öğrenci sadakati kavramı ile
 - a) öğretim elemanlarından, danışmanlık hizmetlerinden, yönetimden, kaynaklardan, bilgisayar olanaklarından, ders ve ders programlarından memnuniyet alt boyutlarından oluşan öğrenci memnuniyeti
 - b) duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarından oluşan üniversiteye bağlılık
 - c) üniversitenin algılanan prestiji
 - d) üniversiteye güven

arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla oluşturulan kavramsal model üniversite öğrencilerinde, mezunlarında, devlet ve vakıf üniversitelerinde (Şekil 1) doğrulanmakta mıdır?



Şekil 1. Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakati İle İlişkisi Olduğu Düşünülen Değişkenler İle İlgili Test Edilecek Kavramsal model

2. Test edilecek olan kavramsal modelin vakıf ve devlet üniversitelerinde, mezun ve öğrencilerde benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Önem

Bu araştırma yükseköğretim kurumlarında eğitimine devam eden ve mezun olmuş olan öğrencilerin üniversiteye yönelik sadakatlerini ve sadakat kavramını etkileyen değişkenlerin birbiriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yüksek öğretim kurumlarında vakıf üniversitelerinin hizmet vermeye başlamasıyla rekabet ortamı artmakta, bununla birlikte üniversiteye

devam eden öğrencilerin üniversiteden ayrılması finansal sorunlara neden olmaktadır. Araştırmalar, yeni öğrencilerin üniversiteye kazandırılmasının, eski öğrencilerin elde tutulmasından beş kat daha masraflı olduğunu ortaya koymaktadır (Alves ve Raposo, 2007; Henning-Thurau ve diğerleri 2001). Üniversiteye giren öğrencilerin okulda kalması potansiyel öğrencilerin okula çekilmesinden daha önemli hale gelmiştir. Üniversiteyi bırakma oranı gittikçe artmaktadır. Bu durum hem eğitim kurumları için hem de toplum için verimsiz ve masraflı bir durumdur. Ancak üniversiteye karşı sadakat gösteren bir öğrenci, kurumda eğitimine devam etmekle kalmayacak aynı zamanda kurumla ilgili olumlu davranışlar da sergileyecektir. Bu nedenle öğrenci sadakati, rekabetin yaşandığı eğitim kurumlarında öğrencilerin okula devamlarının sağlanması ve olumlu davranış sergilenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Lin ve Tsai, 2008).

Bu çalışmadan elde edilecek bulgularla; öğrencilerin üniversite yaşamına daha etkin katılmalarının sağlanabileceği, kurumla özdeşleşebilecekleri değişkenlerin ortaya çıkarılması öngörülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının eğitimde alınan kararlarda söz sahibi olanlara, üniversitelere, öğretmenlere ve öğrencilere uygulamaya dönük bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma hem öğrenciler hem de mezunlar üzerinde yürütülmüştür, bu durum yüksek öğretim kurumlarının uyguladıkları politikaları zaman içinde değerlendirebilme, eğitim çıktılarını değerlendirebilme ve geliştirme fırsatı sağlayacaktır. Alan yazında Ceylan ve Özbal (2008) tarafından yapılan ve üniversite mezunlarının üniversitelere sadakatini etkileyen değişkenlerin incelendiği bir çalışma bulunmaktadır. Ancak üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu durum çalışmayı değişkenlerin ele alındığı üniversitelerin farklı olması açısından değerli kılarken, iki hedef kitlenin bir arada değerlendirilmesi açısından da önemli kılmaktadır. Tayyar ve Dilşeker'in (2012) vakıf ve devlet üniversitelerinde yaptıkları çalışmada memnuniyet ve tavsiye etme davranışı ile bunları etkileyen değişkenler ele alınmıştır.

Araştırmada incelenen değişkenlerin yüksek öğretim kurumlarında araştırılması uluslararası ve ulusal çalışmalarda oldukça az ele alınmıştır.

Araştırmada ele alınan tüm değişkenler eğitim ortamının niteliğini arttırabilmek için oldukça önemli kavramlar olmakla birlikte, bu kavramlarla ilgili çalışmaların temelini işletme, pazarlama ve ekonomi gibi alanlarda yapılan çalışmalar oluşturmuştur. Bu alanlardan eğitim ortamına aktarılan kavramlarla ilgili yapılan çalışmalar, eğitimciler tarafından yapılmamış ve eğitim ortamının kendine özgü yapısı göz ardı edilmiştir. Gelişen ve değişen üniversiteler, öğrenciler ve mezunlar dikkate alındığında araştırmada ele alınan tüm değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi uluslararası ve ulusal alan yazına önemli düzeyde katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğrenci sadakati kavramı alan yazında müşteri sadakatinin kavramları ile (ürünü/hizmeti yeniden tercih etme, ürünü almaktan vazgeçmeme vb.) ele alınmış, sosyal psikologlara göre sadakati etkileyen özdeşleşme, ait olma gibi değişkenler göz ardı edilmiştir. Bu çalışma öğrenci sadakatini kurumla özdeşleşme, aidiyet ve kararlılık (üniversiteyi tekrar tercih etme) alt boyutlarıyla inceleyerek, bu iki yaklaşımı eğitim ortamlarında birleştirmiştir. Araştırmanın Türkiye’de sürekli gelişim ihtiyacı içinde olan devlet ve vakıf üniversitelerinin geliştirecekleri politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma zaman ve uygulama açısından sınırlı bir sürede yapıldığı için problem çerçevesinde ele alınan belirli sayıda değişkenle sınırlanmıştır.

Tanımlar

Öğrenci Sadakati: Üniversite öğrenci ve mezunlarının üniversitelere yönelik tutumu.

Öğrenci Memnuniyeti: Öğrencilerin okul deneyimiyle ilgili beklentileriyle, deneyimden sonra algılananlar arasındaki fark.

Üniversite Bağlılığı: Öğrencinin üniversitede kalmaya yönelik tutumu.

Üniversitenin Algılanan Prestiji: Üniversite öğrencilerinin, dışarıdakilerin üniversiteye ilişkin yorumlarını referans alarak oluşturdukları üniversiteye ilişkin algıları.

Üniversiteye Güven: Üniversite öğrencilerinin üniversitenin onların kariyer gelişimine, öğrenme süreçlerine ve amaçlarına uygun adımlar attığına ilişkin üniversiteye duydukları inanç.

2. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde üzerinde çalışılacak grup olan üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerini anlayabilmek için genel bir çerçevede öğrenci gelişim kuramları ele alınmıştır. Ardından araştırmanın değişkenleri olan öğrenci sadakati, öğrenci memnuniyeti, üniversite bağlılığı, üniversiteye yönelik güven ve üniversitenin algılanan prestiji ile ilgili kavramlar tartışılmış, yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş ilgili araştırmalardan edinilen bilgiler sunulmuştur.

Öğrenci Gelişim Kuramları

Yaşam boyu gelişim yaklaşımı, farklı disiplinleri ilgilendiren gelişimin tüm yaşam süreci içinde devam ettiğini vurgulayan, bireyin doğumla başlayıp ölümler sona eren yaşamındaki gelişimini inceler ve içerisinde pek çok farklı kuram ve bilimsel disiplini barındırır (Eryılmaz, 2011). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı ağırlıklı olarak yetişkinlik ve yaşlılık yıllarıyla ilgilenir. Bilim insanlarının belirlediği yetişkinlik dönemi evreleri için yaş sınırlarını kesin olarak belirlemek; sosyoekonomik sınıflar, kültürel farklılıklar ve kişilik farklılıkları nedeniyle oldukça güçtür (Onur, 2006). Yüksek öğrenim dönemini de içine alan genç yetişkinlik dönemi yetişkinlik dönemine girişi temsil ettiği için insan yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir.

Genç yetişkinlik, lise eğitiminin zorunlu olduğu, üniversiteyi tamamlamanın iş bulma güvencesi olmaktan çıktığı, üniversite eğitiminin

kalitesinin ve üniversite yaşantısının sorgulandığı, üniversite gençliğinin daha fazla sorunla karşılaştığı ve bunları daha uzun zamanda çözümleyebildiği, hızlı büyüdüğü ancak gelişimini daha uzun zamanda tamamladığı bir dönemdir (Onur, 2006). Son zamanlarda araştırmacıların özellikle irdeledikleri, yüksek öğretim dönemini inceleyen ve içerisinde farklı gelişim kuramlarını barındıran öğrenci gelişim kuramları yüksek öğretim kurumlarındaki öğrencilerin gelişimleri ve potansiyellerini arttırmaları ile ilgili kuramlar şeklinde tanımlanmıştır (Rodgers, 1990).

1960'lı yıllardan günümüze yüksek öğretim alanında dikkat çekmeye başlayan öğrenci gelişim kuramları, üniversite öğrencilerinin tüm alanlardaki gelişimlerinin incelenmesi, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi, programların hazırlanması ve eğitim politikalarının geliştirilmesi, sağlıklı bir üniversite ortamı oluşturulması, gibi konulara odaklanır (Evans, Forney, Guido, Patton ve Penn, 2010). Yüksek öğretimde öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim içinde oldukları tüm profesyonellerin yüksek öğretimdeki öğrencilerin gelişimlerini desteklemek, onlara uygun programlar ve politikalar düzenlemek, sağlıklı bir üniversite ortamı sağlamak için öğrenci gelişim kuramlarını bilmeleri gerekmektedir (Evans, Forney ve Guido, 1998).

Öğrenci gelişim kuramları; ergenlik, genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerini içine alan tüm gelişim kuramlarının kategorize edildiği kuramlar dizisi şeklinde de değerlendirilebilir (Rodgers,1990). Bu nedenle sınıflandırılmaları güçtür ve bu sınıflandırmalar farklı bakış açılarıyla şekillenebilir.

Öğrenci gelişim kuramları psiko-sosyal kuramlar, bilişsel yapı kuramları, tipoloji kuramları, birey-çevre etkileşimi kuramları şeklinde dört farklı başlık altında toplanabilir (Evans ve diğerleri, 2010). Psiko-sosyal gelişim kuramları kapsamında Chickering'in Kimlik Gelişimi Kuramı incelenecektir.

Chickering'in Kimlik Gelişim Vektörleri Kuramı: Chickering ve Reisser (1993)'in "Eğitim ve Kimlik" adlı çalışması özellikle üniversite öğrencilerinin karmaşık psikososyal gelişimini açıklayan ilk öncül kuramdır (akt. Owen, 2012). Chickering ve Reisser (1993) kimlik gelişimini yedi vektörlü kuram ile

açıklamaya çalışmışlardır. Bu vektörler ardışık sıra ile birbirini izleyen gelişim özellikleri değildir. Bu vektörler aynı anda çalışan her biri bir diğerinin gelişimine katkıda bulunan birbirleriyle etkileşim içinde ilerleyen yapılardır. Çizelge 1’de Chickering’in kimlik gelişimi vektörleri ve açıklamaları sunulmaktadır.

Çizelge 1. Chickering’in Kimlik Gelişimi Vektörleri

Vektör	Açıklama
Yeterliliklerin geliştirilmesi	Üniversite öğrencileri bilgi edinimi, entelektüel, kültürel ve estetik becerileriyle ilgili bilişsel yeterliliklerini, sportif ve dinlenme etkinlikleri, sağlıklı yaşam tarzı, el becerilerine dayalı aktivitelerle fiziksel yeterliliklerini, iletişim, liderlik ve işbirliği yaparak çalışma gibi becerilerle kişilerarası yeterliliklerini geliştirirler.
Duyguların yönetilmesi	Öğrenciler olumlu veya olumsuz duygularını fark etmeyi, ifade ve kontrol etmeyi öğrenirler.
Özerklikten karşılıklı dayanışmaya geçiş	Bu boyut duygusal bağımsızlığın artmasıyla özgürlükten, güven, etkilenme ve onaylanma ihtiyacının vurgulanması yönündeki değişimi içermektedir. Öğrenciler bağımsızlığın ve diğerleriyle olan karşılıklı bağlılığın önemini fark eder ve kabul ederler.
Olgun kişiler arası ilişkiler geliştirme	Kendi gelişimlerinde anlamlı ilişki rolleri oynamalarını destekler. Bu vektördeki görevler kültürlerarası ve kişilerarası anlayışın gelişimini, farklılıkların takdir edilmesini, partnerler ve yakın arkadaşlarla sağlıklı ve derin ilişkiler kurabilme kapasitesinin artmasını içerir.
Kimlik	Üniversite öğrencileri karmaşık ve pek çok farklı yapının yol göstericiliği ile diğer vektörlerin üzerine kurulan bir kimlik

benimseme	benimsenirler. Bu yol göstericiler; beden ve görünümle, cinsiyet ve cinsel yönelimle, sosyal ve kültürel mirasla, rol ve yaşam stili ile barışık olma, benlik saygısı, kendini kabul ve buna benzer yapılarıdır.
Amaç	Bu vektör kişisel ve mesleki bağılıkların nasıl geliştirildiği üzerine odaklanır. Bu vektör net mesleki amaçlar belirlemeyi, özel kişisel ilgilere ve etkinliklere anlamlı bağılıklar kurmayı, güçlü kişilerarası bağılıklar oluşturmayı içerir. Yaşam tarzı ve aile, karar verme ve amaç belirleme süreçlerini etkiler.
Bütünlük gelişimi	Bu vektör, değerleri insancillaştırmak, kişiselleştirmek ve aralarında bir uyum sağlamak olarak adlandırılan, birbiriyle örtüşen üç aşamayı içerir. Öğrenciler katı ve ahlaki düşünme biçiminden kendi değerleriyle diğerlerinin değerlerinin dengelendiği daha insancıl, diğerlerinin inaçlarına saygı duyan kişiselleştirilmiş değerler sistemi oluşturmaya doğru değışirler.

Chickering ve Reisser,1993'den uyarlandı

Chickering ve Reisser (1993) eğitim ortamının öğrenci gelişimi üzerindeki güçlü etkisinden bahsetmiş, anahtar etkiler olarak adlandırdığı yedi faktör özetlemiştir. Aşağıda bu yedi faktör sıralanmıştır.

1. Kurumsal amaçlar; anlaşılır ve özel amaçlar belirlemek, programları, hizmetleri ve politikaları bu amaçlara göre düzenlemek kurumsal değerlerin oluşturulmasında önemlidir. Belirlenen amaçlar eğitim çıktılarını da etkiler. Bir kurum için yeterlilik ön plana çıkarken, başka bir kurum için bütünlük önemli olabilir (Chickering ve Reisser,1993).
2. Kurumun büyüklüğü; kampüs yaşamına katılım ve üniversite deneyimlerinden memnun olma öğrenci gelişiminin desteklenmesinde etkilidir (Chechering ve Reisser,1993).

3. Öğrenci- öğretim üyesi ilişkisi; öğretim üyeleriyle ders dışında da iletişim içinde olmak, onları farklı rol ve sorumluluklarda görmek, öğretim üyelerinin onların gelecek planlarında ve entelektüel gelişimine katkıda bulunması öğrenci gelişimini destekleyecektir (Chickering ve Gamson, 1987). Chickering ve Reisser (1993) olumlu öğrenci- öğretim üyesi ilişkisini tanımlarken, ulaşılabilirlik, güvenilirlik, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma, öğrencilerle iletişim kurabilme yeteneğinin olması gibi terimler kullanmışlardır.
4. Program; bireysel farklılıklara duyarlı, öğrencilerin ne öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olan, onlara derin bir perspektif sunan, öğrencilerin önceki öğrenmelerini, değerlerini ve deneyimlerini destekleyen, programlar öğrenci gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Chickering ve Reisser, 1993).
5. Öğrenme; aktif düşünme ve fikirlerin bir araya getirilebilmesini sağlayacak bilişsel gelişimin oluşabilmesi için aktif öğrenme stratejilerine, öğrenci- öğretim üyesi etkileşimine, zamanında verilmiş geri bildirimlere, üst düzey beklentiler oluşturulmasına, bireysel öğrenme farklılıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Chickering ve Reisser, 1993).
6. Arkadaşlık ve öğrenci toplulukları; Chickering ve Reisser (1993) bir öğrenci için en önemli öğretmenin yine başka bir öğrenci olduğunu, anlamlı arkadaşlıkların, var olan ilgilerin ve önemli etkileşimlerin olduğu öğrenci topluluklarının gelişimi tüm vektörlerde desteklediğini belirtmişlerdir.
7. Öğrenci gelişim programları ve hizmetleri; öğretim üyeleri ve öğrencilerle ilgilenen diğer uzmanların, öğrenci gelişimi programları ve hizmetleri ile ilgili bilgilenmeleri ve uzmanlaşmaları (Chickering ve Reisser, 1993).

Chickering ve Reisser (1993) tarafından ortaya atılan kavramlar üniversite de verilen eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerinin çözümlenmesi konusunda üniversite

yöneticilerine ve çalışanlarına yol gösterici olacaktır (Evans ve diğerleri, 2010).

Yüksek öğretime devam eden öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde yaşanan değişim son yıllarda bilim adamlarının dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu bağlamda yüksek öğretim öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinde yaşanan değişimi ortaya koyan kuramlar, bilişsel yapı kuramları sınıflandırmasında incelenecektir. Perry'nin Bilişsel ve Ahlaki Gelişim Kuramı, Mogalda'nın epistemolojik Yansıtma Modeline değinilecektir.

Üniversite yıllarında meydana gelen bilişsel gelişimdeki değişiklikler öğrencilerin yaşamlarının tüm yönlerini etkilemektedir. Genç insanların nasıl düşündükleri, sorunlarını nasıl çözümledikleri, nasıl öğrendikleri ve ilgi alanlarındaki değişiklikleri nasıl fark ettikleri bilişsel gelişim alanına girmektedir (Parmaksız, 2008). Zihin gelişiminin evrelerinin ergenlikte tamamlandığı bilinmekle birlikte yetişkin düşüncesinin ergenin düşüncesinden pek çok açıdan farklılık gösterdiği de bilinmektedir (Onur, 2006).

Perry'nin Zihinsel Gelişim Kuramı: Yetişkin bilişsel gelişimi ile ilgili ilk çalışmalardan biri bir grup öğrencisiyle üniversite eğitimleri boyunca detaylı görüşmeler yaparak, öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve ne gibi akıl yürütme tarzlarına sahip olduklarını dönemler şeklinde tanımlamaya çalışan Perry (1981) tarafından geliştirildi (akt. Evans ve diğerleri 2010).

Perry (1981) ilk dönemi bireylerin olayları tek taraflı, ya doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirmeye eğilimli oldukları ikili düşünme olarak adlandırır. Çağdaş üniversitenin kalıp yargıları zorlamasıyla yeni zihinsel süreçler oluşmaya başlar. Üniversite yaşamı sürecinde çoklu bakış açılarının varlığını fark eden birey, bilişsel bir özellik olan yansıtıcı yargılamanın ilk aşaması çoklu düşünce evresine doğru ilerler. Üniversite öğrencileri herhangi bir olayın iki ya da daha fazla yönü olduğunun ve bir durumu tek yönlü yargılamanın zor olabileceğinin farkına varırlar. Kişisel kanıtlar başkalarının eleştirilerine uğradıkça çoklu düşünme görelî düşünmeye doğru

gelişmektedir. Pek çok kişi üniversite yıllarının sonunda görelî bağlanma aşamasına ulaşmış, en geçerli olduğuna inandıkları belli görüşleri kabullenirken, diğer taraftan eğer yeni bir kanıt kendilerine sunulursa, kendi görüşlerini tekrar değerlendirmeye açıktırlar (Arnett, 2001; Perry, 1981).

Mogalda'nın Epistemolojik Yansıtma Modeli; Mogalda üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişimlerini anlamının onlara yönelik eğitimlerin düzenlenmesinde etkili olduğunu savunmuş ve Perry'nin çalışmalarından etkilenerek bilişsel gelişimin kadın ve erkek arasındaki farklılıklarına ve benzerliklerine yoğunlaşmış, Miami Üniversitesinde 100 öğrenciyle yaptığı 5 yıllık boylamsal bir çalışma da bilişsel gelişimde, kesin bilme, bilmeye geçiş, bağımsız bilme, bağlamsal bilme olarak isimlendirdiği dört aşama saptamıştır (akt. Boyle, 2009). İlk evrede öğrenci otoritenin (öğretim elemanı) tüm soruların yanıtlarını bildiğini düşünür, bilmeye geçiş evresinde otoritenin her şeyi bilemediğini fark eder, bağımsız bilme olarak adlandırılan üçüncü evrede bilginin her zaman doğru olamayabileceğini fark eder, Üniversite öğrencilerinin nadir olarak ulaştıkları dördüncü evre olan bağlamsal bilme basamadığında bireyler bilgiyi bağlamsal olarak değerlendirir ve kanıtlara dayandırır (akt. Boyle, 2009).

Üniversite öğrencileri farklı kişilik özellikleri, ilgileri ve iletişim becerileri ile birbirinden ayrılmaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerin çevrelerine verdikleri tepkileri, bilişsel, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Bireyi çalışma hayatına hazırlayan ve sektörün ihtiyacı olan birden fazla beceriye sahip bireyler yetiştirebilmeyi amaçlayan yüksek öğretim kurumları için bireylerin meslek seçimleri ve mesleklere uygunlukları önemlidir. Bu nedenle bireysel farklılıkların değerlendirildiği Tipoloji Kuramlarını gözden geçirmek için Holland'ın tipoloji kuramı ve Myers-Brigs'in Kişilik Tipleri Modeli incelenecektir. Tipoloji kuramları üniversitelerde derslerin, çalışma gruplarının, eğitim seminerlerinin düzenlenmesinde ve buralarda kullanılacak ders materyallerinin geliştirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması açısından faydalı olacaktır. (Evans ve diğerleri, 2010).

Holland'ın Tipoloji Kuramı: Bireyleri kişilik özellikleri bakımından altı grupta toplanabileceği, yaşadıkları çevrelerinde aynı şekilde gruplanabileceği sonucuna varmış ve meslek danışmanlığı alanında Tipoloji kuramı olarak da bilinen kişilik kuramını geliştirmiş kişiliği altı tip altında incelemiştir (Holland, 1997).

1. Gerçekçi Tip: Fiziksel güç ve el becerisi gerektiren işleri tercih eden, atak, güçlü, atletik, saldırgan ve beceriklidirler.

2. Araştırmacı Tip: Soyut kavramlarla uğraşmayı tercih eden, zihinsel faaliyetler ile fikir ve sembollerle ilgilenen tiplerdir.

3. Sanatçı Tip: Belirli ve sistemli çalışmaktan hoşlanmayan, yaratıcı, kendini ifade etmeyi seven, duygusal, sevecen bağımsız, sezgisel ve sanatsal yetenekleri güçlü kişilerdir.

4. Sosyal Tip: Sosyal ortamlarda insanlarla birlikte olmayı seven, yardımsever, dışa dönük, neşeli, anlayışlı, empati sahibi kişilerdir.

5. Girişimci Tip: Başkalarını ikna etmeye ve etkilemeye yönelik faaliyetlerden hoşlanan, dışa dönük, ikna kabiliyeti yüksek, hırslı, cesaretli, liderlik özelliklerini kullanmayı seven insanlardır.

6. Geleneksel Tip: Tertipli, kurallara bağlı, düzenli, kontrollü, nesnelere üzerine odaklaşan bireyler bu gruba dahildir.

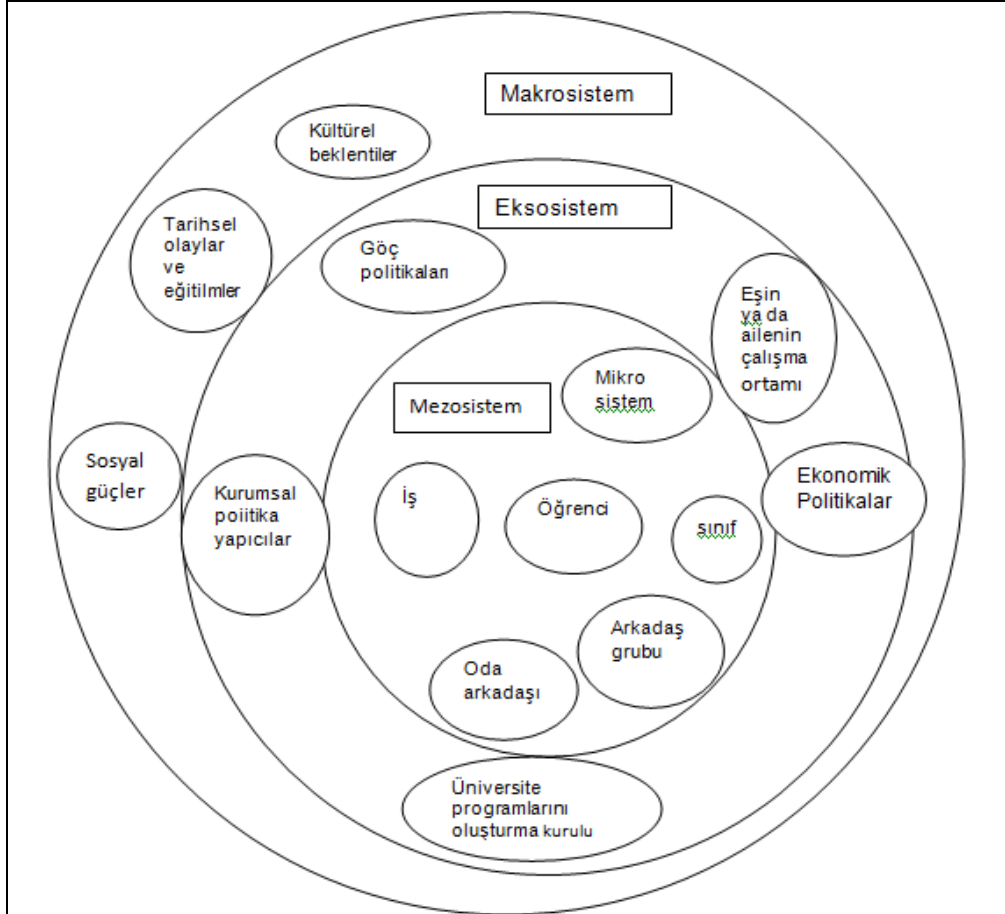
Myers-Briggs'in Kişilik Tipleri Modeli; Genç yetişkinler için oldukça yaygın olarak kullanılan bir kişilik modelidir. Myers-Briggs Kişilik Modeli genel hatlarıyla “Enerjinizi yönlendirdiğiniz ilk kaynak neresi olur?” Dışa dönük, içe dönük; “Bilgiyi ne şekilde işlemeyi tercih edersiniz?” Duyumsal “olasılıklar”, sezgisel “gerçekler”; “Kararlarınızı nasıl almayı tercih edersiniz?” Düşünce odaklı, his odaklı; “Hayatınızı nasıl düzenlemeyi tercih edersiniz?” Yargılayıcı, algısal gibi 4 ana sorudan güç alır Myers-Briggs Modelinde dört sorunun yanıtı olan bu sekiz öge birbirleriyle eşleştirilerek 16 farklı kişilik özelliği belirlenmektedir (Kabadayı, 2004).

Ekolojik Yaklaşım Kuramları sınıflandırmasında Bronfenbrenner'in çevre ve birey arasındaki etkileşimi etkilerini inceleyen Ekolojik Sistemler Kuramı, Astin'in Katılım Kuramı ve Girdi-Çevre-Çıktı Kuramı, Pascarella'nın Değişiminin Değerlendirilmesi Modeli, Tinto'nun Kuramı ve üniversite ortamı açısından ele alınacaktır. Ekolojik modeller bireyin gelişimindeki birey çevre arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Ele alınan kuramlar üniversite öğrencisinin üniversite ortamından en üst düzeyde yararlanması için nasıl şekillendirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı; bireyi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistemden oluşmaktadır.

Mikro sistem, bireyin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Bu sistem, en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner,1989). Renn ve Arnold (2003) üniversite öğrencileri için mikro sistemin öğelerini oda arkadaşları, arkadaş grupları, iş ortamı, spor takımı, aile, öğretim üyeleri olarak tanımlamışlardır. Mezosistem çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşim öğelerini kapsar (Bronfenbrenner 1986). Aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Reen ve Arnald (2003) oda arkadaşı olan iki üniversite öğrencisinin sınıfta da aynı ortamı paylaşımlarını mezosistem olarak örneklendirmiştir. Ekzosistem bireyin doğrudan içinde bulunmadığı fakat mikrosistemi içindekileri etkileyen ve bu yolla onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen sistemlerdir. Ailenin çalışma koşulları, üniversite yönetiminin aldığı kararlar, yükseköğretim politikalarından sorumlu kurumların politikaları, ekonomi politikaları üniversite öğrencilerini etkileyen ekzosistemler içinde değerlendirilebilir (Reen ve Arnald, 2003). Makrosistem, bireyin yaşamını dolaylı yollarla etkileyen, bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini, yasaları, toplumsal cinsiyeti, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik yaklaşımları içeren diğer sistemleri de kapsayan en geniş yapıdır (Bronfenbronner, 1989).

Aşağıda Reen ve Arnald (2003) tarafından biçimlendirilen, üniversite öğrencisinin ekolojik sistemlerini betimleyen şekil sunulmaktadır.



Şekil 2. Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Sistem Kuramına Göre Gelişimi

Astin (1985) katılım kuramında, üniversite öğrencilerinin gelişiminde katılımın etkisini vurgulamış ve katılımı, öğrencilerin duygu ya da düşüncelerinden daha çok davranışa dönüşmüş faaliyetlerinin akademik ve akademik olmayan deneyimlere fiziksel ve psikososyal enerjisini yönlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Astin (1985)'in kuramı beş temel sayıltıyı esas alır:

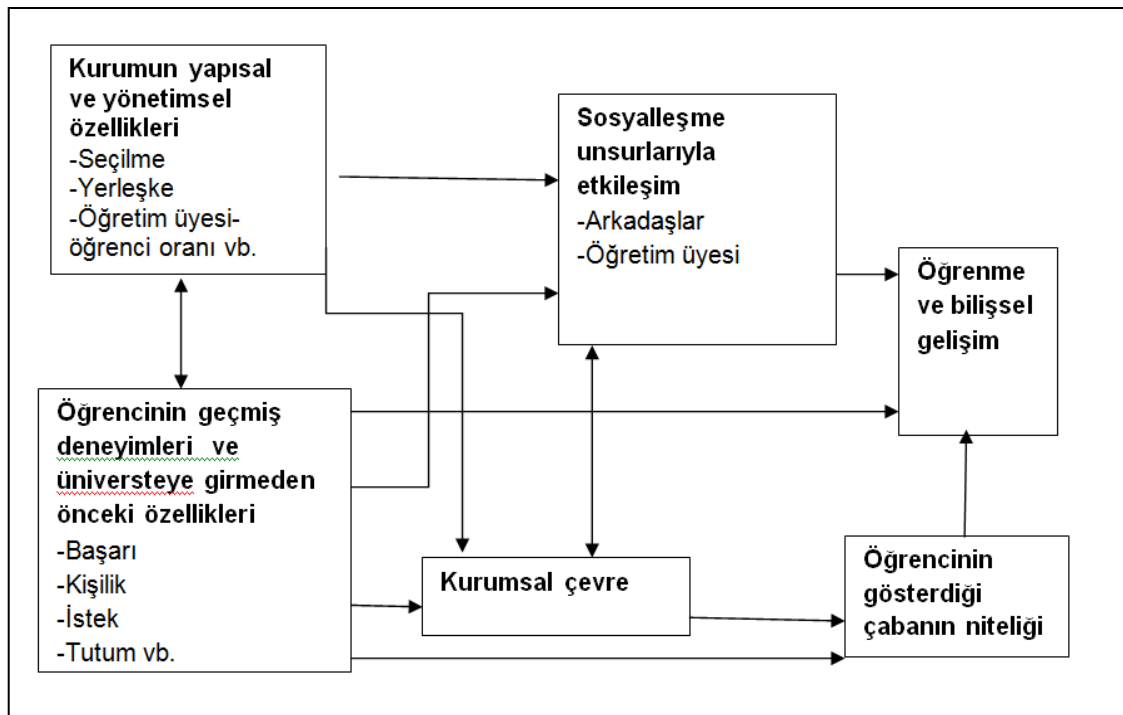
1. Psikososyal ve fiziksel enerjinin katılımı
2. Katılımın devamlılığı
3. Katılımın niceliksel ve niteliksel özelliği
4. Katılımın niceliksel ve niteliksel özelliğinin öğrenci gelişimine doğrudan etkisi
5. Eğitim politika ve uygulamalarının öğrenci katılımına etkisi

Walker (2002) Astin'in katılım kuramı üniversite ortamına uygularken eğitim kurumunun öğrencinin zamanı nasıl harcadığını, akademik çalışmalara ne kadar zaman ayırdığını, akademik olmayan birçok konudaki üniversite yönetiminin kararlarının öğrencilerin katılımının niceliğini ve niteliğini nasıl etkilediğinin önemini vurgulamıştır.

Astin (1993) Girdi-Çevre-Çıktı Kuramında, oluşturduğu modelin temel amacının çevrenin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha açık bir şekilde değerlendirebilmek için girdi farklılıklarını kontrol edebilmek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin üniversiteye girişte sahip oldukları özellikleri girdi olarak nitelendirmektedir. Bu değişkenleri zaman içinde değişiklik göstermeyen, cinsiyet, ırk, aile büyüklüğü, gelir, eğitim ve öğrenci ailelerinin meslekleri gibi değişkenler olarak tanımlarken, bilişsel işleyiş, amaçlar, beklentiler, öz-değer, değer ve tutumlar, davranış kalıpları ve eğitimsel geçmiş gibi girdi değişkenlerini değişebilir olarak nitelendirmiştir (Astin,1993; Boyle, 2009). Astin (1993) çevreyi üniversite sürecinde öğrenciye etki eden tüm eğitsel deneyimler, çıktıyı ise öğrencinin üniversiteyi bitirdikten sonraki bilişsel ve duygusal özellikler olarak tanımlanmıştır.

Pascarella (1985)'nin Değişiminin Değerlendirilmesi Modeli, Astin'in Çevre-Girdi- Çıktı Kuramındaki değişkenlere çevresel ve kurumsal özelliklerin dahil edilmesiyle elde edilmiş daha kapsamlı bir kuramdır (Podgett ve Grady, 2009). Pascarella (1985) beş ana değişkenin öğrenci değişimi üzerindeki

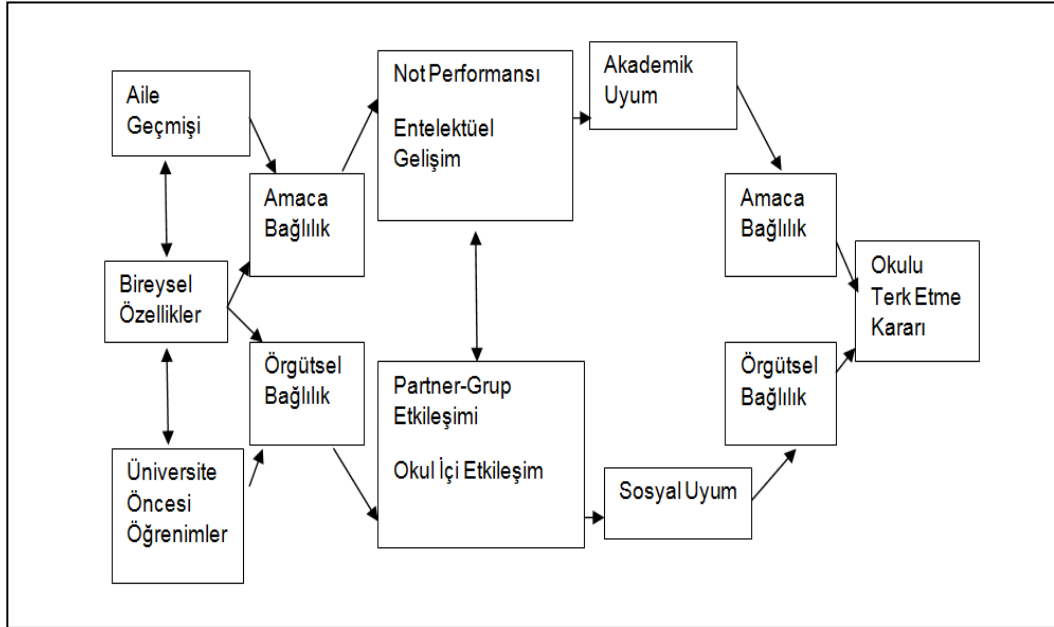
dolaylı ve doğrudan etkilerini incelemiştir. İlk değişken; başarı, kişilik, istek, köken, tutum gibi öğrencinin geçmişi ve özellikleriyle, İkinci değişken; kayıt oranları, seçicilik, öğretim üyesi ve öğrenci oranı gibi kurumun yönetsel ve yapısal özellikleri, iki değişkenin etkileşim içinde olduğu üçüncü değişken kurumsal çevre, dördüncü değişken; üniversite öğrencilerinin gün içinde etkileşim içinde oldukları üniversite personeli, arkadaş çevresi, öğretim üyeleri gibi unsurları, öğrencilerde bu değişkenler sayesinde gerçekleşen değişim beşinci değişken olan öğrenme ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmıştır. Pascarella (1985) tarafından oluşturulan öğrenci değişiminin değerlendirilmesi modeli Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Öğrenci Değişiminin Değerlendirilmesi Modeli
(Kaynak: Pascarella, 1985)

Tinto'nun Üniversite Terki Modeli; Tinto (1975) Durkheim'ın toplumsal yaşama uyum sağlayamama sonucunda gerçekleştiğini savunduğu intihar kuramını sosyolojik, ekonomik ve kurumsal faktörlerin etkisini üniversite

terkiyle ilişkilendirmiştir. Üniversite öğrencisinin üniversite ortamındaki iletişim eksikliği ve uyumsuzluğunun onu üniversite terkine ittiğini belirtmektedir. Tinto'nun Üniversite Terki Modeli Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Tinto'nun Okul Terki Modeli

(Kaynak: Tinto, 1993)

Öğrenciler yükseköğretim kurumlarına, üniversitedeki performanslarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli özelliklerle (cinsiyet, ırk, yetenek vb.), üniversite öncesi öğrenim deneyimleriyle (not ortalaması, akademik ve sosyal başarılar vb.) ve aile geçmişleri ile (sosyal statü özellikleri, değer yargıları, beklentiler vb.) gelmektedirler. Bu farklılıklarla üniversite ortamına uyum sağlamak, üniversiteyle etkileşim öğrencilerin üniversiteye devam edip etmeyeceğini belirlemektedir. Başlangıçta mezun olmaya yönelik olan bağlılık akademik ve sosyal uyumdan etkilenmektedir (Tinto, 1975, 1997).

