



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE AYRILMA NİYETİNİN YORDAYICILARI: DANIŞMAN- ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ, PROGRAM İKLİMİ VE OKUL-YAŞAM ÇATIŞMASI

DOKTORA TEZİ

DOCTORAL DISSERTATION

ERDENER ARISOY

MALATYA, 2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE AYRILMA NİYETİNİN YORDAYICILARI: DANIŞMAN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ,
PROGRAM İKLİMİ VE OKUL-YAŞAM ÇATIŞMASI

Erdener ARISOY

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Tez Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Prof. Dr. Abdullah ATLI
Doç. Dr. Kübra AÇIKGÜL
Doç. Dr. Ufuk ERDOĞAN
Doç. Dr. Ramazan ÖZKUL

MALATYA

2026

KABUL VE ONAY SAYFASI

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Lisansüstü Öğrencilerinde Ayrılma Niyetinin Yordayıcıları: Danışman-Öğrenci İlişkisi, Program İklimi ve Okul-Yaşam Çatışması

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Niyazi ÖZER

HAZIRLAYAN

Erdener ARISOY

Jürimiz tarafından 10/07/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği**
/ oyçokluğu ile başarılı bulunarak Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin: Unvanı Adı SOYADI

İmza

- | | |
|----------------------------|-------|
| 1. Prof Dr. Niyazi ÖZER | |
| 2. Prof. Dr. Abdullah ATLI | |
| 3. Doç. Dr. Kübra AÇIKGÜL | |
| 4. Doç. Dr. Ufuk ERDOĞAN | |
| 5. Doç. Dr. Ramazan ÖZKUL | |

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun / / 2026 tarih ve 20. / sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ETİK VE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ BEYANI

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ETİK ve YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

10/07/2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, Prof. Dr. Niyazi ÖZER danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Lisansüstü Öğrencilerinde Ayrılma Niyetinin Yordayıcıları: Danışman-Öğrenci İlişkisi, Program İklimi ve Okul-Yaşam Çatışması” başlıklı doktora tezimde:

1. ETİK ve BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

2. YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN BEYANIM:

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalanmadım**.

(x) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalandım**.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
 - Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
 - Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
 - Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
 - Kullanılan yapay zekâ araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dâhilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
 - Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,
- kabul ve taahhüt ederim.

Erdener ARISOY

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

No	Üretken Yapay Zekâ Aracı	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Bölüm	Kullanım Şekli
1	Gemini, Claude	Metin geliştirme, akademik dil ve üslup kontrolü, yazım ve noktalama hatalarının giderilmesi, kaynakçanın düzenlenmesi, konuyla ilgili kaynak ve okuma önerileri alınması	Tez metninin geneli	Araştırmacı tarafından özgün olarak yazılan ham metinler yapay zekâ aracına girilmiş ve yalnızca dil denetimi, cümle akıcılığı ve yazım kurallarına uygunluk açısından düzeltme önerileri alınmıştır. Kaynakçanın düzenlenmesi ve kontrolünde kullanılmıştır. İhtiyaç duyulan konularda okuma ve kaynak önerileri sorulmuştur.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK VE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ BEYANI.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Lisansüstü Eğitimde Ayrılma Sorunu	10
2.1.1. Lisansüstü Eğitimde Ayrılmanın Nedenleri	12
2.1.2. Lisansüstü Eğitimde Öğrenci Bütünleşme Modeli.....	14
2.1.3. Türkiye’de Lisansüstü Eğitimden Ayrılma	16
2.2. Danışman-Öğrenci İlişkisi.....	17
2.2.1. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Doğası	18
2.2.2. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Etkileri.....	20
2.2.3. Danışman-Öğrenci İlişkisi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki	21
2.3. Program İklimi	22
2.3.1. Akran İlişkileri	24
2.3.2. Öğretim Üyeleriyle İlişkiler	24
2.3.3. Program İkliminin Önemi.....	25
2.3.4. Program İklimi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki	26
2.4. Lisansüstü Eğitimde Okul-Yaşam Çatışması	27
2.4.1. Çok Boyutlu Çatışma Modeli.....	27
2.4.2. Okul-Yaşam Çatışmasının Doğası	28
2.4.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Etkileri.....	30

2.4.4. Okul-Yaşam Çatışmasının Yordayıcıları: Program Faktörleri ve Sosyal Destek.....	32
2.4.5. Okul-Yaşam Çatışması ve Ayrılma Niyeti İlişkisi	32
2.5. İlgili Araştırmalar	33
2.5.1. Danışman-Öğrenci İlişkisi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki	33
2.5.2. Program İklimi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki	35
2.5.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Diğer Değişkenlerle İlişkisi	36
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Deseni	38
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	39
3.2.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Kapsamındaki Çalışma Grubu	39
3.2.2. Yapısal Model Kapsamındaki Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Program İklimi Ölçeği.....	42
3.3.2. Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği	42
3.3.3. Ayrılma Niyeti Ölçeği	43
3.3.4. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği	43
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	45
4. BULGULAR	48
4.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular	48
4.2. Ana Çalışmaya İlişkin Bulgular	50
4.2.1. Ön Analizler	50
4.2.2. Ölçüm Modeli ve Geçerlik-Güvenirlik Analizleri.....	51
4.2.3. Yapısal Model ve Hipotez Testlerine İlişkin Bulgular.....	54
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Tartışma ve Sonuç	59
5.1.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Uyarlanması ve Ölçüm Modeli Değerlendirmeleri	60
5.1.2. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Ayrılma Niyeti ve Okul-Yaşam Çatışması Üzerindeki Etkisi.....	61
5.1.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi	63
5.1.4. Danışman-Öğrenci İlişkisi ve Ayrılma Niyeti Arasında Okul-Yaşam Çatışmasının Aracılık Rolü	65
5.1.5. Program İkliminin Ayrılma Niyeti ve Okul-Yaşam Çatışması Üzerindeki Rolü	67
5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	69
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	70
5.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	71
KAYNAKLAR	74
EKLER.....	99

EK-1: Ölçüm Modeline İlişkin Standartlaştırılmamış ve Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri Tablosu.....	99
EK-2: Yapısal Model ve Standartlaştırılmış Değerlere İlişkin Şekil.....	100
EK-3: Ölçek Kullanım İzinleri	101
EK-4: Etik Kurul İzni.....	102
EK-5: Araştırmada Kullanılan Ölçekler	103



TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, pek çok farklı amaçla ve hayalle zorlu bir yolculuğa atılmaktadır. Günlerini, gecelerini, yıllarını araştırma yapmaya ve yazmaya adanmıştır. Ancak bu araştırmacıların yaşadıkları zorluklar, maruz kaldıkları sorunlar yeterince araştırılmamaktadır. Ailesinden, çocuklarından, uykusundan, boş zamanından kısarak araştırmaya zaman ayıran; bazıları zorluklar yaşayan bazıları ise keyifli bir süreci ilerleten lisansüstü öğrencilerin yaşadıklarının araştırılması ve sonuçların ortaya konması, bu tezin temel amacını ve yola çıkış hikâyesini oluşturmaktadır.

Bu tez, iyi planlanmış ve iyi yönlendirilmiş bir lisansüstü eğitim sürecinin sonucudur. Lisansüstü eğitimde önemli bir sorun olan tez konusu bulamama gibi bir sorunu hiç yaşamamış olmam, bu planlamanın ve iyi danışmanlığın bir getirisiydi. Yüksek lisanstan itibaren bu süreci planlamamı sağlayan ve yeri geldiğinde benim için planlayan, ihtiyaç duyduğumda her zaman ulaşılabilir olarak yanımda olan, bana duyduğu güven sayesinde kendimi güçlü hissetmemi sağlayan, süreçte bir danışmandan çok bir ortak araştırmacı gibi hissettirerek beni rahatlatan değerli danışmanım Prof. Dr. Niyazi ÖZER'e teşekkür ederim. Yıllarca süren ve sonra ermesine üzüldüğüm danışman-öğrenci ilişkimizde, çok şanslı bir öğrenci olarak hissetmemi sağladığı için kendisine minnettarım.

Tez sürecinde teze gerçekten katkı sağlamak isteyen bir tez izleme komitesine sahip olmak, bir doktora öğrencisi için büyük bir şanstır. Bu süreçte daha iyi bir tez ortaya çıkmasını gerçekten önemseyen, değerli görüşlerini ve önerilerini esirgemeyerek titiz bir çalışma yürütmemi sağlayan Prof. Dr. Abdullah ATLI ve çalışmamı her zaman dikkatle inceleyerek çok daha iyi bir çalışma ortaya koymamı sağlayan, teze kritik katkılar sağlayan Doç. Dr. Kübra AÇIKGÜL'e; zamanlarını ayırdıkları ve bana sundukları çok değerli katkılar için gönülden teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimde çalışma şansı bulabildiğim, bilgi ve deneyiminden faydalandığım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisanstan itibaren öğrencileri olma fırsatını bulabildiğim Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a ve Doç. Dr. Servet ATİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Teşekkürlerin en büyüğünü, yıllar süren ve gençliğimizin önemli kısmını kapsayan bu süreçte her zaman yanımda olan, gerektiğinde çalışmamı ve gerektiğinde dinlenmemi sağlayan, lisansüstü eğitimimi en az benim kadar önemseyerek bana destek olan, varlığıyla ve destekleriyle bana çok büyük güç veren sevgili eşim Feyza MÜDÜROĞLU ARISOY'a sunmak isterim. Varlıklarıyla beni çok mutlu eden, bu süreçte onlara ayırabileceğim zamandan bazen fedakârlık yapmak zorunda kaldığım, hayattaki en kıymetli varlıklarım oğlum Batın'a ve kızım Arya'ya teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ve beni başarılı, iyi bir insan olarak yetiştiren canım anneme ve canım babama teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, desteğini her zaman yanımda hissettiğim can yoldaşım kardeşime teşekkür ederim.

ÖZET

Lisansüstü Öğrencilerinde Ayrılma Niyetinin Yordayıcıları: Danışman-Öğrenci İlişkisi, Program İklimi ve Okul-Yaşam Çatışması

Amaç: Bu araştırmanın amacı, program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkilerinin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan etkilerinin ve okul yaşam çatışması aracılığıyla ayrılma niyeti üzerindeki dolaylı etkilerinin belirlenmesidir.

Materyal ve Metot: İlişkisel modelde tasarlanan araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesinde 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören tezli yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 321 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler; Program İklimi Ölçeği, Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği, Ayrılma Niyeti Ölçeği ve bu çalışmada Türkçeye uyarlanan Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Yapısal model testi sonucunda, danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyetini negatif, okul-yaşam çatışmasının ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Program ikliminin ise ayrılma niyetini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Danışman-öğrenci ilişkisi ve program ikliminin, okul-yaşam çatışması üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Aracılık analizleri incelendiğinde okul-yaşam çatışmasının, danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasındaki aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre program iklimi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide okul-yaşam çatışmasının istatistiksel olarak anlamlı bir aracılık rolü üstlenmediği saptanmıştır.

Sonuç: Bu çalışmada elde edilen bulgular, lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Okul-yaşam çatışması da ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak öne çıkmaktadır. Program ikliminin ise ayrılma niyeti ve okul-yaşam çatışması üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Danışman-öğrenci ilişkisi, okul-yaşam çatışmasını doğrudan yordamasa da danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti ilişkisine okul-yaşam çatışması aracılık etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerin danışmanlık süreçlerini denetleyecek ve öğrencileri farklı şekillerde destekleyecek yapısal mekanizmalara odaklanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ayrılma niyeti, Danışman-öğrenci ilişkisi, Lisansüstü eğitim, Okul-yaşam çatışması, Program iklimi.

ABSTRACT

Predictors of Intention to Leave in Graduate Students: Advisor-Student Relationship, Program Climate, and School-Life Conflict

Aim: The aim of this study is to determine the direct effects of program climate and advisor-student relationship on intention to leave, and their indirect effects through school-life conflict.

Material and Method: This correlational study was conducted with master's and doctoral students enrolled at İnönü University during the 2025-2026 academic year. Data were collected from 321 students selected through stratified sampling using the Program Climate Scale, Advisory Working Alliance Inventory, Intention to Leave Scale, and the School-Life Conflict Scale, which was adapted into Turkish within this study. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM).

Results: The structural model showed that the advisor-student relationship significantly and negatively predicted intention to leave, whereas school-life conflict significantly and positively predicted it. Program climate did not significantly predict intention to leave. Neither the advisor-student relationship nor program climate had a significant direct effect on school-life conflict. Mediation analyses indicated that school-life conflict significantly mediated the relationship between the advisor-student relationship and intention to leave but did not mediate the relationship between program climate and intention to leave.

Conclusion: The findings indicate that the advisor-student relationship and school-life conflict are significant predictors of intention to leave graduate education, whereas program climate has no significant effect on either intention to leave or school-life conflict. Although the advisor-student relationship does not directly predict school-life conflict, school-life conflict mediates its relationship with intention to leave. Based on these findings, universities are recommended to strengthen advising processes and establish structural mechanisms to support graduate students.

Keywords: Advisor-student relationship, Graduate education, Intention to leave, Program climate, School-life conflict.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AN: Ayrılma Niyeti

AVE: Average Variance Extracted (Ortalama Açıklanan Varyans)

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

CR: Composite Reliability (Bileşik Güvenirlik)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DÖİ: Danışman-Öğrenci İlişkisi

OYÇ: Okul-Yaşam Çatışması

Pİ: Program İklimi

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamalarının Karekökü)

TLI: Tucker-Lewis Index (Tucker-Lewis İndeksi)

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması kapsamındaki çalışma grubu.....	39
Tablo 2. Evrene ve örnekleme ilişkin demografik bilgiler	40
Tablo 3. Örnekleme ilişkin diğer demografik bilgiler	41
Tablo 4. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'ne ilişkin uyum iyiliği indeks değerleri	48
Tablo 5. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği maddelerine ilişkin faktör yükleri	49
Tablo 6. Araştırma değişkenlerine ait basıklık ve çarpıklık katsayıları	50
Tablo 7. Betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları	51
Tablo 8. Ölçüm modeline ilişkin güvenirlik ve yakınsak geçerlik değerleri.....	53
Tablo 9. Ayırt edici geçerlik (Fornell-Larcker kriteri) ve değişkenler arası gizil korelasyonlar	54
Tablo 10. Yapısal modele ilişkin hipotez testi sonuçları	55



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın hipotez modeli.....	38
Şekil 2. Ölçüm modeli ve standardize edilmiş değerler	52
Şekil 3. Yapısal modele ilişkin diyagram	55



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Değişimin ve yeniliklerin baş döndürücü bir hızda yaşandığı ve toplumsal ve ekonomik açıdan bu değişimlere uyumun bir zorunluluk hâline geldiği dünyada araştırma ve yenilik, vazgeçilmez unsurlardır. Araştırma; bireylerin yaşadığı dünyayı anlamaları, anlamlandırmaları ve çevrelerinde gözlemlediklerini açıklayabilmelerini sağlayan eğitimden sağlığa, ekonomiden bilime kadar farklı birçok alanda bilgi üretilmesine hizmet eden bir süreçtir. Günümüzde rekabetçi bir sosyo-ekonomik sistemin yaratılması ve toplumda refahın sağlanması için eğitime ve araştırmaya yatırım yapmak oldukça önemlidir.

Toplumsal kalkınmaya yön verecek olan eğitim ve araştırma açısından özellikle yükseköğretim sisteminin önemli bir rolü vardır (Pachas vd., 2021). Pek çok işlevi olan yükseköğretim sisteminin, araştırma ve geliştirme işlevlerini gerçekleştirmek daha çok lisansüstü eğitim ile ilişkilendirilmektedir. Nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine hizmet eden lisansüstü eğitim, topluma hem sosyal hem de ekonomik faydalar sağlayarak yükseköğretim sisteminin önemli bir ayağını oluşturur (Ertem, 2020; Zhang, 2005).

Lisansüstü eğitim, verdiği mezunlarla araştırma ve yeniliklerin ortaya çıkması süreçlerinde rol oynar. Çünkü bu eğitimi alan bireyler yaptıkları araştırmalarla teorik ya da pratik olarak yeni patent, buluş ve icatların geliştirilmesine katkı sağlar. Lisansüstü eğitim alan bireyler faydalı araştırmaların yapılması ve yeniliklerin ortaya çıkmasında etkili olan insan kaynağını oluştururlar (Auriol, 2010). Günümüzde araştırmanın ve yeni bilgilerin keşfedilmesinin yanı sıra bu bilgilerin uygulanmasında da ihtiyaç duyulan lisansüstü eğitim mezunları, hem iş dünyasında hem de kamu kurumlarında aranılan kişiler olmaktadır (van der Haert vd., 2014). Lisansüstü eğitim mezunları edindikleri bilgilerle ve geliştirdikleri uygulamalarla eğitim, mühendislik, teknoloji, sağlık ve sanat gibi birçok alanda; gündelik işlerde veya daha geniş kapsamlı konularda hayatımıza dokunmaktadır (Wendler vd., 2010). Ayrıca bu mezunlar yükseköğretim sisteminin sürdürülmesi için ihtiyaç duyulan insan kaynağını oluşturur. Üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri, lisansüstü eğitimini tamamlayanlar arasından seçilir ve aldıkları eğitimin kalitesi, üniversitelerin performansını ve yükseköğretim sisteminin kalitesini belirler. Tüm bu nedenlerle lisansüstü eğitim, toplumun faydası açısından incelenmeye değerdir (Bok, 2015).

Lisansüstü eğitimin toplumsal ve ekonomik yararlarının yanı sıra elbette bu eğitimi alan kişilere de birçok yararı vardır. Bu eğitim sonucunda kazanılan farklı akademik unvanlar bu faydaların bireysel boyutunu ifade edebilir. Toplumsal açıdan bakıldığında akademik unvanlar saygı ve prestij sembolü

olarak da görülür. Lisansüstü eğitim mezunları özel sektörde ve kamu sektöründe daha fazla iş fırsatı bulabilir ve daha yüksek maddi kazançlar elde edebilir (X. Wang vd., 2019). Ayrılma niyetinin makro düzeydeki bu kurumsal maliyetlerinin yanı sıra öğrenci üzerinde yarattığı psikolojik etkiler de göz ardı edilmemelidir. Nitekim toplumsal ve bireysel düzeydeki faydalarına karşın lisansüstü eğitim süreci pek çok zorluğu da barındırır. Öğrencilerin lisansüstü eğitimden mezun olabilmeleri için çok emek vermeleri ve fedakarlıklar yapmaları gerekir. Bu zorlu, zaman alıcı ve fedakârlık gerektiren eğitim süreçleri; öğrenciler için oldukça stresli olabilir (Smith vd., 2006; X. Wang vd., 2019). Lisansüstü eğitimin farklı aşamalarında deneyimlenen stres ve zorluklar, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını da etkileyebilmektedir (Cho ve Hayter, 2020).

Son yıllarda lisansüstü eğitime olan ilginin arttığı görülebilmektedir. Örneğin Avrupa Birliği'nde 2000 yılında 72 bin olan doktora mezunu sayısı, 2011 yılına gelindiğinde 118 bine yükselmiştir (Castelló vd., 2017). Lisansüstü eğitime olan ilgilide sürekli bir artış olsa da bazı ülkelerde bu artışın daha düşük düzeylerde olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin ABD'de 2012-2022 yılları arasında lisansüstü programlara kayıtlar yüksek lisans için %4,2, doktora için ise %1,3 artmıştır (McKenzie vd., 2023). Türkiye'de de YÖK istatistiklerine göre lisansüstü programlara kayıt sayısı artmaya devam etmektedir. 2013 yılında lisansüstü programlara 65.590 kayıt alınmışken bu sayı 2017 yılında 148.001'e, 2023 yılında da 164.477'ye yükselmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2024). Ancak lisansüstü eğitime olan ilgideki artış, eğitimde kalite ve mezuniyet açısından bir verimlilik olduğunun kanıtı değildir. Artan talebe karşın lisansüstü eğitimin verimliliği, üniversite yöneticileri ve eğitim politikacıları tarafından yakından takip edilmelidir (Geven vd., 2018). Tamamlama oranları, tamamlama süresinin kısalması ve meslek hayatına daha hazır mezunların verilmesi için geliştirilecek politikalara üniversiteler tarafından yatırım yapılmalıdır (Auriol vd., 2012).

Toplum için geleceğin nitelikli işgücünü hazırlama sorumluluğu bulunan yükseköğretim sisteminde okul terki, eğitim kurumları için en büyük sorunlardan biridir (Pachas vd., 2021). Lisansüstü eğitimin artan önemiyle birlikte, bu eğitim düzeyi açısından mezuniyet ya da terk oranları, bu oranlar üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesi de önem kazanmaktadır. Çünkü bu düzeyde okul terki sadece bireysel bir başarısızlık ya da tercih olarak görülmemelidir. Bu durumun örgütsel, sistemsel ve toplumsal etkileri de göz ardı edilmemelidir. Lisansüstü eğitimde okul terkinin öğrenciler, burs ya da fon sağlayan kurum ve kişiler, yükseköğretim kurumları ve toplumun sınırlı kaynakları açısından olumsuz sonuçları vardır (van der Haert vd., 2014). Ayrılma oranının yüksek olması, yükseköğretim kurumları açısından fiziki yapıların, kaynakların ve bursların verimsiz kullanılması sonucunu doğurur (Geven vd., 2018; Motseke, 2016). Toplumlar açısından hem kaynakların verimsiz kullanılması hem de toplumsal refah için küresel rekabetin önem kazandığı günümüzde bilimsel bilginin ve insan kaynağının kaybına neden olur (Jaksztat vd., 2021). Lisansüstü eğitimden ayrılan öğrenciler için

ise kariyer fırsatlarının kaybedilmesinin yanı sıra para, zaman ve refah açısından olumsuz sonuçlar anlamına gelmektedir (Bourke vd., 2004; Jaksztat vd., 2021). Bu nedenlerle lisansüstü eğitimde ayrılmayı ve tamamlamayı etkileyen faktörlerin incelenmesi, birçok açıdan önemlidir (de Valero, 2001).

Lisansüstü eğitimde öğrenci ayrılma oranlarını inceleyen araştırmalar, öğrencilerin ayrılma niyetlerini ve kararlarını etkileyen faktörleri farklı açılardan ele almıştır. Ayrılmanın finansal boyutunu ortaya koyan araştırmalarda potansiyel maaş veya iş beklentisinin, bir burs veya araştırma görevliliği gibi şekillerde maddi destek almanın, lisansüstü eğitime devam etme ya da okulu bırakma kararı almakta etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ampaw ve Jaeger, 2012; Lovitts ve Nelson, 2000). Farklı araştırmalarda ayrılma niyeti yüksek olan öğrencilerin daha sık endişe yaşadığı, daha az geri bildirim aldıkları, daha fazla iş yükünü taşıdıkları, öğretim üyeleri tarafından daha fazla zorbalığa maruz bırakıldıkları ortaya konmuştur (Martin vd., 2015; Pyhälä vd., 2009). Ayrıca akademik ve sosyal uyum, öğretimin ve öğretim üyelerinin niteliği, ailevi ve sağlıkla ilgili sorunlar da lisansüstü eğitimden ayrılma nedenleri arasında gösterilebilir (Deniz, 2020; Zhou ve Okahana, 2019). Bair ve Haworth (2004) tarafından yapılan literatür taramasında ise doktora eğitimini terk nedenleri arasında bölüm kültürü, öğretim üyeleriyle ilişkiler, mali destek, öğrenci katılımı ve programdan memnuniyet en temel faktörler olarak ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra aile ve arkadaşlardan gelen sosyal destek, iş veya kişisel yaşam ile lisansüstü eğitim arasındaki denge, topluluklara entegrasyon, motivasyon, araştırma becerileri ve stres yönetimi de lisansüstü eğitimden ayrılmayı etkileyebilecek faktörler arasındadır (Castelló vd., 2017; Volkert vd., 2018).

Lisansüstü eğitimden ayrılmak, çoğunlukla öğrencinin verdiği bireysel bir karardır. Bu olguyu açıklayan “okul terki”, “okuldan ayrılma” gibi ifadeler de bireylerin iradesini vurgular. Birçok yükseköğretim kurumu da en iyi ve en nitelikli öğrencilerin mezun olduğunu varsayar (Lovitts ve Nelson, 2000). Ancak lisansüstü eğitimden ayrılmada bireysel faktörlerin yanında kurumsal faktörler de önemlidir (Frasier, 2013; Rhee, 2008). Lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini salt kurumlar tarafından müdahale edilemeyecek kişisel faktörlerle açıklamak sorunlu bir yaklaşımdır. Çünkü lisansüstü eğitimi tamamlamak ya da zamanında bitirmek sadece öğrencinin elinde değildir. Öğrenim görülen disiplinin ve programın da bu süreçte önemli bir rolü vardır (Geven vd., 2018; Golde, 1998). Kurumsal ve programla ilgili faktörler, bireysel faktörlerin aksine bazı önlemlerle kontrol edilebilir. Bu nedenle lisansüstü eğitimde ayrılma sorununa çözüm geliştirmek için kurumsal faktörler de göz önünde bulundurulmalı ve lisansüstü eğitimin yapısına ve sürecine odaklanılmalıdır (Lovitts, 1996; Smith vd., 2006). Lisansüstü programlar, sosyal ve örgütsel yapısıyla öğrenci deneyiminde önemli olsa da bu faktörler şimdiye kadar yeterince araştırılmamıştır (Skopek vd., 2022). Yine de bazı araştırmalar öğrenci deneyiminde program faktörlerini de araştırmış, danışman-öğrenci ilişkisi ve program iklimini programdan kaynaklanan faktörler olarak ele almıştır (Georgiou, 2017). Bu araştırmada da danışman-

öğrenci ilişkisi ve program iklimi, ayrılmayı etkileyebilecek programdan kaynaklanan faktörler olarak ele alınacaktır.

Öğretim üyeleri lisansüstü öğrencilerin eğitiminde bazı roller üstlenir. Bir yandan bölümün ya da programın standartlarını koruyarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken diğer yandan da öğrencilere bilimsel araştırma yapma ve raporlama konusunda rehberlik yapan en önemli destek kaynağı olurlar. Öğretim üyeleri stres yaşayan ve bununla başa çıkmakta zorlanan öğrencilerin belirlenmesinde, onlara uygun desteğin sağlanmasında rol oynayabilirler (El-Ghoroury vd., 2012). Öğrenci ile uyumlu çalışma ilişkileri oluşturmama, öğrenciye danışmanlık hizmetlerini ihmal etme ve geri bildirim vermeme, kişiler arası ilişkilerde katı tutum sergileme gibi danışmanla ilgili olumsuzluklar öğrencileri lisansüstü eğitim sürecinde çaresiz bırakabilir (Phan, 2024). Buna karşın öğrencinin çalışmasına değer vermek ve daha iyi danışmanlık rolü sergilemek gibi olumlu durumlar ise öğrencinin lisansüstü eğitimi tamamlama olasılığını artırır (Crede ve Borrego, 2014; Ehrenberg vd., 2007). Danışman desteği, öğrencinin lisansüstü eğitimde yaşayabileceği psikolojik sıkıntıları aşmasını sağlayarak onu dayanıklı hâle getirir (Gray vd., 2024). Araştırmalar, danışmandan alınan desteğin lisansüstü eğitimden ayrılma (Cornér vd., 2024; Leijen vd., 2016; Litalien ve Guay, 2015) ve ayrılma niyeti taşıma (Alfermann vd., 2021; Blanchard ve Haccoun, 2020) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Danışmanın akademik sömürü, haksız yazarlık, görevini ihmal etme ve baskı kurma gibi etik dışı davranışları (Kis vd., 2022), danışmana ilişkin olumsuz deneyimler (Gasman vd., 2008), danışman seçimi (Alfermann vd., 2021) de öğrencilerin ilerlemesini ya da öğrenimlerini yarıda bırakmasını etkilemektedir. Danışman sadece eğitimi tamamlamayı değil, zamanında bitirmeyi de olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Haider ve Dasti, 2022). Danışman ile öğrenci arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalarda da ayrılma ile danışman-öğrenci ilişkisi arasında benzer ilişkiler bulunmuştur (Alves vd., 2024; Ertem ve Gökalp, 2022). Lisansüstü eğitime devam etme ya da ayrılma kararı almakta, danışman-öğrenci ilişkisi ve bu ikilinin doğru eşleşmesi önemli faktörlerdendir (Lovitts ve Nelson, 2000; van Rooij vd., 2021).

Lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkilerinin niteliğini kurumsal faktörler de belirlemektedir (de Valero, 2001). Bu kurumsal faktörlerden birisi de programdaki iklimdir. Olumlu iklim, saygılı ve işbirlikçi bir öğrenme ortamını ifade eder ve öğrenme ortamındaki ilişkileri ön planda tutar (Veilleux vd., 2012). Lisansüstü programlarda öğrenciler, öğretim üyeleriyle ve akranlarıyla ilişkiler kurar. Castelló ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada, lisansüstü öğrencilerin ayrılmayı düşünmelerinde etkili olan temel faktörlerden birinin bilimsel bir toplulukta sosyalleşme ve bütünleşme olduğu belirlenmiştir. Bu sosyalleşme yalnızca danışmanla değil, bölümün ya da programın diğer üyeleriyle de olan ilişkileri de kapsamaktadır. Okulu bırakma kararı alınmasında programa ait hissetmemek ve öğretim üyeleriyle iyi ilişkiler kuramamak etkili olmaktadır (Lovitts ve Nelson, 2000).