Astin (1999) üniversite ortamında gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin sadece içeriğe odaklanmasını, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin ve aslında nasıl öğrendiklerinin dayatılan eğitim politikalarıyla göz ardı edildiğini vurgulamıştır. Ele alınan kuramlar ve modeller, üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerinin ve sahip oldukları bireysel farklılıklarının, onların üniversite yaşamına uyumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak için yol gösterici kuramlardır. Aynı zamanda Öğrenci gelişim kuramları araştırmacılara, üniversite yöneticilere ve öğretim üyelerine öğrencilerin eğitim ortamından en üst düzeyde faydalanmaları için gerekli düzenlemelerin ve araştırmaların yapılmasında da yol gösterici olacaktır (Astin, 1999). Bu kuramların ortaya atıldığı bireysel farklılıklar, çevresel faktörler, üniversite yaşamına etkin katılım, öğrenciyi etkileyen sistemler, üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişimi, önceki deneyimler gibi kavramların üniversite tarafından desteklenmesi öğrencilerin üniversiteye yönelik tutumlarını olumlu yönde destekleyecek ve öğrenci sadakatinin oluşumuna katkıda bulunacaktır.

Öğrenci Sadakati

Bilginin kolay ulaşılabilir olduğu, hızla değiştiği, yayılan bilgiyle ülke sınırlarının ortadan kalktığı, eğitim sertifikalarına ve diplomalara sanal eğitim programlarıyla da ulaşılabilirdiği günümüzde, toplum bu hızlı değişime ayak uydurabilen psikososyal açıdan sağlıklı ve nitelikli bireylere ve insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Yüksek öğretim kurumları bu insan gücünü topluma sunmak, eğitim, öğretim yapmak, temel bilimsel araştırmaları ortaya koymak ve topluma hizmet etmek amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır (Kwiek, 2002). Ancak hızla değişen yapılar ve ortaya çıkan yeni rakip kurumlar yüksek öğretim kurumlarını kendini değiştirmeye, yeni misyon ve vizyonlar oluşturmaya, ayakta kalmak için rekabet gücünü arttırmaya, eğitim kalitesini sorgulamaya, öğrenci ve kurum arasındaki bağı güçlendirmeye, kurumu donanımlı öğrenciler için cazip hale getirmeye ve var olan öğrencilerini kurumda tutma yollarını aramaya zorlamaktadır (Alves ve Raposo, 2007).

Kalite beklentisinin ve rekabetin her alanda arttığı ve kurumların kendi hizmet kalitelerini müşterileri için sorguladığı bir dönemde yüksek öğretim kurumları da kendi eğitim kalitelerini sorgulamaktadır (Özveren, 2000). Öğrenci gelişimi açısından bakıldığında, çağdaş eğitim bireyin tüm gelişim alanlarında çok yönlü, katılımcı, yaratıcı ve duyarlı yetiştirilebilmesi için destek olmalı, bireysel farklılıklara önem vererek, bireyi yetişkinliğe ve iş hayatına hazırlamalıdır (Nacakcı, 2004).Yüksek öğretim kurumları bu değişime uyum sağlayabilmek için üniversiteye sadakat düzeyi yüksek öğrenci ve mezunlar yetiştirebilmeli, üniversiteye yönelik sadakati sağlayan ve sadakat sonucunda ortaya çıkan değişkenleri etkili değerlendirerek politikalarına yön vermelidir (Wong ve Wong, 2011).

Ekonomi, işletme, pazarlama alanında ağırlıklı olarak çalışılan müşteri sadakati kavramının eğitim ortamına aktarılmasıyla ortaya çıkan öğrenci sadakati (student loyalty) kavramı son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır.

Müşteri sadakati müşterinin ürüne yönelik davranış ve tutumunu tanımlamak için kullanılan, hala ortak bir tanımı yapılamamış bir kavramdır (Pirgailis ve Zaksa, 2012; Tucker, 1964). Sadakati davranışsal boyutuyla ele alan araştırmacılar sadakati müşterinin ürünü kullandıktan sonra yeniden satın alma ve kullanma eğilimi olarak tanımlarken, tutumsal boyutuyla ele alan araştırmacılar müşterinin kullandığı ürüne güvenip, başkalarına da tavsiye etmesi olarak tanımlamaktadır (Foscht, Schloffer, Maloles ve Chia, 2009). Müşteri sadakatini karma yaklaşımla ele alan araştırmacılar ise müşteri sadakatini müşterinin olumlu tutumu ve tekrar satın alma davranışının birleşimi olarak tanımlamaktadır (Kim, Han ve Park, 2001). Müşteri sadakati kavramını müşteri-hizmet sağlayan ilişkisinin çok daha derin ve karmaşık olduğu hizmet sektöründe tanımlamak daha zordur (Pirgailis ve Zaksa, 2012).

Müşteri sadakati ile ilgili ilk akademik çalışma diş macunu ve deterjan gibi düşük fiyatlı ürünler üzerinde yapılmıştır (Avcıkurt ve Köroğlu 2006).

Daha sonraları müşteri sadakati değişik yönleriyle ele alınıp, seyahat, konaklama (Çatı ve Koçoğlu, 2008), yiyecek (Stank, Goldsby ve Vickery, 1999), gibi sektörlerde hizmet kalitesi ve hizmet kalite performansının müşteri sadakati üzerine etkisi incelenmiştir. Müşteri sadakati ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak; müşteri sadakatini etkileyen faktörler, müşteri sadakatinin önemi, müşteri sadakatinin işletmeye katkısı, müşteri sadakati oluşturmak için neler yapılması gerektiği gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Çatı ve Koçoğlu, 2008).

Alan yazında öğrenci sadakati üzerine yapılan çalışmalarda, öğrenciler üniversiteden eğitim satın alan müşteriler olarak görülmektedir (Helgesen ve Nasset, 2007). Ancak eğitim kurumları diğer sektörlerden daha farklı sorumluluklar üstlenmektedir ve öğrencinin tüm alanlardaki gelişimini desteklemekle yükümlüdür, bu bağlamda öğrenci üniversiteler için sadece müşteri değil aynı zamanda paydaştır ve üniversiteler öğrencilerin bireysel ve gelişimsel ihtiyaçlarına yaşam boyu öğrenme anlayışıyla daha çok önem vermelidirler (Kara ve DeShields, 2004; Tinto, 1993)

Öğrenci sadakati sadece öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları zaman süreci ile sınırlı değildir. Mezun öğrencilerin sadakati de eğitim kurumları için önemlidir. Bu nedenle öğrenci sadakati hem öğrenimine devam etmekte olan hem de bir eğitim kurumunda eğitimini tamamlamış olan öğrencilerle ilgili bir kavramdır (Vanderbout, 2010).

Öğrenci sadakatini Helgesen ve Nasset (2007) öğrencinin eğitim kurumunda kalmasını ve mezun olduktan sonrada kurumla ilişki içinde olması sağlayan bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutu olan bir tutum olarak tanımlamaktadır. Alvesson (2000) ise sadakati; hem bir örgüte, hem de bir kişi veya gruba karşı oluşan bir bağ olarak tanımlamaktadır. Adler ve Adler (1988) sadakati tanımlarken; aidiyet, bir şeyin parçası olma yönünde yoğun istek duymak, kendinden bir şeyler vererek katkıda bulunmaya hazır olmak, güven, grupla beraber hareket etmeye gönüllü olmak ve örgüt liderini veya kurallarını gönüllü olarak takip etmeye istekli olma kavramlarını kullanırlar.

Aranya ve Ferris (1984) örgütsel sadakati bireyin örgütle özdeşleşmesi ve örgüt için çaba sarf etmesi, Hall (1979) örgütün hedeflerini kabullenmesi, Chen, Tusui ve Farh (1998) değerlerini kabullenmesi olarak tanımlamaktadır. Gregersen ve Black (1992) örgütsel sadakati kişisel hedef ve değerler ile örgütün hedef ve değerlerinin birbiri ile uyumuna dayanan değer tabanlı özdeşleşmenin bir fonksiyonu olarak, Ceylan (1998) örgütsel sadakati örgütle özdeşleşme, örgüte şimdi ve gelecekte katkıda bulunma, örgütün kurallarını içselleştirme, lideri içtenlikle takip etme durumu olarak tanımlamışlardır.

Helgesen ve Nettet (2007) sadakat kavramının iki farklı yaklaşımla ele alınabileceğini savunmuşlardır. Bunlardan biri sadakati bilişsel, duygusal ve içsel motivasyonla ele alan yaklaşım, bir diğeri ise yeniden satın alma isteğini içeren davranışların oluşturduğu yaklaşımdır. Bununla birlikte alan yazında öğrenci sadakatini müşteri sadakati kavramının temel ilkeleriyle değerlendiren yaklaşım ile, sosyal psikolojinin özdeşleşme ve kuruma aidiyet duyma ilkeleriyle açıklayan farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır.

Bu bilgiler ışığında örgütsel özdeşleşme kavramına değinmek sadakatin ilişkisel yönünü açıklamak için faydalı olacaktır. Örgütsel özdeşleşme psikolojik olarak kendilerini örgütün bir parçası hissetmeleri (Scott ve Lane, 2000:47) her şartta örgüte ait olma veya örgütün bir parçası olma algısı veya örgütün amaçlarıyla bireyin amaçlarının giderek daha fazla bütünleşmesi ve uyumlaşması süreci olarak da tanımlanmaktadır (Asforth ve Mael, 1989).

Örgütsel özdeşleşmenin psikolojik yönünü inceleyen sosyal kimlik kuramına göre bireyler kendilerini ve diğerlerini farklı sosyal gruplar içinde sınıflandırma eğilimindedir. Böylece kendi sosyal çevrelerini düzenlemekte; kendilerini ve diğerlerini bu çerçeve içine yerleştirmektedirler (Turner, 1985). Bhattarcharya ve Sen (2003)'e göre örgütsel özdeşleşme; insanları grup hedeflerinin başarısına yöneltmeye motive etmeye, örgüt adına daha fazla gönüllü çaba sarf etmeye, örgüt üyeleriyle işbirliği içinde olma, örgüte bağlanma ve örgütün çıkarlarını korumasına neden olmaktadır.

Yüksek öğretim kurumlarında öğrenciler üniversitenin değerleriyle, amaçlarıyla, hedefleriyle özdeşleşirlerse o üniversitenin bir parçası olabilirler (Bullis, Tompkins, 1989). Bu bağlamda birey üniversiteye bağladığında yapılacak olan oryantasyon etkinliklerinde, bireyin üniversitenin amaçlarını, değerlerini, önceliklerini öğrencilere aktarmak, onun üniversite ile özdeşleşmesini kolaylaştıracaktır (Tsamitis, 2009). Üniversite ile özdeşleşmiş bireyler üniversite içi benzerlikleri ve üniversite dışı farklılıkları daha çok algılayacakları için üniversite içi iletişimi ve paylaşımı arttıracak etkinlikler düzenleme eğilimde olacaklardır (Ashforth ve Mael, 1989). Bu etkinlikler hem üniversitenin hem de bireyin gelişimine katkıda bulunacaktır (Tsamitis, 2009).

Üniversitelerin sadakat düzeyi yüksek öğrencileri olması, bu öğrencilerin aynı üniversitede eğitimlerine devam etmesi, üniversitenin yeni öğrenciler için cazip hale gelmesiyle sadakat düzeyi yüksek öğrencilerin üniversitelerine bilimsel ve sosyal katkıda bulunmaları beklenmektedir (Helgesen ve Nasset, 2007, Oliver, 1997). Üniversite projelerinde yer alan, araştırmaları destekleyen, üniversite adına sosyal etkinlikler düzenleyen ve bunlara katılan nitelikli ve sadakat düzeyi yüksek öğrenciler üniversitelerine derin bağlılık duyacaklardır (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001). Sadakat düzeyi yüksek öğrenciler mezun olduktan sonra da üniversiteleri ile bağlarını koparmazlar ve üniversitelerine bağış yapmaya, üniversitelerinin mezunlarına ve öğrencilerine referans olmaya, üniversitelerini diğerlerine tavsiye etmeye, üniversitenin eğitsel ve sosyal aktivitelerine, akademik ve mekansal destek sağlamaya devam ederler (Helgesen ve Nasset, 2007; Henning-Thurau ve diğerleri 2001). Üniversitelerine sadakat duyan öğrenciler üniversitenin hedeflerinin kendi hedefleriyle örtüştüğünü görerek, üniversite yararına çaba sarf ederler (Alvesson, 2000). Sadakat düzeyi yüksek öğrenciler grupla özdeşleştikleri için grup içinde tutarlılık, işbirliği ve özgecilik davranışına (Ashforth ve Mael, 1989) yol açan yardımsever ve destekleyici davranışlara motive edilmişlerdir (Bhattarcarya ve Sen, 2003). Bu motivasyon sunucunda üniversitelerini başkalarına tavsiye edecek, kulaktan kulağa olumlu söylentiler

yayacak, ve başkalarının üniversiteleri ile ilgili olumsuz söylemlerde bulunmasına izin vermeyecek davranışlar sergilerler (Bhattarcarya ve Sen, 2003; Ceylan ve Özbal, 2008).

Alan yazında öğrenci memnuniyeti (Alves ve Raposo, 2007; Brown ve Mazzarol, 2009; Yu ve Kim, 2008;), örgütsel bağlılık ve boyutları (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001; Lin ve Tsai, 2008), güven (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001;) değer (Alves ve Raposo, 2007), hizmet kalitesi (Alves ve Raposo, 2007; Lin ve Tsai, 2008), imaj (Alves ve Raposo, 2007), prestij, üniversite yaşantısına dahil olma (Yu ve Kim, 2008) gibi değişkenler öğrenci sadakatini etkileyen nedenler arasında gösterilmiştir.

Kulaktan kulağa iletişim, üniversiteye bağış yapma, üniversiteyi özendirme, üniversite ile özdeşleşme gibi değişkenler ise öğrenci sadakatinin sonucu ya da boyutları olarak tartışılmıştır (Ceylan ve Özbal, 2008; Chen ve Francesco, 2003; Henning-Thurau ve diğerleri, 2001; Yu ve Kim, 2008).

Alan yazınla ilgili taramalar ışığında öğrenci sadakati öğrencilerin ve mezunların üniversite yönelik tutumları olarak tanımlanmış, kavramın örgütsel özdeşleşme, kulaktan kulağa iletişim, kendini örgüte adama, üniversite etkinliklerine dahil olma ve yeniden üniversiteyi tercih etme gibi kavramlardan oluştuğu değerlendirilmiştir. Alan yazında öğrenci sadakati ile ilgili yapılan son çalışmaların model sınama araştırmalarıyla sınırlı kaldığı dikkat çekmiş, üniversite yaşamına katılım, üniversitenin özellikleri, öğrenci ve mezunların bireysel özellikleri, kişilik özellikleri gibi farklı değişkenler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmiştir.

Öğrenci Memnuniyeti

Kurumlar için ön plana çıkan kalite ve verimlilik anlayışı, ürün ya da hizmet bekleyen hedef kitlenin beklentilerini ve gereksinimlerini önceden belirleyerek memnun edilmesini gerektirmektedir (Everard ve Moris, 1996).

Bu bağlamda müşterilerin ürün ya da hizmetle ilgili deneyimlerinden ortaya çıkan, ürüne ya da hizmete yönelik tutumları, taleplerinin gerçekleştirildiğine inanmaları müşteri memnuniyeti olarak tanımlanmaktadır (Kaufman ve Zahn,1993; Oliver ve DeSarbo, 1998). Churchill ve Surprenat (1982) müşteri memnuniyetinin hizmet ya da ürünün farklı boyutlarına yönelik tutumların toplamından oluştuğunu belirtmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda bu boyutlar; bilgi edinme, performans düzeyi, önceki deneyimler ve hizmet ya da ürün seçimine harcanan zaman olarak belirtilmiştir (Andersan ve Sullivan, 1993; Olivia, Oliver ve Millian, 1992). Parasuman, Berry ve Zeitham (1988) müşteri memnuniyetini müşteri tarafından algılanan hizmet performansı ile müşterinin hizmete yönelik beklentisi arasındaki fark olarak tanımlamışlardır.

Müşteri memnuniyeti kavramının eğitim ortamına uyarlanması sonucunda ortaya çıkan öğrenci memnuniyeti (student satisfaction) kavramını Elliot ve Heally (2001) eğitim hizmeti alanların yani öğrencilerin deneyimleri sonucu yaptıkları değerlendirmelerle ortaya çıkan kısa dönemli tutumlar olarak tanımlamaktadırlar. Wiers-Jenssen, Stensaker ve Groggaard (2002), öğrenci memnuniyetini okulun sağladığı hizmetlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucunda ulaştıkları mutluluk olarak tanımlamışlardır. Franklin ve Shemwell (1995) ise öğrenci memnuniyetini okul deneyimiyle ilgili beklentilerle, deneyimden sonra algılananlar arasındaki fark olarak tanımlamışlardır.

Yüksek öğretim kurumlarında öğrenci memnuniyetini arttırabilmek için eğitimin niteliğini etkileyen belirleyicileri ortaya koymak önemlidir (Eti-İçli ve Vural, 2010). Edward (1991) yüksek öğretim sürecini etkileyen girdileri üniversite personeli, öğretim materyalleri, yönetim, kurumun nitelikleri, akademik bilgi, eğitim ve materyaller olarak tanımlamış, girdilerin; çıktı olarak tanımlanan diploma, eğitim, bilgi, akademik bilgi gibi diğer niteliklerin de kalitesini arttıracağını belirtmiştir.

Öğrenci memnuniyetinin belirlenmesi, okulların eğitim-öğretim niteliğinin değerlendirilmesinde, okullar arası kıyaslamaların yapılmasında, (Eskildsen, Martensen, Gronholdt, Kristensen, 2000) verilen hizmetle ilgili

iyileştirmelerin yapılmasında ve örgencilerin okullarından ayrılma niyetlerinin öngörülmesinde önemli bilgiler sağlamaktadır (Kara ve DeShields 2004). Spelmann'a (2007) göre örgencilerin üniversite ile ilgili beklentileri, onların öğretim elemanları, öğrenci işleri personeli gibi üniversite çalışanlarıyla iletişime girdiklerinde oluşmaya başlar, öğrencilerin gerçekçi beklentiler oluşturabilmesi için üniversite personelinin onlara destek olması beklenir. Öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında kurum kadar öğrencinin öğrenme sürecinde yerine getirmesi gereken sorumluluklarının varlığı ve eğitim kurumunda yer alan aile, yönetim, üniversite personeli gibi farklı grupların beklentileri de söz konusudur (Sener ve Humbert, 2003).

Kavrama daha geniş ve farklı yönlerden bakmak, literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde öğrenci memnuniyetinin kapsamının her geçen gün genişlediğini fark etmeye yardımcı olacaktır (Pop, Bacila, Moisescuve Tirca, 2008). Alves ve Raposo (2007) kar amacı gütmeyen devlet üniversitelerinde verilen hizmete yönelik öğrenci memnuniyeti kavramını incelerken üniversitelerin farklı amaçları ve özellikleri nedeniyle diğer hizmet alanlarından farklı olduğunu belirtmişler, müşteri memnuniyetine neden olan değişkenlerle, öğrenci memnuniyetine neden olan değişkenlerin farklı olabileceğini savunmuşlardır. Elliot ve Healy'e (2001) göre yüksek öğretimde öğrencilerin eğitim deneyimlerinde önemli olarak nitelendirdikleri kavramlar, onların memnuniyetlerini etkileyen kavramlarla aynı olmayabilmektedir.

Sener ve Humbert (2003) "müşteri her zaman haklıdır" yaklaşımının öğrenciler için genellendiğinde öğrencinin sınırsızca isteklerinin karşılanması ve böylece onların eğitim hizmetinden memnun olmaları durumunun, öğrencilerin isteklerini karşılamak ve ihtiyaçlarını sağlamak arasındaki boşluğu dolduramadığını belirtmektedir. Bu noktada öğrencilerin üniversitelerinden beklentilerinin ne olduğunun belirlenmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Bay ve Daniel (2001) öğrencilerin memnuniyetini etkileyen eğitim kalitesinin bileşenleri ile ilgili eksik algıları, onların beklenti ve isteklerinin kısa vadeli amaçlarına hizmet ettiğini ve bu kısa vadeli amaçların hem öğrenciler hem de kurumlar için uzun vadede zarar verici olabildiğini

bildirmiştir. Bu kısa vadeli amaçlara kilitlenen kurumlar öğrencilerini geleceğe hazırlamak ve donanımlarını arttırmak yerine onları mutlu etmeye odaklanabilirler. Bu durum da kısa vadede mutluluk arayan ve belirli bir hedefi olmayan, kolay içerikli dersler isteyen, her şartta anlayışlı Öğretim elemanları bekleyen, kaliteli eğitimin bir şekilde satın alınabileceğine inanan öğrencilerin beklentilerine göre eğitim ortamının düzenlenmesi sonucunu doğurabilir (Browne, Kaldenberg, Browne ve Brown, 1998). Bununla birlikte Browne ve diğerleri (1998) üniversitelerin, amaçları netleşmiş ve uzun vadeli planlar yapan öğrencilerin beceri, bilgi, yaşamlarını başarıyla devam ettirebilme yeteneği gibi öğrenme çıktıları üzerine odaklanmalarının önemini vurgulamaları ve öğrencilerine uzun vadeli hedefler belirlemeleri konusunda rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Alan yazındaki pek çok çalışma öğrenci memnuniyetinin öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve kurumun özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Haque, Das ve Farzana, 2011; Gülcan ve diğerleri, 2002; Ridley ve Boone, 2001). Kurumsal etkenler; yönetim ve anlayış uygulamaları (Gülcan ve diğerleri, 2002) üniversite öğretim üyelerinin tutumu, eğitimin kalitesi, ders materyalleri, üniversitenin tipi, fiziksel koşullar, sosyal olanaklar, kampus yaşamı, öğrenci gruplarının etkililiği, bilgisayar ve internet olanakları şeklinde belirtilirken, bireysel etkenler olarak; öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri, önceki eğitim deneyimleri, yetenekleri, akademik başarıları, cinsiyetleri, ülke farklılıkları, öğretim gördükleri sınıfları sıralanabilir. Değişen eğitim koşulları ve bireyler bu etkenlerin farklılaşmasına ve çeşitlenmesine neden olmaktadır. Stoltenberg (2011) öğrenci memnuniyeti kavramı üzerine çalışan araştırmacıların bu kavramı hangi kurumsal değişkenlerle birlikte araştırdıklarını özetlemek için 16 araştırmayı incelemiştir. Stoltenberg (2001)'e göre araştırmalar; akademik danışmanlık, sosyal etkinlikler, öğrenme deneyimleri, öğrenci destek hizmetleri, kütüphane, ders içerikleri, Öğretim elemanlarının davranışları, barınma, bilgisayar ve internet olanakları değişkenleri ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Öğrenci memnuniyeti ve üniversite tipi arasındaki ilişkiyi araştıran Gruber (1980) meslek yüksek okulları, dört yıllık üniversiteler ve ikili öğretim yapan bölge üniversiteleri ile yaptığı çalışmada, meslek yüksek okulu ve bölge üniversitelerinde eğitim gören öğrencilerin dört yıllık üniversitelerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu farklılığı meslek yüksek okullarında ve bölge üniversitelerinde daha az resmi bir yapının varlığına ve öğrenciler arasındaki akademik rekabetin daha az olmasına bağlamaktadır. Schreiner (2009) yaptığı bir araştırma da ise bölge üniversitesinde eğitim alan öğrenciler bu okulların ücretinin daha düşük olduğu için ilk tercihleri arasında yer almasını ve dört yıllık üniversitelere göre okullarından daha yüksek düzeyde memnun olduklarını bildirmişlerdir.

Tayyar ve Dilşeker (2012) araştırmalarında devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin hizmet kalitesi, imaj, memnuniyet, tavsiye etme ve sadakat algılarını belirlemek ve bunları üniversiteler arasında karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Öğrenci memnuniyetinin sadakat ve tavsiye üzerinde etkili olduğu; öğrenci memnuniyetine etki eden değişkenlerin ise hizmet kalitesi ve imaj olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarınsan biri özel üniversitedeki öğrencilerin devlet üniversitesindeki öğrencilere göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğudur.

Son yıllarda öğrenci memnuniyeti kavramı ile kampus yaşamı ve üniversitedeki sosyal yaşam arasındaki ilişki sıklıkla araştırılmakta ve aralarında yüksek bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Awang ve Ismail, 2010; Fisher, 2007; Knox, Lindsay ve Kolb, 1992). Ridley ve Boone (2001) öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin sayısı arttıkça öğrencilerin memnuniyetinin doğru orantılı olarak arttığını belirtmişleridir. Knox ve diğerleri (1992) kampüste geçirilen zaman ile öğrenci memnuniyeti arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Kampus içinde yaşanan öğrenciler diğerlerine göre sosyal etkinlikleri ve imkanları daha olumlu algılamaktadır.

Öğrencilerin kurumdaki gruplarla iletişimi ve olumlu deneyimi kuruma bağlılıkla sonuçlanmaktadır (Astin, 1993; Tinto 1993). Bu bağlamda memnun edici kampus yaşamı ve öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından öğrenci kulüplerinin etkililiği de öğrenci memnuniyeti kavramı ile birlikte ele alınan konulardan biridir. Astin (1993) yaptığı bir araştırmada öğrenci kulüplerinin varlığının öğrencilerin genel memnuniyetleri üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymaktadır.

Kampüsün ve sınıfların fiziksel donanımı da öğrenci memnuniyeti açısından önemli olduğu Veltri, Banning ve Davies (2006) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınıfın fiziksel ortamından ve mimari özelliklerinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Lau (2003) fiziksel ortamın önemini vurgularken bunun memnuniyetle ve kampüsteki olumlu deneyimlerle doğrudan ilgili olmadığını savunmuştur.

Derslerin ve öğretim üyelerinin yeterlilikleri de öğrenciler açısından öğrenci memnuniyetini etkileyen değişkenler arasında gösterilmektedir (Park ve Hee, 2009; Awang ve İsmail, 2010). Üniversite öğrencileri aldıkları eğitimin kariyerlerini ilerletmede önemli olduğuna inanmaktadır, bu nedenle üniversitedeki derslerin meslekleriyle yakından ilgili olmasını beklemektedir (Park ve Hee, 2009). Öğrenciler derslerdeki etkili öğretimi de bu anlamda önemsemektedirler, Öğretim elemanlarının ders performanslarını ve konu hakkındaki yeterliliklerini sorgulamaktadırlar (Awang ve İsmail, 2010). Dersleri meslekleri ile ilgili bulan ve bu derslerin etkilendiği düşünen öğrenciler derslerden memnun olmakta, bu derslere düzenli olarak devam etmekte, ders kredilerini arttırmakta ve yüksek notlar alabilmek için çabalamaktadırlar. Bunun sonucu olarak başarılı öğrencilerin öğrenci memnuniyet düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Suhre, Jansen ve Harskamp, 2007).

Schreiner (2009) öğrenci memnuniyetinin üniversite öğrencisinin sınıfına göre farklılık gösterdiğini savunmaktadır. Üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğrencisi kampüsün yaşanabilir ve güvenli olmasına,

danışmanlara kolay ulaşılabilmesine, derslerin seçtikleri alanla ne kadar ilgili olduğuna odaklanırken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri öğretim üyelerinin ne kadar donanımlı olduğuna, öğretim üyeleriyle ders dışında da görüşebilme fırsatlarına, entelektüel gelişimlerinin ne kadar desteklendiğine odaklanmaktadır (Schreiner, 2009).

Şahin, Zoraloğlu, Fırat (2011) tarafından yapılan araştırmada 13 kamu üniversitesinin birinci ve son sınıf öğrencilerinin yaşam amaçlarını, eğitsel hedeflerini, üniversite öğreniminden beklentilerini ve okudukları bölüme ilişkin memnuniyet durumlarını araştırmışlardır. Araştırma 1839 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin yaşamlarında en çok önemsedikleri amaç; “özel yetenek ve eğilimlerini kullanma”dır. Öğrencilerin yarısından fazlasının hedefledikleri eğitim düzeyi, lisansüstü eğitim almaktır. “Mesleğe hazırlama”, öğrencilerin üniversiteden gerçekleştirmesini bekledikleri birinci öncelikli işlevdir. Öğrencilerin okudukları bölümü tercih etmelerindeki en önemli iki etken; “okudukları alanı sevmeye” ve “mezun olunca iş bulma kolaylığı”dır.

Öğrencilerin yaklaşık yarısının okudukları bölümdeki yaşantılarından memnun oldukları saptanmıştır (Şahin, Zoraloğlu, Fırat, 2011).

Sherry, Bhat, Beaver ve Ling (2004)'in yaptığı bir araştırmaya göre üniversitede eğitim alan yabancı öğrencilerle yerli öğrenciler arasında da memnuniyet düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmalar üniversiteye eğitim almak için farklı ülkelerden gelen, hem ülkenin hem de üniversitenin iklimine uyum sağlamak zorunda olan öğrenciler yerli öğrencilere göre daha az memnuniyet düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur (East, 2001). Stoltenberg (2011) yabancı ve yerli öğrencilerle yaptığı çalışma da iki grup arasında fark bulamamıştır ancak çalışmanın nitel kısmında yabancı öğrencilerin memnuniyet düzeyinin nasıl artırılacağına ilişkin soruya daha detaylı ve eleştirel yanıtlar verdiklerini belirtmiştir.

Memnuniyet ve cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalardan biri olan ve Bean ve Bradly (1986) tarafından yapılan araştırmada kadınların

erkekler göre daha yüksek memnuniyet düzeyleri olduğu ve akademik zorluğun kadınların memnuniyet düzeyini olumsuz etkilediği ortaya koyulmuştur. Grennennikov ve Skaines (2009) kadınların erkekler göre üniversite eğitime daha çok değer verdiklerini ve daha yüksek beklentiler oluşturduklarını bu nedenle karşılaştıkları eksikliklere karşı daha olumsuz değerlendirmelerde bulduklarını ve memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğunu varsaymaktadır. Gammie, Paver, Gammie ve Duncan (2003) kadınların erkelere göre üniversite eğitimini daha çok önemsemelerinin nedenini iş yaşamında karşılaştıkları engellere ve bu engelleri aşmada kaliteli eğitime olan inançlarının daha fazla olmasına bağlamaktadırlar.

Memnuniyet ve sadakat arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koyan Terblanche (2005) Güney Afrika'da 2000 kişi ile yaptığı çalışmada Amerikan Müşteri Memnuniyeti İndeksi ve Geri Dönüşüm Modelini karşılaştırmış, memnuniyetin sadakati yordayan güçlü bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Terblanche (2005) bağılıkla sonuçlanmayan memnuniyetin doğrudan sadakate ilişkilendirilemeyeceğini, memnuniyetin bağılılık üzerinden sadakati yordayan bir değişken olduğunu savunmuştur.

Çalışmalar değerlendirildiğinde öğrenci memnuniyeti öğrencilerin beklentileriyle deneyimlerinden sonra algıladıkları arasındaki fark olarak tanımlanmıştır. Öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan çalışmalarda ortaya atılan modeller pazarlama alanında yapılan çalışmalara ilişkilendirilmiştir. Çalışmalarda memnuniyet ve sadakat arasındaki ilişkinin yönü ve dolaylı ve doğrudan etkisi açısından farklı bulgular dikkat çekmektedir (Brown ve Mazzarol, 2009; Castaneda, 2010; Helgesen ve Nessel, 2007). İlgili araştırmalar kısmında ele alınacak olan araştırmalar, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasında her zaman doğrudan ve sistematik bir ilişki bulunmadığı yönündedir (Terblanche, 2005). Araştırmalarda ele alınan sadakat kavramı tekrar satın alma ya da tercih etme davranışı olarak tanımlanmışsa sadakat ve memnuniyet arasında doğrudan bir ilişki olması beklendik yöndedir ancak sadakat kavramı özdeşleşme, aidiyet gibi psikolojik olguları içeriyorsa bu ilişki

çoğu zaman doğrudan ve güçlü bir ilişki sergilememekte (Helgesen ve Nasset, 2007), memnuniyet bağlılık üzerinden sadakati yordamaktadır (Boulding, Kalra, Staelin ve Zeithaml, 1993).

Üniversite Bağlılığı

Bağlılık (commitment) kuruma yönelik tutum ve davranışları etkileyen önemli kavramlardan biridir, bu nedenle pek çok farklı alanda konuyla ilgili çalışmalar yapılmış, otel işletmelerinde, fabrikalarda, sigorta şirketlerinde (Dağdeviren, 2007) eğitim kurumlarında (Boylu ve diğerleri 2007, Licata ve Harper, 2001; Tarter, Hoy ve Kottkamp, 1990; Tsui ve Cheng, 1999) çalışanların örgütsel bağlılıkları araştırılmış, bu çalışmalarla bağlılığa neden olan kavramlar ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Çalışmaların ortak noktası bağlılığın, çalışanların yüksek çabası, kurumda daha uzun süre kalma eğilimi, kurumla olumlu ilişki geliştirme, memnuniyet, algılanan prestij, imaj, üretim, verimlilik, özerklik, sorumluluk, kuruma sadakat gösterme gibi kuruma katkı sağlayacak sonuçlarla ilişkili olduğu yönündedir (Balay, 2000; Boylu ve diğerleri 2007).

Eğitim kurumlarında yapılan bağlılık araştırmaları genellikle akademik personelin ve öğretmenlerin (Bogler, 2004; Buluç, 2009; Terzi ve Kurt, 2005) okula olan bağlılığı üzerine odaklanmıştır. Öğrencilerin eğitim kurumlarına bağlılıklarını konu alan oldukça az çalışma mevcuttur (Mengi, 2011; Strauss ve Volkwein, 2004) Örgütsel bağlılık kavramının tanımı, öncülleri ve etkilediği sonuçlar işletme, pazarlama, yönetim gibi alanlarda yapılan çalışmalar ışığında gelişmiştir. Strauss ve Volkwein (2004) öğrenci bağlılığını öğrencinin üniversiteye devam etme isteği olarak tanımlamıştır.

Mowday, Steers ve Porter (1979) bağlılığı; çalışanların örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi, örgüt amaçları için yoğun gayret sarf etme isteği ve örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duydukları güçlü istek olarak tanımlamışlardır. Bateman ve Strasser

(1984) ise bağıllığın birey ve örgüt arasında algılanan uyum düzeyi olduğunu belirtmiştir. Özsoy (2004) örgütsel bağıllığı, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi, Balay (2000) ise bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağıllıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır.

Farklı alanlardan gelen bilim insanlarının örgütsel bağıllık üzerine yaptığı tartışmalar kavramın tutumsal mı yoksa davranışsal bir temele mi dayandırılması gerektiği üzerine yoğunlaşmıştır (Mathieu ve Zajac, 1990). Tutumsal bağıllık, genellikle kişinin örgütle bütünleşmesinin ve örgüt katılımının gücü olarak ifade edilirken (Meyer ve Allen, 1997); davranışsal bağıllık, daha çok kişinin geçmişteki davranışları yaptıkları faaliyetler nedeniyle, kuruma bağlı kalırlar ve kurumdan ayrılmazlar (Mowday, Porter ve Steers, 1982). Davranışsal bağıllık bakış açısıyla birey davranışta bulduktan sonra, bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmakta ve davranışla ilgili tutum geliştirmektedir (Boylu ve diğerleri 2007; Meyer ve Allen, 1991).

Bağıllıkla ilgili yapılan ilk çalışmalarda araştırmacılar örgütsel bağıllığı tek boyutlu bir yapı olarak ele almışlar (Mowday ve diğerleri, 1982) ancak daha sonraki çalışmalarla bağıllığın farklı davranışları tetiklediği varsayımıyla birden fazla yapı içerdiğine yönelik kabul yaygınlaşmıştır (Wasti, 2005). O'Reilly ve Chatman (1986) bağıllığı; değerlerin paylaşılmadığı, cezadan uzaklaşmak ve ödüllere ulaşmak için geliştirilen itaat-uyum bağıllığı, kurumun bir parçası olmaktan gurur duyulduğunda oluşan özdeşleşme bağıllığı, kurumun değerleri ile bireyin değerlerinin örtüştüğü içselleştirme bağıllığı olarak üç bileşen altında incelemiştir.

Meyer ve Allen'in bağıllıkla ilgili çalışmalarına alan yazında sıklıkla değinilmektedir. Meyer ve Allen (1984) bağıllığı; duygusal ve devam bağıllığı olarak iki boyutta incelemişlerdir. Artan araştırmalar sonrasında Allen ve Meyer (1990) bu iki bağıllık boyutuna normatif bağıllığı da eklemiştir. Duygusal bağıllık; örgüt üyelerinin kendilerini örgütün bir parçası olarak görüp

duygusal olarak kendi tercihleri ile işletmede kalma arzuları olarak tanımlanmaktadır (Meyer ve Allen, 1997). Bu bağlılık türünde kurumda kalma isteğe bağlıdır (Obeng ve Ugboro, 2003). Devam bağlılığı; çalışanların örgütlerinde harcadıkları zaman ve eylemler sonucunda gelişen, örgütte kazandıklarını örgütten ayrılmayla kaybedecekleri düşüncesiyle oluşan, ayrılığın maliyetinin değerlendirildiği ve örgütten ayrılmama nedeninin gereksinim olduğu bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Nwadei, 2004; Obeng ve Ugboro, 2003). Normatif bağlılık ise çalışanların örgütlerine karşı duydukları sorumluluğu ve örgütte kalma mecburiyetini doğuran bunu bir yükümlülük olduğunu hissettiren ahlaki duyguyu içerir (Meyer ve Allen, 1991; Obeng ve Ugboro, 2003)

Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky (2002) Meyer ve Allen tarafından geliştirilen üç boyutlu bağlılık ölçeği ile yapılan 155 örneklem üzerinde meta-analiz çalışması yapmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutların birbiriyle ayrılmadığı ve aralarında yüksek korelasyon bulunduğu eleştirisiyle (Ko, Price ve Mueller, 1997), devam bağlılığı bileşeninin iki faktöre daha ayrılabilceği (Culpepper, 2000) eleştirisine yanıt verir şekilde bileşenleri birbiriyle ilişkili ancak farklı bileşenler olduğu ve yapının üç boyuttan oluştuğu sonucuna varmışlardır. Analiz sonucunda duygusal bağlılığın örgütsel çıktılarla daha güçlü bir ilişki içinde olduğu, devam bağlılığının ise ilişkisiz ya da olumsuz ilişkili bulunduğunu belirtmişlerdir. Örgütsel bağlılık iş memnuniyeti, katılım, mesleki bağlılık, devam, örgütsel vatandaşlık davranışları, performans artışı, işçi sağlığı gibi kavramlarla ilişkili bulunmuştur (Meyer ve diğerleri 2002, Nwadei, 2004).