Farklı araştırmalar programdaki etik iklimin (Schulte, 2001), öğrenciler arası rekabet düzeyinin (Crede ve Borrego, 2014), öğretim üyeleri ve akranlarla ilişkilerin (Ayoobzadeh, 2023; Proctor ve Truscott, 2012), öğretim üyelerinden alınan desteğin (Litalien ve Guay, 2015; Ureksoy, 2011) ve genel anlamda program iklimi ile ilgili sorunların (Litzler vd., 2005; Nagy vd., 2019), ayrılma kararında etkili olduğunu ortaya koymuştur. İklim ile ayrılma arasındaki bu ilişki, lisansüstü eğitimde iklimi araştırılmaya değer kılmaktadır. Lisansüstü programların yapısı düşünöldüğünde, lisans öğrencilerinden farklı olarak kurumla değil bölümle bir bağ kurulduğu düşünölebilir (Hirt ve Muffo, 1998). Lisansüstü eğitimde odak noktası üniversite değil bölümün veya programın kendisidir (de Valero, 2001). Bu nedenle bu araştırmaya program iklimi önemli bir değişken olarak eklenmiştir.

Lisansüstü eğitimde öğrenci başarısını ve devamlılığını açıklamaya yönelik kuramsal arayışlar, öğrencilerin enstitü veya anabilim dalı düzeyindeki akademik ve sosyal çevreyle olan etkileşimlerinin niteliğine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Tinto (1975) tarafından geliştirilen Öğrenci Bütünleşme Modeli, yükseköğretimden ayrılma sürecini açıklamada sıklıkla başvuru olan bir modeldir. Kurama göre yükseköğretimden ayrılma kararı, birey ile yükseköğretim kurumunun akademik ve sosyal sistemleri arasındaki etkileşimlerin bir sonucudur. Bunlar, öğrencinin kurumsal bağlılığını sürekli olarak değiştirmektedir (Tinto, 1975). Öğrencilerin öğretim üyeleri, idari personel ve akranlarıyla akademik ve sosyal açıdan daha fazla etkileşim kurmaları; onların yükseköğretimde başarılı olma ve eğitimlerini sürdürme olasılıklarını doğrudan artırmaktadır (Tinto, 2012).

Lisansüstü eğitim düzeyinde bu bütünleşme süreci, genel kampüs ortamından ziyade öğrencinin içinde bulunduğu anabilim dalı veya program düzeyinde, özellikle de danışman ile kurulan ilişki çerçevesinde gerçekleşmektedir. Nitekim danışman ve öğretim üyelerinden algılanan desteğin, lisansüstü öğrencilerin akademik yeterlik algılarını geliştirerek ayrılma niyetlerini dolaylı olarak azalttığı ampirik olarak ortaya konmuştur (Litalien ve Guay, 2015). Dolayısıyla, lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini anlamak için öğrencinin danışman-öğrenci ilişkisi ve program iklimi algılarının bir arada incelenmesi kuramsal açıdan önemlidir. Öte yandan lisansüstü eğitimdeki bütünleşme süreçleri sadece kurum içi dinamiklerle sınırlı kalmamakta, dışsal taahhütler ve rol çatışmalarıyla da şekillenmektedir (Tinto, 2012).

Araştırmalar, danışman-öğrenci ilişkisi ve program ikliminin önemli bileşenleri olan akranlarla ve öğretim üyeleriyle olan ilişkiler gibi program faktörlerinin, öğrencilerin programlarını tamamlama olasılığını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Solem vd., 2009; Volkert vd., 2018). Ancak ayrılmayı yalnızca bu program faktörleriyle açıklamak da yeterli olmayabilir. Örneğin destekleyici bir danışmanlık tarzı, öğrencilerin tamamlama olasılıklarını artırsa da danışman-öğrenci ilişkisi ve ayrılma arasındaki

ilişki daha karmaşıktır (Devos vd., 2017). Bu nedenle program faktörlerinin, öğrencilerin lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini nasıl etkilediğine yönelik de bir görüş geliştirilmesi gereklidir.

Lisansüstü öğrenciler, toplumların geleceği için önemli olsa da giderek artan düzeyde stres yaşamakta ve bu stresin sonucunda pek çoğu ruh sağlığı sorunları yaşamaktadır (Cho ve Hayter, 2020). Araştırmalar da lisansüstü öğrencilerin önemli bir kısmının yüksek düzeyde stres yaşadığını ortaya koymaktadır (H. K. Allen vd., 2021; Kim ve Kim, 2019; Pfeifer vd., 2008). Stresi de içeren olumsuz duygular, duygusal sıkıntılar ve duygusal tükenmişlik, lisansüstü eğitime devam ilenegatif ilişkilidir (Devine ve Hunter, 2016; Devos vd., 2017; Wollast vd., 2023). Araştırmayla ilgili finansal ya da akademik kaynaklı stres, öğrencilerin ayrılma niyetini etkilemektedir (Castelló vd., 2017; Szkody vd., 2023). Stres, ayrılmaya neden olmasa dahi geç bitirmeye yol açmaktadır (Motseke, 2016). Danışman-öğrenci ilişkisi ve program iklimini şekillendiren öğretim üyeleriyle ve akranlarla olan ilişkiler, lisansüstü öğrencisi için önemli stres faktörleridir (Yusuf vd., 2020). Bir danışman, öğrencinin becerilerini destekleyerek lisansüstü eğitimin zorluklarıyla başa çıkmasına yardımcı olabilir (H. K. Allen vd., 2022). Araştırmalar da lisansüstü öğrencilerin duygusal durumları ve stres düzeyleri üzerinde danışman desteğinin (Byrom vd., 2022; Haag vd., 2018; Wollast vd., 2023) ve danışman ile öğrenci arasındaki ilişkinin (Auðardóttir vd., 2021; Bazrafkan vd., 2016; Becerra vd., 2021; Evans vd., 2018b; Hazell vd., 2020; X. Wang vd., 2019) etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir ilişkinin program iklimi ile stres arasında da olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamlarından memnun olan lisansüstü öğrenciler, daha düşük stres ve kaygı düzeylerine sahip olmaktadır (Pyhältö vd., 2009). Destekleyici ağların ve danışmandan ya da araştırma topluluğundan gelen sosyal desteğin eksikliği, stres faktörleri arasındadır (Corcelles-Seuba vd., 2023; Pappa vd., 2020; Schwoerer vd., 2021). Farklı araştırmalar da program iklimi ile ruhsal sağlık sorunları (Jones-White vd., 2022; Nagy vd., 2019), iyi oluş ve stres (Marquez, 2020; Yusuf vd., 2020) arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur.

Literatürdeki bazı araştırmalar, lisansüstü öğrencilerin en çok yaşadığı sorunlardan birinin kişisel ve akademik hayatın dengelenememesi olduğunu göstermektedir (McAlpine vd., 2012). Lisansüstü öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerini tatmin etmek ve psikolojik sağlıklarını korumak için okul-yaşam çatışmasının engellenmesi önemlidir (Tan vd., 2020). Akademi dışındaki bir araştırmada ise iş-yaşam dengesinin işten ayrılma niyetiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Shakoor vd., 2023). Lisans öğrencileriyle yapılan bir başka araştırmada da okul-yaşam dengesinin ayrılma niyetiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Sprung ve Rogers, 2021). Bu bulgular lisansüstü öğrencilerin ayrılma niyetlerini etkileyen faktörlerden birinin okul-yaşam çatışması olduğunu düşündürmektedir. Rotem ve diğerleri (2021), ailevi ve kişisel sorumlulukların lisansüstü eğitimden ayrılmayla, Motseke (2016) ise iş ve aile sorumlulukların geç bitirmeye ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Castelló ve diğerleri (2017) ise ayrılmayı düşünenlerin en büyük gerekçesinin doktora çalışmaları ile iş ya da özel yaşamın dengesinin sağlanamaması olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Ancak lisansüstü eğitimde okul ile yaşam çatışması yeterince ilgi çekmemektedir (Martinez vd., 2013). Bu nedenle bu araştırmada, okul-yaşam çatışması ile ayrılma niyeti ilişkisi ele alınarak bu boşluk doldurulmaya çalışılmaktadır. Okul-yaşam çatışmasının, ayrılmaya giden yolda program faktörlerinden etkilenebileceği fikri üzerine aracılık rolü de ele alınacaktır.

İş ya da okul ile yaşam arasındaki çatışmanın ortaya çıkmasında bireysel faktörler önemli olsa da örgütsel faktörlerin etkisi daha fazladır (Suganya, 2019). Okul-yaşam dengesi içsel bir dengeyi de barındırır ancak akranlarla ilişkiler, programdaki profesyonel kültür gibi dışsal faktörler tarafından şekillendirilir (Picton, 2021). Buna karşın bölümler, öğrencilerin lisansüstü çalışmaları dışındaki kişisel yaşamlarını pek önemsemez (McAlpine vd., 2012). Öğretim üyelerinin bazı beklentileri de öğrencilerin okul-yaşam dengesini sağlamasını zorlaştırır (Haynes vd., 2012). Akranlarla, danışmanlarla ve öğretim üyeleriyle ilişkileri içeren lisansüstü eğitimde program iklimi, okul-yaşam dengesine önemli katkı sağlar (Yusuf vd., 2020). Ayrıca bir mentor olarak danışman da okul-yaşam dengesinin sağlanmasında etkilidir (Haider ve Dasti, 2022; Schwoerer vd., 2021). Bu araştırma sonuçları, okul-yaşam çatışmasının program faktörlerinden etkilenebileceğini ve ayrılmayı etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkilerinin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan etkilerinin ve okul yaşam çatışması aracılığıyla ayrılma niyeti üzerindeki dolaylı etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Doğrudan bu modeli inceleyen bir araştırma olmamakla birlikte değişkenler arasında yukarıda ifade edilen ilişkilerle birlikte düşünüldüğünde aracılık etkilerini desteklediği ifade edilebilir. Son olarak, ayrılma davranışı yerine ayrılma niyetinin araştırılmasının gerekçeleri vardır. Lisansüstü öğrencilerin okulu bırakma davranışlarını kısa süre içerisinde doğru şekilde belirlemek zordur (Litalien ve Guay, 2015). Ayrıca lisansüstü öğrenciler, öğrenimlerini yarıda bırakıp daha sonra tekrar kayıt yaptırabilirler. Bu da ayrılma ya da tamamlama oranlarının doğru bir şekilde tespitini zorlaştırır (de Valero, 2001). Ayrıca araştırmalar, ayrılma niyeti ile gerçek ayrılma davranışı arasındaki ilişki ortaya koymuştur (Cooke vd., 1995).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de ve dünyada her yıl artan kayıt sayısına karşın lisansüstü öğrencilerin bazıları eğitimini tamamlayamamaktadır. Lisansüstü eğitimi terk oranlarının yüksek olması istenilen bir durum değildir. Lisansüstü düzeyde yaşanan okul terki, ülkenin kalkınması için son derece ihtiyaç duyulan insan sermayesinin boşa gitmesi anlamına gelmektedir. Lisansüstü öğrencilerin eğitilmesinin maliyeti, terk oranları yükseldikçe yükseköğretim kurumlarını zor durumda bırakabilmektedir (Lovitts ve Nelson, 2000). Lisansüstü eğitimi bırakmanın, kaynak israfına odaklanan ekonomik sonuçların yanı sıra öğrenciler açısından da psikolojik ve sosyal sonuçları vardır. Ayrıca yüksek terk oranları yükseköğretim sisteminde, bir üniversitede ya da programda bazı yapısal sorunlara işaret edebilir. Bu da ayrılan

öğrencilerin yanı sıra devam etmeye niyetli öğrencileri de olumsuz etkileyebilir. Tüm bu nedenlerle lisansüstü eğitimden ayrılmayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir (Golde, 2005). Bu araştırmada; lisansüstü öğrencilerde program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkilerinin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan etkilerinin ve okul yaşam çatışması aracılığıyla ayrılma niyeti üzerindeki dolaylı etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma modeli kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- H1. Program iklimi, lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini negatif yönde yordamaktadır.
- H2. Danışman-öğrenci ilişkisi, lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini negatif yönde yordamaktadır.
- H3. Danışman-öğrenci ilişkisi, okul-yaşam çatışmasını negatif yönde yordamaktadır.
- H4. Program iklimi, okul-yaşam çatışmasını negatif yönde yordamaktadır.
- H5. Okul-yaşam çatışması, lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini pozitif yönde yordamaktadır.
- H6. Okul-yaşam çatışması, danışman-öğrenci ilişkisi ile lisansüstü eğitimden ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.
- H7. Okul-yaşam çatışması, program iklimi ile lisansüstü eğitimden ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören tezli yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen lisansüstü eğitimden ayrılma niyeti, okul-yaşam çatışması, danışman-öğrenci ilişkisi ve program iklimi değişkenlerine ilişkin veriler, öz-bildirime dayalı olarak elde edilmiştir.
3. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan ayrılma niyeti öğrencilerin fiili olarak okulu terk etme davranışlarını değil, yalnızca verilerin toplandığı süreçteki eğilimlerini yansıtmaktadır. Araştırma bulguları bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma örnekleminde yer alan lisansüstü öğrencilerin veri toplama araçlarında yer alan maddeleri doğru anladıkları ve bu maddelere içtenlik, dürüstlük ve tarafsızlık içerisinde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

2. Katılımcıların; program iklimi, danışman-öğrenci ilişkisi ve okul-yaşam çatışması gibi olgularla ilgili değerlendirme yapabilmeleri için bir öğretim yarıyılı süreyle aynı kurumda lisansüstü öğrenim görmüş olmalarının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Lisansüstü Eğitim: Nitelikli insan kaynağının ve araştırmacıların yetiştirilmesini sağlayan, bilimsel bilginin üretilmesiyle topluma hem sosyal hem de ekonomik faydalar sunarak yükseköğretim sisteminde kritik bir işlev üstlenen eğitim sürecidir (Ertem, 2020; Zhang, 2005). Bu araştırmada lisansüstü eğitim ile 2025-2026 öğretim yılında İnönü Üniversitesine bağlı enstitülerde yürütülen tezli yüksek lisans ve doktora programlarında sürdürülen öğrenim süreci kastedilmektedir.

Ayrılma Niyeti: Lisansüstü öğrencilerin, kayıtlı oldukları programı tamamlamadan önce kendi istekleriyle yarıda bırakma ve yükseköğretim sisteminden kopma eğilimidir (Tinto, 1993). Bu araştırmada ayrılma niyeti ile İnönü Üniversitesinde tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimi gören öğrencilerin, kayıtlı oldukları programı tamamlamadan ayrılmaya yönelik eğilimi kastedilmektedir.

Okul-Yaşam Çatışması: Lisansüstü öğrencilerin akademik talepleri ile okul dışındaki dışsal taahhütleri arasında denge kuramamalarından kaynaklanan, birey üzerinde zaman ve rol gerilimi yaratan uyumsuzluk durumudur (Schwoerer vd., 2021; Yusuf vd., 2020). Bu araştırmada okul-yaşam çatışması ile İnönü Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, akademik talepleri ile okul dışı yükümlülükleri arasında denge kuramamalarından kaynaklanan zaman ve rol gerilimi kastedilmektedir.

Danışman-Öğrenci İlişkisi: Lisansüstü eğitim sürecinde öğrenciyi disiplinin normlarıyla ve akademik kültürle tanıştıran; ona yalnızca araştırma sürecinde değil, aynı zamanda kariyer gelişimi ve psikososyal süreçlerde de rehberlik eden çok boyutlu etkileşimdir (Knox vd., 2006; C. Zhao vd., 2007). Bu araştırmada danışman-öğrenci ilişkisi ile İnönü Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, tez danışmanlarıyla kurdukları çok boyutlu etkileşime ilişkin algıları kastedilmektedir.

Program İklimi: Lisansüstü eğitim verilen programdaki akran dayanışmasını, öğrencinin bölümdeki diğer öğretim üyeleriyle olan akademik ve sosyal etkileşimi kapsayan, öğrenci tarafından algılanan programın genel ortamıdır (Glover ve Coleman, 2005; Hirt ve Muffo, 1998). Bu araştırmada program iklimi ile İnönü Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, programlarındaki akran dayanışması ile öğretim üyeleriyle olan akademik ve sosyal etkileşime ilişkin algıladıkları genel ortam kastedilmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal temellerini oluşturan lisansüstü eğitim, ayrılma niyeti, okul-yaşam çatışması, danışman-öğrenci ilişkisi ve program iklimi değişkenlerine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. İlgili kavramların sınırları çizildikten sonra, bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen ulusal ve uluslararası alanyazındaki güncel araştırmalar derlenerek sunulmuştur.

2.1. Lisansüstü Eğitimde Ayrılma Sorunu

Lisansüstü eğitimde kayıt sayıları ile mezuniyet sayıları arasında belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Bunun nedeni, programlara kayıt yaptıran öğrencilerin bir bölümünün kendi istekleriyle ya da program gereklerini tamamlayamamaları nedeniyle eğitimden ayrılmasıdır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ve kurumların istatistikleri de bunu ortaya koymaktadır. Örneğin Rusya'da yapılan bir araştırmada, doktora kayıtlı olan öğrencilerin %34'ünün programlarını tamamlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bekova, 2021). Bazı geniş ölçekli araştırmalarda Avrupa'da doktora tamamlama oranının %66 olduğu (Hasgall vd., 2019), ABD'de doktora tamamlama oranının %57 olduğu, yüksek lisans programlarında ise disipline göre değişmekle birlikte %66 ile %86 arasında değiştiği bulunmuştur (Allum vd., 2013; Sowell vd., 2008). Farklı araştırmalar doktora öğrencilerinin eğitimi bırakma veya bırakma niyetinde olma oranlarının %30 ile %37 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır (Castelló vd., 2017; Jiranek, 2010; Wollast vd., 2018).

Lisansüstü eğitimde ayrılmayı ya da ayrılma niyetini ve bu süreçteki öğrenci deneyimlerini araştırmak önemlidir. Bu deneyimler, öğrencilerin lisansüstü eğitimi neden bıraktıklarının açıklanmasına ve anlaşılmasına yardımcı olabilecektir. Böylece kurumların, lisansüstü eğitimde verimliliğin ve etkinliğin artırılması için önlemler sağlamasının önü açılır (Leijen vd., 2016). Öğrencilerin ayrılma ya da ayrılma niyetine ilişkin nedenler, ayrılma oranlarını azaltmanın yanı sıra lisansüstü programlarının niteliğinin artırılması için de rehberlik sağlayacak veriler ortaya çıkarabilir (Castelló vd., 2017). Üstelik tüm bu nedenlerin ortaya konması sayesinde ayrılma riski taşıyan öğrencilerin tespit edilmesine yönelik bazı parametreler geliştirilmesi bile sağlanabilir. Böyle bir durumda hem kurumlar hem de öğrenciler için ciddi bir maliyeti olan lisansüstü eğitimden ayrılmaya yönelik erken önlemler alınabilir (Bridgeman ve Cline, 2022). Bu gerekçelerle, lisansüstü eğitimde ayrılmaya neden olan faktörlerin araştırılması önem taşımaktadır.

Okuldan ayrılma, tüm dünyada eğitim sistemlerinin bir sorunudur (Eegdeman vd., 2023). Bazı durumlarda okul terkinin daha az zararlı olduğu söylenebilir. Örneğin mezun olmadan önce iş hayatına giren ve okuldan bu nedenle ayrılan öğrenciler bu gruba dahil edilebilir (Larsen vd., 2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin kişisel kariyeri için önemli bir karar olan ayrılma kararı, bazı öğrencileri derinden

üzerken bazılarında bir rahatlama hissine neden olur (Phan, 2024). Ayrılmanın kaçınılmaz olduğu bazı durumlarda erken dönemlerde ayrılmanın, daha geç ayrılmaktan daha az zararlı olduğu ifade edilebilir. Bu hem öğrenci için hem de kurumlar için daha az kaynak israfı anlamına gelir (Golde, 2005). Bazı öğrenciler lisansüstü eğitim deneyimini yaşadığı, yeni beceriler ve arkadaşlar edindiği ve bunun gibi bazı kazanımlar elde ettiği için ayrıldıktan sonra da pişmanlık duymaz (Golde, 1998). Ancak ayrılmanın kişisel kaynakların, zamanın ve paranın israfı olduğu göz ardı edilmemelidir (Larsen vd., 2013). Bazı durumlarda istenmeyen bir durum olmasa da erken ayrılmaların ve istenmeyen ayrılmaların engellenmesi ve bu durumdaki öğrencilere yardımcı olunması açısından araştırılması gereken bir durumdur (Eegdeman vd., 2023).

Okuldan ayrılmanın etkileri bireysel, kurumsal ve toplumsal açıdan ele alınabilir (Larsen vd., 2013). Öncelikle ayrılmanın lisansüstü öğrencilerin kişisel ve mesleki hayatları açısından önemli bir sorun olduğu ifade edilmelidir. Bu nedenle üzerine düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur (Gardner, 2008; Lovitts, 2001). Ayrılmanın bireysel açıdan etkilerini inceleyen araştırmalar, ekonomik ve ruhsal maliyetlerine odaklanmıştır. Ekonomik açıdan birey için bir kaynak israfından söz edilirken, ayrılma sürecinin gecikmesi durumunda bireysel maliyetler giderek artar. Ayrılmanın, ekonomik maliyetlerinin dışında sosyal ve duygusal sonuçları da vardır. Bu durum hem ayrılan öğrenciyi hem de onunla birlikte projeler ve bilimsel araştırmalar yürüten akranlarını ve öğretim üyelerini de olumsuz etkileyebilir (Golde, 2005).

Zorlu geçen bir lisansüstü eğitim süreci; öğrencilerin kaygı, hayal kırıklığı ve üzüntü gibi olumsuz duyguları yaşamasına neden olabilir. Öğrencinin zihinsel sağlığı ve iyi oluşu üzerinde olumsuz etkiler bırakan bu durum, zamanla eğitimden ayrılmayı tetikleyebilir. Ancak lisansüstü eğitimden ayrılmanın kendisi de ruh sağlığı ve iyi oluş üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir (Alves vd., 2024). Nitekim lisansüstü eğitimini yarıda bırakarak kariyerinde duraklama yaşayan öğrencilerin yaşadıkları başarısızlık ve hayal kırıklıkları depresyona ve özgüven yitimine neden olabilir (Lovitts ve Nelson, 2000). Böylece bu süreç, öğrencinin yaşamına taşıdığı bir kişisel yetersizlik hikâyesine dönüşebilir (McCormack, 2005).

Lisansüstü eğitimden ayrılmanın bireysel sonuçları arasında ekonomik sonuçlardan da söz edilmelidir. Lisansüstü eğitimden ayrılan bir öğrenci; ayrıldığı zamana kadar yaptığı harç ücreti, konaklama, araç-gereç ve eğitsel materyal giderleri gibi harcamaların karşılığını alamamış olur. Ayrıca varsa burs gibi gelirlerini de kaybeder. Bunun sonunda birçok öğrenci ayrıldıktan sonra borçlu kalabilir ve düşük gelirli işleri kabul etmek zorunda olabilir (Raisman, 2013). Ayrılma hem öğrenciler hem de üniversiteler için ciddi mali kayıplara neden olur. Daha geç ayrılmalar daha ciddi kayıplara neden olurken bu kayıpların yılda milyonlarca doları bulduğu ifade edilebilir (Bourke vd., 2004; Geisinger ve Raman, 2013).

Lisansüstü eğitimi tamamlayamamak, öğrenciler için olduğu kadar yükseköğretim kurumları için de istenmeyen bir durumdur ve ciddi ekonomik sonuçları vardır (Gardner, 2008). Üniversiteler, düşük tamamlama oranlarına sahip olduğunda gelir kaybına uğrayarak uzun vadeli ekonomik sıkıntılar yaşar. ABD'de 1.669 üniversitede yapılan bir araştırmada, üniversitelerin ayrılmalar nedeniyle toplamda 16,5 milyar dolar kaybettiği sonucuna ulaşılmıştır (Raisman, 2013). Ekonomik kayıpların yanında, insan kaynağı açısından da ayrılmanın olumsuz sonuçları olabilir. Yeterli sayıda akademisyen yetiştirilememesi, akademik kadronun yaşlanması durumunda üniversiteler için sorunlar yaratabilir (Bekova, 2021). Yükseköğretim kurumlarının küresel ve ulusal rekabet açısından ön plana çıkmasında lisansüstü eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda (van de Schoot vd., 2013), lisansüstü eğitimden ayrılmanın üniversiteler açısından bir sorun oluşturduğu açıktır.

Lisansüstü eğitim, yetiştirdiği nitelikli insan sermayesi ile ekonomik ve toplumsal kalkınmayı hızlandırır. Bu nedenle toplumsal açıdan önemlidir (Latif vd., 2015). Lisansüstü eğitimin, ciddi bir kaynak ayrılmasını da gerektirdiği için verimli olması da beklenir. Türkiye gibi öğrenci sayısının fazla olduğu ülkelerde kaynakların verimli kullanılması daha büyük bir önem taşır (Deniz, 2020). Ancak lisansüstü eğitimden ayrılma, bireyler ve kurumlar için olduğu gibi toplum için de zaman ve kaynak israfına neden olur. Ayrıca nitelikli insan sermayesinin potansiyel faydalarından da toplumu mahrum bırakır (Lovitts, 2001). Lisansüstü programlarda insan sermayesinin ciddi derecede israf edildiği görülmektedir (Lovitts ve Nelson, 2000). Özellikle eğitimin tamamen ya da büyük oranda devlet tarafından finanse edildiği Türkiye gibi ülkelerde bu kayıplar büyük önem taşır (Bekova, 2021). Ayrılmanın toplumsal maliyetini hesaplamak, bireysel ve kurumsal maliyetlerin hesaplanması kadar kolay olmasa da öğrencileri lisansüstü eğitimde tutmanın toplum açısından büyük yararlar getireceği söylenebilir (Geisinger ve Raman, 2013).

2.1.1. Lisansüstü Eğitimde Ayrılmanın Nedenleri

Bir üniversitede ya da lisansüstü eğitim programında süreklilik gösteren öğrenci ayrılma oranları, altta yatan yapısal sorunların bir göstergesi olabilir. Bu sorunlar yalnızca ayrılan öğrencileri değil, eğitime devam eden öğrencileri de olumsuz etkiler (Golde, 2005). Bireysel ya da kurumsal düzeyde etkili olan farklı unsurlar ayrılmayı tetikleyebilir. Ayrılmayı tetikleyen farklı faktörleri ele alan araştırmalarda birçok farklı ayrılma nedeni belirlenmiştir. Mali sorunlar, yetersiz aile desteği, eğitime ve eğitim ortamına ilişkin yetersizlikler, dil ve güvenlik sorunları gibi sorunlar üniversiteden ayrılmaya neden olmaktadır (Latif vd., 2015). Castelló ve diğerleri (2017) iş-yaşam-okul dengesi, topluluğa entegrasyon, motivasyon, kişisel beceriler ve stresle ilgili sorunların lisansüstü eğitimde en önemli ayrılma nedenleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapsamlı bir literatür çalışmasında program kültürü, öğretim üyeleriyle ilişkiler, mali destekler, öğrenci katılımı ve memnuniyeti gibi faktörlerin ayrılmayı

etkilediği ifade edilmiştir (Bair ve Haworth, 2004). Leijen vd. (2016) ise daha kapsayıcı bir şekilde bireysel faktörler, danışmanla ilgili sorunlar ve öğrenme topluluğunun ayrılmayı etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'deki az sayıda araştırmada ise kişisel ve aileyle ilgili faktörler, kurumsal faktörler, eğitimin ve öğretimin niteliği, akademik ve sosyal uyum gibi nedenlerin ayrılmaya neden olduğu belirlenmiştir (Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2022). Bu sonuçlar ışığında, lisansüstü eğitimde ayrılmayı açıklayan tek bir faktör olmadığı, birçok değişkenin bu süreçte devreye girdiği ifade edilebilir (Bair ve Haworth, 2004). Bu faktörleri bireysel faktörler, kurumsal ve programla ilgili faktörler, finansal faktörler şeklinde sınıflamak mümkündür.

Oldukça zor ve stresli doğası nedeniyle lisansüstü eğitimde bireysel faktörler, ayrılma niyetini etkileme potansiyeline sahiptir. Hatta bu bireysel faktörler, rasyonel bir şekilde ayrılma kararı aldığını düşünen öğrencilerin de kararlarını etkilemektedir (Alves vd., 2024). Duygusal sorunlar bu faktörlerden biridir. Araştırma ve tez süreçlerinde ilerlemeyi başarsalar da bazı öğrenciler bunun getirdiği duygusal sıkıntıyla baş edemeyerek ayrılma kararı alabilmektedir (Devos vd., 2017). Araştırmalar da duygusal tükenmişlik, iyi oluş, kaygı, stres ve duygu yönetimi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur (Alves vd., 2024; Castelló vd., 2017; Devine ve Hunter, 2016). Aileden ve arkadaşlardan yeterince destek görememek ve okul-yaşam çatışması da ayrılma nedenlerinin duygusal boyutu içerisinde ifade edilebilir (Castelló vd., 2017; Volkert vd., 2018).

Araştırmalar, yükseköğretimden önceki başarı durumunun ve lisansüstü eğitime giriş sınavındaki puanların ayrılmayla ilişkili olduğunu göstermektedir (Behr vd., 2020; Bridgeman ve Cline, 2022; Bridgeman vd., 2023). Bu ilişki lisansüstü eğitimde ders dönemindeki başarı için de geçerlidir. Daha çok ders alan ve derslerinde başarılı olan öğrencilerin ayrılma olasılığı daha düşüktür (Pachas vd., 2021). Başarı kadar başarıya olan ihtiyaç da ayrılma ya da devam etme kararı almakta etkilidir (Cooke vd., 1995). Bunların yanı sıra kendine anlamlı gelen projeler yürütmek, proje ve çalışmalara aktif bir şekilde katılmak, kendini lisansüstü eğitime uygun hissetmek gibi durumlar da ayrılmayı etkileyen bireysel faktörler arasında sayılabilir (Devos vd., 2017; Gardner, 2008; Pyhältö vd., 2023).