Meyer ve Allen (1991, 1997) tarafından ortaya atılan üç boyutlu bağlılık yapısı öncelikle işletmelerde ve daha sonra farklı bağlamlarda kullanılmıştır. Bunlardan en ilgi çekici olanı Adam ve Jones'un (1997) evlilik bağlılığı üzerine yaptığı çalışma ile Bansai, Irving ve Taylor'ın (2004) araba tamiri hizmeti alan müşterilerin bağlılığını ölçmek için yaptığı araştırmalardır (McNally ve Irving, 2012).

Üniversitenin kendine özgü yapısı ve üniversite öğrencilerinin hem grup üyesi (Hoffman ve Kretovics, 2004) hem de müşteri (Lomas, 2007) olarak değerlendirildiği farklı bakış açıları düşünüldüğünde öğrencilerinin üniversiteye olan bağlılıkları üzerine yapılacak olan çalışmalar yukarıda bahsedilen araştırmalar kadar ilgi çekici ve üniversite eğitimini en etkili biçimde bitirebilmek için faydalı olacaktır (McNally ve Irving, 2012). McNally ve Irving (2012)'ın 287 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri üniversite bağlılığının, bağlılık davranışları üzerine etkisini araştıran ve üniversite öğrencilerinin bağlılık profillerini ortaya koyan öncül çalışmaları öğrencilerinin üniversiteye bağlılıklarını ve davranış kalıplarını ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Üniversite terkinin önüne geçebilecek çalışmaların geliştirilmesi ve bu öğrencilerin fark edilebilmesi ve üniversiteye devamlarını sağlayacak rehberlik etkinliklerinin ve üniversite yönetim politikalarının belirlenmesi üniversiteler için yaşamsaldır (Wlodkowski, Mauldin, ve Campbell, 2002).

Üniversite bağlılığı olarak ele alınan “university commitment” kavramı, Türkçeye okul bağlılığı olarak tercüme edilen akademik başarıyı ve derslere katılımı merkeze alarak okul bağlılığını vurgulayan “school engagement” kavramı ile aynı kavramlar olmasa da okul için çaba sarfetme, ortak amaç belirleme gibi benzer çıktılara sahiptirler (Handelsman, Briggs, Sullivan, Towler, 2005; McNally ve Irving, 2012).

Terzi ve Kurt (2005) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan demokratik yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada demokrat yönetici davranışlarının, öğretmenlerin örgütlerine yani okullarına bağlılığını arttırdığı otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Çöl ve Gül'ün (2005) üniversitelerde çalışan akademik ve idari personelle yaptığı araştırmada, yaş, eğitim düzeyi, görev süresi ve ücret düzeyinin duygusal, normatif ve devam bağlılığı üzerindeki etkileri incelenmiş

ve her bir kişisel özelliğın örgütsel bağıllık türleri ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Forward, Daugherty, Michel, Sandberg (2009) Amerika Birleşik Devletlerinde kiliseye bağılı küçük bir üniversitede 131 öğrenci üzerinde üniversite bağıllıkla, sosyal kimlik ve algılanan örgütsel destek, iletişim memnuniyeti ve dini inanç düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında, kendini dindar olarak tanımlayan öğrencilerin kiliseye bağılı üniversiteye kendini dindar olarak tanımlamayan öğrencilere göre yüksek bağıllık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum kurumla birey arasında paylaşılan ortak değerlerin bağıllık üzerine etkisiyle açıklanmıştır.

Strauss ve Volkvein (2004) Amerika Birleşik devletlerinde 51 üniversite de yaptıkları araştırmada Astin'in girdi-çevre-çıkıtı modelini temel alarak bağıllığın bireysel, kurumsal özelliklerle olan ilişkisi üzerinde çalışmışlardır. Ayrıca sosyal katılım, sosyal gelişme, akademik katılım ve akademik gelişmenin bağıllık üzerine etkisini de araştırmışlardır. Sınıf deneyimi, sosyal etkinlikler, arkadaşlık, sosyal gelişim ve akademik gelişim ile öğrenci bağıllığı arasında güçlü bir bağı bulunmuştur.

Üniversitenin Algılanan Prestiji

Sosyal değışim kuramına göre bireyler sadece grup içindeki etkileşimleriyle statü kazanmazlar, ilişkili oldukları daha geniş sosyal yapılar arasında nasıl algılandıklarıyla da statü kazanırlar (Fuller, Hester, Barnett, Relyea, 2006). Bu bağlamda işletme, pazarlama ve sosyal psikoloji, eğitim gibi alanlarda çalışılan algılanan örgütsel prestij (perceived organizational prestige) kavramı; örgütsel bağıllık ve sadakatin sağlanmasında, kurumun daha az çabayla rakipleriyle mücadele etmesinde, kurumun kendini değerlendirip geliştirebilme fırsatı bulmasında önemli görülmektedir (Pruzan, 2001). Algılanan örgütsel prestij, ilk olarak March ve Simon tarafından

geliştirilen özdeşleşme modelinde birey-kurum uyumunu sağlayan, çalışanın kendisinin ve diğer bireylerin kurumu nasıl algıladığına ilişkin düşünceleri olarak tanımlanmıştır (akt. Tak ve Çiftçioğlu, 2009). Mael ve Ashforth (1992) ise algılanan kurumsal prestiji çalışanın üyesi olduğu örgütü diğer örgütlerle karşılaştırarak yaptığı değerlendirme olarak ifade etmiş, bireyin ait olduğu örgütün diğerleri tarafından prestijli algılanmasının grupla özdeşleşmesini arttıracaklarını savunmuşlardır. Carmeli, Gilat ve Weisberg (2006) ise algılanan örgütsel prestiji; dışarıdakilerin örgüte ilişkin yorumlarını referans alarak örgüt çalışanlarının belirli kriterlere göre değerlendirilip oluşturduğu görüşler olarak tanımlamıştır. Algılanan prestij, başkalarının bireyin örgüt üyeliği hakkında ne düşündükleri fikrine dayanmaktadır. Bu durum bireyin süreç içerisinde elde ettiği fikirler temelinde örgüt hakkındaki düşüncelerini oluşturmaktadır (Tüzün ve Kırkbeşoğlu, 2010). Kurumun sahip olduğu ün, bireyin sosyal anlamda değerli bir kuruma ait olduğu veya gurur duyulacak bir kurumun üyesi olduğu (Kim, Lee, Lee ve Kim, 2010) algısını doğuracak bireyin kurumda daha fazla olumlu davranışlar sergilemesine neden olacaktır. Bu bağlamda üniversitenin algılanan prestiji; üniversite öğrencilerinin, dışarıdakilerin üniversiteye ilişkin yorumlarını referans alarak oluşturdukları üniversiteye ilişkin algı olarak tanımlanabilir.

Algılanan örgütsel prestij bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Örgüt dışındakilerin örgütle ilgili algılarını değerlendirirken örgütle ilgili kendi algılarını da yansıtacaklar bunun sonucunda aynı örgüt içinde farklı algılanan örgütsel prestij algısına sahip bireyler olabilecektir (Sung ve Yang, 2008).

Tak ve Çiftçioğlu (2009) örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel prestij ile ilişkisini, 310 beyaz yakalı personelden elde edilen verilerle ortaya koymaya çalışmışlardır. Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel özdeşleşme arasında doğrudan bir ilişki bulunurken, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın kısmi ve aracı rol üstlenmesi durumunda algılanan örgütsel prestij ve örgütsel özdeşleşme arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçioğlu (2010) tekstil firması çalışanları ile yaptığı çalışma çalışanların prestij algılamalarının, örgütsel bağlılıkları üzerinde iş memnuniyeti ve örgütsel özdeşleşme değişkenlerinin tam aracı rolü ile etkili olduğunu göstermektedir

Alan yazında imaj, prestij, ün, algılanan prestij gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalar (Wei, 2002) dikkat çekmektedir, ancak örgüt yapıları ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar arttıkça bu kavramların birbiriyle olan farklılıkları da araştırılmaktadır (Carmeli ve Freund, 2009). Dichter (1985) imajı örgütle ilgili genel algı ya da bir kurum, kişi, nesne ile ilgili inançların, tutumların, davranışların toplamı olarak karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır. Bir örgüte ilişkin imaj, örgütün kuruluşundan bugüne kadar ürettiği ürünlerin ve hizmetin kalitesi, verdiği hizmetler, düzenlediği etkinlikler, kazandığı başarılar, üye-yönetici ilişkilerindeki davranışlar, çevre ile ilişkiler ve topluma karşı duyulan sorumluluklarını yerine getirmesi gibi pek çok ögenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Polat, 2011). Ün ise paydaşların ve kurum dışındakilerin, örgütlerin deneyimlerinden yola çıkarak zaman içinde beklentileri karşılayabilme olasılıklarına ilişkin değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Campirenon, 2005; Fombrun ve Van Riel, 2003).

Son zamanlarda sınırlı sayıda da olsa üniversite sadakati ve bağlılığına yönelik çalışmalarda imajın ve algılanan prestijin önemi araştırılmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin yüksek öğretim kurumunu seçerken imajın ve prestijin belirleyici rolünü vurgulamaktadırlar (Nguyen ve LeBlanc, 2001). Ancak gerçekleştirilen çalışmaların kuramsal temeli diğer kurumlarda yapılan çalışmalardan elde edilmektedir ve genellemeler yapılmaya çalışılmaktadır (Sung ve Yang, 2008).

Üniversiteler; eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri çıktıklarına sahip birden fazla ürünü olan kurumlar gibi düşüldüğünde prestij oluşturmak için amaçlarını ve başarı kriterlerini belirleyebilmeleri diğer kar amaçlı kuruluşlar kadar kolay görülmemektedir, ayrıca üniversitelerin her bakımdan çeşitlilik

göstermesi konuyla ilgili genellemeler yapılmasını da zorlaştırmaktadır (Cryrenne ve Grant, 2009).

Üniversitelerde prestij kavramı üzerinde çalışan Brewer, Gates and Goldman (2002) iki yıl boyunca 26 üniversite çalışanıyla yaptığı araştırma sonucunda Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversiteleri; prestijli, prestij arayışında olan ve ün arayışı içinde olan üniversiteler olarak 3 gruba ayırarak incelemiştir. Prestijli üniversiteler toplum tarafından algılanan prestijlerinin farkındadırlar ve nitelikli öğrencilerin onları seçeceğini bilirler, bu nedenle öğrenci sayılarını arttırmak yerine öğrencilerin ve öğretim elemanlarının niteliklerini arttırarak pazar paylarını genişletmeye çalışırlar. Prestij arayışı içinde olan üniversiteler prestijli üniversitelerin aksine prestijlerini güçlendirmeye yardımcı olacak faaliyetlere odaklanırlar ve bu amaca hizmet edecek bir formül bulabilmek umuduyla sık sık eğitim programlarında değişikliğe giderler. Ün arayışı içinde olan üniversiteler ise prestij sahibi değillerdir ve prestij edinebilmek için gerekli olan girişimlerde de bulunmazlar, bu üniversiteler öğrencilerinin taleplerini karşılayabilmek için uygun fiyatlar belirlerler ve amaçlarını üniversite dışındaki kitlenin taleplerine göre belirlerler (Brewer ve diğerleri 2002). Üniversitelerin prestij oluşturmak için gösterdikleri çaba onları rekabet ortamında güçlendirecek, bununla birlikte hem dışarıdakilerin kuruma yönelik prestij algısını hem de kurum içindekilerin algılanan örgütsel prestijini etkileyecektir (Brewer ve diğerleri 2002, Cryrenne ve Grant, 2009).

Cryrenne ve Grant (2009) Kanada'daki devlet üniversiteleri çalışanları ile yaptıkları çalışmada üniversitelerin prestijlerini geliştirmeleri için yapmaları gerekenleri; kaliteli yayınlar yaparak gözlenebilen araştırma çıktıları oluşturmak, nitelikli öğrenci yetiştirerek nitelikli öğretim çıktıları oluşturmak ve öğretim elemanı, danışman ve öğrenci sayısını oranlayarak etkin bir okul büyüklüğüne ulaşmak şeklinde sıralamışlardır.

Pek çok ülkede yüksek öğretim kurumları iki ya da üç farklı yapılanmada hizmet vermektedir ve her ülkede bu farklı kurumların prestijleri

birbirinden farklıdır (Arimoto, 2011). Amerika Birleşik Devletlerinde üniversiteler özel ya da devlet üniversiteleri olmak üzere iki farklı sektörde yapılandırılmıştır ve özel üniversiteler devlet üniversitelerine göre daha prestijli algılanmaktadır (Arimoto, 2011). İngiltere ve Japonya da ise devlet üniversiteleri özel üniversitelere göre daha prestijli algılanmaktadır (Arimoto, 2011; Clark, 1983). Türkiye’de ise çeşitli uluslar arası kurumlarca (The Times Higher Education 2012, Quacquarelli Symonds, 2012) yılı için derlenen üniversite sıralamalarında ilk 500’de yer alan Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi dikkat çekmektedir .

Mael ve Ashforth (1992) 297 üniversite mezunu üzerinde yaptığı araştırmada algılanan örgütsel prestij ve kurumsal özdeşleşme arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır.

Fuller ve diğerleri (2006) 325 üniversite çalışanı ile yaptığı çalışmada ise algılanan prestij ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışma da öğretim üyelerinin algıladıkları prestij ile duygusal bağlılıkları arasında diğer çalışanlara göre daha güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Sung ve Yung (2008) Güney Kore’deki 1642 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada algılanan örgütsel kimlik, ün, algılanan örgütsel prestij ile öğrencilerin üniversiteyi destekleyici tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir model oluşturmuşlardır. Araştırmada, örgütsel kimlik, ün, algılanan örgütsel prestij ve öğrencilerin üniversiteyi destekleyici tutumları arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki bulunmuş, algılanan örgütsel prestij diğer değişkenlere göre destekleyici öğrenci tutumlarını daha güçlü yordadığı ortaya konulmuştur.

Üniversiteye Güven

Günümüzde insanı merkeze alan, rekabet gücü yüksek ürün ve hizmet üretebilmeyi amaçlayan, bunu etkili işbirliği ve uyuma dayanan kurum kültürüyle oluşturmaya çalışan kurumların bu amaca ulaşabilmesinde güven önemli bir faktördür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Psikoloji, sosyoloji, siyasal bilimler, ekonomi, tarih, işletme gibi pek çok farklı alanda araştırılan ve tanımlanmaya çalışılan güven kavramı çalışıldığı alana göre farklılaşmaktadır. Psikologlar güven duygusunu bireysel düzeyde incelerken, sosyal psikologlar güven duygusunu grup düzeyinde inceleyip, bu duyguyu yaratan, onu geliştiren ya da zarar veren bireyler arası davranış örüntülerine odaklanmaktadır (Lewicki ve Bunker, 1996).

Perks ve Halliday (2002) güveni liderin dürüstlük, kişilik ve yeterliliğine ilişkin inanç olarak tanımlarken, McAllister (1995) güveni bireyin olası durumlarda çevresindeki insanların neleri yapip neleri yapamayacağını kestirebilmesi ile ilgili bir kavram olduğunu savunmuştur. Van Houtte (2007) örgüt kuramları kapsamında yapılan ilk araştırmalardaki güven tanımlarını bir araya getirerek güveni; beklentilerin karşılanmasına yönelik inanç olarak tanımlamış ve kavramın yeterlilik, dürüstlük, açıklık, inanç ve iyilik bileşenlerinden oluştuğunu savunmuştur.

Örgütsel güven (organizational trust), örgütteki bireye ve örgüte duyulan güven bileşenlerinden oluşmaktadır; örgütteki bireylere güven, bireyin diğer bireylerden ilişkiler ve davranışlar açısından beklentilerini, örgüte güven ise bireylerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar açısından örgüte yönelik beklentilerini ve bireyin örgütün kendi yararına olan eylemlerde bulunacağına olan inancını ifade etmektedir (Shockeley-Zalabak, Ellis, Winograd, 2000).

Demircan ve Ceylan (2003) yaptıkları alan yazın taramasında örgütsel güven kavramının nedenlerini; geçmiş etkileşimler, yetenek (Van Houtte, 2007), açıklık, paylaşılan değer, otonomi, yeterlilik, yardımseverlik, dürüstlük, iyi niyet (Mishra, 1996), güçlendirme, örgütsel küçülme, örgüt kültürü (Doney

ve Cannon, 1998), adalet algısı, dönüştürücü liderlik, sonuçlarını ise; örgütsel bağlılık, kararlılık, verimlilik, moral, iş gücü devri, yenilik, değişime direnç, memnuniyet, örgütsel vatandaşlık (Pillai, Schriesheim, Williams, 1999) olarak sıralamışlardır.

Güven kavramının tanımı ve yordayıcıları üzerinde pek çok farklı çalışma yapılmıştır, farklı kurumlara göre yordayıcıların da farklılaştığı belirlenmiş, ancak bu çalışmaların çok azı üniversite öğrencilerinin üniversitelerine duydukları güven üzerine yapılmıştır (Vidovich ve Currie, 2011). Kramer ve Tyler (1996) uzun vadeli stratejik planları sonucunda başarıya ulaşan üniversitelerin öğrencilerinin üniversite deneyimlerini daha olumlu algılayacağını, üniversitelerine duydukları güven duygusunun onların üniversiteye olan bağlılığını ve sadakatini olumlu yönde etkileyeceğini bildirmiştir.

Yüksek öğretim kurumlarında güven kavramının kavramsal modeli ile ilgili önemli çalışmalardan birini ortaya koyan Tierney (2006) üniversiteye güveni; üniversite öğrencilerinin, üniversitenin onların kariyer planlarına, öğrenme süreçlerine ve amaçlarına uygun adımlar attığına ilişkin duydukları inanç olarak tanımlamıştır.

Bryk ve Scheneider (2002) eğitim ortamlarında güvenin oluşabilmesi için, çalışanların yetkin olması, ilişkilerde dürüstlüğü, açıklığın ve şeffaflığın sağlanması gerektiğini bildirmiştir.

Tierney (2006) etkili yönetim için sosyal sermaye ve güvenin önemini vurguladığı üniversiteler üzerine yaptığı ampirik çalışmada, sosyal sermayenin oluşmasında iskele olarak gördüğü güveni tanımlayan dokuz öge sıralamıştır. Tierney (2008) güvenin taraflar arasındaki tekrarlı etkileşim olduğunu, beklentilerin karşılanma düzeyiyle sürekli değişen karmaşık yapının getirdiği dinamik süreçlerden oluştuğunu, bu döngüsel süreçte oluşan bir sonuç olduğunu, taraflar arasındaki değişimi ifade ettiğini, taraflardan birinin kendi adına antlaşmadan memnun olmasıyla oluşan inanç olduğunu, diğer tarafın beklentileri gerçekleştireceğine ilişkin risk almak olduğunu,

zaman içinde edinilen bir beceri olduğunu, bireylerin sosyal yapı içinde kendilerini konumlandırmalarını sağlayan gerçekçi tercihler olduğunu belirtmiş ve son olarak bireyin sosyal yapılar içerisinde güven oluşturma becerilerini nasıl edindiğini ve değiştirdiğini kültürel bağlamda anlamının önemini vurgulamıştır.

Araştırmacılar eğitim ortamında güven kavramı araştırırken genellikle öğretim üyeleri ve yöneticiler arasındaki güvene odaklanmış, üniversite öğrencilerinin üniversiteye duydukları güvenin oldukça az araştırıldığı görülmüştür. Bu nedenle üniversiteye duyulan güvenin öncülleri üzerine de oldukça az çalışma mevcuttur (Ghosh ve diğerleri, 2001).

Ghosh ve diğerleri (2001) farklı kurumlarda yapılan güven araştırmalarını incelemiş ve güveni üniversite ortamında yordayan sekiz değişken belirlemişlerdir. Bu değişkenleri; üniversitenin eğitim alanındaki yeterliliğini ifade etmek için kullanılan uzmanlık, ortak fayda için üniversite ve öğrencilerin iş birliği, öğrenci ihtiyaçlarının hızla karşılanabilmesi için kullanılan zamanlama, üniversitenin öğrencilerine gösterdiği iyi niyet ve saygı için kullanılan yakınlık, yüksek öğretim ile ilgili durumların öğrencilerle paylaşılması anlamına gelen açıklık, üniversitenin öğrencilerle etkileşiminde ortaya koyulan anlayış, öğrencilerin üniversitenin yapması gerekenleri yapacağına olan inancı ifade eden samimiyet, üniversitenin amaçlarına ulaşmak için etik kuralları göz ardı etmeyeceği anlayışını ortaya koyan dürüstlük olarak sıralamışlardır (Ghosh ve diğerleri, 2001). Ghosh ve diğerleri (2001) dört farklı üniversitede yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin üniversitelerine duydukları güveni; yakınlık, uzmanlık, samimiyet, açıklık ve dürüstlük kavramlarının yordadığını ortaya koymuşlardır.

Bağlılık ve güven kavramı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Morgan ve Hunt (1994)'in ortaya attığı modeli temel alan Henning-Throu ve ark (2001), Holdford ve White (1997), Wong ve Wong (2011), Özdoğan ve Tüzün (2007) güven kavramını eğitim kurumlarında çalışmışlardır.

Holdford ve White'in (1997) eczacılık fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışma öğrencilerin üniversiteye bağlılığını belirleyen etkenler arasında öğrencinin üniversiteye duyduğu güvenin önemini vurgulamışlardır. Öğrencinin güvenini belirleyen etkenleri ise okula devam etmenin algılanan yararları, öğrenci ve okul arasındaki iletişimin benzerliği ile algılanan kalitesi, okulun ve çalışanların tavırlarına ilişkin öğrenci algıları olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda güven, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak anne babaları eczacılık fakültesi mezunu olan öğrenciler lehine anne babası eczacılık fakültesi mezunu olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özdoğan ve Tüzün (2007) üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve üniversiteye duydukları güven arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla üniversiteye daha çok güven duyduklarını, ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre üniversiteye daha çok güven duyduklarını, devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin üniversite güven değerleri ortalaması vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin güven değerleri ortalamasına göre daha yüksek bulmuşlardır.

Henning-Thurau ve diğerleri (2001) üniversitede öğrenci sadakatini araştırdıkları çalışmada; sadakat, hizmet kalitesi, öğrencinin kurum personeline olan güveni ve öğrencinin kuruma olan bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Güvenin, kuruma olan duygusal bağlılığı etkilediği sonucuna varmışlardır.

Wong ve Wong (2011) ise özel yüksek öğretim kurumlarında yaptıkları çalışmada ilişkiyel bağıllık ve güven arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Alan yazında yapılan çalışmalar ele alınan üniversite bağıllığı, öğrenci memnuniyeti, üniversiteye güven ve algılanan örgütsel prestij kavramlarının öğrenci sadakati üzerindeki etkilerinin hala çok yeni ve farklı gruplar üzerinde çalışılması gereken konular olduğunu ortaya koymaktadır. Kavramların

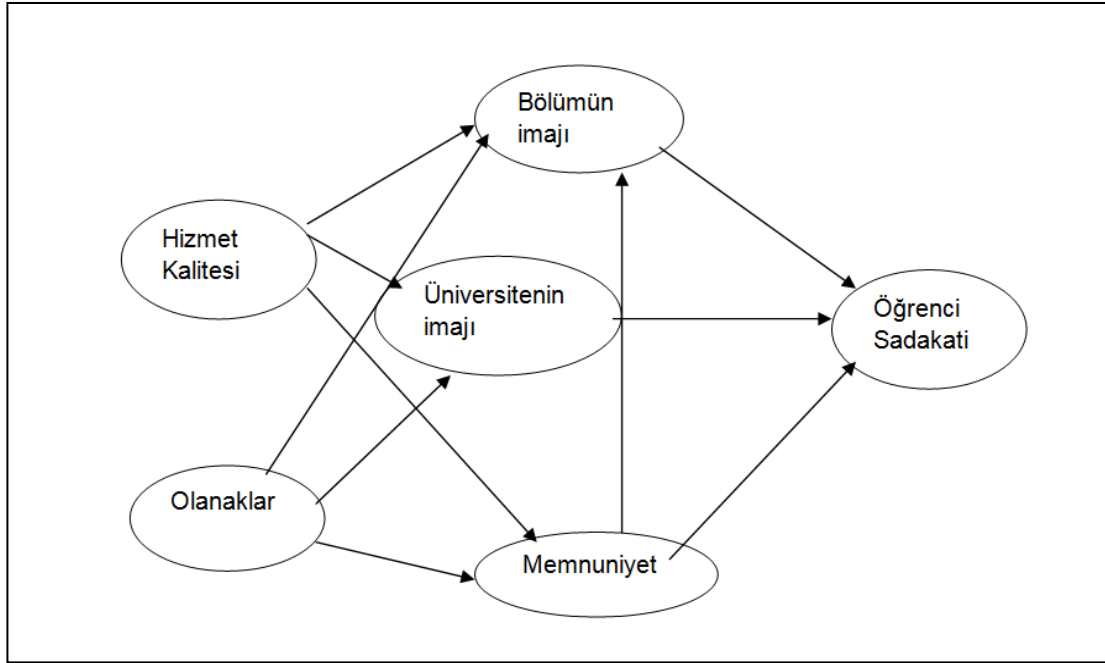
tanımları, birbirleriyle olan ilişkileri farklı disiplinler tarafından ele alınışları kavramlara yeni bakış açıları katmaktadır. Bununla birlikte farklılaşan kurumlar ve alanlar kavramlar arasındaki ilişkilerin farklılaşmasına da neden olmakta, bu durum beraberinde yeni bakış açılarının ve açıklamaların gerekliliğini doğurmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Alan yazında konu hakkında yapılan benzer çalışmalar incelenmiş; bu çalışmalarda kullanılan modellerin ve değişkenlerin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür. Çalışmalarda karşılaşılan farklılıkların, uygulamanın yapıldığı toplumların özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında konu ile ilgili yürütülen çalışmaların artarak sürdüğü dikkat çekerken, ülkemizde konu hakkında yapılan çalışmaların aynı şekilde artmadığı ve yetersiz kaldığı değerlendirilmiştir.

Helgesen ve Nasset (2007) hizmet kalitesi, üniversite imajı, bölüm imajı, memnuniyeti ve öğrenci sadakati değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, üniversite imajı ve memnuniyet sadakatle, hizmet kalitesi ise memnuniyetle ilişkili bulunmuştur. Helgesen ve Nasset'in (2007) ortaya attığı kavramsal model şekil 5'te sunulmuştur.



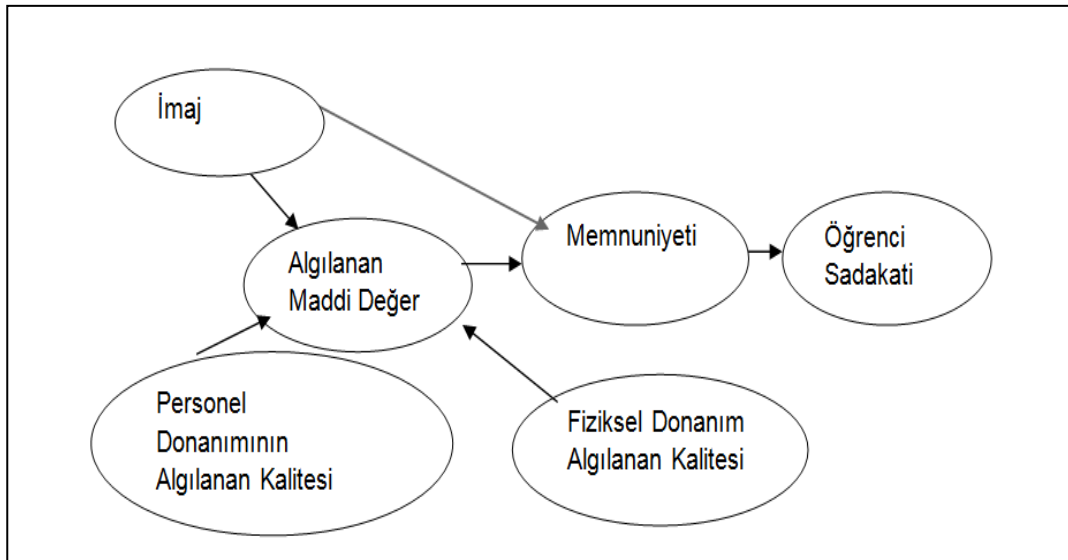
Şekil 5. Helgesen ve Nasset'in Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli

Helgesen ve Nasset (2007) araştırma sonucunda bölümün imajı ve öğrenci sadakati arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca hizmet kalitesi ile bölüm imajı ve üniversite imajı arasındaki ilişki de anlamlı bulunmamıştır.

Nasset ve Helgesen (2009) müşteri memnuniyeti modelini temel alarak geliştirdikleri modele üniversiteye yönelik olumlu ve olumsuz duygular değişkenlerini de eklemiştir. Araştırma sonucunda olumsuz duygularla memnuniyet arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunurken, olumlu duygularla ise olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, üniversitenin ünü ve öğrenci memnuniyeti değişkenlerinin sadakati yordayan güçlü değişkenler olduğunu ortaya koymuşlardır.

Brown ve Mazzarol (2009) müşteri memnuniyeti modelini Avustralya'daki yüksek öğretim kurumlarına uyarladıkları modelde, öğrencileri müşteri olarak ele alıp, imaj, algılanan maddi değer, personel donanımının algılanan kalitesi, fiziksel donanımın algılanan kalitesi, müşteri memnuniyeti ve müşteri sadakati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

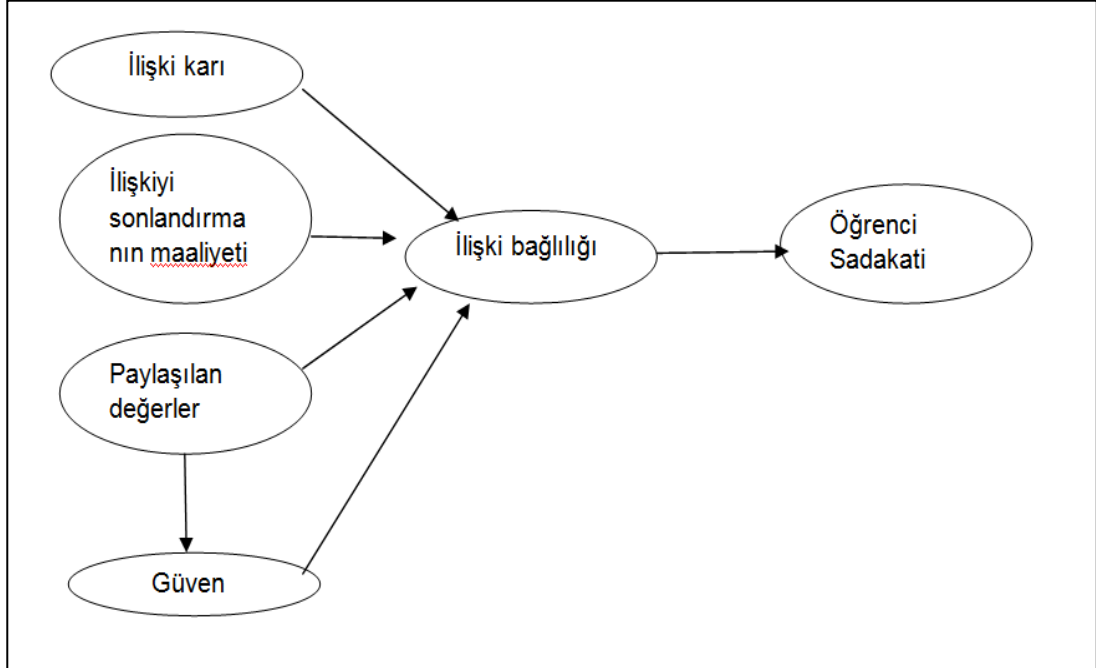
sonucunda imaj ile algılanan maddi değer, algılanan maddi değer ile memnuniyet, memnuniyet ile sadakat arasında güçlü ilişkiler bulunurken, imaj ve memnuniyet arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca personel donanımının algılanan kalitesi ve fiziksel donanımın algılanan kalitesi ile algılanan değer arasında ilişki bulunmamıştır.. Brown ve Mazzarol (2009) memnuniyet ve sadakat arasındaki ilişkinin bu kadar güçlü çıkmasını Avustralya'daki üniversitelerin müşteri yapısının müşteri odaklı olmasına bağlamıştır. Brown ve Mazzarol'un kavramsal modeli aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 6. Brown ve Mazzarol'un Kavramsal Modeli

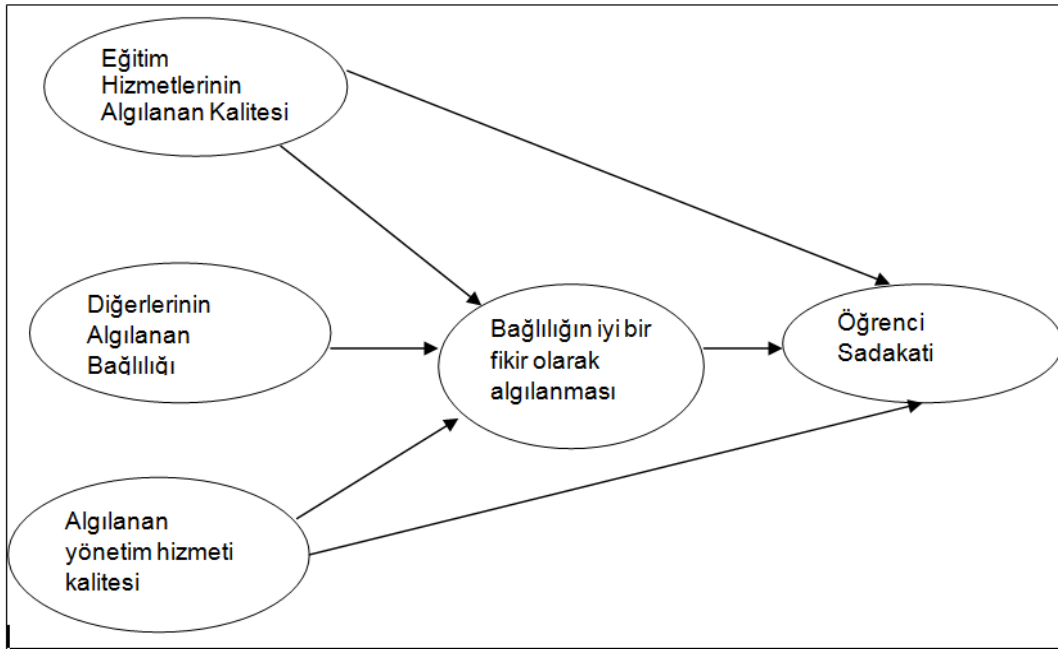
Wong ve Wong (2011) Hong Kong'da özel üniversitelerde yaptıkları çalışmada ilişki bağlılığını yordayan ilişki karı, ilişkiyi sonlandırmanın maliyeti, paylaşılan değerler ve güven değişkenleriyle ilişki bağlılığının sonucu olarak değerlendirdikleri öğrenci sadakati değişkenlerini incelemiştir. Araştırmacılar ilişki bağlılığını, öğrencilerin kaliteli bir eğitim alacaklarına yönelik inançlarının onları üniversitede tutma düzeyi şeklinde tanımlamışlardır. Araştırma sonucunda ilişki bağlılığının öğrenci sadakatinin güçlü yordayıcılarından biri olduğu, güven ile ilişki bağlılığı arasında bir ilişki

olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Aşağıdaki şekilde Wong ve Wong (2011) tarafından geliştirilen model sunulmuştur.



Şekil 7. Wong ve Wong'un İlişki Bağlılığı ve Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli

Alan yazında karşılaşılan bir diğer model, Lin ve Tsai (2008) tarafından ortaya atılan eğitim kalitesi ve öğrenci sadakati modelidir. Araştırmacılar Taivan 'daki yüksek öğretim kurumlarındaki öğrenci sadakati kavramını etkileyen değişkenleri ortaya koyabilmek için, sadakat, eğitim hizmetlerinin algılanan kalitesi, diğerlerinin algılanan bağlılığı, bağlılığın iyi bir fikir olarak algılanması ve algılanan yönetim hizmeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. (Lin ve Tsai, 2008). Araştırmada eğitim hizmetinin algılanan kalitesi, diğerlerinin algılanan bağlılığının, algılanan yönetim hizmetini yordadığı, bağlılığın iyi bir fikir olarak algılanması ve eğitim hizmetinin algılanan kalitesinin de sadakati yordadığı ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda algılanan yönetim hizmeti kalitesi ile öğrenci sadakati arasındaki bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmacılar bu durumu öğrenciyle yönetim arasındaki ilişkinin sınırlı olmasına bağlamışlardır.