Kurumsal ve programla ilgili faktörler de ayrılmayı etkileyen faktörler arasında ifade edilmelidir. Lisansüstü programların yapılandırılmış bir hâle getirilmesi, öğrencilerin süreçlerinin daha yakından takip edilmesi bu açıdan önemlidir. Araştırmalar, raporların ya da tezin teslim ve ara teslim tarihlerinin net şekilde belirlendiği daha yapılandırılmış programlarda ayrılma oranının düştüğünü göstermiştir (Geven vd., 2018). Programın net beklentiler ortaya koyması ve tezin hızlı bir şekilde bitirilmesini teşvik etmesi daha düşük ayrılma oranları sağlamaktadır (Ehrenberg vd., 2007). Öğrencilerin kariyer hedefleri ile programın yapısı arasındaki uyumsuzluk da bir başka faktördür (Proctor ve Truscott, 2012). Öğrencilerin hedefleri ile öğretim üyelerinin hedef ve beklentileri arasında da benzer bir uyumsuzluğun

olması, ayrılma ve devam etme kararında belirleyicidir (Hoskins ve Goldberg, 2005). Program ve kurumla ilgili bu yapısal etkenler ve öğrenciye mantıksız gelen görevler verilmesi, fazla iş yükü gibi durumlar ayrılmayla ilişkilidir (Bramlage vd., 2021).

Programın yapısının dışında öğretim üyeleri, danışman ve akranlarla olan ilişkiler; programla ilgili daha kritik faktörler olabilir. Lovitts ve Nelson (2000), uzun zamandır bir problem olan lisansüstü eğitimde ayrılma konusunda en büyük rolün, bölümle ve toplulukla bütünleşme eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Başka araştırmalar da danışman desteğinin ve sosyal desteğin bu önemini doğrulamaktadır (Cornér vd., 2024). Öğretim üyelerinin niteliği ve öğrencilere davranış şekilleri lisansüstü eğitimi tamamlama süresini ve oranını etkilemektedir (Martin vd., 2015; Zhou ve Okahana, 2019). Programlarda daha iyi danışmanlık sağlanmasının yanı sıra (Ehrenberg vd., 2007) diğer öğretim üyeleriyle, akranlarla ve programdaki araştırma topluluğuyla iyi ilişkiler; yani iyi bir program iklimi ayrılmaya götüren duygulardan öğrencileri uzak tutabilir (Castelló vd., 2017; Pyhäältö vd., 2009).

Ciddi bir zaman ayrılmasını gerektiren lisansüstü eğitim, öğrencileri mali beklentilere ve sorunlara da sürüklemektedir. Bir tür mali desteğe sahip olmak, tek başına yeterli olmasa da lisansüstü eğitimi tamamlamayı teşvik eden önemli bir faktördür (Pyke ve Sheridan, 1993). Araştırmalar, burs alan ya da farklı bir mali destek sağlanan öğrencilerin okulu bitirme oranlarının daha yüksek olduğunu ya da bitirme sürelerinin daha kısa olduğunu göstermektedir (Geven vd., 2018; Jaksztat vd., 2021; van der Haert vd., 2014). Bir tür mali destek sağlama amacı güden araştırma görevliliği de burada etkilidir. Üniversite dışında çalışırken lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, bu süreci araştırma görevlisi olarak sürdüren öğrencilerden daha yüksek ayrılma oranlarına sahip olduğu ortaya konmuştur (Bekova, 2021). Hatta başka bir araştırma, araştırma görevlisi olarak mali destek alanların, diğer türlerde mali destek alanlardan daha yüksek oranda tamamladıklarını göstermiştir (Ampaw ve Jaeger, 2012). Eğitim sürecindeki mali desteğe ek olarak mezuniyetten sonraki mali olasılıklar da önemlidir. Öğrencilerin devam etme motivasyonu, mezuniyetten sonra iş bulabilme olasılığı ya da olası maaş düzeylerinden etkilenebilir (Ampaw ve Jaeger, 2012). Başka bir deyişle eğitimin maliyetine değip değmeyeceği fikri, devam etme kararı alınmasında önemli bir etkidir (Raisman, 2013). Bu kanıtlar, mali desteğin ayrılma riskini azalttığını düşündürebilir. Ancak iyi bir mali desteğe rağmen öğrencilerin programda kendilerini yalnız ve mutsuz hissetmeleri de olasıdır. Bu nedenle programa ilişkin faktörler göz ardı edilemez (Lovitts ve Nelson, 2000).

2.1.2. Lisansüstü Eğitimde Öğrenci Bütünleşme Modeli

Yükseköğretimden ayrılma davranışını açıklamaya yönelik geliştirilen teorik modeller arasında, Tinto'nun (1975, 1993) Öğrenci Bütünleşme Modeli (Student Integration Model), kapsamlı ve sıkça test edilmiş bir çerçeveyi sunmaktadır. Durkheim'in intihar kuramındaki toplumdan kopma kavramını eğitim

sosyolojisine uyarlayan Tinto (1975), ayrılma kararının tek başına bireysel özelliklerle açıklanamayacağını vurgulamıştır. Bu kararın öğrenci ile kurumun akademik ve sosyal sistemleri arasındaki etkileşimin bir sonucunda alındığını savunmaktadır. Modelin temel varsayımına göre öğrencinin eğitime devam etmesi, geliştirdiği amaç bağlılığı ve kurumsal bağlılık düzeylerine bağlıdır. Bu bağlılık türleri ise ancak öğrencinin akademik ve sosyal sistemlerle başarılı bir şekilde bütünleşmesi durumunda güçlenmektedir.

Tinto'nun orijinal modeli lisans düzeyine odaklanmış olsa da lisansüstü eğitimin kendine has dinamikleri bu modelin yeniden yorumlanmasını zorunlu kılmıştır. Girves ve Wemmerus (1988), Tinto'nun modelini lisansüstü eğitim bağlamına uyarladıkları çalışmalarında, bütünleşme sürecinin odağının üniversite genelinden çok, bölüm ve program düzeyine indirgenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Lisansüstü öğrenci için sosyalleşme ve aidiyet, kampüsten ziyade anabilim dalı veya program içinde gerçekleşmektedir. Bu araştırmada ele alınan değişkenler, Tinto'nun revize edilmiş modelindeki içsel ve dışsal bütünleşme süreçlerinin temel belirleyicileri olarak konumlandırılmıştır.

Akademik Bütünleşme: Tinto'nun modelinde akademik bütünleşme, öğrencinin kurumun yapısal standartlarına uyumunu ve akademik gelişimini ifade eder. Ancak lisansüstü düzeyde bu süreç soyut kurallardan ibaret değildir. Doğrudan danışman-öğrenci ilişkisi üzerinden şekillenir. Girves ve Wemmerus (1988), orijinal modele kıyasla doktora düzeyinde notların akademik bütünleşmeyi yordama gücünün azaldığını, bunun yerine danışmanla kurulan ilişkinin niteliğinin belirleyici hale geldiğini saptamıştır. Golde (2005) ise danışmanı, öğrenciyi disiplinin normlarına hazırlayan ve akademik kimlik kazanmasını sağlayan birincil sosyalleşme aracı olarak tanımlar. Dolayısıyla bu araştırmadaki danışman-öğrenci ilişkisi değişkeni, öğrencinin akademik sisteme entegrasyonunu sağlayan en kritik araçlardan biridir. Ayrıca danışmanlık ilişkisi temel olarak akademik bütünleşmeyi sağlasa da öğrencinin bölüme aidiyetini artırarak sosyal bütünleşmeye de zemin hazırlamaktadır.

Sosyal Bütünleşme: Öğrencinin kurumdaki etkileşimlerinin niteliği, Tinto (1993) tarafından sosyal bütünleşme olarak tanımlanmıştır. Lisansüstü eğitimde bu etkileşimde, program iklimi önem taşır. Lovitts (2001), yükseköğretimden ayrılma üzerine yaptığı temel çalışmada, ayrılma kararının öğrenciden ziyade kurumun yapısından kaynaklandığını ifade eder. Destekleyici olmayan, rekabetçi veya izole edici bir program ikliminin sosyal bütünleşmeyi imkânsız hale getirdiğini savunur. Tinto'nun (2006) daha sonra vurguladığı kurumsal eylem kavramı da bu görüşü destekler. Öğrenci başarısı sadece bireysel çabaya değil, programın sunduğu destekleyici ortama da bağlıdır. Bu nedenle program iklimi, sosyal bütünleşmenin gerçekleştiği bir zemini oluşturmaktadır.

Dışsal Faktörler: Tinto'nun ilk modeli, kurumsal faktörlere odaklanırken dışsal faktörleri göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bean (1988), öğrenci ayrılma modellerinde çevresel faktörlerin de en az

kurum içi faktörler kadar etkili olduğunu savunmuştur. Bean (1988) gibi dışsal faktörlere vurgu yapan kuramcıların eleştirileriyle karşılaşan Tinto (1993), modelini revize ederek öğrencinin dışsal taahhütlerinin sorumluluklarının bütünleşme sürecini sınırlayabileceğini kabul etmiştir.

Yetişkin bireyler olan lisansüstü öğrenciler için okul-yaşam çatışması, bu dışsal sorumlulukların akademik taleplerle çatıştığı noktadır. Bair ve Haworth (2004) tarafından yapılan meta-sentez çalışması, lisansüstü öğrencilerin akademik yetersizlikten ziyade çoklu rol çatışmaları ve dışsal sorumlulukları dengeleyememe nedeniyle programdan ayrıldıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul-yaşam çatışması, öğrencinin akademik ve sosyal sisteme tam katılımını engelleyen ve ayrılma niyetini besleyen kritik bir engel olarak modelde yerini alabilir.

2.1.3. Türkiye’de Lisansüstü Eğitimden Ayrılma

Türkiye’de lisansüstü eğitim, tarihsel süreç içerisinde usta-çırak ilişkisine dayalı geleneksel yapısından, kurumsallaşmış enstitüler bünyesindeki modern bir yapıya evrilmiştir. 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile lisansüstü eğitim, fakültelerden bağımsız idari birimler olan enstitüler çatısı altında toplanmıştır (Bozan, 2012; Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu yasal düzenleme ile lisansüstü eğitim kademelendirilmiş ve ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli araştırmacıları yetiştirmek hedeflenmiştir (Karakütük, 1989). Ancak bu yapılanma, enstitülerin kendi akademik kadrolarının olmaması ve öğretim üyelerinin fakülte kadrolarında bulunması nedeniyle, kurumsal aidiyet ve akademik iklim oluşturma noktasında yapısal zafiyetler doğurmuştur (Bozan, 2012; Sevinç, 2001). Tinto’nun (1993) modelinde vurguladığı sosyal bütünleşme, bu dağınık kurumsal yapı nedeniyle Türkiye’deki lisansüstü öğrenciler için zorlu bir süreç haline gelmektedir.

Öğrenci sayısının artışı ve yükseköğretimin yaygınlaştırılması çabalarıyla Türk yükseköğretim sistemi, özellikle son yirmi yılda üniversite sayısındaki artışla da birlikte ciddi bir büyüme sürecine girmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre lisansüstü öğrenci sayıları önemli şekilde artmıştır. Ancak bu sayısal artış, nitelikli araştırmacı çıkışına ve eğitimin kalitesine aynı oranda yansımamıştır (Gök, 2015; Günay, 2018). YÖK’ün 2024-2025 verilerine göre öğretim elemanı başına düşen lisansüstü öğrenci sayısının özellikle bazı alanlarda 15’in üzerine çıkması, nitelikli bir danışmanlık sürecini sekteye uğratan kritik bir sorundur (Bulut ve Türkölmez, 2025). Bu durum, öğrencilerin akademik sisteme entegre olmalarını zorlaştırmakta ve sistemin iç verimliliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır (Gök, 2015).

Lisansüstü eğitimin kilit noktalarından biri, öğrenci ile danışman arasındaki etkileşimdir. Ancak Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, artan iş yükü nedeniyle danışmanlık sürecinin bilimsel bir rehberlikten ziyade idari bir zemine indirgenme riski taşımaktadır (Can, 2023). Öğrenciler, danışmanlarından yeterli zamanı ve geri bildirimini alamadıklarında akademik bir yalnızlık hissine

kapılmaktadır. Bu durum literatürde son dönemde danışman yitimi kavramıyla tartışılmaktadır (Erdem vd., 2024). Danışmanın sadece akademik bir rehber değil, aynı zamanda öğrenciye araştırma kültürünü aktaran bir mentor olması beklenir (Tobin, 2004). Ancak iletişim kopuklukları ve ilgisizlik, öğrencinin sisteme yabancılaşmasına ve tükenmişlik yaşamasına yol açmaktadır (Seçkin vd., 2014).

Türkiye'deki lisansüstü öğrenci profili incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmının bir işte çalıştığı, evli olduğu veya ebeveynlik sorumlulukları taşıdığı görülmektedir. Bu durum, Tinto'nun modelindeki dışsal sorumlulukların Türkiye gerçekliğinde ne kadar baskın olduğunu kanıtlar niteliktedir. Öğrenciler iş-yaşam-okul arasında izin alamama, ders saatlerinin mesaiyle çakışması ve ekonomik zorluklar gibi engellerle mücadele etmektedir (Sevim, 2024; Teyfur ve Çakır, 2018). Bireysel motivasyonla başlayan eğitim süreci, bürokratik engeller ve sosyal destek eksikliği ile birleştğinde öğrenciler için sürdürülemez bir yük haline gelmektedir. Bunun sonucunda da lisansüstü eğitimden ayrılmak kaçınılmaz bir sonuç olarak belirmektedir (Deniz, 2020; Gökçe ve Dikici, 2025). Ayrıca araştırma görevlilerinin istihdam modellerindeki (50/d) belirsizlikler gibi sorunlar da gelecek kaygısını artırarak akademik odaklanmayı zayıflatmaktadır (Sancak vd., 2010).

Tüm bu yapısal ve çevresel faktörlerin çevresinde, Türkiye'de lisansüstü eğitimde yaşanan ayrılmalar, gizli bir kriz olarak nitelendirilmektedir (Deniz, 2020). Uluslararası literatürde sıklıkla çalışılsa da Türkiye'de lisansüstü eğitime devam etme ya da eğitimi bırakma konusunda araştırmalar oldukça sınırlıdır. Devam etme ya da ayrılma istatistiklerinin takibinin yapılabileceği bir sistemin bulunmamasının, bu durumun temel kaynağı olduğu söylenebilir (Deniz, 2020). Buna karşın sınırlı sayıdaki çalışmalardan birinde, öğrencilerin lisansüstü eğitimden ayrılma niyetinin düşük olduğu (Ertem ve Gökalp, 2020); üç üniversitenin verilerinin incelendiği bir diğerinde ise lisansüstü eğitimden ayrılma oranlarının %1 ile %41 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Ertem ve Gökalp, 2016). Bu sonuçlar Türkiye'deki üniversitelerde kayıt ve ayrılma verilerinin standart bir sistemle tutulmadığını ve Türkiye'de lisansüstü eğitimden ayrılmaya ilişkin bir araştırma boşluğu olduğunu göstermektedir. Ayrıca uluslararası literatürde ağırlıklı olarak doktora öğrencilerinin okuldan ayrılmaları incelenmiş, bütünüyle lisansüstü eğitimin incelendiği çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'deki lisansüstü öğrencilerin ayrılma niyetlerini program iklimi, danışman ilişkisi ve okul-yaşam çatışması gibi çok boyutlu değişkenler üzerinden incelemek, literatürdeki boşluğu doldurmak ve politika yapıcılara veri sunmak açısından önem taşımaktadır.

2.2. Danışman-Öğrenci İlişkisi

Lisansüstü eğitimde kritik konulardan biri öğrenci ile danışman arasındaki ilişkidir. Bir araştırma, doktora eğitimi hakkındaki araştırmaların %15'inin bu ilişkiye odaklandığını ortaya koymuştur (Jones, 2013). Zorlayıcı ve yıpratıcı bir süreç olan lisansüstü eğitimde öğrencilerin akademik ve mesleki

gelişimleri için danışmanlarıyla olan ilişkileri önemlidir (Cobb vd., 2020; Gunasekera vd., 2021). Danışman, lisansüstü öğrenciye öğrenimi süresince ders, tez ve araştırma süreçlerinde rehberlik etmekten sorumlu olan öğretim üyesini ifade eder (Rice vd., 2009; Schlosser ve Gelso, 2001). Danışman, öğrencinin program ile arasındaki birincil bağlantı noktasıdır ve profesyonel bir ilişkiyi ifade eder. Araştırma süreçlerinde bir denetçi ve rehber rolünün yanı sıra öğrenciye mesleki gelişiminde yardımcı olup kariyer rehberliği de sunar. Bu açıdan lisansüstü eğitimde danışmanlık çok yönlü bir roldür (Knox vd., 2006; Schlosser ve Kahn, 2007).

Olumlu bir danışman-öğrenci ilişkisi; uyum içinde geçen ve çatışmaların yönetildiği bir çalışma anlayışını, danışmanın gelişimi ve ilerlemesi süresince öğrencisini desteklediği bir ilişkiyi ifade eder (Schlosser vd., 2003). Elbette bu ilişki her zaman iyi bir deneyim sunmayabilir. Danışmanlar ile öğrencileri arasındaki ilişkiler bazı açılardan iyi, bazı açılardan zayıf ve etkisiz olabilir (C. Zhao vd., 2007). Alanında uzman bireyler olan öğretim üyeleri, çoğu zaman danışmanlık konusunda bir eğitim almazlar. Her öğrencinin kendine özgü özellikleri ve ihtiyaçları olduğu için danışmanlar genellikle nasıl bir destek sunacaklarından emin olamaz (Bloom vd., 2007). Öğrenciler de çoğu zaman danışmanlarından ve programdan beklentilerini doğru konumlandıramaz ve beklentileri ile mevcut koşulları dengelemek için çaba sarf etmek zorundadır (Kim ve Kim, 2019). Ancak ilişkiyi genel anlamda danışmanlar belirler. Danışman ile öğrenci arasındaki belirgin güç ve yetki farkı nedeniyle zamanını iyi yöneten ve gerekli becerilere sahip öğrenciler bile süreci yönetemeyip bu ilişkide zorlanabilir (Inman vd., 2011; Kearns vd., 2008). Danışman ve öğrenci arasındaki bu hiyerarşik yapı, yönetim literatüründeki Lider-Üye Etkileşimi teorisinde olduğu gibi, karşılıklı güven ve yüksek nitelikli desteğe dayandığında akademik başarıyı destekleyebilir. Danışmana ulaşamama, iyi bir iletişim kuramama gibi sorunlar yaşayabilir (Cornwall vd., 2019). Öğrencinin en yakından çalıştığı ve zaman geçirdiği kişi danışmanıdır (S. H. Lee ve Deale, 2016) ve bu nedenle bu ikilinin arasındaki ilişki, araştırmaya değerdir.

2.2.1. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Doğası

Danışman-öğrenci ilişkisi pek çok açıdan kendine özgü ve belirli kalıplara sığdırılması zor bir ilişki türüdür. Her iki tarafın özellikleri, deneyimleri ve etkileşimleri bağlamında danışman-öğrenci ilişkisi zamanla şekillenir. Bu süreçte her iki taraf da yeni deneyimler edinir ve birtakım beklentiler içine girer. Söz konusu beklenti ve talepler zaman zaman anlaşmazlıklara yol açabilir. Bu yapıyla danışman-öğrenci ilişkisi; değişken, karmaşık ve yönetilebilir olmakla birlikte, doğru yönetilmediğinde olumsuz yönde ilerleyebilen bir ilişkidir (Chen ve Lee, 2016; Jaeger vd., 2011). Nesnel talepler, güç farklılığı nedeniyle çoğunlukla danışman tarafından gelir ancak lisansüstü eğitime başlarken ya da öğrenim süresince öğrencilerin danışmanlarından daha fazla beklentileri vardır. Araştırmalar, lisansüstü öğrencilerin danışmanlarından beklentileri arasında alanında uzmanlık, iyi ilişki kurabilme, samimiyet,

özerklik, yönlendirme ve ulaşılabilirliğin ön plana çıktığını göstermektedir (Janssen vd., 2021; Orellana vd., 2016).

Öğrenciler araştırma ve planlama süreçlerinde planlama, yöntem, okuma önerileri, yazma süreci gibi konularda danışmanlarına ihtiyaç duyar. Ayrıca resmi işlemlerde ve başka araştırmacılarla bağlantı kurma konusunda da danışmanlarına ihtiyaçları vardır (McAlpine ve McKinnon, 2013). Bunun için ulaşılabilir, teşvik edici, yönlendirici ve geri bildirim sunan bir danışmanlarının olmasını beklerler. Bu özelliklerin eksikliği danışmandan ve lisansüstü eğitimden memnuniyetsizliği tetikler (Auðardóttir vd., 2021). Lisansüstü öğrencilerin danışmanlarına en çok ihtiyaç duydukları dönemler genellikle eğitimin başlangıcı ve bitmeye yakın dönemleridir (McAlpine ve McKinnon, 2013). Ancak zamanla danışmana olan bağımlılığın azaldığı söylenebilir (Tuesta vd., 2015) ve lisansüstü eğitimin ilerleyen evrelerinde öğrencilerin daha bağımsız olmalarını beklemek de doğaldır (McClure, 2005). Hem danışmanlar hem de öğrenciler, bir lisansüstü öğrencisinin özerkliğinden memnuniyet duyar. Öğrencinin özerkliği ile birlikte destekleyici ve geri bildirim sağlayan bir danışmanlığın dengesinin kurulması istendik bir durumdur (Auðardóttir vd., 2021; Janssen vd., 2021). Bu nedenle, başarılı bir araştırmacı ve akademisyen olmaları için öğrencilerin özerkliğe duydukları ihtiyaç da vurgulanmalıdır (Aldosari ve Ibrahim, 2019).

Farklı alanlardaki öğrencilerin farklı beklentileri ve ihtiyaçları olabilir. Örneğin sağlık bilimlerindeki bir öğrenci için mali destek ve laboratuvar gibi teknik destekler önemliyken sosyal bilimlerdeki öğrenciler daha bağımsız çalışmakla birlikte geri bildirim ihtiyacı duyarlar. Disiplinlerdeki bu farklılığın yanı sıra her danışman-öğrenci ilişkisinin kendine özgü dinamikleri vardır (Bloom vd., 2007). Danışmanın buradaki rolü danışmanın ve öğrencinin özelliklerine, öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğrenimdeki aşamasına göre değişir. Bu nedenle belirli danışmanlık stillerinden ve rollerinden bahsetmek zordur (Orellana vd., 2016). Bununla birlikte güç farklılığını ön plana çıkaran güç ve yetki odaklı bir danışmanlık stiline yerine rehberliğe odaklanan kolaylaştırıcı bir stil, öğrenciler tarafından tercih edilmektedir (Orellana vd., 2016; Schulze, 2012). Danışman merkezli, hiyerarşiyi temel alan bir stil, danışman ile öğrenci arasındaki güveni sarsabilir (Liang vd., 2021).

Birçok durumla baş etmesi gereken lisansüstü öğrenciler, rehberlik ve yönlendirmenin yanı sıra kişilerarası yakınlığa ve duygusal desteğe de ihtiyaç duyar. S. H. Lee ve Deale'nin (2016) çalışmasında da öğrenciler için en önemli faktörün duygusal faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler arkadaşça, açık görüşlü ve erişilebilir bir danışmanla çalışmak ister. Önemsenmek, desteklenmek ve motive edilmek lisansüstü öğrenciler için önemlidir. Bu gerekçelerle, danışman için zorlayıcı bir rol olsa da rehberlik ve yönlendirmenin yanında duygusal desteği de barındıran çok yönlü bir danışman rolüne

ihtiyaç vardır (de Kleijn vd., 2014; S. H. Lee ve Deale, 2016). Yine de bazı öğrencilerin yüksek düzeyde bağımlılığa ihtiyaç duyabileceği de unutulmamalıdır (Mcclure, 2005).

Danışman-öğrenci ilişkisi ikili, güç farkı bulunan ve çoğunlukla yapılandırılmamış bir ilişkidir. Bu hiyerarşik ilişki yapısı nedeniyle pek çok sorun da yaşanmaktadır. Farklı örneklerde ve ülkelerde yapılan araştırmalar, birbirinden farklı bazı sorunları ifade etse de temelde benzer sorunlara işaret etmektedir. Örneğin Rice (2009) tarafından yapılan araştırmada; danışmanın erişilemez olması, yetersiz geri bildirim, saygısızlık ve kötü niyet gibi kişiler arası sorunlar ile çıkarların uyumsuzluğu, ilişkide yaşanan başlıca sorunlar olarak ifade edilmiştir. Löfström ve Pyhältö'nün (2012) araştırmasında ise bu sorunlar sömürü ve istismar, ikili ilişkilerdeki sorunlar, yetersiz destek, taleplerin çatışması, danışmanlığı bırakma ve adaletsizlik olarak belirlenmiştir. Bunların yanında haksız yazarlık, sömürü, istismar gibi etik sorunlar (Löfström ve Pyhältö, 2015) ve aslında diğer pek çok sorunu da tetikleyen bir unsur olan güç farklılığının yarattığı baskı, endişe, iletişimden kaçınma gibi sorunlar da bulunmaktadır.

Bu sorunlar arasında danışmanın erişilemez ya da çoğunlukla meşgul olması ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler danışmanını sık sık görmeye ihtiyaç duymasa da belirli aralıklarla görüşmek ister. Bunun eksikliği, araştırma süreçlerine sekte vurmakla birlikte duygusal bir memnuniyetsizliğe de yol açar ve danışman-öğrenci ilişkisini zedeler (McAlpine ve McKinnon, 2013). Bazı öğrenciler danışmanıyla günlük olarak görüşebilirken bazıları altı ayda bir gibi uzun aralıklarla görüşebilir (Cornér vd., 2017). Araştırmalar birçok danışman-öğrenci ilişkisinde görüşmelerin nadir olduğunu ve genellikle öğrencinin talebi üzerine görüşüldüğünü göstermektedir (Leijen vd., 2016). Oysaki danışmanla öğrencinin sık görüşmeler yapması, bunun yanında ek toplantılar da yapması öğrencinin akademik ilerlemesi açısından önemlidir (Brus, 2006). Özellikle eğitiminin ilk yıllarındaki öğrencilerin danışmanlarıyla daha sık görüşmeleri, danışmanlarıyla olan ilişkilerine yönelik daha olumlu düşüncelerini sağlar. Bazı öğrenciler sonraki yıllarda danışmanına daha az ihtiyaç duyarken bazılarının sık görüşmeler yapmaya olan ihtiyaçları devam eder (Huber vd., 2010). Farklı araştırmalar da danışmanla görüşme sıklığının, ilişkiden memnuniyeti etkilediğini doğrular (Schlosser vd., 2003) ve öğrencilerin araştırma kaygılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koyar (Arisoy, 2021).

2.2.2. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Etkileri

Bir lisansüstü öğrencisinin programda bulunduğu süreçte danışmanlık ihtiyacı vardır. Programda sunulan danışmanlığın şekli ve niteliği, öğrencinin başarısını ve programdan memnuniyetini etkiler (Hirt ve Muffo, 1998). Danışmanıyla iyi ilişkiler kuran ve danışmanından destek gören öğrenciler; danışmanlık sürecinden memnuniyet duyar, danışmanına güvenir ve danışmanlarının öğrenmelerine katkı sağladığına inanır (de Kleijn vd., 2012; S. H. Lee ve Deale, 2016; Rice vd., 2009; Schlosser ve Gelso, 2001).

Danışmanlık sürecinden duyulan memnuniyet ve olumlu danışman-öğrenci ilişkisinin, araştırmayla ilgili birçok çıktıya olumlu etki ettiği söylenebilir (Cobb vd., 2020). Lisansüstü eğitimin temelinde yer alan araştırma sürecine yönelik öğrencilerin tutumlarını şekillendirmede, danışman ve öğrenci arasındaki ilişki önemli bir role sahiptir (Schlosser ve Gelso, 2001). Danışmanıyla olumlu ilişkileri olan öğrenciler akademik becerilerini daha fazla geliştirir, daha yüksek araştırma öz yeterliğine ve akademik öz yeterliğe sahip olur (Morrison ve Lent, 2014; Schlosser ve Gelso, 2001; Schlosser ve Kahn, 2007; Q. Wang vd., 2022). Danışman, üretkenlik açısından da öğrenciye katkıda bulunur. Daha yüksek akademik performansa sahip danışmanların öğrencileri de daha yüksek akademik performans gösterir (Liu vd., 2018). Olumlu danışman-öğrenci ilişkisi, üretkenliği etkilediği gibi (Kuo vd., 2017) ilişkinin süresi de üretkenlikle ilişkilidir (Tuesta vd., 2015). Bunun yanı sıra danışmanlar, öğrencilerin profesyonel bir araştırma topluluğuna katılmasına ve akademik erteleme gibi sorunlarla başa çıkmasına da yardımcı olabilir (Brus, 2006; Q. Wang vd., 2022).

Danışman desteği ve danışman-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin yalnızca akademik başarısını değil, duygusal ve psikolojik durumlarını da etkilemektedir. Araştırmalar danışman desteği ile duygusal iyi oluş (Wollast vd., 2023) ve psikolojik iyi oluş (Haider ve Dasti, 2022) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Danışman desteği, memnuniyeti ve birçok duygusal durumu kapsayan lisansüstü öğrenci uyumunu olumlu etkiler (Blanchard ve Haccoun, 2020). Farklı araştırmalarda ise danışman-öğrenci ilişkisi ile iyi oluş arasındaki ilişki ortaya konmuştur (Becerra vd., 2021; Liang vd., 2021). Olumlu ilişki iyi oluşu desteklerken, olumsuz ilişki de öğrencilerde stres gibi olumsuz duygusal durumları tetiklemektedir. Destekleyici bir danışman, öğrenci üzerindeki baskıyı azaltırken etkisiz, kontrolcü veya küçümseyici danışman yaklaşımları kaygı ve stresi artırır (Auðardóttir vd., 2021; Litalien ve Guay, 2015; Wei vd., 2012). Ayrıca danışman memnuniyeti, stresle psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi de olumlu anlamda zayıflatmaktadır (Becerra vd., 2021). Danışmanın sunduğu ustalık deneyimi ve sözel ikna, öğrencinin karmaşık araştırma süreçleriyle başa çıkabileceğine dair inancını beslemektedir.