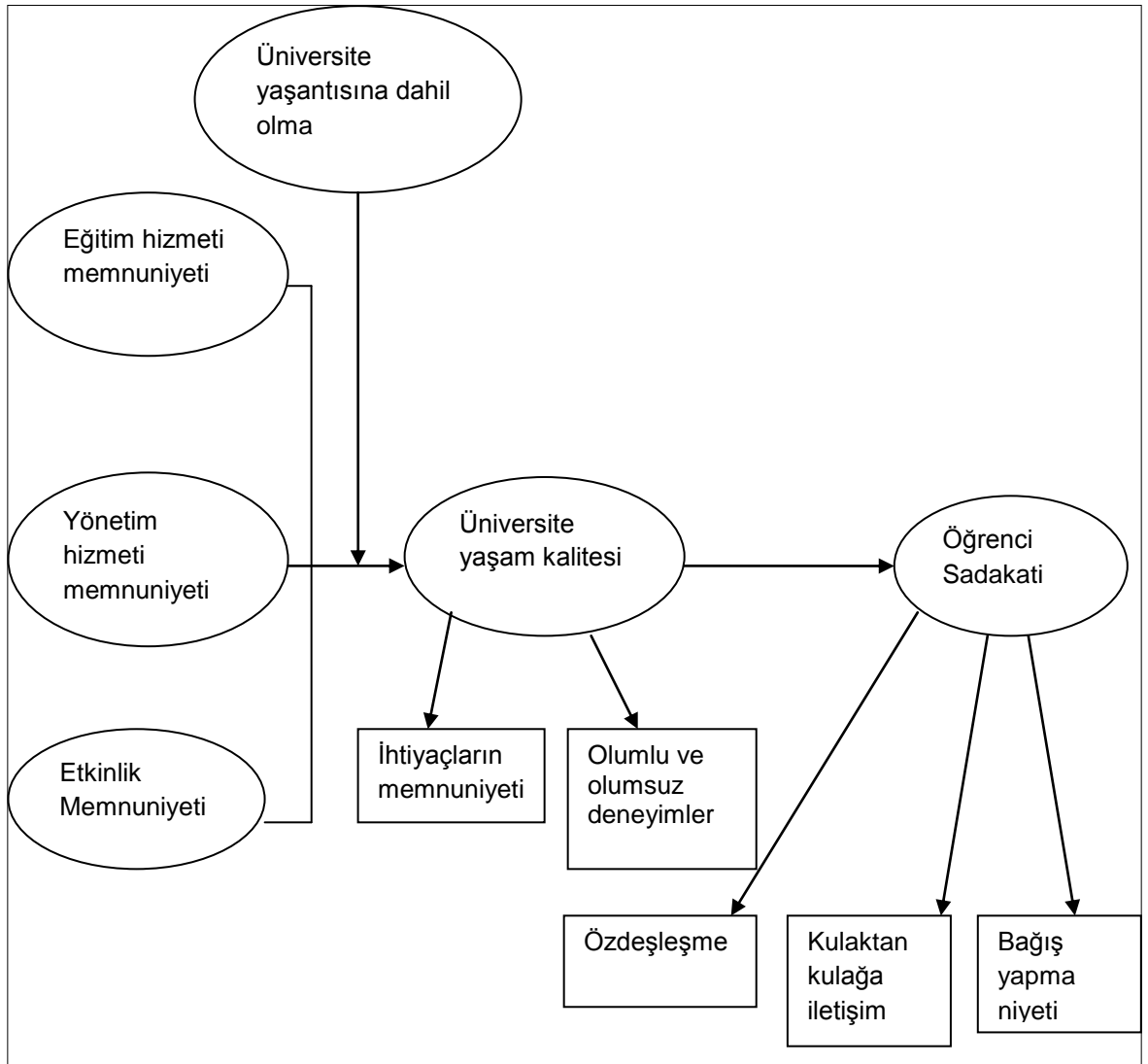


Şekil 8. Lin ve Tsai'nin Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Kavramsal Modeli

Üniversite yaşamının kalitesinin öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiye etkisini araştırmaya yönelik model Yu ve Kim (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmanın yapılmasının temel nedenlerinden biri üniversite yaşam kalitesinin öğrenci memnuniyetini ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğinin belirlenmesidir. Bunun için öncelikle üniversite yaşam kalitesinin öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği belirlenmiş daha sonra ise üniversite yaşam kalitesinin oluşturulmasında üniversite yaşamı ile öğrenci katılımının etkisi araştırılmıştır. Model ayrıca üniversite yaşamının kalitesinin öğrenci sadakati üzerinde de olumlu etkisinin olduğunu yansıtmaktadır. Bu modelde üniversite yaşam kalitesi, bilişsel ve duygusal bileşenlerin bir karışımı olarak tanımlanmıştır (Yu ve Kim, 2008). Araştırma sonuçları göre yönetim hizmeti memnuniyeti ile üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin test edildiği hipotez ile eğitim hizmeti memnuniyeti ve etkinlik memnuniyetinin üniversite yaşam kalitesine etkisi üniversite yaşamına daha çok dahil olan öğrencilerde daha az dahil olanlara göre daha yüksek olacaktır hipotezleri de

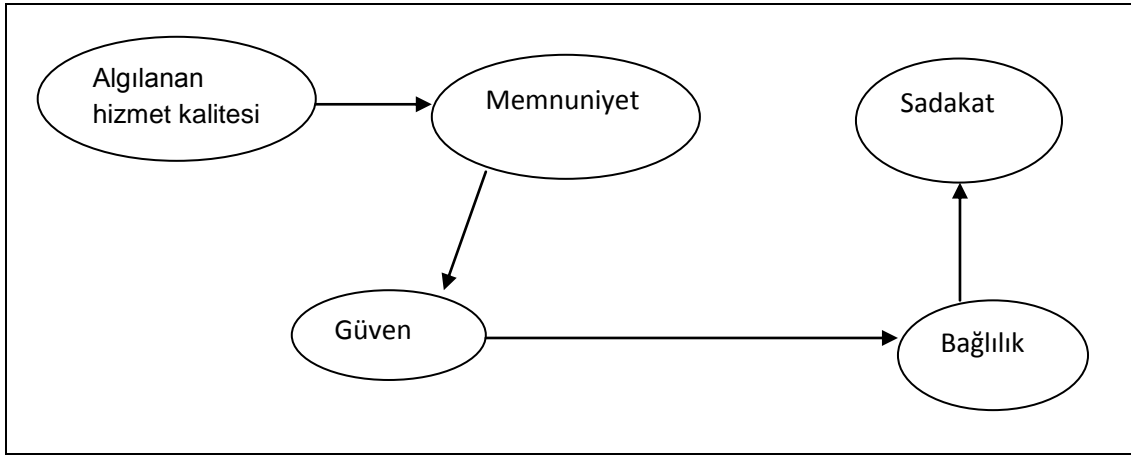
desteklenmemiştir. Araştırma bulgularına göre modelde yer alan diğer ilişkiler desteklenmiştir.

Şekil 9'da üniversite yaşam kalitesi ile öğrenci tatmini ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak Yu ve Kim (2008) tarafından oluşturulan model yer almaktadır.



Şekil 9. Yu ve Kim'in Üniversite Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Sadakati Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Kavramsal Modeli

Mendez, Parraga, Kara ve Urrutia (2009) Algılanan hizmet kalitesi ve uzun dönemli ilişki modelini ortaya atmış, yaptıkları çalışmada algılanan hizmet kalitesi, güven, memnuniyet ve bağlılığın sadakat üzerindeki etkilerini çalışmışlardır. Algılanan hizmet kalitesi ve uzun dönemli ilişki modeli şekil 10'da sunulmuştur.



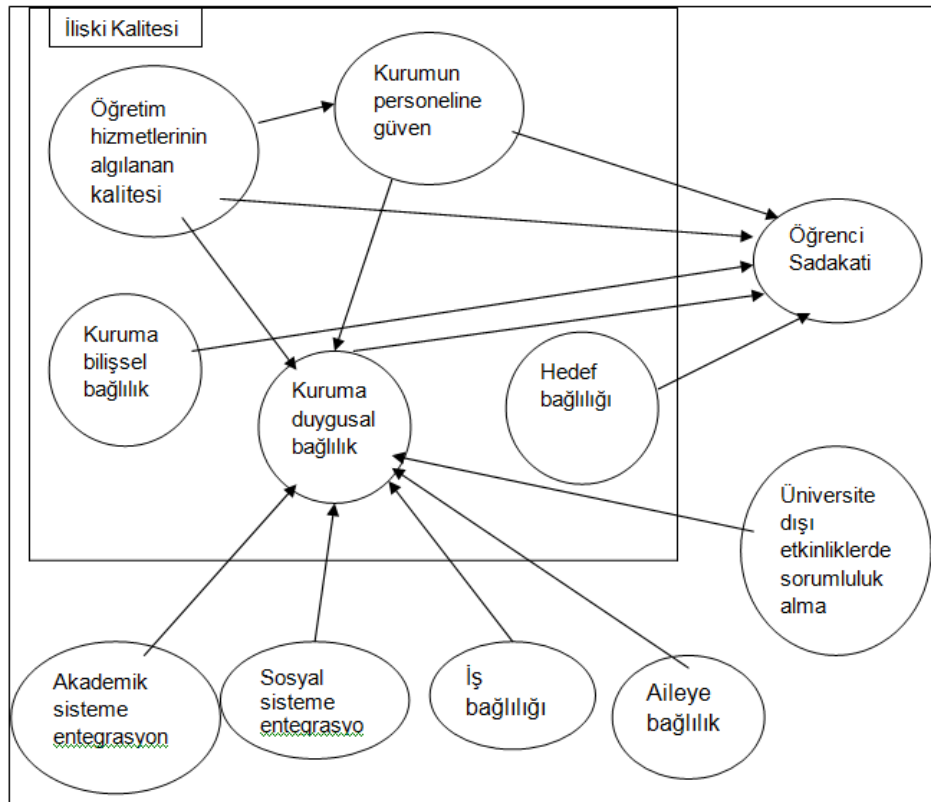
Şekil 10. Mendez ve Diğerlerinin Algılanan Hizmet Kalitesi ve Uzun Dönemli İlişki Modeli

Araştırma sonucunda algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasında doğrudan bir ilişki bulunurken memnuniyet ve sadakat arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Sadakat ile bağlılık arasında doğrudan bir ilişki bulunurken güvenin bağlılık üzerinden sadakati dolaylı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar hizmet kalitesini ve sadakati üniversite içindeki ilişkiler çerçevesinde ele almış ve bu yönde önerilerde bulunmuşlardır (Mendez ve diğerleri 2009).

Thomas (2011) Hindistan'daki üniversitelerde yaptığı çalışmada memnuniyet, ün ve sadakat arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için geliştirdiği modelin sadakatin %57.7'sini açıkladığını, ün değişkeninin memnuniyetin aracı değişkenliği ile sadakati yordadığı, memnuniyetin ise sadakati doğrudan yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gulid (2011) Tailand'da işletme yönetimi yüksek lisansı yapan öğrencilerle yaptığı çalışmada hizmet pazarlama karması (ürün, fiyat, yer, tanıtım, insan, fiziksel olanaklar ve süreç), öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda hizmet pazarlaması karmasının sadakati %39.4 yordadığı, davranışsal sadakat ve memnuniyet arasında ise olumlu bir ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.

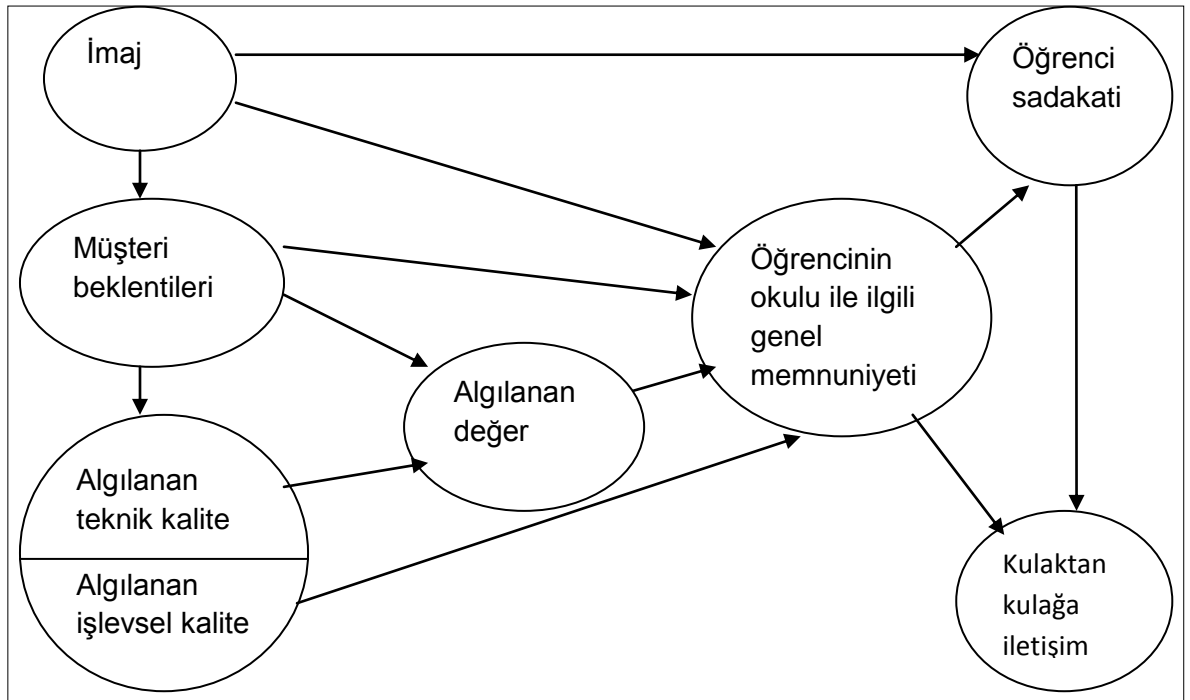
Henning- Thurau ve diğerleri (2001) geliştirdikleri ilişki kalitesine dayalı öğrenci sadakati modelinde, öğrenci-üniversite ilişkisini ilişki kalitesine dayalı pazarlama teorisine dâhil etmiştir. Araştırmada algılanan eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğrencinin kurumun personeline olan güveni ve öğrencilerin kuruma bilişsel, duygusal ve amaçsal bağlılık değişkenleri ile öğrenci sadakati arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Araştırmacılar bağlılık türlerini ayrı ayrı ele almışlardır. Araştırma modeli Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Henning- Thurau ve Diğerlerinin İlişki Kalitesine Dayalı Öğrenci Bağlılığı Kavramsal Modeli

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından algılanan eğitim kalitesi ile öğrencilerin kurumlarına duygusal bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Modelde ayrıca sadakatin ve sadakatin altında yatan etkenlerin daha iyi anlaşılması için diğer bazı değişkenlere yer vermiştir. Araştırmada sosyal sisteme entegrasyon, iş bağlılığı ve aileye bağlılık değişkenleri ile kuruma duygusal bağlılık arasında ilişki bulunmamıştır.. Ayrıca kuruma bilişsel bağlılık, kurum personeline güven ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiler de anlamlı bulunmamıştır.

Alves ve Raposo (2007) üniversite öğrencilerinin memnuniyetine etki eden beklentiler, imaj, eğitim hizmetlerinin teknik ve işlevsel kalitesi ve değer değişkenleri ile memnuniyetin sonucu olarak ortaya çıktığını savunduğu sadakat ve kulaktan kulağa iletişim değişkenlerini yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Araştırmacılar imaj, değer ve algılanan kalitenin öğrenci memnuniyetini yordadığı, memnuniyet ve imajın sadakati yordadığı, ancak memnuniyetin kulaktan kulağa iletişimi yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alves ve Raposo'nun Kavramsal Modeli aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 12. Alves ve Roposo'nun Kavramsal Modeli

Purgailis ve Zaksa (2012) Algılanan hizmet kalitesi, memnuniyet, imaj ve sadakat arasındaki ilişkiyi Litvanya'daki 2010 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda algılanan hizmet kalitesinin memnuniyeti, memnuniyet ve imajın ise öğrenci sadakatini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Perin, Sampaio, Simoes ve Polvora'nın (2012) Brezilya'da 696 özel üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, güven, bağlılık, hizmet kalitesi ve sadakat değişkenlerinin birbiriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda güvenin bağlılık ve sadakati yordadığı, bağlılık ile sadakat arasında doğrudan bir ilişki olduğu, hizmet kalitesinin ise bağlılıkla birlikte sadakati yordadığı ortaya koyulmuştur.

Vanderbout (2010) mezunların üniversitelerinde yaşadıkları deneyimlerin onların üniversite sadakatini nasıl etkilediğini, üniversitesine bağış yapan ve yapmayan 30 katılımcı ile odak grup görüşmeler yaparak araştırmıştır. Araştırma sonucunda bağış yapan katılımcıların üniversitelere bağlılıklarının daha güçlü olduğu, hepsinin mezun oldukları üniversiteden birden fazla diploma aldıklarını ve öğrenciyken üniversite yaşamına daha çok katıldıkları belirtilmiştir.

Türkiye'de Ceylan ve Soner (2008) üniversite mezunlarının mezun oldukları üniversitelerle olan özdeşleşmelerini, üniversitenin prestijini, üniversiteden duyulan memnuniyeti, üniversitenin faaliyetlerine katılımı, üniversitede paylaşılan değerleri ve sadakati inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İstanbul'da yaşayan 693 üniversite mezunu ile gerçekleştirdikleri araştırmada veriler frekans, korelasyon, doğrusal regresyon ve lojistik regresyon analizleri ile incelenmiştir. Araştırmacılar bağışta bulunma ve özendirme davranışına en etkili ikna edici faktörün katılım ve memnuniyet olmasını çalışmanın en önemli bulgusu olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada kullanılan doğrusal regresyon analizi sonucunda özdeşleşmenin sadakat üzerinde güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sadakat değişkeni üniversitenin özendirilmesiyle ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından biri de paylaşılan

değerler ve kişilik özelliklerinin üniversitenin özendirilmesi değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmamasıdır. Lojistik regresyon analizi sonuçları mezunların üniversite faaliyetlerine katılımları arttıkça bağışta bulunma davranışında artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca lojistik regresyon analizinde mezunların yaşları arttıkça bağışta bulunma oranının düştüğü görülmüştür. (Ceylan ve Soner, 2008)

Yukarıda ele alınan tüm araştırmalar öğrenci sadakati kavramının ilişkili olduğu kavramları ortaya koyabilmek için, üniversite öğrencileri ve mezunlarıyla yapılan çalışmalardır. Tüm araştırmalar öğrenci sadakatini ortaya çıkmasında etkili olan değişkenlerle öğrenci sadakati kavramının sonuçları üzerinde yoğunlaşmışlar ve sadakati etkileyen değişkenleri farklı ölçme araçları ile ölçmüşlerdir. Araştırmalarda ele alınan kavramlar, öğrenci sadakatini olumlu etkileyen dolaylı ya da doğrudan değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Üniversite memnuniyeti, prestij, imaj, bağlılık, hizmet kalitesi gibi kavramlarla öğrenci sadakatini oldukça sık çalışıldığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma da algılanan örgütsel prestij, örgütsel bağlılık, güven, memnuniyet ve öğrenci sadakati kavramları ele alınmış, Türkiye'deki durum belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve çalışma grubu, verilerin toplanması, ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden için ilişkisel tarama modelinde kesitsel ve korelasyonel bir araştırma tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir biçimde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli verileri ortaya koyan önemli araştırmalar oldukları ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan üniversitelerde eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle bu üniversitelerin mezunlarından

oluşmaktadır. Üniversiteye yönelik algıların ve sadakatin zamanla ve üniversitedeki yaşantıyla oluşacağı varsayımıyla 3. ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Ayrıca öğrenci sadakati kavramının mezuniyetten sonrası tutumları içermesi mezun grubun da araştırmaya dâhil edilmesi gereğini doğurmuştur. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilip derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada amaçsal örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, çalışmanın amacı dikkate alınarak çalışmanın uygulanacağı farklı durumlar belirlenir. Bu örnekleme yönteminde probleme ilişkin farklı durumların ele alınması evren değerleri hakkında önemli ipuçlarının elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada araştırmanın amacı çerçevesinde yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri, mezunlar, vakıf ve devlet üniversiteleri çeşitlilik alanı olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya 1310 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların veri toplama araçlarına verdiği yanıtlar ön değerlendirmeye tabi tutulmuş maddelerin çocuğunu boş bırakan (en az %5) 10 gözlem analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak toplam 1300 katılımcıdan elde edilen verilerle analiz gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli analizlerin varsayımlarından biri olan normallik varsayımının karşılanabilmesi için yapılan işlemlerden biri olan uç değerlerin ayıklanması için tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer analizleri sonucunda toplam 13 gözlem analiz dışı bırakılmış, analizler 1287 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Varsayımların karşılanmasına ilişkin bulgular, 4. Bölüm'de yer alan araştırmada kullanılacak istatistiksel yöntemlerin varsayımlarının sınanması kısmında detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Çalışmada Yer Alan Bireylerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	506	39.3
	Erkek	781	60.7
Toplam		1287	100
Yaş	19-24	915	71.7
	25-30	249	19.3
	31-35	71	5.5
	36-40	34	2.6
	41-45	18	0.9
Toplam		1287	100
Öğrenim Durumu	3. sınıf	459	35.7
	4. Sınıf	405	31.5
	Mezun	423	32.9
Toplam		1287	100
3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Üniversiteleri	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	77	9
	Hacettepe Üniversitesi	135	15.8
	Ankara Üniversitesi	149	17.4
	Gazi Üniversitesi	124	14.5
	Başkent Üniversitesi	107	12.5
	Çankaya Üniversitesi	89	10.4
	T.O.B.B Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	94	11.0
	Atılım Üniversitesi	2	0.2
	Ufuk Üniversitesi	77	9.0
Toplam		854	100
Mezunların Üniversiteleri	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	50	11.8
	Hacettepe Üniversitesi	82	19.9
	Ankara Üniversitesi	79	18.2
	Gazi Üniversitesi	136	31.9
	Başkent Üniversitesi	26	5.8
	Çankaya Üniversitesi	16	4.4
	T.O.B.B Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	13	3.0
	Atılım Üniversitesi	13	2.8
Ufuk Üniversitesi	8	2.3	
Toplam		423	100
Devlet Üniversitelerinde öğrenim görenler		839	65.2
Vakıf Üniversitelerinde öğrenim görenler		448	34.8
Toplam		1287	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan Öğrenci Sadakati Ölçeği, Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Üniversiteye Güven Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'ne ilişkin özellikler aşağıda verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirme, uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören/görmüş 250 üniversite öğrencisi ve mezundan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuş, ölçeklerin tümü tek bir oturumda uygulanmıştır. Çizelge 3'de çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri bulunmaktadır.

Çizelge 3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi, Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Yer Alan Bireylerin Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	161	64.4
	Erkek	89	35.6
Toplam		250	100
Yaş	20-25	191	76.4
	26-30	42	16.8
	31-35	11	4.4
	36-46	6	2.4
Toplam		250	100
Öğrenim Durumu	Öğrenci	173	69.2
	Mezun	77	30.8
Toplam		250	100

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

Şahin (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin üniversite memnuniyetlerini ölçmek için geliştirilen ölçek; öğretim elemanları, danışmanlık, yönetim, kaynaklar, bilgisayar olanakları, ders ve ders programları olmak üzere altı alt boyut , "hiç memnun değilim ile tamamen

memnunum” arasında değişen beşli likert tipi 40 olumlu madden oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin altı alt boyutlu yapısına ilişkin güvenilirlik katsayılarının (Cronbach Alpha) 0.68 ile 0.91 arasında değiştiği, tüm maddelerin .35 ile .88 arasında değişen faktör yükleri ile alt boyutlara yerleştikleri bulunmuştur (Şahin,2009).

“Öğrenci Memnuniyet Ölçeği” için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından tekrarlanmıştır.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Madde toplam test korelasyonu	
Ders ve ders Programları	1	.61	
	2	.62	
	3	.60	
	4	.48	
	7	.48	
	8	.64	
	9	.54	
	10	.77	
	Öğretim elemanları	11	.71
		12	.78
13		.73	
14		.78	
15		.73	
16		.78	
17		.70	
18		.82	
Danışmanlık	19	.90	
	20	.87	
	21	.87	
	22	.86	
Bilgisayar olanakları	23	.75	
	24	.79	
	25	.73	
	5	.45	
	6	.42	
	26	.47	
	27	.55	

Kaynaklar	28	.62	
	29	.65	
	30	.72	
	31	.66	
	32	.50	
	33	.66	
	34	.63	
	35	.72	
	Yönetim	36	.81
		37	.76
38		.70	
39		.63	
40		.74	

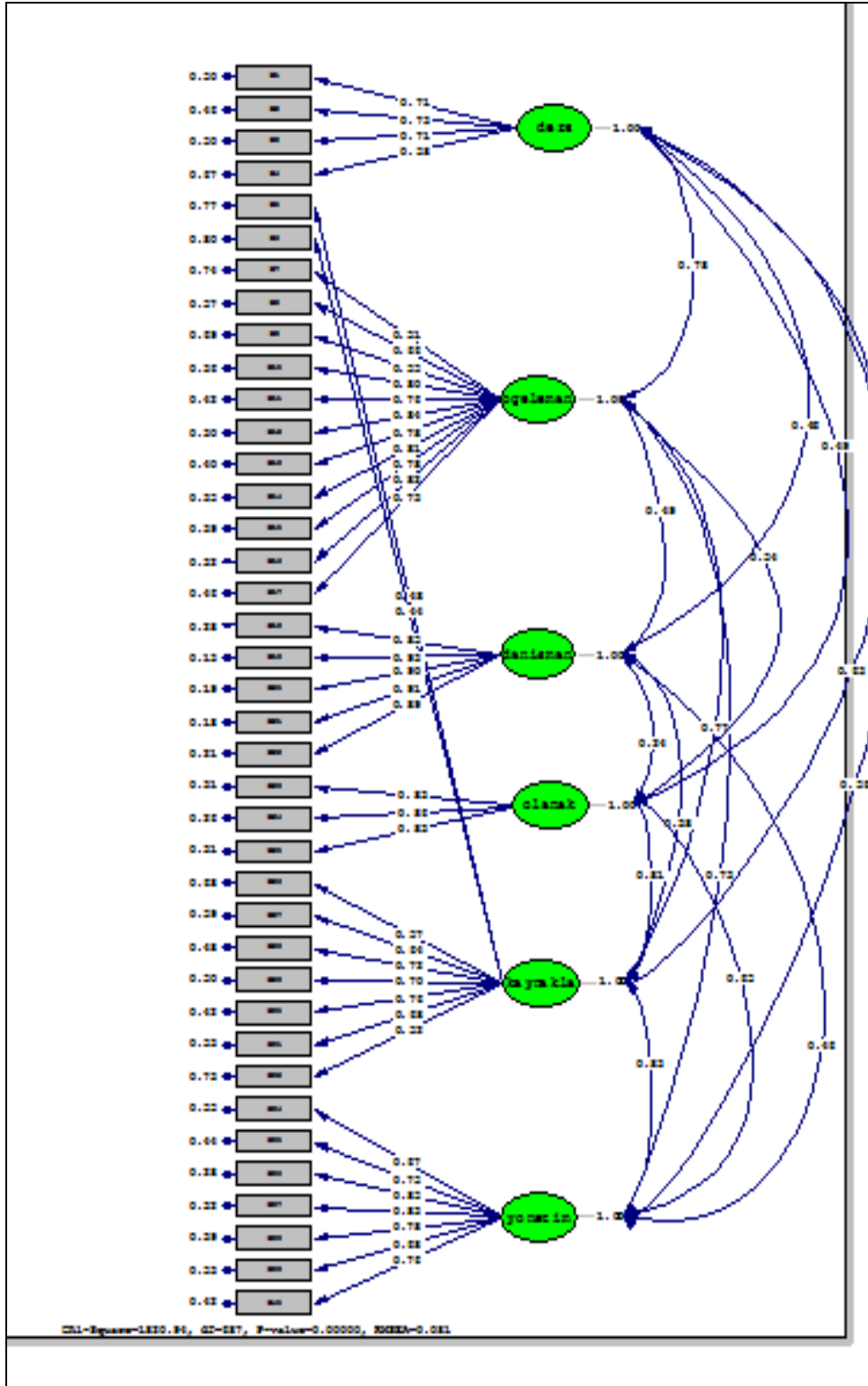
Çizelge 4 incelendiğinde madde-toplam test korelasyonlarının .42 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2004) madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği, .20'den daha küçük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin madde korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010).

Ölçeğin güvenilirliği için iki ayrı yonteme başvurulmuştur. Bunlardan biri test-tekrar test yöntemidir. Bu amaçla 35 üniversite öğrencisine ve mezuna "Öğrenci Memnuniyet Ölçeği" 2 hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon .91 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen puanları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. İkinci yöntem olarak ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı; tüm ölçek için .96, ders ve ders programları alt boyutu için .77, kaynaklar alt boyutu için .86, öğretim elemanları alt boyutu için .92, danışmanlık alt boyutu için .95, bilgisayar olanakları alt boyutu için .87, yönetim alt boyutu için .90 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test yöntemi ile elde edilen korelasyon ve Cronbach Alfa

katsayıları yüksek bulunmuş ve ölçeğin uygulandığı çalışma grubu için güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında ve daha önce geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış çalışmalarda aracın Özgün kültürdeki faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmalarla ortaya konmuş, aracın yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlenmiş olduğundan, aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan doğrulayıcı faktör analizi ile başlanması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010). Doğrulayıcı Faktör Analizi için çalışmada kabul edilecek uyum indeksleri ölçütleri; χ^2/df için $0,00 \leq 5,00$; RMSA için $0,00 \leq 0,10$; NFI, CFI, GFI için $1,00 \leq 0,95$; AGFI için $0,85 \leq 1,00$ olarak kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000).

Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği'nin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve elde edilen diyagram Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Şekil 13'te görüldüğü gibi ölçeğin standartlaştırılmış çözümlene değerleri .30'un üzerindedir. Öğrenci memnuniyeti ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler ise Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Faktör Yapısı İçin iyilik Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1820	687	2,64	0,00	0,85	0,73	0,97	0,94	0,070	0,081

Çizelge incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun yüksek olduğu görülmektedir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri manidar bulunmuştur; ancak bu durum modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölüldüğünde elde edilen oran 2.64'tür. Buna ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden olan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Normlanmış uyum indeksinin (NFI) .90 üzerinde olması da model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin .07 (Hu ve Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Model için ortaya çıkan modifikasyon önerileri kuramsal olarak anlamlı bulunmamıştır. Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında ölçeğin 6 faktörlü yapısının mükemmel bir uyum göstermemekle birlikte kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği sonucu çıkartılabilir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel bağlılığı ölçmek için Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ölçek, duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarından oluşmaktadır. Tamamı olumlu ifadelerden oluşan 17 maddelik ölçek Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve sonraki araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği tekrarlanarak kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Kesinlikle Katılmıyorum = 1” ve “Kesinlikle Katılıyorum = 5” biçiminde ifade edilmiştir. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puanlar, o boyuttaki örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının doğrulanması için nihai verilerle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ($\chi^2 /sd = 1.94$; RMSEA = .05; CFI = .97; GFI = .91) üç faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin faktörleri için hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla duygusal bağlılık için .84, devam bağlılığı için .78 ve normatif bağlılık için .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi sonucu ortaya çıkan ölçeğin bütünü için toplam Cronbach Alpha katsayısının .85, duygusal bağlılık alt boyutu için .92, devam bağlılığı alt boyutu için .79, normatif bağlılık alt boyutu için .80 olduğu belirtilmiştir.

“Örgütsel Bağlılık Ölçeği ” için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

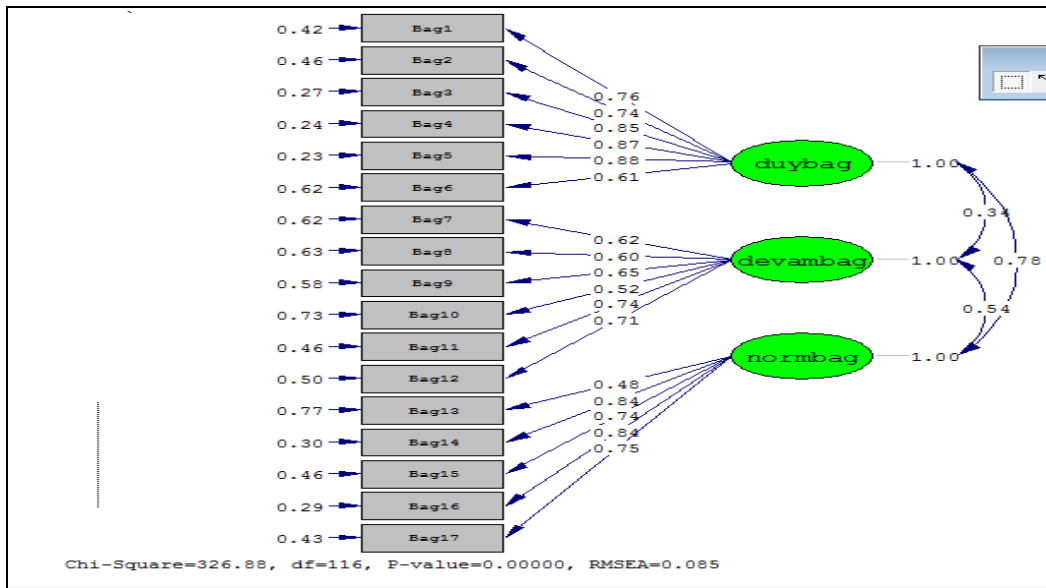
Alt boyut	Maddeler	Madde toplam test korelasyonu
Duygusal Bağlılık	1	.70
	2	.70
	3	.80
	4	.76
	5	.38
	6	.36
Devam Bağlılığı	7	.48
	8	.44
	9	.45
	10	.47
	11	.48
	12	.59
Normatif Bağlılık	13	.51
	14	.66
	15	.66
	16	.66
	17	.70

Çizelge 6 incelendiğinde madde-toplam test korelasyonlarının .36 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010).

Ölçeğin güvenilirliği için test-tekrar test yöntemi ile elde edilen korelasyon katsayısı ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Test tekrar test yöntemi ile 35 üniversite öğrencisine ve mezuna "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" 2 hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen puanları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerleri; ölçeğin bütünü için .90, duygusal bağlılık için .88,

devam bağıllığı için .70, normatif bağıllık için .85 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi ile elde edilen Cronbach Alfa katsayısı ile iç tutarlılık katsayısının her ikisi ile elde edilen değer yüksek bulunmuş ve bu nedenle Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin uygulandığı çalışma grubu içinde güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen diyagram Şekil 14'de sunulmuştur.



Şekil 14: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analiz Diyagramı

Şekil incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümlene değerlerinin .30 üzerinde olduğu görülmüştür. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler ise Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	326.8	116	2,81	0,00	0,82	0,87	0,96	0,94	0,086	0,085

Çizelge incelendiğinde model ve veri arasındaki uyum yüksek olduğu görülmektedir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri manidar bulunmuştur; ancak bu durum modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölüldüğünde elde edilen χ^2/df oranı 2.81'dir. Buna ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden olan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Normlanmış uyum indeksinin (NFI) .90, örneklemeden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksinin (GFI) .87 olması da model ve veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında ölçeğin 3 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği sonucu çıkartılabilir.

Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği

Araştırmada algılanan prestiji ölçmek için Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve alan yazında güvenilir ve geçerliliği sınanmış olan tek boyutlu 4'ü olumlu, 4'ü olumsuz ifadeden oluşan 8 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum = 1" ve "Kesinlikle Katılıyorum = 5" biçiminde ifade edilmiştir. Ölçekle ilgili yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenilirlik kat sayısının; α 0.83-0.77 arasında değiştiği görülmektedir (Lipponen ve diğerleri, 2005; Smidts ve diğerleri, 2001). Ceylan ve Özbal (2008) ölçeğin 4 olumlu maddesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmış Cronbach's alfa katsayısını 0.84 bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasında akademisyen, mütercim tercüman ve İngilizce öğretmeni olarak görev yapan toplam 6 kişi ölçeği Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra bu çeviriler bir araya getirilerek hepsinin ortak yönleri aranmış ve farklılık gösteren ifadeler, çeviri yapan kişiler ile görüşülerek ortak bir cümle haline getirilmiştir. Uzman görüşüne dayanarak oluşturulan Türkçe formu, öncekinden farklı beş kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ile tekrar İngilizceye çevrilmiş formu alandaki akademisyenlerce incelenmiş, ifadelerin Türk kültüründe de aynı anlamı taşıyıp taşımadığı konusunda karara varılmış, gerekli değişiklikler yapılarak 5 kişiye yanıtlamaları için ölçeğin hem orijinal formu hem de çevirisi yapılmış olan formu verilmiştir. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar .91 ($p<.05$) düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 250 üniversite öğrencisi ve mezun üzerinde yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçek maddelerinin madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8: Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Madde toplam test korelasyonu
Algılanan Örgütsel Prestij	1	.59
	2	.64
	3	.54
	4	.48
	5	.45
	6	.46
	7	.48
	8	.58

Çizelge incelendiğinde ölçeğin madde-toplam test korelasyonlarının .45 ile .64 arasında değiştiği gözlenmiştir. 35 üniversite öğrencisi ve mezuna uygulanan ve test tekrar test yöntemiyle elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .88 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını

veren Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test yöntemi ve Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısının her ikisi de yüksek bulunmuş ve bu nedenle Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği uygulandığı çalışma grubu için de güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

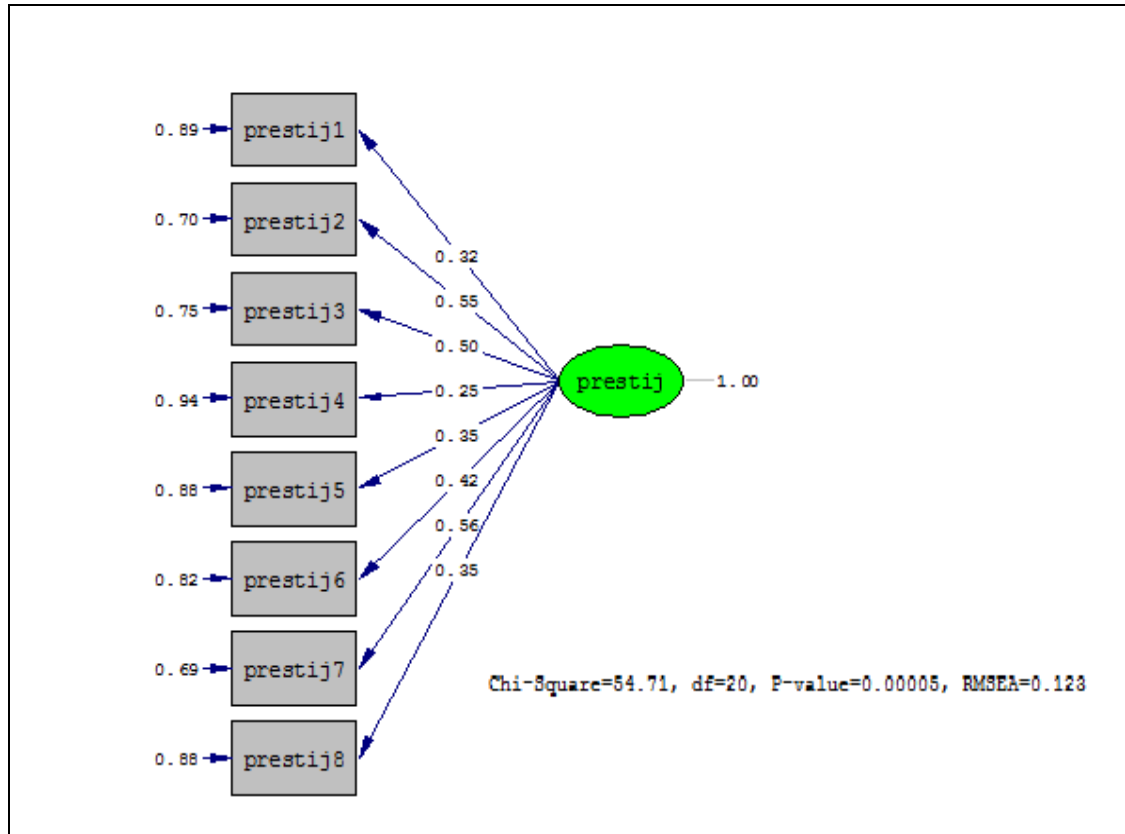
Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analiz sonucunda KMO değeri .83 olarak bulunmuştur. Çoklu normal dağılımın değerlendirilmesinde ise Barlett küresellik testi kullanılmıştır ve 969.778 ($p < 0.05$) sonucu elde edilmiştir. Bu değerler verinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda 8 madde için kuramsal kurguyu da destekler yönde öz değeri 1'in üzerinde olan bir bileşen olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Ortak faktör Varyansı	1. Faktör
1	.59	.76
2	.67	.82
3	.56	.75
4	.44	.67
5	.37	.61
6	.45	.67
7	.34	.58
8	.42	.65

Çizelge incelendiğinde faktör yüklerinin .58 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki tek boyutun toplam varyansa katkısı %48.450'dir. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 15'te Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı sunulmuştur.