Genel anlamda lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin başarılı bir öğrenim süreci geçirmesinde en önemli faktörlerden biridir (Kim ve Kim, 2019). Danışmanıyla iyi ilişkilere sahip öğrencilerin lisansüstü eğitimden memnuniyet duyması (Inman vd., 2011; C. Zhao vd., 2007) ve ayrılma olasılığının daha az olması muhtemeldir (Leijen vd., 2016; Phan, 2024).

2.2.3. Danışman-Öğrenci İlişkisi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Lisansüstü eğitimden ayrılma kararı; öğrencinin bireysel özellikleri, kurumun yapısı ve danışmanlık ilişkileri gibi çeşitli etmenlerle şekillenir. Danışmanlık süreciyle ilgili sorunlar, lisansüstü eğitimden ayrılmanın en yaygın nedenleri arasında yer almaktadır. Bu sorunlar genellikle geri bildirim eksikliği, çalışma tarzlarında uyumsuzluk, ihmal edilme ya da terk edilme hissi gibi durumları içerir.

Danışman ve öğrenci arasındaki çatışmalar veya beklentilerin uyuşmaması, lisansüstü öğrencilerinin kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Phan, 2024). Bu noktada beklentilerin karşılanması kritik bir rol oynar. Öğrencinin araştırma yapmaya ve öğrenmeye dair beklentileri ile gerçek deneyimi arasındaki uyumsuzluk, belirsizliğe yol açarak memnuniyetsizliği artırır (McAlpine vd., 2020). Ayrıca lisansüstü öğrenciler, anlamlı buldukları bir araştırmayı yürütmek ister. Bazı danışmanlar öğrencinin ilerlemesini kolaylaştırırken bazıları öğrenciyi anlamsız bulduğu bir yöne zorlayabilir. Bu iki farklı danışman rolü, lisansüstü eğitimi tamamlayanlarla ayrılanların deneyimlerinin arasındaki temel farkı oluşturur (Devos vd., 2017).

Danışman ile öğrenci arasındaki etkileşimin niteliği, lisansüstü eğitim sürecinin tamamlanması ya da terk edilmesi hakkında önemli ipuçları sağlar. Danışmanlık ilişkisi sadece kişisel bir etkileşim değil, aynı zamanda kurumsal politikaların ve izleme süreçlerinin bir yansımasıdır. Yapılan sistematik incelemeler, danışmanın ulaşılabilirliği ve görüşme sıklığının öğrenci memnuniyeti ile ilişkili olduğunu gösterir. Örneğin öğrencinin ilerlemesi hakkında düzenli aralıklarla görüşmek ve öğrencinin eğitimini zamanında tamamlamasını teşvik etmek öğrenci memnuniyetini artırır (McAlpine vd., 2020).

Öğrenciler kendilerini çaresiz hissettiklerinde, öğretim üyeleri veya danışmanlar bu durumu fark edemezse programdan erken ayrılma kararı verebilirler. Bu durum literatürde bazen sessiz ayrılış olarak adlandırılır. Öğrenci sesini duyuramadığı veya destek bulamadığı noktada lisansüstü eğitimden sessizce kopar (Smith vd., 2006). Özellikle yaşı ilerlemiş öğrencilerde iş ve aile sorumluluklarının getirdiği ek yük, danışman desteğinin eksikliğiyle birleştiğinde ayrılma kararını tetikleyebilir (Motseke, 2016). Ayrıca, danışman değişikliği yaşamak zorunda kalan öğrenciler, bu durumun kurumsal prosedürlerin bir parçası olduğunu bilseler dahi kendilerini izole edilmiş ve bir başarısızlık yaşıyormuş gibi hissedebilirler (McAlpine vd., 2020). Sonuç olarak danışman ile kurulan ilişkinin niteliği ve bu ilişkinin kurumsal yapılarla desteklenmesi, lisansüstü eğitimi tamamlama açısından kritik bir etkidir. Danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki bu etkisi, öğrencinin dışsal yüklerini yönetebilme kapasitesiyle de dolaylı olarak bağlantılıdır. Bu aracı mekanizma 2.4 başlığında detaylandırılacaktır.

2.3. Program İklimi

Örgütsel davranış ve eğitim yönetimi literatüründe önemli bir yer edinmiş olan örgüt iklimi, genel anlamda bir örgütteki çevresel özelliklerin bütününü ifade eder (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Daha geniş anlamda ise bir çalışma ekibindeki veya kurumdaki bireylerin, çalışma ortamlarının kendilerini nasıl etkilediğine ilişkin algılarının bütünü olarak tanımlanır (Glisson, 2007). Okul da bir örgüt olarak iklime sahiptir ve eğitim yönetimi literatüründe okul iklimi kavramına daha sık rastlanır. Öğretmenler ve öğrenciler için okuldaki çalışma ortamına ilişkin algılar, okul içindeki etkenlerin onların davranışlarını etkileme şekli, okuldaki formal ve informal yapılar ve ilişkiler; okul iklimini oluşturur.

Kısaca okul iklimi, okulun kişiliği şeklinde de tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2012). Ayrıca okul ortamının tanımlayıcısı, olumlu ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı şeklinde de kavramsallaştırılır (Glover ve Coleman, 2005; Veilleux vd., 2012). Olumlu bir okul iklimi bireylerin kendilerini değerli ve saygın hissettikleri, okula ait hissettikleri sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlar (Freiberg ve Stein, 1999).

Yükseköğretimdeki çalışma ve öğrenme ortamının farklılığından dolayı iklim, temel eğitim ve ortaöğretimden farklı dinamiklere sahiptir. Bunun yanında lisans ile lisansüstü eğitim arasında da önemli farklılıklar vardır. Bir programdaki öğrenci sayısı, çalışma şekli ve beklentiler, bir tez danışmanıya çalışma gibi durumlar bu farklılıkların temelindedir. Buna karşın literatürde, lisans-lisansüstü ayrımı yapılmadan yükseköğretimde örgüt iklimi kavramının ele alındığı da görülebilmektedir (Ertem, 2020). Lisansüstü eğitimde iklime odaklanan çalışmaların da enstitü iklimi, bölüm iklimi, program iklimi gibi farklı kavramlara eğildiği literatürde görülür. Enstitü düzeyinde iklim; enstitüdeki öğretim kültürü, danışmanların ve akranların desteği, programın yapısı gibi enstitü ortamına ilişkin etkenleri kapsar (Coso ve Sekayi, 2015). Bölüm (departman) iklimi de bölümdeki öğrencilere yönelik tutumları, öğrenci katılımını ve akran desteğini içerir (de Valero, 2001). Bölümler, öğrencilerin lisansüstü eğitime başvuru ve kabul edilme şartlarını belirler, öğrenci ilerlemesini takip eder. Üniversitenin kurumsal yapısından daha çok, disiplinin doğasından etkilenir ve lisansüstü eğitimde iklimi etkiler (Hirt ve Muffo, 1998). Bölüm iklimini incelemek, öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin deneyimlerini ve algılarını anlamak için faydalıdır (Solem vd., 2009).

Örgüt iklimi, akademik ve sosyal anlamda lisansüstü eğitime ilişkin pek çok yapı ve süreci içerir (Ertem, 2020). Ancak lisansüstü eğitimde öğrenciler için iklim konularını araştırırken disiplinin ve programın öğrenciler üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Lisansüstü öğrenciler için iklimin tam olarak anlaşılması amacıyla böyle bir odaklanmanın gerekliliğinden söz edilebilir (Hirt ve Muffo, 1998). Bu bağlamda bu çalışmada, program iklimi kavramı ele alınacaktır. Program iklimi, lisansüstü programdaki etkenler ile öğrenci arasındaki etkileşime odaklanır. Öğretim üyelerini, programdaki kültürü, etkileşimleri, program ile öğrenci arasındaki uyumu kapsar (Georgiou, 2017). Başka bir ifadeyle program iklimi; lisansüstü öğrencilerin programdaki ilişkilerine, kendini programa ait hissetmesine ve öğretimin kalitesine ilişkin algıları olarak tanımlanabilir (January vd., 2014).

Bir programdaki iklimin önemli bir göstergesi, öğrencilerin sosyal ve akademik olarak programa uyum sağlamasıdır (Saenz, 2000). Öğrencinin programla bütünleşmesi için programın akademik hedefleriyle kendi hedeflerinin uyuşması gerekir. Ayrıca sosyal ve kişisel uyuma da öğrencinin programdaki deneyimini şekillendirir. Bu açıdan özellikle programdaki akranlarla ve öğretim üyeleriyle olan ilişkiler, olumlu öğrenci deneyimi için önemlidir (Ertem, 2020; Hoskins ve Goldberg, 2005). Program iklimi de akranlarla ve öğretim üyeleriyle olan ilişkilerden oluşur (Georgiou, 2017).

2.3.1. Akran İlişkileri

Lisansüstü eğitimde iklimin önemli bir faktörü, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimler ve bu etkileşimin var olduğu bir topluluğun varlığıdır (Solem vd., 2009). Öğrencilerin öğretim üyelerinden ve danışmanlarından destek göremedikleri durumlarda akranlarıyla iletişimleri önem kazanır. Bazı araştırmalar öğrencilerin akranlarının, onlara öğretim üyelerinden daha fazla destek verdiklerini ortaya koymuştur (Leijen vd., 2016). Diğer destekleyiciler de önemli olmakla birlikte aynı programdaki öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, stresi azaltmak ve yalnızlaşmayı engellemek açısından fayda sağlayabilir (Blanchard ve Haccoun, 2020; Yusuf vd., 2020). Araştırmalar da akran desteğinin stresle başa çıkmakta önemli stratejilerinden biri olduğunu göstermiştir (El-Ghoroury vd., 2012).

Aynı programdaki öğrencilerin iyi ilişkiler kurmalarını sağlayacak sosyal etkinlikler düzenleme, öğrenci eşleştirme, iş birliğine teşvik etme gibi önlemler; olumlu akran ilişkileri oluşturarak program iklimine katkı sağlayabilir. İyi akran ilişkileri stresi azaltırken aşırı rekabetçi ortamı da yumuşatabilir. Ayrıca öğrencilerin mezuniyetten sonra da akademik kariyerleri boyunca birlikte çalışabilecekleri meslektaşlar edinmelerini sağlar. Bu nedenle iyi akran ilişkileri, lisansüstü eğitim sırasında ve sonrasında önemlidir (Schwoerer vd., 2021). Akranlarla iletişim kurmak, online eğitimde bile öğrencilere fayda sağlar (Volkert vd., 2018). Bu faydalar sadece akademik çıktılar olmak zorunda değildir. Akademik anlamda somut çıktıları olmasa da öğrencinin iyi bir sosyalleşme deneyimi yaşaması da başlı başına olumlu bir noktadır (Golde, 1998). Lisansüstü eğitimde öğrencilerin deneyimlediği sosyal izolasyon ve duygusal iyi oluşun zayıflaması gibi sorunlar, akran ilişkilerini kritik bir destek mekanizması haline getirmektedir. Akran ilişkileri; motivasyon, duygusal destek ve topluluk aidiyeti sağlarken kişisel gelişim ve mesleki tatmin gibi imkânlar da sunmaktadır. Ancak, bu ilişkilerin başarısı, rol karmaşası ve kültürel farklılıklar gibi engellerin iyi bir şekilde yönetilmesine de bağlıdır (Oddone Paolucci vd., 2021).

Programa seçici bir öğrenci alım süreci, akran ilişkilerinden kaynaklanan iklimin geliştirilmesi için avantaj sağlayabilir. Öğrenciler arasında kaliteli bir akademik ortam, karşılıklı yardımı ve desteği teşvik ederken iş birliğini ve olumlu bir rekabet ortamını da sağlar (Skopek vd., 2022). Bununla birlikte rekabet, özellikle lisansüstü eğitimin ilk yıllarında yüksek olduğunda akran ilişkilerini zedeleyebilir ve öğrencinin eğitimini tamamlamasına olumsuz etki eder (Litzler vd., 2005). Özetle literatür; akran ilişkilerinin sadece akademik bir ağ değil aynı zamanda zorlu lisansüstü süreçlerde tükenmişliği önleyen bir duygusal faktör olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Öğretim Üyeleriyle İlişkiler

Lisansüstü programda öğrenci için en önemli kişi danışman olarak görülür. Ancak öğrencilerin yaşadığı sorunların kökeni ve karmaşıklığı, danışmanlık ilişkisinin de ötesinde programdaki kültüre ve iklime kadar dayanır (McAlpine vd., 2012). Bölümler ve programlar, öğrencilerin eğitiminde tüm

sorumluluğu alan kurumlardır. Lisansüstü eğitime girişte olduğu kadar eğitim sürecinde de önemli rol üstlenirler (Hirt ve Muffo, 1998). Öğretim üyelerinin niteliği ve iletişim becerileri, lisansüstü eğitimdeki ortamı ve öğrenci başarısını etkiler (Tuckman, 1991). Öğrenciler için iklimin önemli bir faktörü, öğretim üyeleriyle olan ilişkilerdir. Başarılı olmak için öğretim üyeleriyle iyi ilişkiler kurmak isteyen öğrenciler, diğer yandan da bunun için akranlarıyla rekabet içerisine girerler. Öğretim üyeleriyle iyi ilişkilere sahip olamayan öğrenciler başarılı olabilecekleri ve memnuniyet duyabilecekleri bir program ikliminden uzak kalırlar (Hirt ve Muffo, 1998).

Öğretim üyeleriyle ilişkilerin öğrenci deneyimindeki önemine karşın bazı öğrenciler öğretim üyelerinden hiç destek göremezler. Programdaki öğretim üyeleri empatiden yoksunsa ve öğrenciler için desteğe ihtiyaçları olduğunda ulaşılabilir değilse öğrenciler bu destekten mahrum kalır (McAlpine vd., 2012). Oysa öğretim üyeleri ile öğrenci arasındaki ilişki kritiktir. Ayrıca öğretim üyelerinin deneyimlerini paylaşımları, öğrencilere rol model olarak araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaları önemlidir (Shittu-Abina, 2015). Lisansüstü öğrenciler, öğretim üyelerinden destek gördükleri böyle olumlu bir program ikliminde daha rahat etkileşime girme fırsatı bulur. Bu etkileşimlerin kalitesi, öğrencilerin okulu bırakması ve devam etmesi kararında etkilidir (Bair ve Haworth, 2004). Yetersiz iletişim ve hatta zorbalıkla karşılaştıklarında ise lisansüstü eğitimi daha az anlamlı bulurlar ve başarıya ulaşma konusunda zorlanırlar (Martin vd., 2015).

2.3.3. Program İkliminin Önemi

Örgüt iklimi ve temel eğitim ya da ortaöğretimde okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar, iklimin motivasyonla (Ghanbari ve Eskandari, 2013; Rusu ve Avasilcai, 2014); akademik başarı, okula devam etme ve öz yeterlikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Daily vd., 2019, 2020; Fan ve Williams, 2018; Macneil vd., 2009). Yükseköğretimde de iklim çalışanlar ve öğrenciler için önemlidir. Bununla birlikte bir öğrencinin lisansüstü eğitime ilişkin deneyiminin kalitesinin anlaşılması için bölüm ya da program iklimi gibi daha dar ve özel bir inceleme yapılması gerekir (Solem vd., 2009).