Şekil 15: Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Şekil 15 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümlene değerleri incelendiğinde 4. maddenin .25 olduğu gözlenmiş ancak t değerinin anlamlı çıkması ve uzman görüşü doğrultusunda ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler ise Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	55.74	20	2,78	0,00	0,81	0,89	0,68	0,94	0,94	0,12

χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölüldüğünde elde edilen sonuç 2.78'dir. Kurulan model ile veri arasındaki uyum kabul edilebilir düzeydedir. Ancak model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI değerinin düşük olduğu gözlenmiştir. AGFI, NFI ve GFI değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin .94 olması da modelle veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Buna karşılık RMSEA değeri .12 olmakla birlikte model-veri uyumunun sosyal bilimler için kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Üniversiteye Güven Ölçeği

Üniversiteye güven ölçeği Ghosh ve diğerleri (2001) tarafından Butler (1991) ve Moorman, Deshpande ve Zaltman (1993) tarafından geliştirilen güven ölçeklerinden yararlanılarak uyarlanmıştır. Ölçek üniversite öğrencilerinin üniversitelere yönelik güvenlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Güvenin farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmada Üniversiteye Güven Ölçeği tek boyut ve 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden biri olumsuz diğerleri olumlu ifadeler içermektedir. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Kesinlikle Katılmıyorum = 1” ve “Kesinlikle Katılıyorum = 7” biçiminde ifade edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .84 bulunmuştur.

Özgün formu İngilizce olan Üniversiteye Güven Ölçeği'nin uyarlama çalışmalarında Algılanan Prestij Ölçeği'nde olduğu gibi aralarında

akademisyen, mütercim tercüman ve İngilizce öğretmeni olarak görev yapan toplam 6 kişiye Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yaptırılmıştır. Uzman görüşüne dayanarak oluşturulan Türkçe formu, öncekinden farklı beş kişi tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Ölçeğin özgün hali ile tekrar İngilizceye çevrilmiş hali alandaki akademisyenlerince incelenmiş, Türk kültüründe de aynı anlamı taşıyıp taşımadığı konusunda karara varılmış, gerekli değişiklikler yapılarak 5 kişiye ölçeğin hem orijinal formu hem de çevirisi yapılmış olan formu doldurulmak üzere verilmiştir. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar $r = .98$ ($p < .05$) düzeyinde ilişkili bulunmuştur.

Üniversiteye Güven Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları için ölçek maddelerinin toplam test korelasyonları hesaplanmış, madde-toplam test korelasyonlarının $-.080$ ile $.720$ arasında değiştiği gözlenmiştir. Ters kodlanan ve olumsuz olan "üniversiteme güvenmem" maddesi (4. Madde) test kodlanarak değerlendirilmesine karşın negatif değer almıştır. Bu nedenle madde ölçekten çıkartılmış ve analiz yinelenmiştir. Maddenin ölçekten çıkartılması süreci ölçeği geliştirilen araştırmacılara elektronik posta ile bildirilmiştir. Yapılan ikinci analiz sonucunda elde edilen madde toplam test korelasyonları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Üniversiteye Güven Ölçeği'nin Madde Analizi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Madde toplam test korelasyonu
Üniversiteye Güven	1	.72
	2	.75
	3	.72
	4	.50
	5	.68

Madde toplam test korelasyonlarının .50 ile .75 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. İki hafta aralıklarla yapılan test tekrar test yöntemiyle elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .95 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen puanları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak belirlenmiş, Üniversiteye Güven Ölçeği'nin uygulandığı çalışma grubu için de güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

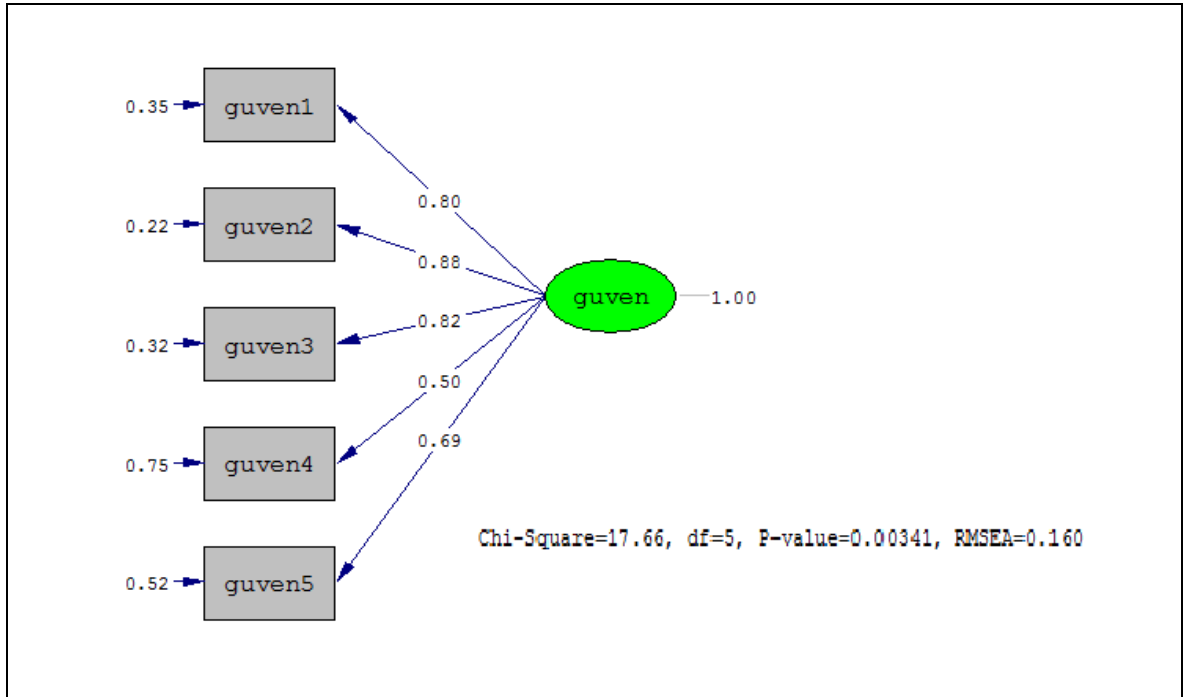
Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri .81 olarak bulunmuştur, Barlett testi ise anlamlıdır. Bu sonuçlar veri setinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir. Veri setinde kuramsal kurguyu da destekler yönde öz değeri 1'in üzerinde olan bir bileşen olduğu görülmüştür. Üniversiteye Güven Ölçeği'nin maddelerine ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12. Güven Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Ortak faktör Varyansı	1. Faktör
1	.71	.84
2	.75	.87
3	.71	.84
4	.41	.64
5	.64	.80

Bileşenin toplam varyansa katkısı 64.75'tür. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları elde edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 16'da Üniversiteye Güven Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı sunulmuştur.



Şekil 16: Üniversiteye Güven Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Şekil 16 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümlene değerlerinin .30 üzerinde olduğu görülmüştür.

Üniversiteye Güven Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler ise Çizelge 13'de sunulmuştur.

Çizelge 13. Üniversiteye Güven Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	17.66	5	3.53	0,00	0.80	0.93	0.96	0.95	0.057	0.16

Çizelge incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun yüksek olduğu görülmektedir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen χ^2/df oran 3.53'dür. Buna ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden olan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .96 ve Normlanmış uyum indeksinin (NFI) .95, örneklemeden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksinin (GFI) .93 olması da model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin .057 olması da modelle veri uyumunun mükemmel yakın olduğunu bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. RMSEA değeri kabul edilebilir değerler içinde olmamasına rağmen diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde Üniversiteye Güven Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının güvenilir ve geçerli sonuçlar verebileceği sonucuna ulaşılabılır. Ölçek için verilen modifikasyon önerilerinin ki-kare üzerindeki modifikasyon yapmak için yeterli bulunmamıştır.

Öğrenci Sadakati Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Sadakati Ölçeği'ni geliştirmek için diğer ölçeklerde de kullanılan 250 kişiden oluşan çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır.

Öğrencilerin üniversitelerine duydukları sadakati belirlemek amacıyla uzman görüşlerinden, Roccas (2003) tarafından geliştirilen Özdeşleşme Ölçeğinden, Chen ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Sadakat Ölçeğinden, Arnett ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen Üniversitenin Özendirilmesi Ölçeğinden, Helgesen ve Nesset'in (2007) Öğrenci Sadakati Ölçeğinden, Yu ve Kim (2008) tarafından geliştirilen Öğrenci sadakati Ölçeğinden, Henning-Thurau (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Sadakati Ölçeğinden yararlanılmış ve 40 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken Likert tipi ölçeğin 5'li derecelendirmesi; kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. Maddeler davranışsal, duyuşsal ve bilişsel ifadeleri kapsayacak şekilde yazılmıştır. Madde havuzundaki 40 ölçek maddesi uzmanlara verilerek, her bir maddenin ölçülmesi istenen yapıyla ne derece ilişkili olduğu konusunda görüş alınmıştır. Bunun için ölçek maddeleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili alanlarında çalışmakta olan toplam 5 uzman'ın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddelere dil bilgisi ve anlam bakımından getirdikleri eleştiriler de dikkate alınmış ve bazı maddelerin ifadeleri değiştirilmiştir. Uzman görüşünden sonra madde havuzundaki 40 ölçek maddesinden 11 tanesi çıkartılmış ve ölçek maddelerinin sayısı 29'a inmiştir. Ölçeğin 29 maddelik formunun 28 maddesinin olumlu, bir maddesinin "Eğer mümkün olsaydı yatay geçiş yaparak başka bir üniversiteye geçmek isterdim." olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 250 kişiye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçeğin faktör yapısı ve maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir.

Öğrenci Sadakati Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması: Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çok değişkenli bir analiz tekniği olan açımlayıcı faktör analizini yapabilmek için çok değişkenli istatistik tekniklerinin varsayımlarını yerine getirmek gerekmektedir. Bu bağlamda veriler örneklem büyüklüğü, çoklu normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantı ve uç değerler açısından incelenmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğünü değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin

değeri incelenmiştir. Bu değerın yüksek olması ölçekteki, her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir (Büyüköztürk,2006). Analiz sonucunda KMO değeri 94.5 olarak bulunmuştur. .90 üzerindeki değerler veri setinin faktör analizi için mükemmel uygunlukta olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Çoklu normal dağılımın değerlendirilmesinde ise Barlett küresellik testi kullanılmıştır ve 4769.415 ($p<0.05$) sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre çoklu normallik varsayımının karşılandığı yorumu yapılabilir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Varsayımların karşılanmasının ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemi seçilmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçek maddelerine ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri Çizelge 14'de sunulmuştur.

Çizelge 14. Maddeler Atılmadan Önce Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (1)

Maddeler	Ortak faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri		
		1.	2.	3.
1. Birisi mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteyi eleştirdiğinde, bu eleştiri sanki şahsıma yapılmış gibi etkilenirim.	.59	.71		
2. Başkalarının üniversitem hakkındaki düşünceleriyle çok ilgilenirim.	.54	.70		
3. Üniversitemden söz ederken genellikle "bizim üniversite" ifadesini kullanırım.	.54	.61		

4. Üniversitemin başarılarından ben de kendime pay çıkarırım.	.60	.73		
5. Birisi mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteden övgü ile söz ettiğinde bundan şahsen gurur duyarım.	.69	.77		
6. Eğer etrafta çıkan bir haberde bu üniversite eleştirilirse, bundan utanç duyarım.	.50	.59	.38	
7. Gelecekte kişisel veya mesleki gelişimim için ileri düzeyde ders alacak olsam, kendi üniversitemden almayı tercih ederim.	.41			.53
8. Lisansüstü eğitime devam etmek istersem, ilk tercihim kendi üniversitem olur.	.67		.35	.69
9. Çocuğumun da mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversitede okumasını isterdim.	.60			.68
10. Eğer mümkün olsaydı, yatay geçiş yaparak başka bir üniversiteye geçmek isterdim.	.47			.66
11. Mezun olduktan sonra da üniversitemi ziyarete gelirim.	.52		.47	.51
12. Üniversitemi başkalarına da tavsiye ederim.	.69			.72
13. Yeniden seçme şansım olsaydı yine aynı üniversiteyi seçerdim	.63		.43	.62
14. Üniversitenin ve/veya mezunlar derneğinin düzenlediği etkinliklere katılırım	.56		.73	
15. Üniversitemle ilgili olarak başkalarına genellikle olumlu şeyler söylerim.	.67	.44	.39	.57
16. Herhangi bir kişi mezun olduğum üniversiteyi kötülürse, hemen üniversiteyi savunurum.	.58	.64		
17. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversite haksız bir muamele görürse üniversitemin haklarını savunmaya geçerim.	.54	.52		.41
18. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversitenin menfaatlerini gözetebilmek için, olayları üniversitemin bakış açısıyla değerlendirmeye çalışırım.	.58	.46	.58	
19. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversiteyi her koşulda desteklerim.	.65	.51	.61	

20. Daha iyi teklifler alsam bile, kendi üniversitemde çalışmayı tercih ederim.	.66	.72	
21. Eğer gelecekte mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversitede işe başlarsam bu durumun beni çok mutlu edeceğini düşünüyorum.	.65	.55	.51
22. Kişisel bir kazancım olsa da olmasa da, üniversitem adına çalışmak isterim.	.67	.68	.32
23. Üniversitemin logosunu veya sembollerini taşıyan eşyalar kullanırım.	.60	.67	
24. Üniversitemin başarıları benim başarılarımdır.	.58	.59	.43
25. İnsanlar üniversitemi eleştirdiklerinde onlara üniversitem adına cevap vermeye çalışırım.	.66	.71	.36
26. Aynı üniversiteden mezun olduğum / aynı üniversitede öğrenim gördüğüm kişilerle aramızda bir bağ olduğunu düşünüyorum	.39	.47	.37
27. Üniversitemizin bir mezunu kişisel olarak ulusal veya uluslararası bir başarı elde ettiğinde bundan ben de çok olumlu etkilenirim	.55	.63	
28. Bu üniversitede öğrenim görmek/bu üniversiteden mezun olmak benim için önemlidir.	.54	.51	.48
29. Herhangi bir ortamda kendimi tanıtırken mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteyi gurur duyarak belirtirim	.63	.64	.38

Çizelge incelendiğinde 29 madde için kuramsal kurguyu da destekler yönde öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa katkıları %59 dur. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre analizden

çıkartılması gereken bir madde bulunmamaktadır. Birden fazla faktörde de yüksek yük değerine sahip ölçek maddeleri incelendiğinde 12. maddenin analizden çıkartılması gerektiğine karar verilmiştir. Maddeler analizden birer birer çıkartılıp her seferinde analiz yinelenmiştir. Bu analizler sonucunda 15., 21., 26. ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Çizelge 15’de son yapılan faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 15. Öğrenci Sadakati Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değerleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
1	.71		
2	.71		
3	.63		.38
4	.74		
5	.78		
6	.58	.40	
16	.64		
17	.54		.38
24	.58	.47	
25	.70	.38	
27	.61		
29	.62		.37
14		.74	
18	.45	.60	
19	.49	.62	
20		.73	
22	.32	.67	
23		.70	
7			.54
8		.37	.70
9		.32	.70
10			.68
12			.71
13		.44	.63

Çizelge incelendiğinde kuramsal olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörlerinin altında toplandığı görülmüştür. Ölçekteki tüm maddeler için kuramsal kurguyu da destekler yönde öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa katkıları %60.317'dir. Birinci faktör %46.310, ikinci faktör %7.58, üçüncü faktör % 6.419 değerinde katkı sağlamıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından maddeler 1'den 24'e kadar yeniden sıralanmış ve ölçek madde analizine alınmıştır.

Madde analizine geçilmeden önce uzman görüşüne ve alan yazına dayanılarak boyutlar isimlendirilmiştir. Birinci ve ikinci boyuta toplanan ifadelerin alan yazındaki kurumsal özdeşleşme ve kendini adama ile ilgili geliştirilen ölçekleri oluşturan ifadelere benzer olması bu durumun uzman görüşleriyle de desteklenmesi sonucunda birinci boyuta örgütsel özdeşleşme, ikinci boyuta kendini adama ismi verilmiştir. Kararlılık olarak adlandırılan üçüncü boyutta üniversiteyi yeniden tercih etme, başkalarına tavsiye etme, mezun olduktan sonrada ilişkileri sürdürme isteklerini ölçen ifadeler yer almıştır. Bu ifadelerin öğrenci sadakati kavramının zaman içinde birey tarafından kararlılıkla takip edilecek olan tutumları ölçtüğü uzman görüşleriyle desteklenmiş ve alt boyuta kararlılık ismi verilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçek maddeleri madde analizine alınmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Öğrenci Sadakati Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Madde Toplam test Korelasyonu
Örgütsel Özdeşleşme	1	.71
	2	.64
	3	.57
	4	.71
	5	.74
	6	.57
	14	.72
	15	.66
	21	.70
	22	.76
	23	.69
	24	.73
Kararlılık	7	.56
	8	.74
	9	.68
	10	.34
	11	.71
	12	.75
Kendini Adama	13	.58
	16	.68
	17	.70
	18	.71
	19	.73
	20	.70

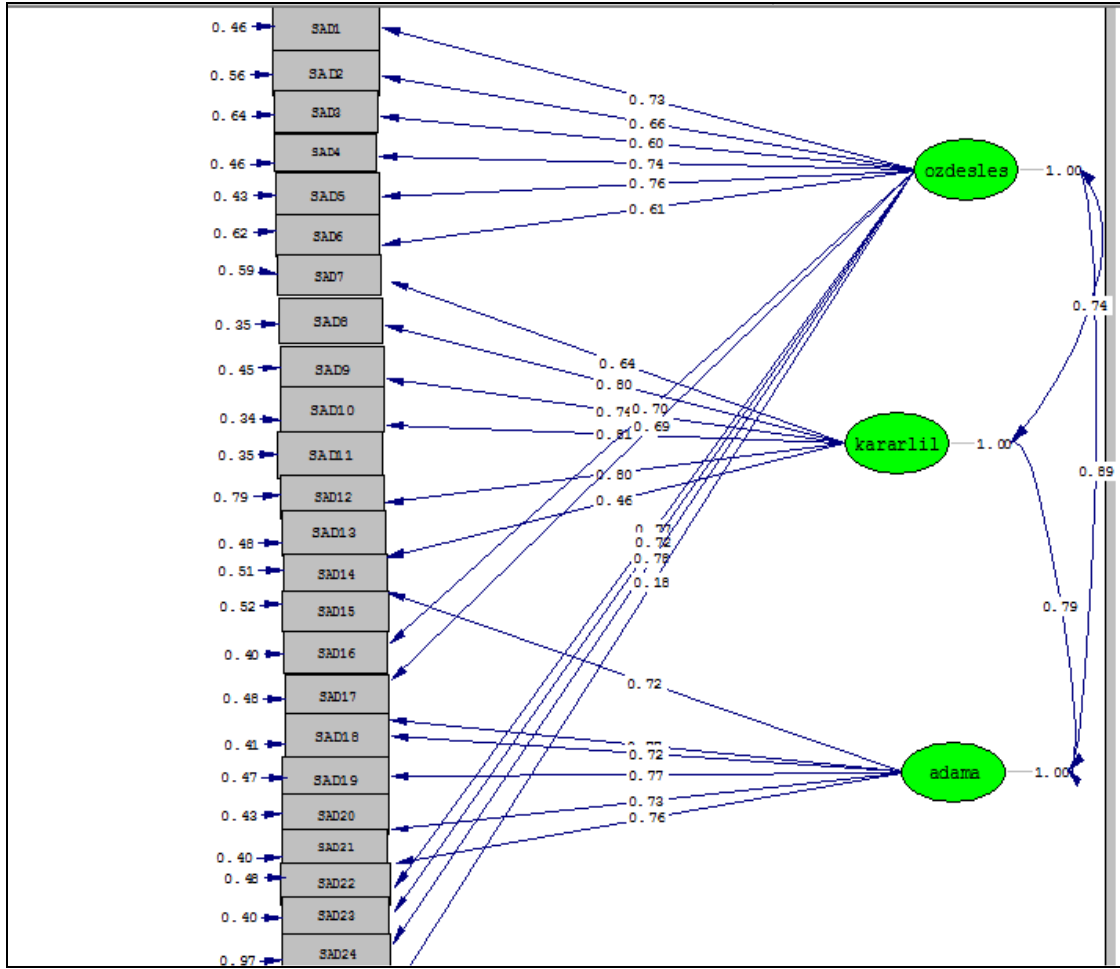
Çizelge incelendiğinde ölçeğin madde-toplam test korelasyonları sonuçlarının .34 ile .76 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının hepsinin de .30'den yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik 2010).

Ölçeğin güvenilirliği için iki ayrı yöntem başvurulmuştur. Bunlardan biri test-tekrar test yöntemidir. Bu amaçla 35 üniversite öğrencisine ve mezuna "Öğrenci Memnuniyet Ölçeği" 2 hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon $r = .96$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen puanları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. İkinci yöntem olarak ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış, ölçeğin bütünü için .94, özdeşleşme alt boyutu

için .92, adama alt boyutu için .88, kararlılık alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılır. Orijinal olarak geliştirilen ölçek çalışmalarında, açıklayıcı faktör analizlerine ek olarak da yapılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında, ölçek maddeleri tarafından yapılandırıldığı düşünülen birden fazla örtük (latent) değişkenin, bir başka örtük değişken tarafından açıklandığı varsayılır ve bu varsayımın veri setine uygunluğu test edilir (Şimşek, 2007).

Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi diyagram Şekil 17'de verilmiştir.



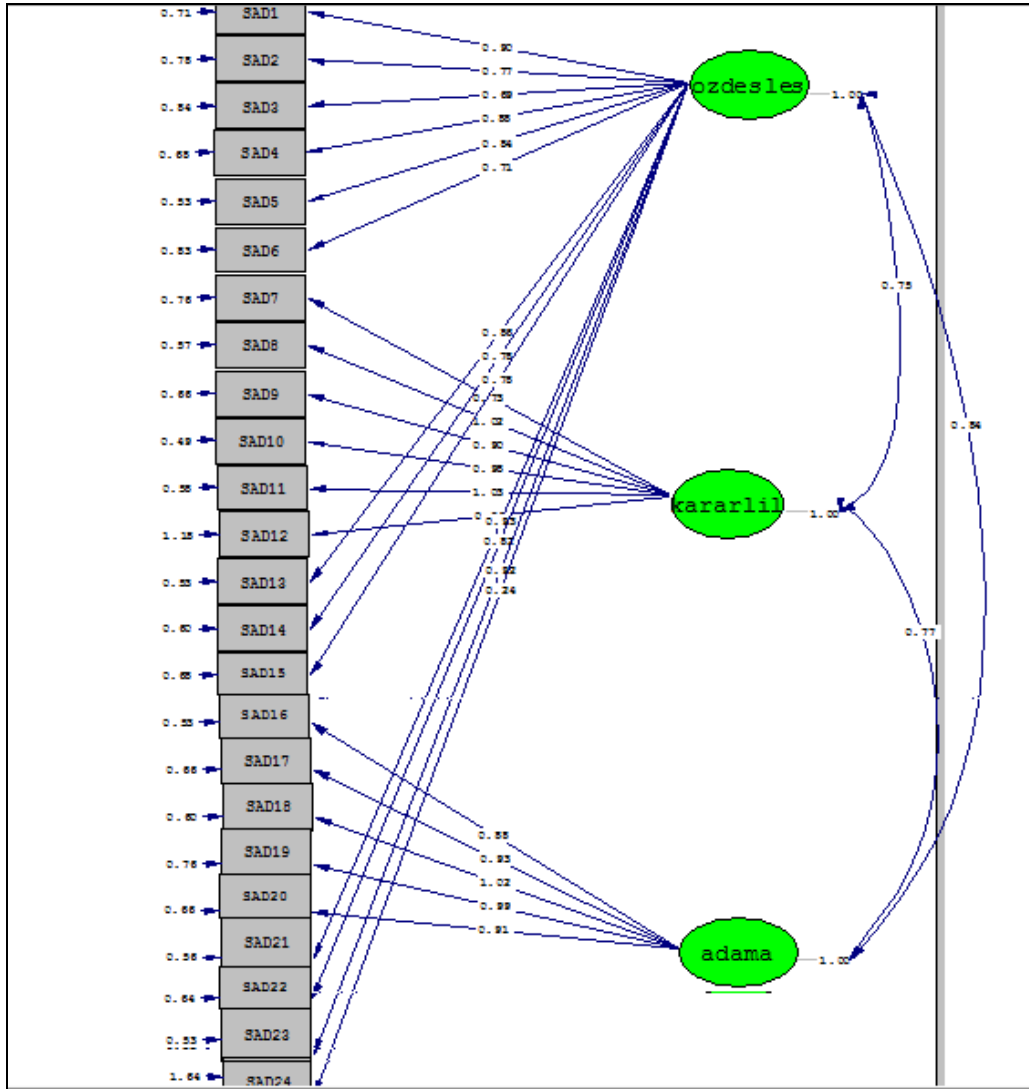
Şekil 17: Öğrenci Sadakati Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (1)

Öğrenci Sadakati Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin iyilik uyum indeksleri Çizelge 17'de sunulmuştur.

Çizelge 17. Öğrenci Sadakati Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri (1)

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	766.66	249	3.07	0,00	0.74	0.80	0.96	0.94	0.070	0.09

Öğrenci Sadakati Ölçeği için yapılan ilk analiz sonuçları uyumun mükemmele yakın bir değer verdiğini göstermektedir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde 13. Maddenin özdeşleşme alt boyutuna alınmasının kay kare değerini düşüreceği görülmüştür. Kuramsal açıdan da desteklenen bu öneri doğrultusunda “üniversite ve mezunlar derneğinin etkinliklerine katılım” maddesi özdeşleşme alt boyutuna alınıp analiz yenilenmiştir. Yenilenen analizin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 18’de verilmiştir.



Sekil 18. Öğrenci Sadakati Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (2)

Analizin uyum iyiliği testlerine ilişkin değerleri Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Öğrenci Sadakati Ölçeği Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İndeksleri (2)

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	766.34	249	3.07	0,00	0.75	0.80	0.96	0.95	0.068	0.09

Çizelge incelendiğinde model ve veri arasındaki uyum yüksek olduğu görülmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen χ^2/df oran 3.07’dir. Buna ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden olan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .96 ve Normlanmış uyum indeksinin (NFI) .95, örneklemden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksinin (GFI) .80 olması da model ve veri uyumunun kabul edilebilirin altında olduğunu göstermektedir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin .068 olması da modelle veri uyumunun iyi olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. RMSEA değeri kabul edilebilir değerler içindedir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen veriler sonucunda Öğrenci Sadakati Ölçeği’nin kendini adama, kararlılık ve özdeşleşme alt boyutlarından oluştuğu sonucuna varılabilir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS ve LISREL paket programları kullanılarak yapılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) gözlenen ve gözlenemeyen (gizil) değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişkilere yönelik hipotezlerin bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı bir istatistik yöntemidir (Hoyle, 1995). Kline'a (1998) göre, yapısal eşitlik modelinin çoklu regresyona benzer amaçlarla kullanılmasıyla birlikte, çoklu gösterge değişkene dayalı iki veya daha çok örtük değişken, ilişkili hata terimleri, çoklu gösterge ile ölçülen bağımsız örtük değişkenler, ölçme hatalarını etkileşimli modellemede daha güçlü bir şekilde kullanılmaktadır.

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir. Diğer bir deyişle "LISREL" analizleri olarak bilinen teknikler en basit anlatımla faktör analizi ve regresyonun bir uzantısıdır ve çok değişkenli istatistik analizleri için geçerli olan temel varsayımlar bu teknikler için de geçerlidir (Sümer, 2000).

Kurulan bir yapısal eşitlik modelinde öncelikle modelin betimlenmesi, modelin tanımlanması, hesaplama işleminin yapılması, modelin elde edilen veriyle uyumunun incelenmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması olmak üzere beş aşamalı bir süreçten oluşur (Sümer, 2000). Bu araştırmada model analizinde verilerin çözümlenmesi üç ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, veri setinde yer alan değişkenlerin model sayıltılarını ne derece karşıladıkları incelenmiştir. İkinci aşamada, önerilen model ve alternatif modeller (model modifikasyon indeksleri) test edilmiş, son aşamada ise benimsenen modelde doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin parametre tahminleri verilmiştir. Araştırmadaki yordayıcı değişkenlerin öznel iyi oluş üzerindeki etkileri açıklanırken, standartlaştırılmış çözümlenme katsayıları kullanılmıştır. Kline (1998)'a göre, .10 civarında standartlaştırılmış çözümlenme katsayıları düşük, .30 civarında olan katsayılar orta ve .60

civarında olan katsayılar ise yüksek etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Verilerin analiz edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmada mezun, öğrenci, devlet üniversitesinde öğrenci, vakıf üniversitesinde öğrenci grupları için kurulacak modellerin doğruluğu test edilmiş ve bu modeller yapısal eşitlik analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Çalışmada kabul edilecek uyum indeksleri ölçütleri Çizelge 19'da verilmiştir. (Çokluk ve diğerleri, 2010; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000).

Çizelge 19. İyilik Uyum İndeksi Ölçütleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0,00 \leq \chi^2/df \leq 2,00$	$2,00 \leq \chi^2/df \leq 5,00$
P değeri	$0,05 < p \leq 1,00$	$0,01 \leq p \leq 0,05$
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$

İşlem

Üniversite öğrencileriyle ilgili veriler toplanmadan önce her üniversitenin rektörlüğünden ve üniversite etik kurullarından izin alınmıştır (EK 2). Alınan izinlerin ardından veriler ders saatleri içinde ya da ders sonrası dersin yürütücüsünden izin alınıp toplanmıştır. Mezunlarla ilgili veriler ise mezunları sınavlara hazırlayan dersanelere giden bireylerden, kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlardan toplanmıştır. Araştırma grubuna dahil edilen mezunlar da sadece Ankara'da bulunan üniversitelerde eğitim görmüş olan mezunlar arasından seçilmiştir. Veriler toplanırken

gönüllülük ilkesi esas alınmış, katılımcılara araştırmacı tanıtılmış, katılımcılara kimlik bilgilerinin yer aldığı gönüllü onam formu dağıtılmış, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya dahil olmak isteyen katılımcıların gönüllü onam formları toplanmıştır. Ardından gönüllülere kimlik bilgilerinin yer almadığı ölçek formu dağıtılmıştır. Ölçeklerin yer aldığı formun doldurulması 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırma verileri Ankara ilinde şubat 2013 – Nisan 2013 dönemlerinde toplanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle yapısal eşitlik modeline ilişkin sayıtlar sınıanmış araştırmmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, çizelge ve şekillerle verilerek sunulmuş ardından elde edilen bulgularla modelin geneli, doğrudan ve dolaylı etkiler üzerinde tartışılmıştır.

Çok Değişkenli İstatistiksel Analizler İçin Varsayımların Sınanması

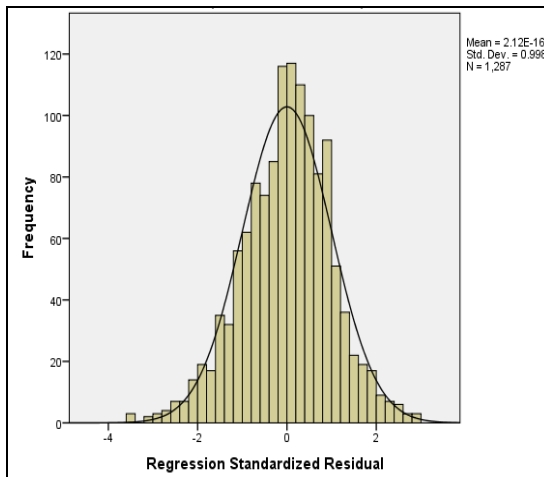
Çok değişkenli istatistiksel teknikler bazı varsayımlara dayanmaktadır ve ilgili tekniklerle elde edilen istatistiksel testlerin geçerliliği bu varsayımların sağlanmasına bağlıdır (Kalaycı, 2009). Veriler incelendiğinde kayıp verilerin rastlantısal olduğu ve çok fazla olmadığı görülmüş, her hangi bir atama yapılmamıştır. Daha sonra tek yönlü ve çok yönlü uç değer analizi yapılmış yapılmıştır. Tek yönlü uç değer analizi için ham puanlar Z standart puanlarına dönüştürülmüş 3 puanın altında ve üzerinde herhangi bir değere rastlanmamıştır. Çok yönlü uç değerleri belirleyebilmek için bir deneğin diğer deneğlerin merkezinden olan uzaklığını gösteren Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Mahalanobis testi kullanılarak yapılan aykırı değer incelemesi sonucunda, $\chi^2_{4;.001} = 18.465$ 'den büyük uzaklık değerine sahip 13 gözlem veri setinden silinmiş, analizlere 1287 veriyle devam edilmiştir. Veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normalliği incelenmiştir. Değişkenlerin dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen katsayılar Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20. Ölçek Uygulamalarında Elde Edilen Puanların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

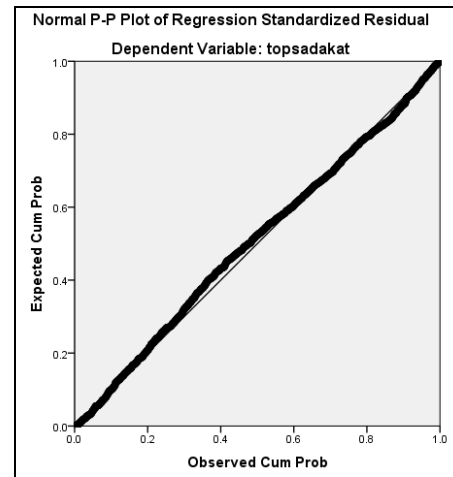
Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Ö. Memnuniyeti	0,052	-0,295
Ü.bağlılığı	-0,067	-0,129
Ü. Güveni	0,106	-0,504
A.Ö. Prestij	-0,322	-0,211
Öğrenci sadakati	-0,301	-0,95

Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, değerlerin ± 1.0 arasında kaldığı görülmüş ve veri setinin tek değişkenli normalliği sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

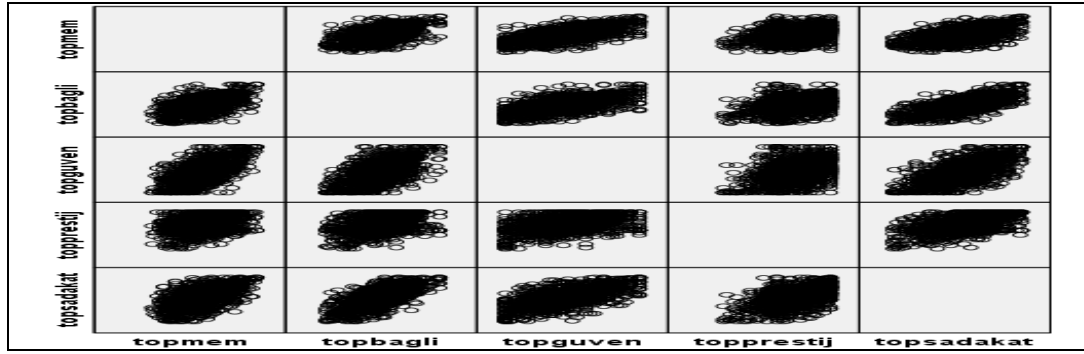
Değişkenlerin doğrusallık ve çoklu normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı grafiklerden yararlanılarak incelenmiştir. Verilere ilişkin histogram Şekil 19'de, P-P grafiği Şekil 20'de ve saçılma diyagramı matrisi ise Şekil 21'de verilmiştir.



Şekil 19. Verilere ilişkin histogram grafiği



Şekil 20. Verilere ilişkin P-P grafiği



Şekil 21. Saçılma diyagramı matrisi

Şekil 19, 20 ve 21’de verilen grafikler incelendiğinde bağımsız değişkenlerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

Varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik testi için oldukça tutucu bir test olan Box’s M Testi kullanılmış, manidarlık düzeyi 0.01 olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Box’s M testi anlamlılık düzeyi 0.019 olarak bulunmuş $p > 0.01$ olduğu için kovaryans eşitliğinin sağlandığı gözlenmiştir.

Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Ek 5’te sunulmuştur. Korelasyon değerleri .85 değerinin altındadır. Bu durum çoklu bağıntı probleminin olmadığına ilişkin ön görüş sağlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk 2010). Çoklu bağıntı problemi bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Çoklu bağıntı probleminin varlığını test etmek için Varyans şişme (VIF), veri setinde tolerans ve koşul endeksleri (CI) incelenmiştir. Çoklu bağıntı problemine ilişkin sonuçlar Çizelge 21’de sunulmaktadır.

Çizelge 21. Çoklu Bağintı Problemine İlişkin Tolerans, VIF ve CI Değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF	CI
Memnuniyet	.54	1.84	8.90
Bağlılık	.46	2.13	12.97
Güven	.43	2.31	13.67
Prestij	.72	1.37	17.55
Sadakat	.37	2.65	19.50

Çizelge 21 değerlendirildiğinde değişkenler arasında çoklu doğrusallık (multicollinearity) olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle, tolerans değerleri sıfıra yaklaşmamış, VIF değerleri 5-10'dan küçük ve CI değerleri 30'dan küçüktür.

Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan çok değişkenli analizlerde örneklem büyüklüğü 200 ile 500 kişi arasında olmalıdır. Bu değer 500'e ne kadar yakın ise modelin güvenilirliği o kadar iyi olmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998; Kline; 2005; Loehlin; 1992). Bu değer 200'den 500'e doğru arttıkça, değerlendirme kriterleri açısından uygunluğu ve modelin kabul edilme olasılığı yükselmektedir. Veri setinin büyüklüğü analiz için uygundur.

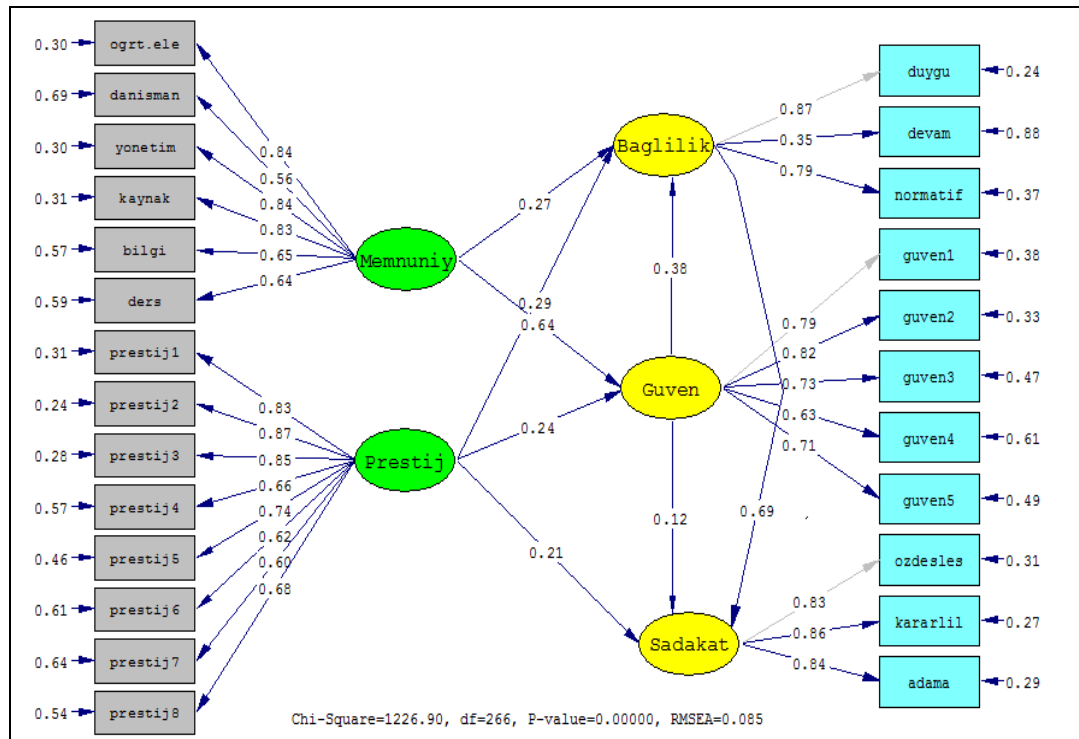
Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Araştırma

Modelinin Sınanması

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda oluşturulan kavramsal model, yapısal eşitlik modeli yoluyla sınanmıştır. Model çalışma grubunun tümünü oluşturan üniversite öğrencileri ve mezunlarından oluşan 1287 katılımcı üzerinde sınanmıştır. Sonuçlar Çizelge 22'de ve Şekil 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1226.90	266	4.6	0,00	0,80	0,84	0,97	0,96	0,06	0,085



Şekil 22. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Kavramsal Model

Analiz sonucunda kavramsal modelin ki kare ($\chi^2=1226$ $p<0,01$) iyilik uyum indeksi büyük ve anlamlı çıkmıştır. Bu değer büyük ve anlamlı çıkması modelin uyum göstermediği şekilde yorumlanmasına rağmen (Hoyle, 1995; Sümer, 2000) büyük örneklerde tek başına çok fazla anlam ifade etmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle daha iyi bir ölçüt olan ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakılmıştır. Çizelge 19'da yer alan tablo referans alınarak, elde edilen değerlerin kabul

edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizde uyum indekslerinden biri olan RMSEA .085 olarak bulunmuştur ve kabul edilebilir düzeydedir. Diğer uyum indeksleri de (AGFI, GFI, NFI, SRMR) kabul edilebilir düzeydedir. Kavramsal modeldeki β , t ve R^2 değerleri, çizelge 23 'de verilmiştir.

Çizelge 23. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modelin β , t ve R^2 değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	St Hata	T	R^2
Memnuniyet			0,27	0,060	4,51	
Prestij	----->	Bağlılık	0,29	0,044	6,62	0,63
Güven			0,38	0,067	5,67	
Memnuniyet			0,64	0,050	9,00	
Prestij	----->	Güven	0,24	0,067	5,68	0,53
Prestij			0,21	0,040	5,22	
Güven	----->	Sadakat	0,12	0,054	2,17	
Bağlılık			0,69	0,068	10,07	0,84

Modelde yer alan değişkenlerin aracılık etkilerinin ne ölçüde anlamlı olduğunun bulunması için Sobel tarafından geliştirilen ve kendi adıyla anılan Sobel Testi kullanılmıştır (Preacher ve Leonardelli, 2012). Sobel Testi analizi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. Üniversite Öğrencileri ve Mezunları İçin Oluşturulan Modele İlişkin Sobel Testi Sonuçları

Aracı değişkenler	Değişkenler	Sobel test	P
Güven	Memnuniyet→Güven→Bağlılık	5,67	0,00**
	Prestij→Güven→Bağlılık	4,02	0,00**
	Prestij→Güven→Sadakat	2,07	0,01*
Bağlılık	Prestij→Bağlılık→Sadakat	5,18	0,00**
	Güven→Bağlılık→Sadakat	4,20	0,00**

** p<0,01; * p<0,05

Çizelgede yer alan aracı değişkenler incelendiğinde tüm değişkenlerin dolaylı etkilerinin de anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum değişkenlerin kısmi aracı değişken olduğunu göstermektedir. Doğrudan ve dolaylı ilişkilerin modelde kalmasına ve üniversite öğrencileri ile mezunlarının öğrenci sadakatini ortaya koyan kavramsal modelin benimsenen modelle aynı olduğuna karar verilmiştir.

Şekil 22’de verilen modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 25’de sunulmuştur.

Çizelge 25. Üniversite Öğrenci Ve Mezunları İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri

Bağımlı Değişkenler	Doğrudan Etkiler	Dolaylı Etkiler	Toplam etkiler
BAĞLILIK	$0.27 * \text{MEMNUNİYET}$ $0.29 * \text{PRESTİJ}$ $0.38 * \text{GÜVEN}$	$0.38 * \text{GÜVEN}$ $0.38 * \text{GÜVEN}$	$0.27 * \text{MEMNUNİYET} + 0,38 * \text{GÜVEN}$ $0.29 * \text{PRESTİJ}$
SADAKAT	$0.12 * \text{GÜVEN}$ $0.21 * \text{PRESTİJ}$ $0.21 * \text{PRESTİJ}$ $0.69 * \text{BAĞLILIK}$	$0.69 * \text{BAĞLILIK}$ $0.12 * \text{GÜVEN}$ $0.69 * \text{BAĞLILIK}$	$0.12 * \text{GÜVEN} + 0.69 * \text{BAĞLILIK}$ $+ 0.21 * \text{PRESTİJ}$
GÜVEN	$0.24 * \text{PRESTİJ}$ $0.64 * \text{MEMNUNİYET}$		$0.24 * \text{PRESTİJ} + 0.64 * \text{MEMNUNİYET}$

Çizelge 25 incelendiğinde memnuniyet ve prestij değişkenlerinin güven üzerinden bağlılık değişkenini olumlu ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca güven değişkeni bağlılığı doğrudan ve orta düzeyde yordamaktadır. Memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri bağlılığın % 63’ünü açıklamaktadır. Güven değişkeni bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve düşük düzeyde yordamaktadır. Prestij ise güven ve bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve orta düzeyde yordamaktadır. Ayrıca bağlılık sadakati doğrudan ve yüksek düzeyde yordamaktadır. Güven, prestij ve bağlılık

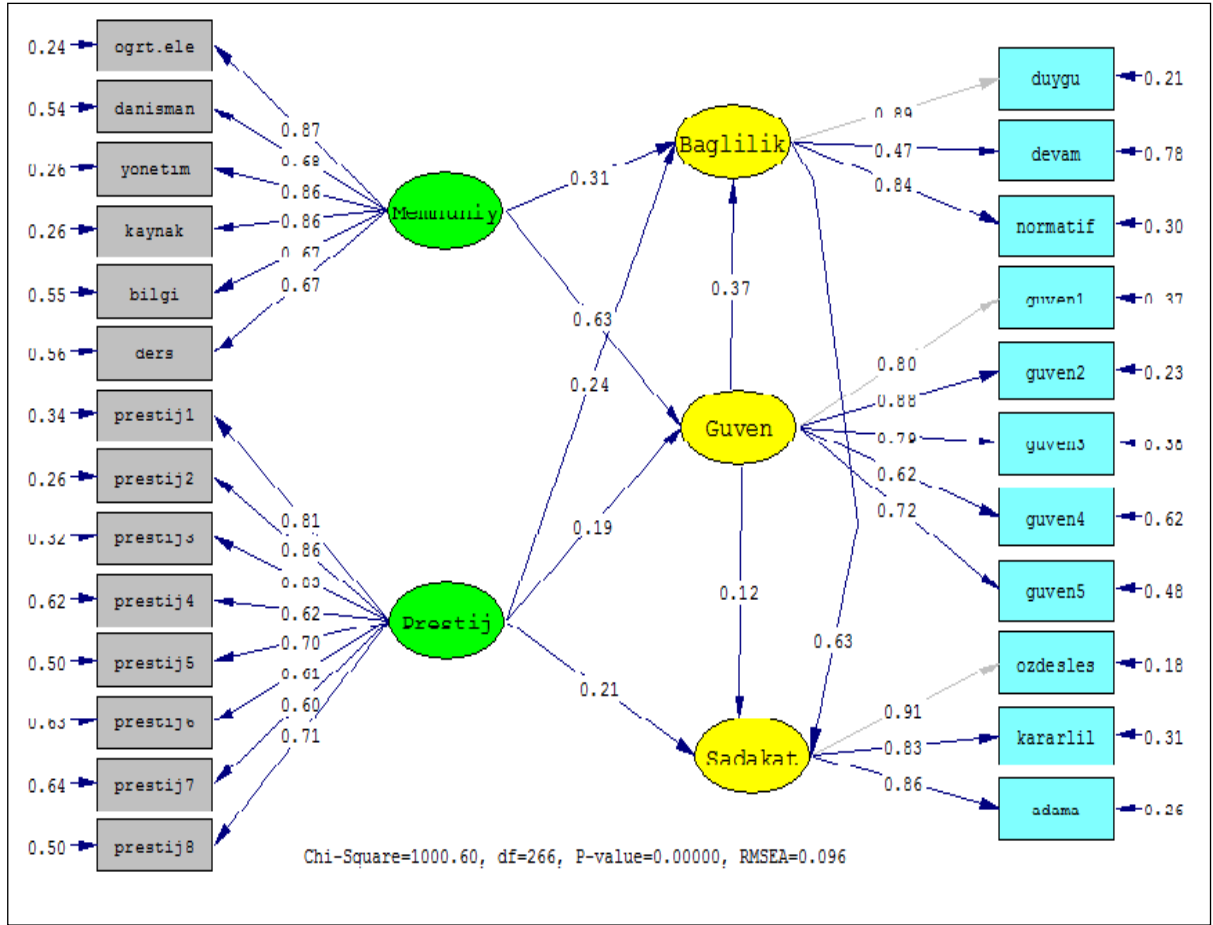
değişkenleri sadakatin % 84'ünü açıklamaktadır. Öğrenci sadakati değişkeni kavramsal modelde ilişkili olduğu varsayılan diğer değişkenlerle ilişkili bulunmuş ve varyansın önemli bir kısmı açıklanmaktadır. Prestij değişkeni güveni doğrudan, orta düzeyde ve olumlu olarak yordarken memnuniyet değişkeni yüksek düzeyde, doğrudan ve olumlu yordamaktadır. Prestij ve memnuniyet güvenin %53'ünü açıklamaktadır.

Üniversite Mezunları İçin Araştırma Modelinin Sınanması

Oluşturulan kavramsal modelin mezunların verileriyle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan yapısal eşitlik analizi sonuçları Çizelge 26'da ve Şekil 23'de verilmiştir.

Çizelge 26. Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Kavramsal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1000	266	3,75	0,00	0,74	0,79	0,96	0,95	0,096	0,096



Şekil 23. Üniversite mezunları için oluşturulan kavramsal model

Analiz sonucunda kavramsal modelin kay kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakıldığında bu değer ($\chi^2/sd=3.75$) kabul edilebilir sınırlar ($\chi^2/sd \leq 5$) içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, modelin veriyle iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca uyum indekslerinden biri olan RMSEA'nın 0,096 olduğu bulunmuştur. Diğer uyum indekslerinden GFI'nin 0.79 ve AGFI'nin 0.75 ve SRMR'nin 0,096 olmasına bakılarak modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Ayrıca CFI'nin 0,96, NFI'nin 0,95 olması da modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani oluşturulan kavramsal model veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağlamaktadır.

Kavramsal modele ilişkin uyum indekslerinin iyi çıkmasından sonra analizde aracı değişkenlerin durumu β , t ve R^2 değerlerine bakılarak incelenmiştir. Kavramsal modele ilişkin elde edilen β , t ve R^2 değerleri Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. Mezunlar İçin Oluşturulan Modele İlişkin B, t ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	B	St Hata	t	R^2
Memnuniyet	----->	Bağlılık	0,31	0,076	4,06	0,63
Prestij			0,24	0,059	4,11	
Güven			0,37	0,078	4,71	
Memnuniyet	----->	Güven	0,63	0,068	9,90	0,52
Prestij			0,19	0,059	3,29	
Prestij	----->	Sadakat	0,21	0,054	3,83	0,75
Güven			0,12	0,067	1,75*	
Bağlılık			0,63	0,079	7,99	

* $p < 0,05$

Çizelge incelendiğinde kavramsal modeldeki değişkenlerden güvenin sadakate doğrudan etkisine ilişkin oluşturulan yolun t değerinin anlamlı olmadığı ($p > 0,05$) görülmüş ve modelden çıkarılmıştır.

Modelde yer alan değişkenlerin aracılık etkisinin ne ölçüde anlamlı olduğunun bulunması için Sobel Testi yapılmıştır. Sobel Testi analizi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. Üniversite Mezunları İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları

Aracı değişkenler	Değişkenler	Sobel test	P
Güven	Memnuniyet→Güven→Bağlılık	4,74	0,00**
	Prestij→Güven→Bağlılık	2,66	0,00**
Bağlılık	Prestij→Bağlılık→Sadakat	3,62	0,00**
	Güven→Bağlılık→Sadakat	3,00	0,00**

** p<0,01; * p<0,05

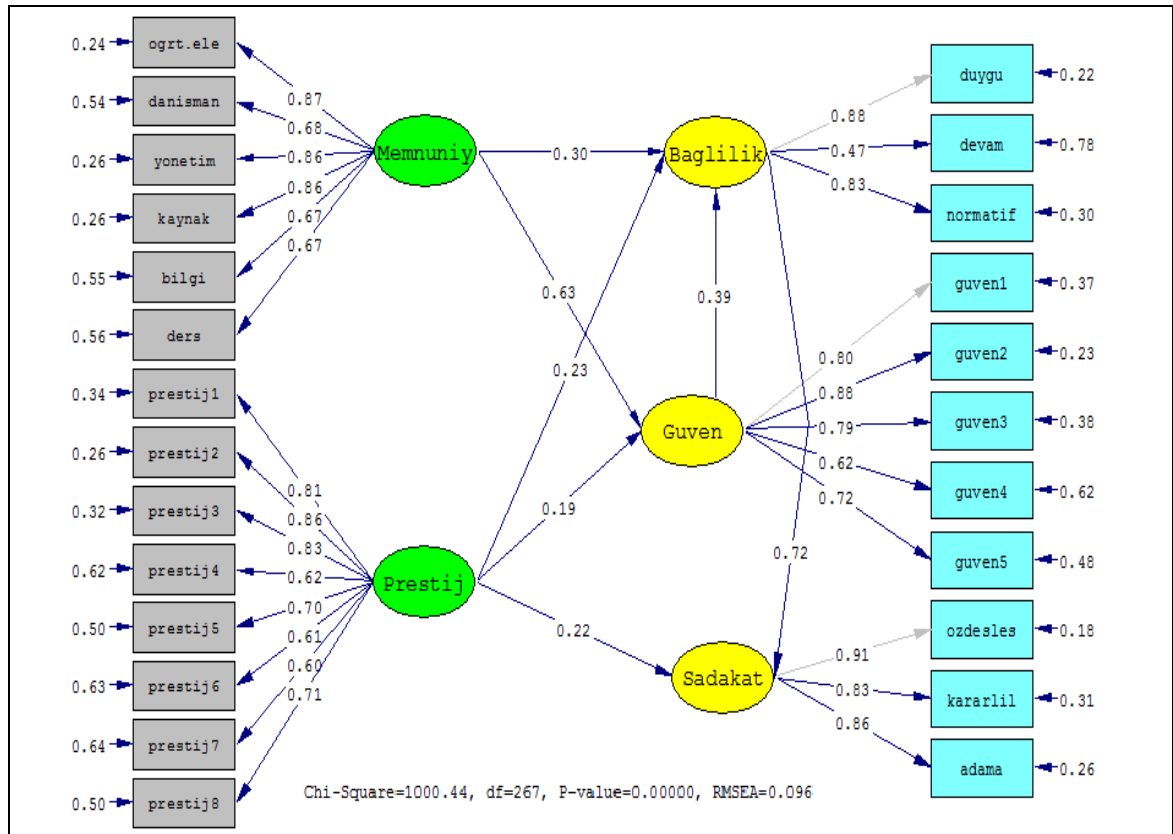
Çizelge 28’de yer alan aracı değişkenler incelendiğinde prestijin, güven aracılığı ile sadakati yordadığı yol anlamsız bulunmuştur. Diğer değişkenlerin dolaylı etkilerinin de anlamlı olduğu ve kısmi aracı değişken oldukları sonucuna varılmıştır. Sobel testi ile anlamlı olan doğrudan ve dolaylı ilişkilerin modelde kalmasına karar verilmiştir.

Aracılık ilişkileri doğrultusunda ve t değerlerinin anlamlı olmadığı güven ve sadakat ilişkisi modelden kaldırılmış, üniversite mezunlarından elde edilen verilere ilişkin kurulan alternatif model ve bu modele ilişkin uyum iyiliği katsayıları Çizelge 29’da ve elde edilen son modele ilişkin diyagram şekil 24’de gösterilmiştir.

Çizelge 29. Aracılık İlişkisi Doğrultusunda Üniversite Mezunları İçin Kurulan Alternatif Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Altr. Mod.	İşlem	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA	χ^2 Fark
1.	Güven→Sadakat kaldırıldı.	1000	266	3,74	0,00	0,74	0,79	0,97	0,95	0,09	0,09	0,01

Çizelge 29'da verilen katsayılar incelendiğinde, üniversite mezunlarının verilerine ilişkin elde edilen alternatif modelin kavramsal modele göre daha iyi uyum sağladığı görülmektedir. Alternatif modelin $\chi^2/sd=3,74$; $p<.05$ bulunmuştur. Bu açıdan son modelin diğerlerine göre veriyle daha iyi uyum gösterdiği ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Model mezunlar için alternatif model olarak kabul edilmiştir. Kabul edilen alternatif model şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 24. Üniversite Mezunları İçin Benimsenen Alternatif Model

Şekilde verilen modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Üniversite Mezunlarının Verilerine İlişkin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri

Bağımlı Değişkenler	Doğrudan Etkiler	Dolaylı Etkiler	Toplam etkiler
BAĞLILIK =	0.30*MEMNUNİYET 0.23*PRESTİJ 0.39 *GÜVEN	0.39*GÜVEN 0.39*GÜVEN	0.27*MEMNUNİYET+0,38*GÜVEN 0.29*PRESTİJ
SADAKAT =	0.22*PRESTİJ 0.72*BAĞLILIK	0.72*BAĞLILIK	0.72*BAĞLILIK +0.22*PRESTİJ
GÜVEN=	0.19 *PRESTİJ 0.63*MEMNUNİYET		0.19 *PRESTİJ + 0.63*MEMNUNİYET

Çizelge incelendiğinde memnuniyet ve prestij değişkenlerinin güven üzerinden bağlılık değişkenini olumlu ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca güven değişkeni bağlılığı doğrudan ve orta düzeyde yordamaktadır. Memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri bağlılığın % 65'ini açıklamaktadır.

Kabul edilen modelde güven ve sadakat arasında bir ilişki bulunmamıştır. Prestij değişkeni bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve orta düzeyde yordamaktadır, bağlılık değişkeni sadakati oldukça yüksek düzeyde ve doğrudan yordamaktadır. Prestij ve bağlılık değişkenleri sadakatin % 76'sını açıklamaktadır.

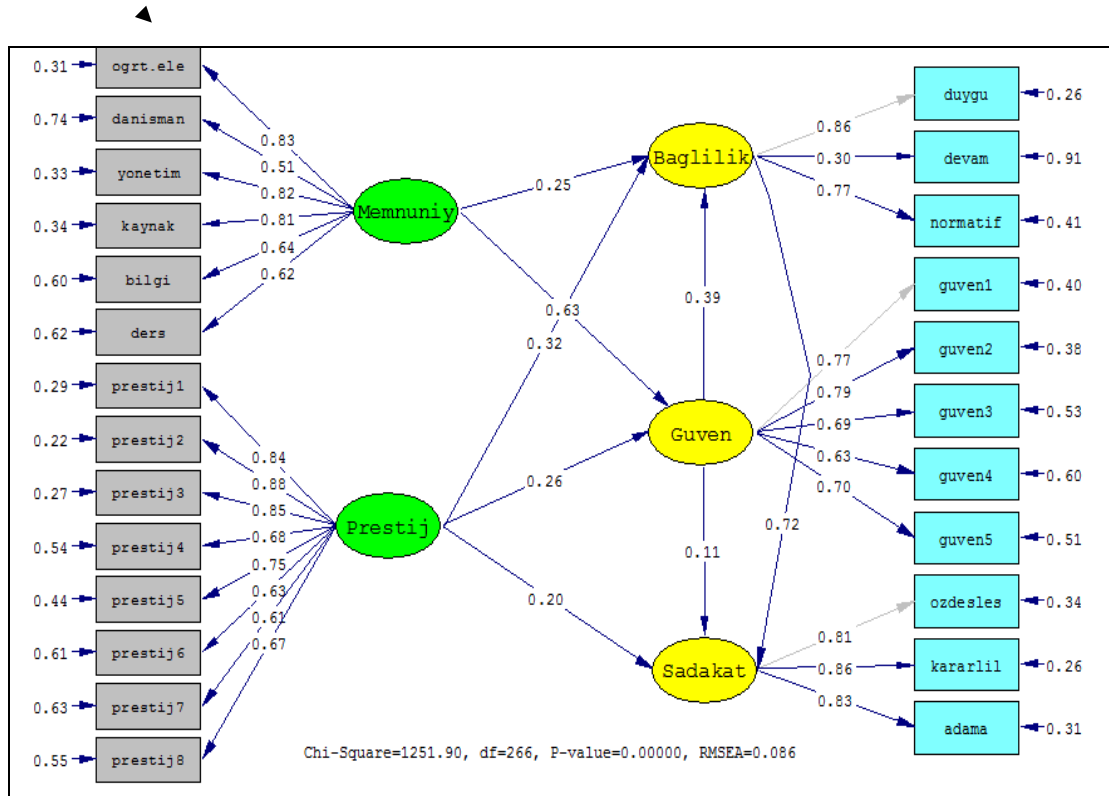
Prestij değişkeni güveni doğrudan, orta düzeyde ve olumlu olarak yordarken memnuniyet değişkeni yüksek düzeyde, doğrudan ve olumlu yordamaktadır. Prestij ve memnuniyet güvenin %57'sini açıklamaktadır.

Üniversite Öğrencileri İçin Araştırma Modelinin Sınanması

Oluşturulan kavramsal modelin üniversite öğrencilerinin verileriyle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 31'de ve Şekil 25'te verilmiştir.

Çizelge 31. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1251,90	266	4,70	0,00	0,80	0,83	0,96	0,95	0,92	0,08



Şekil 25. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Kavramsal model

Analiz sonucunda kavramsal modelin ki kare iyilik uyum indeksi küçük ve 0,01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakıldığında ise bu değer ($\chi^2/sd=4,70$) olduğu ve kabul edilebilir sınırlar ($\chi^2/sd \leq 5$) içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, modelin veriyle uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Uyum indekslerinden GFI'nın 0.83 ve AGFI'nın 0.80 olması modelin kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca CFI'nın 0,96, NFI'nın 0,95 ve SRMR'nin 0,09

olması modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani oluşturulan kavramsal model veriye uyum sağlamaktadır.

Kavramsal modele ilişkin uyum indekslerinin iyi çıkmasından dolayı analizde aracı değişkenlerin durumu β , t ve R^2 değerlerine bakılarak incelenmiştir. Kavramsal modele ilişkin elde edilen β , t ve R^2 değerleri Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Kavramsal Modelin β , t ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	B	St Hata	T	R^2
Memnuniyet			0,25	0,060	4,08	
Prestij	----->	Bağlılık	0,32	0,045	7,05	0,62
Güven			0,39	0,070	5,59	
Memnuniyet	----->	Güven	0,63	0,050	12,67	0,58
Prestij			0,26	0,042	6,26	
Prestij			0,20	0,040	5,05	
Güven	----->	Sadakat	0,11	0,054	2,10	
Bağlılık			0,72	0,072	10,10	0,89

Çizelge 32 incelendiğinde kavramsal modelde yer alan tüm değişkenlerin ilişkilerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Modelde yer alan değişkenlerin aracılık etkisinin ne ölçüde anlamlı olduğunun bulunması için yapılan Sobel Testi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33. Üniversite Öğrencileri İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları

Aracı değişkenler	Değişkenler	Sobel test	P
Güven	Memnuniyet→Güven→Bağlılık	5,09	0,00**
	Prestij→Güven→Bağlılık	4,14	0,00**
	Prestij→Güven→Sadakat	1,93	0,01*
Bağlılık	Prestij→Bağlılık→Sadakat	5,79	0,00**
	Güven→Bağlılık→Sadakat	4,27	0,00**
** p<0,01; * p<0,05			

Değişkenlerin dolaylı etkilerinin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum değişkenlerin kısmi aracı değişken olduğunu göstermektedir. Doğrudan ve dolaylı ilişkilerin modelde kalmasına karar verilmiştir. Üniversite öğrencileri ile mezunlarının öğrenci sadakatini ortaya koyan kavramsal modelin benimsenen modelle aynı olduğuna karar verilmiştir.

Şekilde verilen modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 34'te verilmiştir.

Çizelge 34. Üniversite Öğrencileri İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri

Bağımlı Değişkenler	Doğrudan Etkiler	Dolaylı Etkiler	Toplam etkiler
BAĞLILIK =	0.25*MEMNUNİYET 0.32*PRESTİJ 0.39 *GÜVEN	0.39*GÜVEN 0.39*GÜVEN	0.25*MEMNUNİYET+0,39*GÜVEN 0.32*PRESTİJ
SADAKAT =	0.11*GÜVEN 0.20*PRESTİJ 0.20*PRESTİJ 0.72*BAĞLILIK	0.72*BAĞLILIK 0.11*GÜVEN 0.20*BAĞLILIK	0.11*GÜVEN + 0.72*BAĞLILIK +0.20*PRESTİJ
GÜVEN=	0.26 *PRESTİJ 0.63*MEMNUNİYET		0.26 *PRESTİJ + 0.63*MEMNUNİYET

Çizelge 34 incelendiğinde memnuniyet ve prestij değişkenlerinin güven üzerinden bağlılık değişkenini olumlu ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca güven değişkeni bağlılığı doğrudan ve orta düzeyde yordamaktadır. Memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri bağlılığın % 62'sini açıklamaktadır.

Güven değişkeni bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve düşük düzeyde yordamaktadır. Prestij ise güven ve bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve orta düzeyde yordamaktadır. Ayrıca bağlılık sadakati doğrudan ve yüksek düzeyde yordamaktadır. Güven, prestij ve bağlılık değişkenleri sadakatin oldukça büyük bir bölümünü % 89'unu açıklamaktadır.

Prestij değişkeni güveni doğrudan, orta düzeyde ve olumlu olarak yordarken memnuniyet değişkeni yüksek düzeyde, doğrudan ve olumlu yordamaktadır. Prestij ve memnuniyet güvenin %58'ini açıklamaktadır.

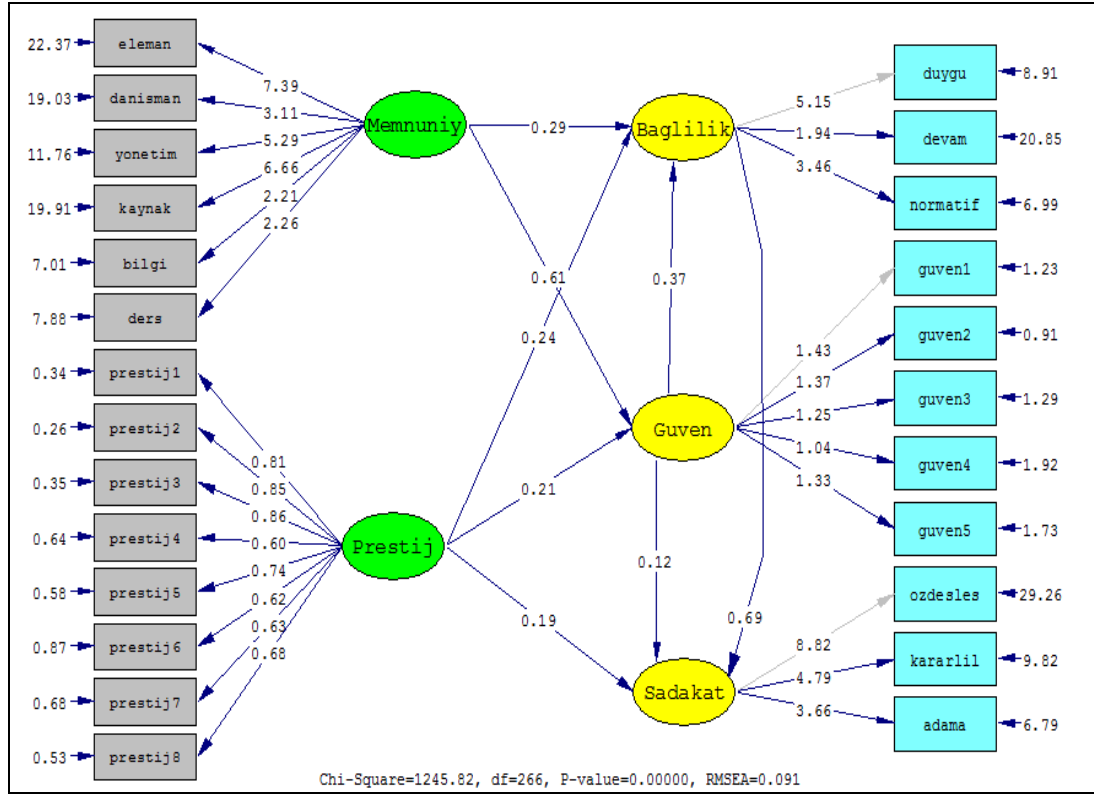
Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Araştırma Modelinin

Sınanması

Oluşturulan kavramsal modelin üniversite öğrencilerinin verileriyle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 35'de ve Şekil 26'da verilmiştir.

Çizelge 35.Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1245,82	266	4,68	0,00	0,78	0,82	0,96	0,95	0,75	0,09



Şekil 26. Devlet Üniversitelerinde Öğretim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal Model

Analiz sonucunda kavramsal modelin ki kare iyilik uyum indeksi küçük ve 0,01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakıldığında ise bu değer ($\chi^2/sd=4,68$) olduğu ve kabul edilebilir sınırlar ($\chi^2/sd \leq 5$) içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, modelin veriye uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Uyum indekslerinden GFI'nın 0.82 ve AGFI'nın 0.78 olmasına bakılarak modelin iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca CFI'nın 0,96, NFI'nın 0,95 ve SRMR'nin 0,07 olması modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani oluşturulan kavramsal model veriye uyum sağlamaktadır.

Kavramsal modele ilişkin uyum indekslerinin iyi çıkmasından dolayı analizde aracı değişkenlerin durumu β , t ve R^2 değerlerine bakılarak

incelenmiştir. Kavramsal modele ilişkin elde edilen β , t ve R^2 değerleri Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36. Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal modeldeki B, t ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	B	St Hata	T	R^2
Memnuniyet						
Prestij	----->	Bağlılık	0,29	0,063	4,65	0,59
Güven			0,24	0,048	5,00	
			0,37	0,067	5,54	
Memnuniyet	----->	Güven	0,61	0,054	11,25	0,53
Prestij			0,21	0,047	4,38	
Prestij			0,19	0,043	4,42	0,81
Güven	----->	Sadakat	0,12	0,055	2,24	
Bağlılık			0,69	0,068	10,09	

Çizelge 36 incelendiğinde kavramsal modelde yer alan tüm değişkenlerin ilişkilerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Modelde yer alan değişkenlerin aracılık etkisinin ne ölçüde anlamlı olduğunun bulunması için yapılan Sobel Testi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 37'de verilmiştir.

Çizelge 37. Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları

Aracı değişkenler	Değişkenler	Sobel test	P
Güven	Memnuniyet→Güven→Bağlılık	4,96	0,00**
	Prestij→Güven→Bağlılık	3,47	0,00**
	Prestij→Güven→Sadakat	1,96	0,02*
Bağlılık	Prestij→Bağlılık→Sadakat	4,48	0,00**
	Güven→Bağlılık→Sadakat	4,35	0,00**

** p<0,01; * p<0,05

Değişkenlerin dolaylı etkilerinin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum değişkenlerin kısmi aracı değişken olduğu göstermektedir. Doğrudan ve dolaylı ilişkilerin modelde kalmasına karar verilmiştir. Devlet üniversitelerinde öğrenim görenler için öğrenci sadakatini ortaya koyan kavramsal modelin benimsenen modelle aynı olduğuna karar verilmiştir.

Şekilde verilen modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38. Devlet Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri

Bağımlı Değişkenler	Doğrudan Etkiler	Dolaylı Etkiler	Toplam Etkiler
Bağlılık =	0.29*Memnuniyet 0.24*Prestij 0.37 *Güven	0.37*Güven 0.37*Güven	0.29*Memnuniyet+0,37*Güven 0.24*Prestij
Sadakat =	0.12*Güven 0.19*Prestij 0.19*Prestij 0.69*Bağlılık	0.69*Bağlılık 0.12*Güven 0.69*Bağlılık	0.12*Güven + 0.69*Bağlılık +0.19*Prestij
Güven=	0.21 *Prestij 0.61*Memnuniyet		0.21 *Prestij + 0.61*Memnuniyet

Çizelge 38 incelendiğinde memnuniyet ve prestij değişkenlerinin güven üzerinden bağlılık değişkenini olumlu ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca güven değişkeni bağlılığı doğrudan ve orta düzeyde yordamaktadır. Memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri bağlılığın % 59’unu açıklamaktadır.

Güven değişkeni bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve düşük düzeyde yordamaktadır. Prestij ise güven ve bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve orta düzeyde yordamaktadır. Ayrıca bağlılık sadakati doğrudan ve yüksek düzeyde yordamaktadır. Güven, prestij ve bağlılık değişkenleri sadakatin % 81'ini açıklamaktadır.

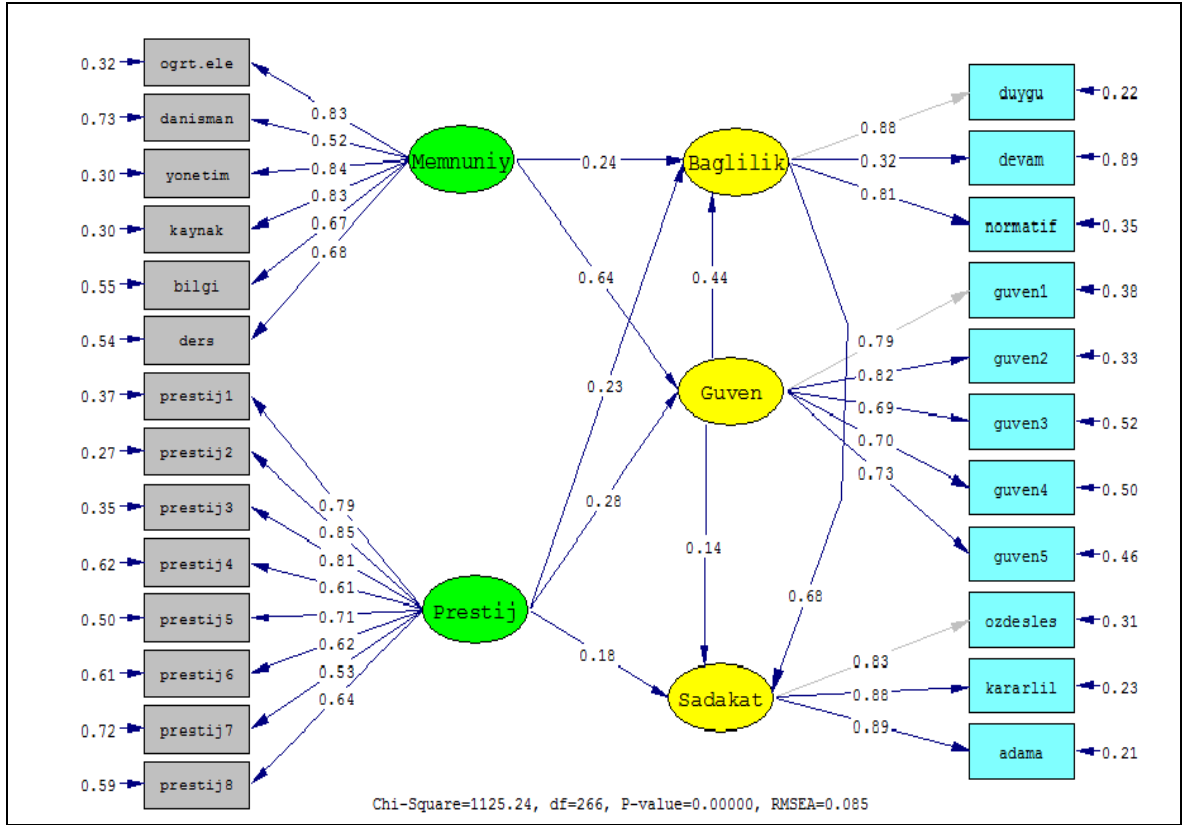
Prestij değişkeni güveni doğrudan, orta düzeyde ve olumlu olarak yordarken memnuniyet değişkeni yüksek düzeyde, doğrudan ve olumlu yordamaktadır. Prestij ve memnuniyet güvenin %53'ünü açıklamaktadır.

Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Araştırma Modelinin Sınanması

Oluşturulan kavramsal modelin vakıf üniversitelerinde öğrenim görenlerin verileriyle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 39'da ve Şekil 27'de verilmiştir.

Çizelge 39. Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal modele İlişkin Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal model	1125.24	266	4,22	0,00	0,80	0,83	0,97	0,96	0,59	0,08



Şekil 27. Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Kavramsal Model

Analiz sonucunda kavramsal modelin ki kare iyilik uyum indeksi küçük ve 0,01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakıldığında ise bu değer ($\chi^2/sd=4,22$) olduğu ve kabul edilebilir sınırlar ($\chi^2/sd \leq 5$) içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, modelin veriyle uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Uyum indekslerinden GFI'nın 0.83 ve AGFI'nın 0.80 olmasına bakılarak modelin iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca CFI'nın 0,97, NFI'nın 0,96 ve SRMR'nin 0,05 olması modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani oluşturulan kavramsal model veriye uyum sağlamaktadır.

Kavramsal modele ilişkin uyum indekslerinin iyi çıkmasından dolayı analizde aracı değişkenlerin durumu β , t ve R^2 değerlerine bakılarak

incelenmiştir. Kavramsal modele ilişkin elde edilen β , t ve R^2 değerleri Çizelge 40'da verilmiştir.

Çizelge 40. Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Modelin B, t ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	B	St Hata	T	R^2
Memnuniyet						
Prestij	----->	Bağlılık	0,24	0,072	3,35	0,68
Güven			0,23	0,053	4,42	
			0,44	0,083	5,26	
Memnuniyet			0,64	0,054	11,83	0,70
Prestij	----->	Güven	0,28	0,047	6,01	
Prestij			0,18	0,045	4,03	0,85
Güven	----->	Sadakat	0,14	0,064	2,11	
Bağlılık			0,68	0,074	9,07	

Çizelge incelendiğinde kavramsal modelde yer alan tüm değişkenlerin ilişkilerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Modelde yer alan değişkenlerin aracılık etkisinin ne ölçüde anlamlı olduğunun bulunması için yapılan Sobel Testi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 41'de verilmiştir.

Çizelge 41. Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Oluşturulan Modelin Sobel Testi Sonuçları

Aracı değişkenler	Değişkenler	Sobel test	P
Güven	Memnuniyet→Güven→Bağlılık	4,83	0,00**
	Prestij→Güven→Bağlılık	3,96	0,00**
	Prestij→Güven→Sadakat	2,05	0,02*
Bağlılık	Prestij→Bağlılık→Sadakat	3,92	0,00**
	Güven→Bağlılık→Sadakat	3,50	

** p<0,01; * p<0,05

Değişkenlerin dolaylı etkilerinin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum değişkenlerin kısmi aracı değişken olduğu göstermektedir. Doğrudan ve dolaylı ilişkilerin modelde kalmasına karar verilmiştir. Vakıf üniversitelerinde öğrenim görenlerin verileri ile oluşturulan kavramsal modelin benimsenen modelle aynı olduğuna karar verilmiştir.

Şekilde verilen modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42. Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Görenler İçin Benimsenen Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkileri

Bağımlı Değişkenler	Doğrudan Etkiler	Dolaylı Etkiler	Toplam etkiler
BAĞLILIK =	0.24*MEMNUNİYET 0.23*PRESTİJ 0.44 *GÜVEN	0.44*GÜVEN 0.44*GÜVEN	0.24*MEMNUNİYET+0,44*GÜVEN 0.23*PRESTİJ
SADAKAT =	0.14*GÜVEN 0.18*PRESTİJ 0.18*PRESTİJ 0.68*BAĞLILIK	0.68*BAĞLILIK 0.14*GÜVEN 0.68*BAĞLILIK	0.14*GÜVEN + 0.68*BAĞLILIK +0.18*PRESTİJ
GÜVEN=	0.28*PRESTİJ 0.64*MEMNUNİYET		0.28 *PRESTİJ + 0.64*MEMNUNİYET

Çizelge incelendiğinde memnuniyet ve prestij değişkenlerinin güven üzerinden bağlılık değişkenini olumlu ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca güven değişkeni bağlılığı doğrudan ve yüksek düzeyde, memnuniyet ve prestij değişkenleri doğrudan ve orta düzeyde yordamaktadırlar. Memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri bağlılığın % 68’ini açıklamaktadır.

Güven değişkeni bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve düşük düzeyde yordamaktadır. Prestij ise güven ve bağlılık üzerinden sadakati olumlu ve orta düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte prestij sadakati orta düzeyde ve doğrudan yordarken, güven sadakati düşük düzeyde ve doğrudan yordamaktadır. Ayrıca bağlılık sadakati doğrudan ve yüksek düzeyde yordamaktadır. Güven, prestij ve bağlılık değişkenleri sadakatin % 85'ini açıklamaktadır.

Prestij değişkeni güveni doğrudan, orta düzeyde ve olumlu olarak yordarken memnuniyet değişkeni yüksek düzeyde, doğrudan ve olumlu yordamaktadır. Prestij ve memnuniyet güvenin %70'ini açıklamaktadır.

Tartışma

Bu araştırma, öğrenci memnuniyeti, üniversitenin algılanan prestiji, üniversiteye güven ve üniversiteye bağlılık değişkenlerinin öğrenci sadakatini hangi düzeyde yordadıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında tüm değişkenler arasındaki ilişkinin olumlu olduğu görülmüştür. Üniversite bağlılığının öğrenci sadakatini doğrudan ve yüksek düzeyde yordadığı görülmektedir. Üniversitenin algılanan prestiji ve üniversiteye güven değişkenleri öğrenci sadakatini orta düzeyde ve doğrudan etkilerken üniversitenin algılanan prestiji ve üniversiteye güven üniversite bağlılığı üzerinden öğrenci sadakatini dolaylı olarak da yordamaktadır.

Oluşturulan kavramsal modeldeki dolaylı ve doğrudan etkiler dikkate alındığında öğrenci sadakatinin açıklanan varyansının, mezunlar ve öğrenciler için oluşturulan grupta %84, mezunlar için oluşturulan grupta %76, üniversite öğrencileri için oluşturulan grupta %89, devlet üniversiteleri için oluşturulan grupta %81, vakıf üniversiteleri için oluşturulan grupta ise %85 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular oluşturulan model ile tüm gruplarda öğrenci

sadakatinin oldukça büyük bir bölümünün açıklandığını göstermektedir. Araştırmada uzun bir dönemi kapsayan bir kavram olan öğrenci sadakati hem üniversite öğrencileri hem de mezunları içine alan kesitsel bir çalışmayla ele alınmıştır. Böylece öğrenci sadakatinin hem öğrenciyken hem de mezuniyetten sonra ele alınan değişkenlerle ne kadar ilişkili olduğu ve ne kadarının açıklandığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar araştırma modelinin öğrenci sadakatini oldukça yüksek oranda ve doğru değişkenlerle açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma devlet ve vakıf üniversiteleri gibi farklı nitelikteki kurumlarda da öğrenci sadakatini yordayan değişkenleri ortaya koymayı amaçlamıştır.

Öğrenci sadakati ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğrenci sadakatini etkileyen pek çok değişken üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Öğrenci sadakatini açıklamada öğrenci memnuniyeti (Brown ve Mazzarol, 2009; Helgesen ve Nessel, 2007) örgütsel bağlılık ve boyutları (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001; Lin Tsai, 2008), güven (Henning-Thurau ve diğerleri, 2001), değer (Alves ve Raposo, 2007), paylaşılan ortak değer (Wong ve Wong, 2011) hizmet kalitesi (Lin Tsai, 2008; Alves ve Raposo, 2001), imaj (Alves ve Raposo, 2007), prestij (Ceylan ve Özbay, 2008), üniversite yaşantısına dahil olma (Yu ve Kim, 2008) gibi değişkenlerin öğrenci sadakatine etkisi araştırılmıştır.

Kavramsal modelin farklı gruplara uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin mezun grup hariç diğer dört grupta benzer olduğunu göstermiştir. Devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri için oluşturulan modelde farklılık bulunmamıştır. Türkiye'deki üniversiteler devlet ve vakıf üniversiteleri olarak ikiye ayrılmakta ve üniversiteye giriş sınav sistemiyle gerçekleşmektedir. Oluşturulan modele göre değişkenlerin bu iki kurumda farklılaşmaması önemli bir bulgudur. 1984 yılında kurulmaya başlanan vakıf üniversiteleri Türkiye'de hem diğer vakıf üniversiteleri hem de devlet üniversiteleriyle rekabet etmek zorundadırlar. Bu rekabet ortamı köklü devlet ve vakıf üniversitelerinin bulunduğu ve araştırmanın yapıldığı Ankara'da daha dikkat çekicidir. Bulgular vakıf ve devlet üniversitelerinde

öğrenim gören öğrenciler ve mezunlar arasında öğrenci sadakatinin aynı değişkenlerle ve yüksek yüzdelerle açıklanabildiğini ortaya koymuştur. Bu durumun, araştırmanın yapıldığı vakıf üniversitelerinin Türkiye’de kurulan ilk ve köklü vakıf üniversiteleri arasında yer almasından, prestij ve örgütsel bağlılık odaklı eğitim politikaları benimsemelerinden ve devlet üniversiteleriyle sıkı bir rekabet içinde olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca Türkiye’deki sınav sistemi öğrencilerin üniversiteyi bırakmama ve devam etme davranışlarını yani bağlılıklarını güçlendiriyor bu durum öğrenci sadakatini etkiliyor olabilir.

Tüm gruplardan farklı olarak mezun grubu oluşturan bireylerin öğrenci sadakatini açıklamada güven değişkeni ve öğrenci sadakati arasındaki ilişki anlamlı bulunmamış ve diğer gruplardan daha düşük bir oranla toplam varyans (%76) açıklanabilmiştir. Bu durum mezuniyet sonrası yaşantılardan ve iş bulmada yaşanan zorluklardan kaynaklanabilir. Mezunların üniversitelerinin onları iş bulmada desteklemediklerini düşünmeleri, üniversiteye olan güvenlerini etkilemiş olabilir. Mezun gruplar için üniversiteye güven yerine, algılanan örgütsel prestijin iş bulma ve çalışma hayatında başarılı olmada daha etkili olabileceği, bunda öğrenci sadakatini etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte üniversiteye duyulan güven karşılıklı ve devam eden ilişkiler zinciriyle sürdürülür, mezuniyetten sonra üniversite ile ilişkilerin devam etmemesi, mezunlar için düzenlenen etkinliklere katılımın azlığı üniversiteye güveni olumsuz etkileyebilmektedir.

Üniversite öğrencileri için sınanan modelde öğrenci sadakati %89 gibi oldukça yüksek bir oranla açıklanabilmiştir. Bu durum oluşturulan modelin eğitimine devam eden üniversite öğrencileri için oldukça geçerli olduğunu düşündürmektedir. Üniversite bağlılığı, üniversiteye güven ve üniversitenin algılanan prestiji üniversite öğrencilerinin sadakatlerini diğer gruplardan daha yüksek oranda etkilemektedir.

Araştırma modeline göre üniversite bağlılığı, öğrenci sadakatini tüm gruplarda doğrudan ve yüksek düzeyde yordamaktadır. Üniversiteye devam

etme isteğini; duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile açıklayan üniversite bağlılığı ve öğrenci sadakati ilişkisi farklı araştırmalarda da doğrudan ve güçlü ilişkilerle açıklanmaktadır. Wong ve Wong (2011), Mendez ve diğerleri (2009), Perin ve diğerleri (2012) oluşturdukları modelde bağlılık ve öğrenci sadakati arasında doğrudan ve güçlü ilişkiler bulmuşlardır. Bununla birlikte Henning-Thurau ve diğerleri (2001) kuruma duygusal bağlılık ve sadakat arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki bulurken, Lin ve Tsai (2008) öğrenci sadakati ve algılanan bağlılık arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki bulmuştur. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Üniversiteyi terk etmenin yol açabileceği maddi kayıplar nedeniyle üniversiteye bağlanmanın yanı sıra üniversiteye duygusal olarak da bağlanmanın önemli olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin üniversiteyi sadece eğitim hizmeti aldıkları bir şirket gibi görmedikleri, üniversitelerin kendine özgü değerleri olan örgütler olarak algılandığı düşünülebilir. Bu durum Tinto'nun (1993) öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan üniversiteye uyum sağladıklarında üniversiteyi terk etme davranışlarının azaldığını öngördüğü modelle benzerlik göstermektedir. Bağlılığın üniversite ile öğrenci arasındaki beklentilerin uyumuyla gerçekleştiği ve üniversite terkinin engellediği düşünülürse (Mendez ve diğerleri, 2009) öğrenci bağlılığı ile öğrenci sadakati arasındaki bu yüksek ilişki kabul edilebilir görünmektedir. Alan yazında sadakat ve bağlılık değişkenlerinin araştırıldığı pek çok araştırmada bu iki değişken arasında yüksek düzeyde ve doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

Öğrenci sadakati ve güven arasındaki doğrudan ve orta düzeyli ilişkiyi ortaya koyan araştırma alan yazındaki Henning ve Thurau ve diğerleri (2001) tarafından ortaya koyulan modelle benzerlik göstermektedir. Üniversiteye duyulan güven öğrencilerin üniversiteleriyle özdeşleşmelerini arttıracak ve yeniden üniversitelerini tercih etmelerini ve onlar için çalışmalarını olumlu etkileyecektir. Güven ilişkisinin kurulduğu ve bu ilişkinin farklı deneyimlerle desteklendiği üniversitelerde öğrencilerin üniversiteleri için çaba göstermelerinin beklenir bir durum olduğu düşünülmektedir. Ancak alan yazında Mendez ve diğerlerinin (2009) çalışmasında da görüldüğü gibi

sadakatle güven arasında doğrudan bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Mendez ve diğerleri (2009) araştırmalarında güvenin sadakatle değilde bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu bağlılığın ise sadakati doğrudan yordadığını savunmuşlardır. Bu durumu da güven gibi uzun dönemli ilişkilerde ortaya çıkan bir değişkenle üniversiteye devam gibi uzun dönemli bir ilişkiyi tanımlayan bağlılık arasında bir ilişki olabileceği ile açıklamışlardır. Wong ve Wong (2011) yaptıkları araştırmada ortaya koydukları kavramsal modelde güveni öğrenci sadakati ile doğrudan ilişkilendirmiş ancak araştırma sonunda kabul edilen alternatif modelde güven ve sadakat arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmacılar bu durumu özel üniversitelerdeki güven kavramının sadakat üzerinde etkili olmayabileceği yorumu ile açıklamışlardır.

Araştırma bulgularından biri olan öğrenci sadakati ve üniversitenin algılanan prestiji arasındaki doğrudan ve orta düzeyli ilişki alan yazındaki çalışmalarda üniversite imajı olarak da değerlendirilmektedir. Alves ve Raposo (2007), Brown ve Mazzarol (2009), Helgessen ve Nessel (2001), Tayyar ve Dilşeker (2012), yaptıkları araştırmalarda imajın, sadakat üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymuşlardır. Ceylan ve Özbal (2008) üniversitenin algılanan prestiji ve öğrenci sadakati arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. Algılanan örgütsel prestij; başkalarının üniversitelerini nasıl algıladıklarına ilişkin öğrenci görüşü üniversiteye olan sadakati açıklayan güçlü yordayıcılardan biridir. Öğrencilerin üniversitelerini seçmelerinde, üniversiteye devam etmelerinde, üniversiteleri hakkında olumlu söylemlerde bulunmalarında ve olumlu söylemler duymalarında, kendi üniversitelerini yeniden tercih etmelerinde algılanan örgütsel prestij önemli görülmektedir. Prestijli bir üniversitede eğitim gördüğünü düşünen bir öğrenci daha iyi kariyer fırsatlarıyla karşılaşabileceğine ve prestijin mezun olduktan sonra sektörde iş bulma olasılığını arttıracığına, sonrasında da kariyer basamaklarında ilerlemesini kolaylaştıracağına inanıyor olabilir. Bu durum öğrencinin üniversitesine yönelik sadakatini besleyecek ve olumlu söylemlerde bulunup, üniversiteyle özdeşleşmesini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda prestij odaklı politikalar belirleyen üniversitelerin kaynaklarını

prestij oluşturmaya ve bu yolla öğrencilerin sadakatlerini arttırmaya gidebilecekleri yorumu yapılabilir.

Araştırma modelinde öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum Alves ve Raposo (2007), Brown ve Mazzarol (2009), Helgesen ve Nettet (2001), Nettet ve Helgesen (2009)'in araştırmalarında ortaya koydukları öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasındaki doğrudan ilişki ile benzerlik göstermemektedir. Clerfeuille, Poubanne, (2003) memnuniyet ve sadakat arasındaki ilişkinin doğrudan olmadığını ve yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde bu ilişkinin sistematik bir tutarlılık sergilemediğini savunmaktadırlar. Miranda, Konya ve Havrila (2005) memnuniyet değişkeninin sadakatin oluşumunda kilit rol oynamadığını savunmuşlardır. Hart ve Johnson (1999) güven değişkeninin sadakat üzerinde memnuniyetten daha güçlü bir etkisi olduğunu savunurken, Boulding, Kalra, Staelin ve Zeithaml (1993) bağlılığın sadakat üzerindeki etkisinin memnuniyetten güçlü olduğunu savunmuşlar, memnuniyet düzeyi yüksek bireyin her zaman kuruma yönelik sadakat göstermediklerini vurgulamışlardır. Yu ve Kim'in (2008) yaptıkları araştırmada öğrenci memnuniyeti ve sadakati arasında doğrudan bir ilişki bulunmamış, memnuniyet üniversite yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkili bulunmuştur. Mendez ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada öğrenci memnuniyetinin üniversiteye güveni doğrudan yordadığı öğrenci sadakati ile doğrudan bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yu ve Kim (2008) ile Mendez ve diğerleri (2009)'nin araştırma bulguları yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Helgesen ve Nettet (2007) öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkinin farklılaşmasını, sadakat kavramının tanımlanmasında kullanılan iki farklı yaklaşıma bağlamışlardır. Araştırmacılar tekrar satın alma davranışı olarak tanımlanan sadakatin memnuniyetle doğrudan ilişkili olabileceğini belirtirken, sadakatin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını ele alan yaklaşımın memnuniyetle dolaylı ilişkili, imajla da doğrudan ilişkili olabileceğini vurgulamışlardır. Araştırma bulguları bu yorumu destekler görünmektedir. Çalışmada öğrenci sadakatinin sadece yeniden tercih etme davranışı olarak ele alınmaması, özdeşleşme ve aidiyet

gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılması, öğrenci sadakatinin üniversitenin algılanan prestiji ile doğrudan ilişkili bulunmasını desteklemektedir. Öğrenci memnuniyeti ile öğrenci sadakati arasında doğrudan bir ilişkinin bulunmaması durumu da bu yorumla açıklanabilir. Bununla birlikte Terblanche (2005) Güney Afrika'da 2000 kişi ile yaptığı çalışmada Amerikan Müşteri Memnuniyeti İndeksi ve Geri Dönüşüm Modelini karşılaştırmış, memnuniyetin sadakati yordayan güçlü bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Terblanche (2005) bağlılıkla sonuçlanmayan memnuniyetin doğrudan sadakate ilişkilendirilemeyeceğini, memnuniyetin bağlılık üzerinden sadakati yordayan bir değişken olduğunu savunmuştur. Ancak öğrenci memnuniyeti eğitim ortamları için önemsenmesi gereken kavramlardan biridir. Araştırmada da öğrenci memnuniyeti ve üniversite bağlılığı arasındaki doğrudan ve orta düzeyli ilişki bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin beklentilerine uygun eğitim ortamı düzenlemek ve onların gelişimini desteklemek üniversiteye olan uyumu ve bağlılığı arttıracaktır (Thomas, 2001). Bu anlamda üniversitelerin programlarını öğrenci merkezli bakış açısıyla düzenlemeleri ve üniversite öğrencilerinin de hali hazırda gelişimlerinin devam ettiğinin farkında olmaları öğrencilerinin eğitimden üst düzeyde faydalanmalarını ve memnuniyetlerini etkileyecektir. Ayrıca alan yazındaki pek çok çalışmada memnuniyet ve sadakat arasındaki doğrudan ilişki dikkat çekicidir. Sadakat ve memnuniyeti ölçerken kullanılan ölçme araçlarının farklılıkları ve sadakat kavramının tanımlanmasındaki farklılıklar, kavramların sadakatten önce bağlılıkla ilişkilendirilmesi araştırma sonuçlarında ortaya çıkan memnuniyet ve sadakat arasındaki bu farklı ilişkiyi bir nebze açıklasa da, farklılık farklı araştırmalarla desteklenmeli, diğer araştırmalarda desteklenmeyen bu ilişki farklılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulguları ile elde edilen öğrenci memnuniyeti ve üniversiteye güven arasındaki doğrudan ve yüksek düzeydeki ilişki Mendez ve diğerlerinin (2009) araştırmalarıyla benzer yöndedir. Öğrencilerin verilen eğitimden üst düzeyde yararlandıklarına ilişkin algıları, akademisyenlerle ve üniversite yöneticileriyle kurdukları iletişim ve onlardan aldıkları destekten memnun

olmaları, üniversiteye duyulan güvenin artmasıyla ve üniversitenin onlar için gerekeni yaptığı düşüncesiyle destekleniyor olabilir. Üniversiteye duyulan memnuniyetin üniversitenin öğrencileri destekleyeceği ve yalnız bırakmayacağı inancını etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları üniversite bağlılığının açıklanmasında memnuniyet, güven ve algılanan örgütsel prestijın doğrudan ve orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum güven ve bağlılık arasında doğrudan bir ilişki bulan Mendez ve diğerlerinin (2009) çalışması ile Perin ve diğerleri (2012) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak Wong ve Wong (2011) araştırmalarında bağlılık ve güven arasında bir ilişki bulmamıştır. Bu durumu da çalışmanın yapıldığı Hong Kong'da özel üniversiteler ve öğrenciler arasında sıkı bir ilişki bağının olmadığı, daha maddi bir ilişkinin söz konusu olduğu bu durumda güveni etkilediği yönünde yorumlamışlardır. Üniversiteyi bırakmama ve üniversiteye devam etme davranışı olarak açıklanan ve uzun süreli bir ilişki bütünü kapsayan öğrenci bağlılığında, uzun süreli bir ilişki sonucu ortaya çıkan ve ilişkinin farklı boyutlarında, zamanla farklılaşan ve gelişen güven kavramının bağlılıkla olan ilişkisi açıklanabilir görülmektedir. Bağlılıkla sonuçlanan memnuniyet, prestij ve güven değişkenleri modelde öğrenci sadakatının bu kadar yüksek yordanmasının bir nedeni olabilir. Memnuniyet ve güven değişkenlerinin üniversiteyi bırakmama, üniversiteye devam etme davranışıyla yani üniversite bağlılığıyla sonuçlanması ardından da bağlılığın sadakate ilişkili bulunması modeli güçlü kılmaktadır. Alan yazında bağlılıkla sonuçlanmayan güven ve memnuniyet kavramlarının her zaman sadakate ilişkili olmayacağı yönünde görüş mevcuttur.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda çıkarılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma 2012–2013 eğitim–öğretim yılında, Ankara ilinde bulunan üniversitelerin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve bu üniversitelerden mezun olan toplam 1287 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel bir yöntem kullanılmış ve bir model geliştirilmiştir, yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmacı tarafından oluşturulan kavramsal modelin tüm katılımcılar, üniversite öğrencileri, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinde eğitim görenlerde uyum sağladığı sonucuna ulaşılmış ve kavramsal model kabul edilmiştir. Mezunların oluşturduğu grupta kavramsal model kabul edilmemiş, değişkenlerin aracılık durumları da göz önüne alınarak, güven ve sadakat arasında ilişkinin olmadığı alternatif model kabul edilmiştir. Böylece araştırmada öğrenci sadakatini etkileyen değişkenlerin birbiriyle olan ilişkileri ortaya koyulmuştur.

Araştırmada yer alan tüm değişkenler arasındaki ilişkiler olumludur. Araştırma sonuçları üniversite bağlılığının öğrenci sadakatini doğrudan ve

yüksek düzeyde yordadığını göstermektedir. Üniversitenin algılanan prestiji ve üniversiteye güven değişkenleri öğrenci sadakatini orta düzeyde ve doğrudan etkilemektedir. Üniversitenin Algılanan Prestiji, Üniversiteye güven ve Üniversiteye bağlılık üzerinden, sadakati dolaylı olarak da yordamaktadır. Ayrıca öğrenci memnuniyeti, üniversiteye güven ve üniversitenin algılanan prestiji değişkenlerinin üniversite bağlılığını açıkladığı, öğrenci memnuniyeti ve algılanan örgütsel prestijin ise üniversiteye güveni açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Üniversiteye güven değişkeni öğrenci sadakatini doğrudan yordarken aynı zamanda bağlılık üzerinden dolaylı olarak da yordamaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılar, üniversite yöneticileri ve yüksek öğretim politikaları yapıcılarına yararlı olabileceği düşünülen önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Üniversitelerin öğrenci sadakati düzeyi yüksek ve üniversite gelişiminde katkıda bulunabilecek öğrencilerin üniversitedeki varlığını arttırabilmek için üniversite yöneticilerinin öğrencilerin üniversiteye olan bağlılığını arttırmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci bağlılığının arttırılması için ise üniversitede verilen tüm hizmetlerin kalitesinin ve öğrenci tarafından nasıl algılandığının ve memnuniyetin öneminin değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Üniversitelerin yönetimi, çalışanları ve bir kurum olarak üniversitenin bütünü ile öğrenciler arasında oluşturulacak güven ortamının sağlanması öğrencilerin üniversitelere sadakatlerini etkileyebileceği düşünülmektedir.
- Algılanan örgütsel prestijin öğrenci sadakati üzerindeki etkisi düşünüldüğünde üniversitelerinin güçlü ve geliştirilen yönlerini vurgulayarak eğitim alanındaki prestijlerini arttırmaları ve bu

durumun öğrencileri üzerindeki etkisini değerlendirmeleri faydalı görülmektedir.

- Üniversitelerin politikalarını belirlerken memnuniyet odaklı, prestij odaklı ya da güven odaklı politikalar belirlemeleri, bu politikaları belirlerken de hangi kavramın üniversite ve öğrenciler için öncelikli olduğunu tespit etmeleri, bu bağlamda ülkenin genel eğitim politikalarını doğru değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu tespitlerde öğrencilerinin sadakat düzeylerini araştırmaları ve bunu etkileyen etmenleri ortaya koymaları doğru politikalar geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Üniversite mezunlarının üniversitelerini yeniden tercih etmeleri ve öğrencilik yıllarını ve üniversitelerini iş yaşamında başladıktan sonra yaptıkları değerlendirmelerin politika yapımcılar ve üniversite yöneticileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mezunların öğrenci sadakatini etkileyen değişkenlerin hali hazırda öğrenci olanlar için geliştirilecek politikalarda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.
- Son zamanlarda lisansüstü eğitime olan ilginin üniversiteler için öğrenci sadakati açısından değerlendirilmesi ve lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi üniversitenin bu anlamda politika geliştirmesine yardımcı olabileceğini düşündürmektedir.
- Bu araştırmada Ankara da bulunan özel ve devlet üniversitelerine eğitim gören öğrenciler ve mezunların öğrenci sadakatini etkileyen değişkenlerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur. Ancak bu değişkenler dışındaki değişkenlerle daha büyük ya da daha özel gruplar üzerinde, farklı üniversite ve gruplarla yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. M., ve Jones, W. H. (1997). The Conceptualization of Marital Commitment: An Integrative Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1177-1196.
- Adler, A. ve Adler, P. (1988). Intense Loyalty in Organizations: A Case Study of College. *Administrative Science Quarterly*, 33 (3), 401- 417.
- Allen, J. ve Meyer, P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 63 (1), 18-38.
- Alves, H. ve Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 18 (5), 571-588.
- Alvesson, M. (2000). Social Identity and the Problem of Loyalty in Knowledge- Intense Companies. *Journal of Management Studies*, 37 (8), 1101-1123.
- Anderson, E. W. ve Sullivan, M. W. (1993). The Antecedents and Consequences of Customer Satisfaction for Firms. *Marketing Science*, 12 (2), 125-143.
- Aranya, N. ve Ferris, K. R. (1984). A Reexamination of Accountants' Organizational-Professional Conflict. *Accounting Review*, 59, 1-15.
- Arimoto, A. (2011). Reacyion to Academic Ranking: Knowledge Production Faculty Productivity from an International Perspective. In J.C. Shin, R.K. Tautkaushian ve U Teichler. (Eds.), *University Ranking*. Newyork: Springer Science and Business Media
- Arkonaç, Sibel A. (2001), *Sosyal Psikoloji*. (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul:Alfa Yayınları.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development*, 8 (2), 133-143

- Arslan, M. (2009). Türk Devlet Üniversitelerinde Değerlerin Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 729-742
- Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory For Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5) 518-529.
- Ashforth, B. E. ve Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14 (1), 20-39.
- Avcıkurt, C. ve Köroğlu, Ö. (2006). Termal Otel İşletmelerinde Müşteri Sadakatini Arttıran Nitelikleri Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 3 (1), 5-16.
- Awang, H. ve Ismail, N.A. (2010). Undergraduate Education a Gap Analysis of Students Expectation and Satisfaction. *Problems of Education in the 21st Century*, 21, 21-28
- Aypay, A., Aypay, A. ve Demirhan, G. (2009) Öğrencilerin Üniversiteye Sosyal Uyumu Bir Üniversite Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 46-64.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde: Örgütsel Bağlılık*. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Bansai, H. S., Irving, P. G., ve Taylor, S. F. (2004). A Threecomponent Model of Customer Commitment to Service Providers. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32, 234-250.
- Bateman, T. S. ve Strasser, S. (1984). A Longitudinal Antecedents of Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.

- Bay, D., ve Daniel, H. (2001). The Student Is Not The Customer: An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11, 1–19.
- Baysal, A. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 7-15.
- Bean, J. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-65.
- Bhattacharya, C., Rao, H. ve Glynn, M.A. (1995). Understanding the Bond of Identification: An Investigation of Its Correlates Among Art Museum Members, *Journal of Marketing*. 46, 46-57.
- Bhattacharya, C. ve Sen, S. (2003). Consumer-Company Identification: A Framework for Understanding Consumers' Relationships with Companies. *Journal of Marketing*, 67, 76-88.
- Biçerli, K. (2011). Yükseköğretim Sistemimizi İşgücü Piyasasındaki GelişmelerParalelinde Yeniden Yapılandırmak Zorundayız. *Bilim ve Yükseköğretim Dergisi*, 1, 67-71.
- Bogler, R., ve Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-289.
- Boyle, K. M. (2009). Student Development Theory as a Backdrop for Employment. In B. Pezzoni (Ed.). *Enhancing Student Learning Through College Employment*. Bloomington I.N : Association of College Unions International.
- Boulding, W., Kobra, A., Straelin, R. Zeithaml, V. (1993). A dynamic process model of service quality. *Journal of Marketing Research (February)*, 7-27.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Gücer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 510, 55-74.

- Brewer, D.J, Gates, S.M, Goldman, C.A. (2002). *Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education* Rand. New Brunswick: Transaction.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brown, R. M., ve Mazzarol, T. W. (2009). The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty within Higher Education. *Higher Education*, 58 (1), 81-95.
- Browne, B.A., Kaldenberg, D.O., Browne, W.G., ve Brown, D.J. (1998). Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8, 1–14.
- Bryk, A. S., ve Schneider, B. L. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. USA: Russell Sage Foundation Publications.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Butler, J. K. (1991). Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust Evolution of a Conditions of Trust Inventory. *Journal of Management*, 17, 643-663.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (4. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campiranon, K. (2005). *Managing Reputation in Event Planning Companies*. Paper presented at Event Management Research Conference, Sydney, Australia.
- Carmeli, A., Gilat, G., ve Weisberg, J. (2006). Perceived External Prestige, Organizational Identification and Affective Commitment: A Stakeholder Approach. *Corporate Reputation Review*, 9 (2), 92-104.

- Carmeli, A., ve Freund, A. (2009). Linking Perceived External Prestige And Intentions to Leave the Organization: The Mediating Role of Job Satisfaction and Affective Commitment. *Journal of Social Science Research, 35*, 236- 250.
- Castaneda, J. A. (2011) Relationship Between Customer Satisfaction and Loyalty on the Internet. *Journal of Business Psychology, 26*, 371-383.
- Ceylan, A. ve Özbal, S. (2008). Özdeşleşme Yoluyla Sadakat Oluşturma Üzerine Üniversite Mezunları Arasında Yapılan Bir Çalışma, *C.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, 9* (1) 81-110.
- Cheek, J. ve Tropp, R. (1995). *The Aspects of Identity Questionnaire: History and Bibliography*. (Second Edition). MA,USA : Wellesley College.
- Chen, X., Tsui, S. ve Farh, J.L. (1998). Loyalty to Supervisor, Organizational Commitment and Employee Performance: The Chinese Case. *Academy of Management Best Paper Proceedings, 98*, 9-20.
- Chen, Z. ve Francesco, M. (2003). The Relationship Between the Three Components of Commitment and Employee Performance in China. *Journal of Vocational Behavior, 62* (3), 490-516.
- Chickering, A.W., ve Gamson, Z. (1987). Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education and Accreditation Bulletin, 39* (7), 3-7.
- Chickering, A. W. ve Reisser, L. (1993). *Education and identity*. SanFrancisco:Jossey - Bass.
- Churchill, G.A. ve Surprenat, C. (1982). An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research, 19* (4), 491-504.
- Çiftçioğlu, A. (2010), Exploring the Role of Perceived External Prestige in Employee's Emotional Appeal: Evidence from a Textile Firm. *Business and Economics Research Journal, 1* (4), 85- 96.
- Clark, B. R. (1983). *Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkley: University of California Press.

- Clerfeuille, F., Poubanne, Y., 2003. Differences in the contributions of elements of service to satisfaction, commitment and consumers' share of purchase: A study from the tetraclass model. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing* 12(1), 66-81.
- Çatı, K., ve Koçoğlu, C. M. (2008). Müşteri Sadakati İle Müşteri Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 167-188
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çöl, G., ve Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19 (1), 291-306.
- Coşkun, H. (2000). *The Effects of Out-Group Comparison, Social Context, Intrinsic Motivation, and Collective Identity in Brainstorming Groups*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas, Arlington.
- Coşkun, H. (2004). Kimlik Ölçeği'nin Bir Türk Örneğinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (14), 49-60.
- Culpepper, R. A. (2000). A Test Of Revised Scales For The Meyer And Allen (1991) Three-Component Commitment Construct. *Educational and Psychological Measurement*, 60 (4), 604-616.
- Cyrenne, P., ve Grant, H. (2009). University Decision Making and Prestige: An Empirical Study. *Economics of Education Review*, 28 (2), 237-248.
- Dağdeviren, G., E. (2007). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Sigorta Şirketleri Üzerine Bir Uygulama*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demircan, N., ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 2, 139-150.
- Dichter, E. (1985). What's an Image? *The Journal of Consumer Marketing*, 2, 75-81.

- Doney, P. M., Cannon, J. P., ve Mullen, M. R. (1998). Understanding the Influence of National Culture on the Development of Trust. *Academy of Management Review*, 601-620.
- Dutton, J.E.; Dukerich, J.M. ve Harquail, C.V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*, 39 (34), 239-263.
- East, J., (2001). "Students as Customers: International Student Perceptions of Educational Services at La Trobe University" Master Thesis, La Trobe University, University of New England.
- Edward, J.R. (1991). Person-Job Fit: A Conceptual Integration, Literature Review, and Methodological Critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283-357.
- Elliot, K. M., ve Healy, M. A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (4), 1-11.,
- Eryılmaz, A. (2011). Yaşam Boyu Gelişim Yaklaşımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3 (1), 49-66.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., ve Kristensen, K. (2000). Benchmarking Student Satisfaction in Higher Education Based on the ECSI Methodology. *Sinergie-Rapporti Di Ricerca*, 9 (18), 385-402.
- Eti-İçli, G. ve Vural, B. (2010). Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamaları Çerçevesinde Kırklareli Üniversitesi Meslek Yüksek Okulları Öğrenci Memnuniyeti Araştırması. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 27 (1), 335-349
- Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F. (1998). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., ve Penn, K. A. (2010). *Student development in College: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Everard, K. B. ve Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London:Paul Chapman Publishing Ltd.

- Fisher, M.J. (2007). Setting into Campus Life Differences By Race/Ethnicity in College Involvement and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78 (2), 125-161
- Fombrun, C. ve Riel, V. C.(2003). The Reputational Landscape in *Revealing the Corporation*. In J. Balmer ve S. Greyser (Eds.), *Perspectives on Identity, Image, Reputation, Corporate Branding, and Corporate-Level Marketing* (p.223-33). London : Routledge.
- Forward, G. L., Daugherty, N., Michel, H., ve Sandberg, D. (2009). The Effects of Communication, Religiosity, and Organizational Support on Student Commitment at a Church-Related University. *Human Communication*, 12, 33-52.
Web:http://www.uab.edu/Communicationstudiehumancommunication/12_03-G.20L.%20Forward.pdf (erişim tarihi: 05.02.2013).
- Franklin, K.K. ve Shemwell, D.W. (1995). *Disconfirmation Theory: An Approach to Student Satisfaction Assessment in Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference, Biloxi, MS.
- Foscht, T., Schloffer, J., Maloles, C. ve Chia, S.L. (2009). Assessing the Outcomes of Generation-Y Consumers' Loyalty. *International Journal of Bank Marketing*, 27(3) 218–241.
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., ve Relyea, L. F. C. (2006). Perceived Organizational Support and Perceived External Prestige: Predicting Organizational Attachment for University Faculty, Staff, and Administrators. *The Journal of Social Psychology*, 146 (3), 327-347.
- Gammie, E., Paver, B., Gammie, B. ve Duncan, F. (2003). Gender Differences in Accounting Education: An Undergraduate Exploration. *Accounting Education*, 12 (2), 177-196.
- Geary, D. C. ve Byorklund, D. F. (2000). Evolutionary Developmental Psychology. *Child Development*, 71, 57-65.
- Ghosh, A. K., Whipple, T. W., ve Bryan, G. A. (2001). Student Trust and Its Antecedents in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 72 (3), 322-340.

- Grebennikov, L. Ve Skaines, I. (2009). Gender and Higher Education Experience: A Case Study. *Higher Education Research and Development*, 28 (1), 71-8.
- Green, S. G., ve Bauer, T. N. (1995). Supervisory Mentoring by Advisers: Relationships with Doctoral Student Potential, Productivity, and Commitment. *Personnel Psychology*, 48 (3), 537-562.
- Gruber, J. E. (1980) Source of Satisfaction Among Students In Postsecondary Education. *American Journal of Education* 88 (3), 320-344.
- Gulid, N. (2011). Student Loyalty Toward Master's Degree Business Administration Curriculum at Srinakharinwirot University. *American Journal of Business Education*, 4 (8), 49-56.
- Guzman, B., Castro, V., Kieshia, A., Aquino, M., Buenaventura, A., Duque, M. ve Enriquez, F. (2007). Parents' School Choice and Loyalty: A Factor Analysis. *Education Policy Practice*, 7 (2), 109-122.
- Gülcan Y, Kustepeli Y, Aldemir C. (2002) Yükseköğretimde Öğrenci Doymumu: Kuramsal Bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*; 7 (1), 99-114.
- Hagg, M. (1997). *Sosyal Psikolojik Açıdan Grupta Bütünleşme*, (çev. Aliye Mavili Aktaş), Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., Ve Towler, A. (2005). A Measure of College Student Course Engagement. *Journal of Educational Research*, 98, 184-191.
- Haque, HM J.; Das, D. ve Farzana, R (2011) Satisfaction of Student Services In Tertiary Level: Perspective Bangladesh. *European Journal of Social Sciences*, 198 (2), 286.
- Hart, C.W., Johnson, M.D., 1999. Growing the trust relationship. *Marketing Management Spring*, 8-19.
- Harvey, L., Plimmer, L., Moon, S., ve Geall, V. (1997). *Student Satisfaction Manual*. Bristol. PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

- Helgesen , Q. ve Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*. 10 (1), 22-38.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., ve Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty – An Approach Based on The Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 3 (4), 331–344.
- Hoffman, K. D., Ve Kretovics, M. A. (2004). Students as Partial Employees: A Metaphor For the Student-Institution Interaction. *Innovative Higher Education*, 29, 103-120.
- Holdford, D. ve White, S. (1997). Testing Commitment-Trust Theory In Relationships Between Pharmacy Schools and Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61 (3), 249-256.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Research.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. London : Sage Publication Inc.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling - A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Jackson, J. ve Smith, E. (1999). Conceptualizing Social Identity: A New Framework and Evidence for the Impact of Different Dimensions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (1), 120-135.
- Kabadayı, A. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Biçimleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara : Asil Yayın.

- Kara, A. ve DeShields, O.W. (2004). Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3 (1),1-25.
- Kaufman, R. ve Zahn, D. (1993). *Quality Management Plus: The Continuous Improvement of Education*. USA : Corwin Press. Inc.
- Kaynar, A., Sahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülkü, F. ve Öztürk, H. (2006). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Doyum Düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (3),12-19.
- Kim, C. K., Han, D. ve Park, S. B. (2001). The Effect of Brand Personality and Brand Identification on Brand Loyalty: Applying The Theory of Social Identification. *Japanese Psychological Research*, 43(4), 195-206.
- Kim, H. R., Lee, M., Lee, H. T. ve Kim, N. A. (2010). Corporate Social Responsibility and Employee–Company Identification. *Journal of Business Ethics*, 95, 557- 569.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Knox, W. E., Lindsay, P., ve Kolb, M. N. (1992). Higher Education, College Characteristics, and Student Experiences: Long-Term Effects on Educational Satisfaction and Perceptions. *The Journal of Higher Education*, 63 (3), 303-328.
- Ko, J. W., Price, J. L., ve Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer And Allen's Three-Component Model of Organizational Commitment In South Korea. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 961-973.
- Kramer, R. M., ve Tyler, T. R. (1996). *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* . In R. Kramer ve Tom R. Tyler (Eds.). USA: SAGE.

- Kuh, D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., ve Hayek, C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature, Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success, Spearheading a Dialog on Student Success. Web: [https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess\(Kuh,July2006\).pdf](https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess(Kuh,July2006).pdf) (erişim tarihi: 13.02.2013).
- Kwiek, M. (2002). The Social Functions of The University in The Context of The Changing State/Market Relations. The Global, European Union and Accession Countries' Perspectives. *Issue Paper For The European Commission, Research Directorates General, High Level Expert Group, STRAT Project, Developing Foresight For Higher Education/Research Relations Developing in The Perspective The European Research Area(ERA)*. Web: <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/Commissionpaper.pdf> (erişim tarihi: 10.11.2012).
- Lamphere, R. ve Leary, R. (1990). Private and Public Self-Processes: A Return to James's Constituents of the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 717-725.
- Lamsa, A.M. ve Savolanien, T. (2000). The Nature of Managerial Commitment to Strategic Change. *Leadership and Organization Development Journal*, 21 (6), 297-306.
- Lau, L. K. (2003). Institutional Factors Affecting Student Retention. *Education*, 124(2), 243-253.
- Lewicki, R. J., ve Bunker, B. B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In R. Kramer ve Tom R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory And Reach* (p. 114-139). USA: SAGE.
- Licata, J. W., ve Harper, G. W. (2001). Organizational Health and Robust School Vision. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 5-26.
- Lin, C. ve Tsai, Y. (2008). Modeling Educational Quality and Student Loyalty: A Quantitative Approach Based on the Theory of Information Cascades. *Quality and Quantity*, 42, 397-415.

- Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*, 13, 31-44.
- Mael, F., ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and Their Alma Matter: A Partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Martensen, A., Grønhold, L., Eskildsen, K., Kristensen, K. (2000). Measuring Student Oriented Quality in Higher Education: *Application of the Ecsi Methodology*, 1-13. Web:[http://pure.au.dk/portal/en/publications/measuring-student-oriented-quality-in-higher-education-application-of-the_ecsi_methodology\(c6e96a90-24fe-11da-834f-000ea68e967b\).html](http://pure.au.dk/portal/en/publications/measuring-student-oriented-quality-in-higher-education-application-of-the_ecsi_methodology(c6e96a90-24fe-11da-834f-000ea68e967b).html) (erişim tarihi: 10.03.2012)
- Mathieu, J. E. and Zajac, D.M., (1990). A Review and Meta- Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.
- Mcallister, D. J. (1995). Affect and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38 (1), 24-59.
- McNally, J. J. ve Irving, P.G. (2012). The Relationship Between University Student Commitment Profiles and Behavior: Exploring the Nature of Context Effects. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 17 (2), 201– 215.
- Mengi, S. (2011). *Orta Öğretim Öğrencilerinin 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meyer, J. ve Allen, N. (1984). Testing the Side Bet Theory of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J., (1991). A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.

- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in The Workplace: Theory, Research, and Application*. USA: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Miller, P.H. (2002). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Worth Publishing.
- Miranda, M.J., Kónya, L. Ve Havrila, I. (2005). Shoppers satisfaction levels are not the only key to store loyalty. *Marketing Intelligence and Planning* 23(2), 220-232.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer ve T. Tyler (Eds.), *Trust In Organizations* (p. 261-287). Newbury Park, CA: SAGE.
- Moorman, C., Deshpande, R., ve Zaltman, G. (1993). Factors Affecting Trust In Market Research Relationships. *The Journal of Marketing*, 57, 81-101.
- Morgan, R. M., ve Hunt, S. D. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *The Journal Of Marketing*, 58, 20-38.
- Mottaz, C.J. (1989). An Analysis of The Relationship Between Education and Organizational Commitment in a Variety of Occupational Groups. *Journal of Vocational Behavior*, 28 (3), 214-228.
- Mowday, R. Y., Steers, R., ve Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247
- Mowday, R. T., Porter, L. ve Steers, R. M. (1982). Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover. New York: Academic Press.
- Nacaklı, Z. (2004). Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Felsefesinin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 142-153.

- Newmann, F. (1992). *Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Nguyen, N. ve LeBlanc, G. (2001). Image and Reputation of Higher Education Institutions in Students' Retention Decisions. *International Journal of Educational Management*, 15 (6), 303-311.
- Nijhof, W.J., Jong, M.J. ve Beukhof, G. (1998). Employee Commitment in Changing Organizations: An Exploration. *Journal of European Industrial Training*, 22 (6), 243–248.
- Nwadei, A. C. (2003). *The Relationship Between Perceived Values Congruence and Organizational Commitment in Multinational Organization*. Dissertation thesis, University of Phoenix, Arizona.
- O'Reilly, C. A. ve Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Obeng, K. ve Ugboro, I. (2003). Organizational Commitment Among Public Transit Employees: An Assessment Study. *Journal of the Transportation Research Forum*, 57 (2), 83-98.
- OECD (2010). Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Paris. Web:<http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/education-at-a-glance-2009-oecd-indicators.htm> (erişim tarihi: 15.04.2012).
- Oliva, T. A., Oliver, R. L. ve Macmillan, I. C. (1992). A Catastrophe Model for Developing Services Satisfaction Strategies. *Journal of Marketing*, 56, 83-95.
- Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing*, 63, 33-44.
- Oliver, R. L., ve DeSarbo, M. S. (1998). Response determinants in satisfaction judgements. *Journal of Consumer and Search*, 14, 495-507.

- Oliver, R. L., ve DeSarbo, W. S. (1989). Processing satisfaction response in consumption: A suggested framework and response proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Onur, B. (2006) Gelişim Psikolojisi, İmgekitabevi: Ankara
- Owen, J.E. (2012). Using Student Development Theories as Conceptual Frameworks in Leadership Education. *Developing Students' Leadership Capacity*, 140, 17-35.
- Öğülmüş, S. ve Çok, F. (1996). İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları. Birinci Ulusal Çocuk Kültürü Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, F. B. ve Tüzün, I. (2007). Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 639-650.
- Özevren, M. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özsoy, A.S. (2004). Bir Yükseköğretim Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (2), 13-19.
- Parasuraman, A, Berry, L.L, and Zeithaml, V.A., (1988). SERVQUAL: A Multipleitem Scale For Measuring Customer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1) 12- 40.
- Park, J. ve Hee J.C. (2009) Factors Influencing Adult Learners Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 12 (2), 207-217.
- Parmaksız R. (2008). *Beliren Yetişkinlikte Kültürel. Etkinliklere Katılım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pascarella, E. T. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. *Higher Education: Handbook of Theory And Research*, 1(1), 1-61.

- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simoes, C., ve de Polvora, R. P. (2012). Modeling Antecedents of Student Loyalty in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22 (1), 101-116.
- Perks, H. ve Halliday, S. V. (2003). Sources, Signs And Signalling For Fast Trust Creation in Organizational Relationships. *European Management Journal*, 21(3), 338-350.
- Perry, W. G., Jr. (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In A. W. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (p. 76 – 116). San Francisco: Jossey - Bass.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., ve Williams, E. S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership: A Two-Sample Study. *Journal of Management*, 25 (6), 897-933.
- Polat, S. (2011). Üniversite Öğrencilerine Göre Kocaeli Üniversitesi'nin Örgütsel İmajı. *Eğitim ve Bilim* 36 (160), 105-119.
- Pop, M. D., Bacila, M. F., Moisescu, O. I., ve Tirca, A. M. (2008). The Impact of Educational Experience on Students' Satisfaction in the Romanian Higher Education System. *International Journal of Business Research*, 8 (4), 131-137.
- Popli, S. (2005). Ensuring Customer Delight: A Quality Approach To Excellence In Management Education. *Quality in Higher Education*, 11 (1), 17-24.
- Preacher, K. J. ve Leonardelli, G. (2012). Calculation For The Sobel Test an Interactive Calculation Tool for Mediation Tests. Web: <http://people.ku.edu/preacher/sobel/sobel.htm>. (erişimtarihi: 03.05. 2013)
- Pruzan, P. (2001). Corporate reputation: Image and identity. *Corporate Reputation Review*, 4 (1), 50- 61.

- Purgailis, M., ve Zaksa, K. (2012). The Impact of Perceived Service Quality on Student Loyalty in Higher Education Institutions. *Journal of Business Management*, 6, 138-152.
Web:<http://www.gribuvisu.lv/riseba/images/pdf/zinatne/jbmissue-6.pdf>.
(erişim tarihi: 17.12.2012).
- Quacquarelli Symonds (2012). Web: <http://www.topuniversities.com>.
- Reichheld, F. ve Sasser, W. (1990). Zero Defections Quality Comes To Services. *Harvard Business Review*, 68, 105-111.
- Reisser, L. (1995). Revisiting the Seven Vectors. *Journal of College Student Development*, 36, 505–511.
- Renn, K. A., ve Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing Research on Peer Culture. *Journal of Higher Education*, 74, 261–291.
- Ridley, D. R. ve Boone, M. M. (2001). *Alumni loyalty: A survey investigation* (Report No. HE034280). Laurel, ML: ERIC Processing and Reference Facility. (ERIC Document Reproduction Service No. ED456720).
- Rodgers, R. F. (1990). Recent Theories and Research Underlying Student Development. In D. Creamer and Associates (Eds.), *College Student Development: Theory And Practice For The 1990s* (p. 27-79). Alexandria, VA: American College Student Personnel Association.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire, *Psychological Report*, 62, 76-770.
- Schreiner, L. A. (2009). *Linking Student Satisfaction and Retention*. Iowa City, IA:
NoelLevitz. Web: [https://http://www.noellevitz.com/documents/shared/Papersand Research/2009/LinkingStudentSatis0809.pdf](https://http://www.noellevitz.com/documents/shared/PapersandResearch/2009/LinkingStudentSatis0809.pdf) (erişim tarihi: 25.01.2013).

- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18 (4), 35-48.
- Sener, J. ve Humbert, J. (2003). Student Satisfaction with Online Learning: An Expanding Universe. In J. Bourne and J. C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*. (p.245–260). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B. ve Ling, A. (2004). *Students as Customers: The Expectations and Perceptions of Local and International Students*. Paper presented at Transforming knowledge into wisdom: Proceedings HERDSA Conference 2004. Web: <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2004/PDF/P017-jt.pdf> (erişim tarihi: 25.03.2013).
- Spellman, N. B. (2009). A Case Study of Nontraditional Females in Teacher Education Programs. *Doctoral Dissertation*, Liberty University, Virginia
- Stank, T. P., Goldsby, T. J., ve Vickery, S. K. (1999). Effect of Service Supplier Performance On Satisfaction And Loyalty of Store Managers in The Fast Food Industry. *Journal of Operations Management*, 17 (4), 429-447.
- Stoltenberg, G. (2011). Investigating the Concept of Student Satisfaction. The Case of International Students at the UIO. Oslo University, Master thesis, Faculty of Education, Institute for Educational Research, Oslo.
- Strauss, L., Ve Volkwein, J. (2004) Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-year Institutions. *Journal of Higher Education*, 75 (2), 203-227.
- Suhre, C. J. M., Jansen, E. P. W. A., ve Harskamp, E. G. (2007). Impact of Degree Program Satisfaction on The Persistence of College Students. *Higher Education*, 54 (2), 207-226.
- Sung, M., ve Yang, S. U. (2008). Toward The Model of University Image: The Influence of Brand Personality, External Prestige, And Reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20 (4), 357-376.

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, A. (2009). Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ile Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şerif, M. ve Şerif, C. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. (Çev. M. Atakay, A. Yavuz), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tak, B. ve Çiftçiöğlü, A. (2009). Algılanan Örgütsel Prestij ile Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 18, 100-116.
- Tarter, C. J., Hoy, W.K., ve Kottkamp, R.B. (1990). School Health and Organizational Commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (4), 236-242.
- Tayyar, N., ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 184-204.
- Terblanche, N. S. (2005) A Study Of Two Customer Retention Measures: The American Customer Satisfaction Index And The Conversion Model. Paper presented at ANZMAC : Relationship Marketing (Consumer) Conference, Australia. Web:<http://anzmac.info/conference/2005/cd.site/pdfs/6.Relationship-ukt916-Terblanche.pdf>
- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.

- Tierney, W. G. (2006). *Trust and The Public Good: Examining The Cultural Conditions of Academic Work*. New York: Peter Lang Pub Incorporated.
- Tierney, W. G. (2008). Trust and Organizational Culture in Higher Education. In J.Valimaa ve O.H. Ylijoki (Eds.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. (p. 27-41). Netherland: Springer Netherlands.
- Times Higher Education, World University Rankings (2012)
Web:<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges As Communities: Exploring The Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Thomas, S. (2011). What Drives Student Loyalty in Universities: An Empirical Model from India. *International Business Research*, 4 (2),183-189.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5 (3), 249- 268.
- Tucker, W. T. (1964). The Development of Brand Loyalty. *Journal of Marketing Research*, 1(3), 32-35.
- Turner, C. (1985).Social Categorization and the Self Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behaviour, E.J.Lawler (Ed.). *Advances in Group Processes*. Greenwich : Jal Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2009). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Veri Tabanı, Ankara.

- Tüzün, İ., ve Kırkbeşoğlu, E. (2010). *Çalışanların Çoğul Özdeşleşme Düzeylerine Etki Eden Faktörler: Sigortacılık Sektöründe Görgül Bir Çalışma*. 18. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tüzün, İ ve Çağlar, İ (2007). Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi. *Journal of Yaşar University*, 3 (9), 1011-102.
- Van Houtte, M. (2007). Exploring Teacher Trust in Technical/Vocational Secondary Schools: Male Teachers' Preference For Girls. *Teaching And Teacher Education*, 23 (6), 826-839.
- Vanderbout, J. L. (2010). *Impact The Undergraduate Student Experience Has On The Development Of Alumni Loyalty*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, USA.
- Veltri, S., Banning, J., ve Davies. T. G. (2006). The Community College Classroom Environment: Student Perceptions. *College Student Journal*, 40, 517-527.
- Vidovich, L., ve Currie, J. (2011). Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 43-56.
- Walker, B . (2002). *Factors Influencing Student Satisfaction of College at an Historically Black University*. Doctorate Dissertation Thesis, Graduate School of Texas Southern University, Texas.
- Walter, R. A., ve Gray, K. C. (2002). Preparing, licensing, and certifying postsecondary career and technical educators. *Journal of Vocational Education Research*, 27 (1), 1-20.
- Wasti, S. A. (2005). Commitment Profiles: Combinations of Organizational Commitment Forms and Job Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (2), 290-308.
- Wayne, K. ve Tarter, J. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust. *International Journal of Educational Management*. 18 (4), 250-259.
- Wei, Y.K. (2002). Corporate images as collect ethos: A Post Structuralist Approach. *Corporate Communications*, 7 (4), 269-278.

- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. ve Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards An Empirical Deconstruction of the Concept. *Quality in Higher Education*, 8 (2), 183-195.
- Wlodkowski, R. J., Mauldin, J. ve Campbell, S. (2002). *Early Exit: Understanding Adult Attrition In Accelerated And Traditional Postsecondary Programs. Synopsis: Higher Education Research Highlights*. Indianapolis, IN: Lumina Foundation for Education.
- Wong, H. ve Wong, H. K. (2011). Building Relationship Between Education Institutions and Students: Student Loyalty in Self-Financed Tertiary Education. *IBIMA Business Review*, 1-31. Web: ibamapublishing.com (erişim tarihi: 02.02.2012).
- Yu, G. ve Kim, J. (2008). Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. *Applied Research Quality Life*, 3, 1-21.

EKLER

EK 1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Arkadaşlar,

Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmadığını düşündüğünüz ifadelerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız, boş bırakmayınız. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecek ve verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Esra ÇALIK VAR

KİŞİSEL BİLGİLER	YAŞINIZ	Üniversite	Öğrenim Durumunuz	Cevaplarınızı Kurşun Kalemle örnekteki gibi İŞARETLEYİNİZ.
Cinsiyetiniz	0 0 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9	<input type="radio"/> Orta Doğu Teknik Üniversitesi <input type="radio"/> Hacettepe Üniversitesi <input type="radio"/> Ankara Üniversitesi <input type="radio"/> Gazi Üniversitesi <input type="radio"/> Başkent Üniversitesi <input type="radio"/> Çankaya Üniversitesi <input type="radio"/> T.O.B.B. Üniversitesi <input type="radio"/> Atılım Üniversitesi <input type="radio"/> Ufuk Üniversitesi	<input type="radio"/> Mezun <input type="radio"/> 3.sınıf <input type="radio"/> 4.sınıf BÖLÜMÜNÜZ :	NASIL KODLANIR ! YANLIŞ <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> DOĞRU <input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> KADIN <input type="radio"/> ERKEK				

ÖĞRENCİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ

Sorulara yanıt verirken mezun iseniz mezun olduğunuz üniversiteyi, öğrenci iseniz eğitime devam ettiğiniz üniversiteyi düşününüz.

Maddeler

	Hic Memnun Değilim	Az Memnunuz	Orta Düzeyde Memnunuz	Ölülüğe Memnunuz	Tamamen Memnunuz
1. Haftalık ders programlarından	1	2	3	4	5
2. Bir dönemde almak zorunda olduğum ders sayısından	1	2	3	4	5
3. Derslerin dönemlere dağılımından	1	2	3	4	5
4. Ders içeriklerinin alanıyla ilişkili olma düzeyinden	1	2	3	4	5
5. Bölüm içi seçmeli derslerin çeşitlilik düzeyinden	1	2	3	4	5
6. Bölüm dışı derslere kabul edilme olanağından	1	2	3	4	5
7. Derslerin bizi mesleğimize hazırlama düzeyinden	1	2	3	4	5
8. Uygulama derslerinin yararlılık düzeyinden	1	2	3	4	5
9. Diğer üniversitelere kıyasla kazandıktan	1	2	3	4	5
10. Öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutumlarından	1	2	3	4	5
11. Öğretim elemanlarının ulaşılabilirliğinden	1	2	3	4	5
12. Öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşim düzeyinden	1	2	3	4	5
13. Öğretim elemanlarının alanlarındaki bilgi düzeylerinden	1	2	3	4	5
14. Öğretim elemanlarının öğretme becerilerinden	1	2	3	4	5
15. Öğretim elemanlarının ders dışında yönlendirme, destek ve yardım düzeylerinden	1	2	3	4	5
16. Öğretim elemanlarımızın kişilik özelliklerinden(tutarlılık, objektiflik, adalet...)	1	2	3	4	5
17. Öğretim elemanlarımızın akademik başarıyı ölçme-değerlendirme yöntemlerinden	1	2	3	4	5
18. Danışmanımızın ulaşılabilirliğinden	1	2	3	4	5
19. Danışmanımızın problem çözmeye katkısından	1	2	3	4	5
20. Danışmanımızın uyguladığı uyum ve tanıtma programından	1	2	3	4	5
21. Danışmanımızın sorumluluklarımız konusunda bizleri bilgilendirme düzeyinden	1	2	3	4	5
22. Danışmanımızın iletişime açıklık düzeyinden	1	2	3	4	5
23. Bilgisayarların kullanılabilirliğinden	1	2	3	4	5
24. İnternete erişim olanaklarından	1	2	3	4	5
25. İhtiyaç duyduğum yazılımların ulaşılabilirliğinden	1	2	3	4	5
26. Fotokopi olanaklarından	1	2	3	4	5
27. Kütüphane olanaklarından	1	2	3	4	5
28. Teknoloji, araç-gereç ve materyallerin ulaşılabilirliğinden	1	2	3	4	5
29. Ders dışı zamanlarda sosyalleşebileceğimiz, ortak etkinlikler yürütebileceğimiz mekânların sağlanabilirliğinden	1	2	3	4	5
30. Öğrenci geri bildirim için bölümde yaratılan olanaklardan	1	2	3	4	5
31. Eğitim ortamlarının (derslik, tesis, donanım) yeterli düzeyinden	1	2	3	4	5
32. Bölüm binasının genel durumundan (temizlik, bakım...)	1	2	3	4	5
33. Derslerde kaynak kişilerden yararlanılma düzeyinden	1	2	3	4	5
34. Bölüm başkanını tanıma ve ulaşılabilirlik düzeyinden	1	2	3	4	5
35. Ana bilim dalı başkanını tanıma ve ulaşılabilirlik düzeyinden	1	2	3	4	5
36. Bölüm ve ana bilim dalı yönetiminde söz sahibi olmamız için yaratılan fırsatlardan	1	2	3	4	5
37. Akademik ya da sosyal etkinlik düzenleme konusunda sunulan destekten	1	2	3	4	5
38. Sosyal etkinliklere önem verme derecelerinden	1	2	3	4	5
39. Mezuniyet sonrası görev alma şansımızı artırıcı uygulamalardan	1	2	3	4	5
40. Genel olarak ana bilim dalımızın beklentilerimizi karşılama düzeyinden	1	2	3	4	5

Lütfen Formu Çeviriniz.

ÖĞRENCİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
Maddeler							
1. Kariyerimin geri kalanını bu üniversitede geçirmekten mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5		
2. Üniversitemin problemlerini kendi problemlerim gibi görüyorum.	1	2	3	4	5		
3. Bu üniversitede kendimi "ailenin bir parçası" gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5		
4. Bu üniversiteye karşı duygusal bir bağım var.	1	2	3	4	5		
5. Üniversiteme karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.	1	2	3	4	5		
6. İnsanlara üniversitemden gururla bahsediyorum	1	2	3	4	5		
7. Şu an bu üniversiteden ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.	1	2	3	4	5		
8. Şu an üniversitede kalmam, istekten daha çok gerekliliktir.	1	2	3	4	5		
9. Çok az seçeneğim olduğu için bu üniversiteden ayrılmayı düşünmüyorum.	1	2	3	4	5		
10. Benim bu üniversiteden ayrılmam olumsuz sonuçlarımdan biri de, başka bir üniversitenin burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.	1	2	3	4	5		
11. Başka bir üniversiteden kabul almadan bu üniversiteden ayrıldığımda neler olacağı konusunda endişeleniyorum.	1	2	3	4	5		
12. Bu üniversitede eğitime devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın kişisel fedakârlık gerektirmesidir.	1	2	3	4	5		
13. Benim avantajıma olsa bile, üniversitemden şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.	1	2	3	4	5		
14. Bu üniversite benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5		
15. Bu üniversiteden şimdi ayrılmamın, buradaki insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5		
16. Üniversiteme çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5		
17. Bu üniversiteden şimdi ayrılsam suçluluk hissedirim.	1	2	3	4	5		
GÜVEN ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum	
Maddeler							
1. Üniversitemde gerçekleşen tüm faaliyetleri bireysel olarak takip edemesem de üniversite personelinin işini en iyi şekilde yaptığına eminim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Üniversitemde eğitimimle ilgili kendi kendime yapamayacağım şeylerin üniversite personeli tarafından yapılacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Üniversitemde eğitimimle ilgili ailemin benim için yapamayacağı şeylerin üniversite personeli tarafından yapılacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Üniversitemin saygın bir kurum olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Üniversitemin bana sahip çıkacağına beni ortada bırakmayacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
PRESTİJ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum	
Maddeler							
1. Çevremdeki insanlar üniversitemle ilgili olumlu düşüncelere sahiptir.	1	2	3	4	5		
2. Bu üniversitenin mezunu olmak toplumda oldukça prestijlidir.	1	2	3	4	5		
3. Benim üniversitem en iyi üniversitelerden bir tanesi olarak değerlendirilmektedir.	1	2	3	4	5		
4. Diğer üniversite öğrencileri benim üniversitemi küçümser.	1	2	3	4	5		
5. Diğer üniversite mezunları çocuklarının benim üniversitemde okumasından gurur duyar.	1	2	3	4	5		
6. Üniversitem içinde bulunduğum çevrede iyi bir üne sahip değilim.	1	2	3	4	5		
7. Başka bir üniversitede kariyer yapmak isteyen bir kişi, bu üniversite ile olan bağlantısını önemsiz gibi göstermelidir.	1	2	3	4	5		
8. Diğer üniversiteler yeni öğrenci alırken, üniversitemin öğrencilerini tercih etmezler.	1	2	3	4	5		
ÖĞRENCİ SADAKATI ÖLÇEĞİ							
Maddeler							
1. Birisi mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteyi eleştirdiğinde, bu eleştiri sanki şahsıma yapılmış gibi etkilenirim.	1	2	3	4	5		
2. Başkalarının üniversitem hakkındaki düşünceleriyle çok ilgilenirim.	1	2	3	4	5		
3. Üniversitemden söz ederken genellikle "bizim üniversite" ifadesini kullanırım.	1	2	3	4	5		
4. Üniversitemin başarılarından ben de kendime pay çıkarırım.	1	2	3	4	5		
5. Birisi mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteden övgü ile söz ettiğinde bundan şahsen çok gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5		
6. Eğer etrafta çıkan bir haberde bu üniversite eleştirilirse, bundan utanç duyuyorum.	1	2	3	4	5		
7. Gelecekte kişisel veya mesleki gelişimim için ileri düzeyde ders alacak olsam, kendi üniversitemden almayı tercih ederim.	1	2	3	4	5		
8. Lisansüstü eğitime devam etmek istersem, ilk tercihim kendi üniversitem olur.	1	2	3	4	5		
9. Çocuğumun da mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversitede okumasını isterdim.	1	2	3	4	5		
10. Eğer mümkün olsaydı, yatay geçiş yaparak başka bir üniversiteye geçmek isterdim.	1	2	3	4	5		
11. Üniversitemi başkalarına da tavsiye ederim.	1	2	3	4	5		
12. Yeniden seçme şansım olsaydı yine aynı üniversiteyi seçerdim	1	2	3	4	5		
13. Üniversitemin ve/veya mezunlar derneğinin düzenlediği etkinliklere katılırım	1	2	3	4	5		
14. Herhangi bir kişi mezun olduğum üniversiteyi kötülerse, hemen üniversiteyi savunurum.	1	2	3	4	5		
15. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversite haksız bir muamele görürse üniversitemin haklarını savunmaya geçerim.	1	2	3	4	5		
16. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversitenin menfaatlerini gözetebilmek için, olayları üniversitemin bakış açısıyla değerlendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5		
17. Mezun olduğum / öğrenim gördüğüm üniversiteyi her koşulda desteklerim.	1	2	3	4	5		
18. Daha iyi teklifler alsam bile, kendi üniversitemde çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5		
19. Kişisel bir kazancım olsa da olmasa da, üniversitem adına çalışmak isterim.	1	2	3	4	5		
20. Üniversitemin logosunu veya sembollerini taşıyan eşyalar kullanırım.	1	2	3	4	5		
21. Üniversitemin başarıları benim başarılarımdır.	1	2	3	4	5		
22. İnsanlar üniversitemi eleştirdiklerinde onlara üniversitem adına cevap vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5		
23. Üniversitemizin bir mezunu kişisel olarak ulusal veya uluslararası bir başarı elde ettiğinde bundan ben de çok olumlu etkilenirim	1	2	3	4	5		
24. Herhangi bir ortamda kendimi tanıtırken mezun olduğum/öğrenim gördüğüm üniversiteyi gurur duyarak belirtirim.	1	2	3	4	5		

**EK 2. ÜNİVERSİTELERİN ETİK KURULLARINDAN VE
REKTÖRLÜKLERİNDEN ALINAN
UYGULAMA İZİNLERİ**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 24/01/2013

Toplantı Sayısı : 142

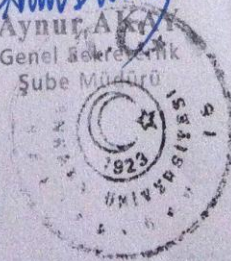
Karar Sayısı : 663

663- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Esra Çalık Var**'ın "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanacağı veri toplama araçlarının Üniversitemiz öğrencilerine uygulamasına ilişkin 27/11/2012 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Esra Çalık Var**'ın "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili Ankara Üniversitesi bünyesinde yapılacak uygulamalarının, araştırma protokolüne uyulmak koşuluyla, etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNI DİR
24/01/2013**

Aynur Ak
Aynur Ak
Genel Sekreterlik
Şube Müdürü





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

06100 Sıhhiye-Ankara
 Telefon: 0 (312) 305 1082 • Faks: 0 (312) 310 0580
 E-posta: goetik@hacettepe.edu.tr

Sayı: B.30.2.HAC.0.05.07.00 76-1314

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş
 Ankara Üniversitesi
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
 Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü
 Öğretim Üyesi

Sayın Prof.Dr. Öğülmüş,

Kurulumuza değerlendirilmek üzere sunduğunuz GO 13/28 kayıt numaralı ve *“Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Yordayan Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İncelenmesi”* başlıklı proje önerisi Kurulumuzun 02.01.2013 tarihli toplantısında değerlendirilmiş olup, aşağıda maddeler halinde belirtilen eksik ve/veya düzeltmeler saptanmıştır.

Bilgilerinizi rica eder, düzeltilmiş bir adet dosyayı Kurulumuza gönderirken yazımızın bir fotokopisini ve yaptığınız düzeltmeleri içeren açıklayıcı dilekçeyi dosyaya eklemenizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Nurten AKARSU
 Başkan

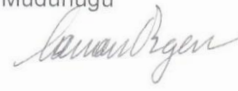
1. Çalışma Etik açısından uygundur. Ancak çalışmaya başlanabilmesi için çalışmanın yapılacağı Hacettepe Üniversitesi; İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Tıp Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinin çalışmaya olur yazıları dosyaya eklenmelidir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
14064 310 00 00
F +90 312 210 79 52
canan@metu.edu.tr
www.uzgen.metu.edu.tr

Sayı: B.30.2.ODT.0.AH.00.00/126/146

14 Aralık 2012

Gönderilen: Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Gönderen : Prof. Dr. Canan Özgen
IAK Başkan Yardımcısı
İlgi : Esra Çalık Var hakkında



Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bölümü Doktora Programı öğrencisi Esra Çalık Var'ın Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'ün danışmanlığında yapacağı "Yüksek öğretim öğrencilerinin ve mezunlarının öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi" isimli araştırması "İnsan Araştırmaları Komitesi" tarafından uygun görülerek gerekli onay verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Etik Komite Onayı

Uygundur

14/12/2012



Prof.Dr. Canan ÖZGEN
Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi
(UEAM) Başkanı
ODTÜ 06531 ANKARA



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ



TS-EN-ISO 9001
KALİTE SİSTEM BELGESİ

Sayı : B 30 2 BŞK 0.70.302.08.01/0037
Konu: Anket

Ankara, 15 Ocak 2013

000044

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

İlgi :14 Aralık 2012 tarih ve B.30.2.ANK.0.72.00.00302.08.01/6050-48629 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü geçen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, öğrencisi Esra Çalık Var'ın; "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" konulu araştırmasının üniversitemiz ilgili fakültelerinde yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Kenan ARAZ
Rektör

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	
FEN BİLİMLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI	
22-01-2013	
580	
302.08.01	



ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 31115241/400/13/10-24
Konu : Esra ÇALIK VAR'ın araştırma
yapma isteği hk.

03 Ocak 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 14.12.2012 tarih ve 6050/48629 sayılı yazınız.

İlgi yazınız incelenmiş olup, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Eğitim Psikolojisi doktora programı öğrencisi Esra ÇALIK VAR'ın, "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bilgisayar Bölümü ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı bünyesinde uygulama yapmasının uygun olduğu görüşü bildirilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.


Prof. Dr. Ziya Burhanettin GÜVENÇ
Rektör

Tarih:	10.01.2013
Sayı:	286
Dosya:	903.05



**TOBB
EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ**

Sayı: 90221994 / 009

21.01.13 00246

Konu: Esra ÇALIK VAR'ın Araştırma Yapma İsteği Hk.


ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 14.12.2012 tarih ve 48629 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile, Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Eğitim Psikolojisi doktora programı öğrencisi Esra ÇALIK VAR'ın "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Üniversitemizin İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültelerinde uygulama yapması talep edilmektedir.

Söz konusu uygulamanın aşağıda iletişim bilgileri verilen ilgili Fakültelerden randevu alınarak gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Güven SAK
Rektör Vekili

İletişim Bilgileri:

Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi: (0312) 292 42 51

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi: (0312) 292 41 01

Mühendislik Fakültesi: (0312) 292 40 61

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GÜZEL SANATLAR VE MİMARLIK FAKÜLTESİ	
Tarih	23.01.2013
Sayı	717
Dosya	302199



T.C.
UFUK ÜNİVERSİTESİ

Sayı :B.30.2.UFK.0.0.10.00.00/ 871
Konu :Esra ÇALIK VAR hk.

31.12.2012

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 14.12.2012 tarih ve B.30.2.ANK.0.72.00.00-302.08.01/6050/48629 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Eğitim Psikolojisi doktora programı öğrencisi Esra ÇALIK VAR'ın "Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatını Etkileyen Değişikliklerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Tıp, Hukuk ve Eğitim Fakültelerinde veri toplama uygulaması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof.Dr. Aral EGE
Rektör

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI	
Tarih	10.01.2013
Sayı	272
Dosya	302-08.01

ADRES : Ufuk Üniversitesi Mevlana Bulvarı No:86-88 06520 Balgat ANKARA

Tel : (0 312) 204 44 00 (101 Port) Faks : (0 312) 287 23 90

WEB : www.ufuk.edu.tr e-mail : ufukuni@ufuk.edu.tr

EK 3. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Ben Esra Çalık Var, Ankara Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Psikolojisi Bölümünde doktora öğrencisiyim. Bu çalışma, “Yükseköğretim Öğrencilerinin ve Mezunlarının Öğrenci Sadakatini Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi” adlı doktora tezine veri toplamak amacı ile yapılmaktadır. Çalışmaya katılım tamimiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Araştırmaya yönelik oluşabilecek sorular için esracalik82@gmail.com mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı-Soyadı

Tarih

İmza

----/----/-----

EK 4. OLUŞTURULAN KURAMSAL MODLLERE İLİŞKİN KOMUT DOSYASI

Observed Variables:

ogrt.eleman danisman yonetim kaynak bilgi ders
duygu devam normatif
guven1-guven5
prestij1-prestij8
ozdeslesme kararlilik adama

Covariance matrix from file toplam.cov

Sample Size: her grup için değişmekte

Latent Variables: Memnuniyet Baglilik Guven Prestij Sadakat

Relationships:

ogrt.eleman danisman yonetim kaynak bilgi ders= Memnuniyet
duygu devam normatif= Baglilik
guven1-guven5 = Guven
prestij1-prestij8 = Prestij
ozdeslesme kararlilik adama = Sadakat
Sadakat = Prestij Baglilik Guven
Guven = Memnuniyet Prestij
Baglilic = Guven Prestij Memnuniyet

Path Diyagram:

EK 5. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ PEARSON KORELASYONLARI

	Memnuniyet	Bağlılık	Güven	Prestij	Sadakat
Memnuniyet	1	.53**	.64**	.30**	.54**
Bağlılık		1	.60**	.34**	.69**
Güven			1	.40**	.65**
Prestij				1	.51**
Sadakat					1

**p<.01