Lisansüstü öğrencileri, lisansüstü eğitimin doğası gereği lisans öğrencilerine göre sosyal izolasyona daha açıktır. Bu nedenle yalnızlık ve bunun getireceği kaygı, depresyon gibi durumları yaşamaya yatkın olabilir (Jones-White vd., 2022). Akranlar, öğretim üyeleri ve danışmanlarla iyi ilişkiler yani olumlu bir program iklimi, öğrencilerin genel iyi oluşunu (Yusuf vd., 2020) ve programdan memnuniyetini (Bright, 2017; Bright ve Graham, 2016) olumlu etkiler. Farklı araştırmalar da program iklimi ile sosyal destek, stres, dayanıklılık, tükenmişlik ve mental sağlık sorunları gibi değişkenlerin ilişkisini ortaya koymuştur (Marquez, 2020; Nagy vd., 2019; Pyhältö vd., 2009). Programda olumlu bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öz-yeterliklerini ve mesleki gelişimlerini de etkileyebilir (Pyhältö vd., 2009; Yusuf vd., 2020). Üstelik bireysel etkilerinin yanı sıra, iyi bir iklimin farklı kurumlara ve hatta farklı

ülkelere lisansüstü öğrenci geçişini azaltabileceği, yurtdışından öğrenci çekebileceği de söylenebilir (Bertrand-Cloodt vd., 2017).

2.3.4. Program İklimi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Lisansüstü eğitimi tamamlama ile bir bölümün sosyal ve mesleki ortamına entegre olma arasında ilişki bulunmaktadır. Okulu bitiren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, diğer lisansüstü öğrencilerle iyi ilişkiler kurarken programdan ayrılanlarda bu oran daha düşüktür (Lovitts ve Nelson, 2000). Özellikle araştırma topluluğunda algılanan yüksek düzeydeki desteğin, programı tamamlayanları tamamlamayanlardan ayıran bir etken olduğu ortaya konmuştur (Cornér vd., 2024). Öğrenciler hem danışmanlarının hem de akranlarının değer verdiği bir şey üzerinde çalıştıklarını hissettiklerinde, bu durum onları programı tamamlamaları için teşvik etmektedir (Crede ve Borrego, 2014).

Olumlu bir iklimin aksine, olumsuz iklim koşulları lisansüstü eğitim deneyimini sekteye uğratmaktadır. İklim sorunlarının lisansüstü öğrencinin ilerlemesini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Litzler vd., 2005). Sosyalleşme ve programa entegrasyon eksikliği, öğrencilerin olumsuz duygularını tetikleyen bir etken olarak tanımlanmıştır (Castelló vd., 2017). Sosyal destek, tükenmişlik ve okulu bırakma niyeti arasında bir ilişki olduğu gözlemlenirken (Corcelles-Seuba vd., 2023), öğretim üyelerinden zorbalık gören öğrencilerin eğitimlerine olan ilgileri azalmakta ve başarı beklentileri düşmektedir (Martin vd., 2015). Bunların yanı sıra programdaki ırksal iklim gibi farklı bağlamlardaki iklim türleri de ayrılmada rol oynayabilir (Trent vd., 2021). Aksine olumlu bir etik iklim, öğrencilerin programa devam etmelerinde önemli bir faktör olarak algılanmaktadır (Schulte, 2001).

Lisansüstü eğitim süreci, programdan kaynaklanan stres faktörlerini içerir ve bunlar ayrılma niyetini önemli ölçüde etkilemektedir (Volkert vd., 2018). Net beklentilere ve yapılandırılmış ilişkilere sahip bir program yapısı, öğrenci deneyimini daha standart hale getirerek programı bırakma riskini azaltabilir. Ancak son teslim tarihleri gibi katı yapısal faktörler, öğrencileri çalışmaya teşvik edebileceği gibi bırakma oranlarını da etkileyebilir (Geven vd., 2018). Bazen danışmanıyla sorun yaşayan öğrencilerin diğer öğretim üyelerinden de hiçbir destek alamaması, yalnızlık hissiyle birleşerek okulu bırakmalarına neden olur (Phan, 2024). Bu koşullar altında öğrenciler kendilerini çaresiz hissedip çalışmalarından kopabilir. Öğretim üyeleri veya danışmanlar bu durumu fark edemezse programdan erken ayrılma kararı verebilirler (Smith vd., 2006). Özellikle yaşı ilerlemiş öğrencilerde iş ve aile sorumluluklarının getirdiği ek yük, program faktörleriyle birleşerek ayrılmayı tetikleyebilir (Motseke, 2016).

2.4. Lisansüstü Eğitimde Okul-Yaşam Çatışması

Lisansüstü eğitim, son yıllarda daha yaygın hale gelirken bu programlara katılan öğrenciler genellikle önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin, akademik çalışmalarının dışında aile, bakım veya mali sorumluluklar gibi önemli sorumluluklarının olması muhtemeldir ve bu roller ile akademik hedefleri arasında bir çatışma potansiyeli vardır (O'Connor vd., 2022). Lisansüstü programlarda tamamlama yaşının genellikle 30'lu yaşların ortalarında olması; bu dönemin bireylerin iş bulma, evlilik, çocuk sahibi olma veya yaşlanan ebeveynlerinin bakımı gibi yaşamlarındaki önemli sorumlulukları üstlenme olasılığının yüksek olduğu bir zamana denk geldiğini göstermektedir (Pyykkonen, 2021).

Günümüzde lisansüstü öğrencileri ailevi kaygılar, iş, mali durum ve ebeveynlik gibi yoğun bir yaşam temposuyla karşı karşıyadır ve bu sorumluluklar, lisansüstü eğitim yapmanın getirdiği mevcut strese eklenerek bireyleri zorlamaktadır (Smith vd., 2006). Bu durum, öğrencilerin deneyimlediği temel zorluklardan biri olan kişisel-akademik olanın iç içe geçmesi olgusunu yaratır (McAlpine vd., 2012). Dolayısıyla, öğrencinin hem akademik hem de sosyal beklentilerini yönetme ve refah düzeyini sürdürme becerisini geliştirmesi için okul-yaşam dengesi kritik bir öneme sahiptir (Tan vd., 2020). Buna rağmen, okul-yaşam çatışması veya okul-yaşam çatışması konusunun doktora öğrencileri özelinde çok az çalışıldığı (Martinez vd., 2013) ve lisansüstü öğrencilere odaklanan çalışmaların da genellikle yetersiz olduğu belirtilmektedir (Yusuf vd., 2020).

2.4.1. Çok Boyutlu Çatışma Modeli

Roller arası çatışma literatüründe yaygın kabul gören sınıflandırma, Greenhaus ve Beutell (1985) tarafından geliştirilen çok boyutlu çatışma modelidir. Araştırmacılar, iş ve iş dışı yaşam (aile, okul vb.) arasındaki çatışmanın tek boyutlu bir yapı olmadığını; zaman, gerilim ve davranış olmak üzere üç temel kaynaktan beslendiğini ortaya koymuştur. Bu sınıflandırma, sonraki yıllarda yapılan yapısal geçerlilik çalışmalarıyla da desteklenmiş ve çatışmanın doğasını açıklayan temel paradigma haline gelmiştir (Carlson vd., 2000).

Zaman Kaynaklı Çatışma: Zaman kaynaklı çatışma, bireylerin sahip olduğu zamanın sınırlı ve sabit bir kaynak olduğu gerçeğine dayanır. Greenhaus ve Beutell'e (1985) göre, bir rolün (örneğin lisansüstü eğitim) gerektirdiği zamanın diğer bir role (aile veya iş) ayrılması gereken süreyi kısıtlaması, bu çatışma türünü doğurur. Voydanoff (2004) ise bu durumu "kaynak tükenmesi" yaklaşımıyla ele alır. Bireyin zaman ve enerjisini bir alana vermesi, diğer yaşam alanları için yetersiz zaman ve enerji kalmasına neden olur. Özellikle akademik gereklilikler, bireyin sosyal rollerini yerine getirmesini imkânsız hale getirdiğinde zaman kaynaklı çatışma kaçınılmaz olmaktadır.

Gerilim Kaynaklı Çatışma: Bu boyut, bir rolde yaşanan stresin diğer role duygu veya durum olarak taşınmasını ifade eder. Greenhaus ve Beutell (1985) bir alandaki yorgunluk, kaygı veya sinirlilik halinin bireyin diğer alandaki performansını düşürdüğünü belirtir. Bu süreç literatürde Edwards ve Rothbard (2000) tarafından “Taşma Kuramı” çerçevesinde de açıklanmaktadır. Buna göre, akademik çalışmalardan kaynaklanan zihinsel yorgunluk veya tez sürecindeki belirsizliğin yarattığı gerginlik, bireyin okul dışındaki sabır ve tolerans seviyesini düşürerek aile içi iletişimde çatışmalara zemin hazırlamaktadır.

Davranış Kaynaklı Çatışma: Davranış kaynaklı çatışma, bir rolün gerektirdiği davranış kalıplarının, diğer rolün beklentileriyle uyuşmaması durumudur (Greenhaus ve Beutell, 1985). Örneğin akademik veya profesyonel hayatta beklenen otoriter, sorgulayıcı veya mesafeli tutumlar; aile ortamında beklenen sıcaklık ve duygusallık ile ters düşebilir. Dierdorff ve Ellington (2008), bu çatışma türünün diğerlerine göre daha az fark edildiğini ancak roller arası geçişlerde bireyin yaşadığı kimlik karmaşasının temelinde bu davranışsal uyumsuzluğun yattığını vurgulamaktadır.

2.4.2. Okul-Yaşam Çatışmasının Doğası

Klasik kuramlar çatışmayı genel hatlarıyla açıklasa da lisansüstü eğitim süreci kendine has dinamikler barındırır. Engelhard (2012), okul-aile çatışmasının doğasını tanımlarken; akademik eğitimin standart bir işten farklı olarak sınırları belirsiz yapısına dikkat çekmektedir. Eğitim süreci sadece zaman değil, sürekli bir zihinsel meşguliyet de gerektirdiği için bu çatışma diğer meslek gruplarına göre daha etkili olmaktadır. Douthirt de (2025) çalışan lisansüstü öğrencileri literatürdeki diğer gruplardan ayırarak, bu kitleyi rekabet halindeki iki kurumun (iş ve akademi) talepleri arasında sıkışmış benzersiz bir grup olarak tanımlamaktadır. Bu öğrencilerin yaşadığı çatışma sadece zaman yönetimiyle ilgili değil, hangisine öncelik vereceğiyle ilgili sürekli huzursuz eden bir ikilemdir.

Akademik bağlamda okul-yaşam çatışmasından söz ederken “okul” ve “yaşam” kavramlarını netleştirmek gerekmektedir. Okul; ders kapsamındaki çalışmalar ve ödevleri, araştırmaya ilişkin görevleri ve mesleki gelişim faaliyetleri gibi akademik çalışmaları kapsar. Yaşam ise aile, sosyal yaşam ve çalışma hayatı gibi akademik olmayan, kişisel bileşenleri ifade eder (Schwoerer vd., 2021; Yusuf vd., 2020). Bu noktada, okul-aile yerine okul-yaşam teriminin kullanılması yalnızca evli bireyleri değil, diğer sosyal ilişkileri de kapsayan daha kapsayıcı bir yaklaşım sunar (Gröpel ve Kuhl, 2009). Yaşam içindeki boş zaman, öğrencilere başkalarının ihtiyaçlarından ziyade kişisel ihtiyaçlarını karşılama fırsatı verdiği için önemlidir. Bu durum, öğrencilerin yaşamdan keyif almaya yönelik bir ihtiyaçlarının olduğunu da kabul eder (Picton, 2021).

Okul-yaşam çatışması, lisansüstü eğitim ile öğrencinin kişisel yaşamının dengelenememesi olarak ifade edilebilir. Okul-yaşam dengesi ise bir kişinin lisansüstü eğitime ilişkin çalışmaları ve

aile/sosyal rolleri için mevcut olan zamanın yeterliliğini algılama düzeyi olarak tanımlanabilir (Gröpel ve Kuhl, 2009). Ancak bu denge, sabit veya kontrollü bir durum olarak düşünülmemelidir. Bunun yerine doğrudan bireyin seçme hakkına ve bu seçimlerin bireyde yarattığı gerginliğe yani çatışmalara vurgu yapılmalıdır (Brus, 2006). Conlon (2002), lisansüstü öğrencilerin kariyer odaklı olmalarına rağmen aile rollerine verdikleri önemin kariyerlerinden az olmadığını, hatta çoğu zaman daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, öğrencilerin akademik dünyada ilerlerken yaşadıkları içsel gerilimin temel kaynağı olarak iki alana da tam bağlılık isteğini işaret etmektedir. Okul ile yaşam arasındaki çatışma da bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Doktora öğrencileri için okul-yaşam çatışmasını yönetmenin tek bir yolu veya evrensel bir standardı yoktur. Çatışmadan uzak kalmak kişisel bir süreçtir ve bireyin akademik, ailevi ve kişisel rollerini o anki dış etkenlere ve zamana göre nasıl şekillendirdiği önemlidir (Haynes vd., 2012). Bu denge, zaman yönetimiyle elde edilen içsel bir dengeye odaklanmakla birlikte aynı zamanda akran grupları, aile gibi dışsal faktörler tarafından da şekillendirilir (Picton, 2021). Ayrıca çatışmanın olmaması her zaman bir dengeye ulaşıldığını da göstermemektedir. Örneğin Allison (2014), okul-yaşam ilişkisini incelerken çatışma ve denge tatmini kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Yazara göre, bir lisansüstü öğrencinin düşük çatışma yaşaması, onun bu süreçten tatmin olduğu anlamına gelmemektedir. Önemli olan bireyin bu çoklu roller arasındaki uyumdan duyduğu doyumdur.

Lisansüstü eğitimde okul-yaşam çatışması, geçici bir akademik stresten farklı bir zorluk olarak düşünülmelidir (Labrague vd., 2025). Öğrencilerin karşılaştığı başlıca stres kaynakları arasında akademik sorumluluklar ve öğretim üyeleriyle olan ilişkiler yer almaktadır (Labrague, 2024). Özellikle ödev, gelişim raporu veya tez teslim tarihlerine yetişme baskısı, öğrenciler tarafından hissedilen birincil baskı olarak ifade edilmekte ve bu durum iyi oluşlarını etkilemektedir (Martinez vd., 2013). Programdaki akademik kültürün veya iklimin kendisi de bu çatışmayı besleyebilir. Lisansüstü öğrencilerinin sadece çalışması gerektiğine dair yaygın ve dile getirilmeyen bir beklenti, denge kurmaya çalışan öğrenciler için bir çatışma yaratabilmektedir. Öyle ki bazı öğrenciler, zamanlarını lisansüstü eğitimleri dışında başka şeylere ayırdıklarında danışmanlarından eleştiri alacaklarını hissetmektedir (Sallai vd., 2023). Doktora sonrası araştırmacılar bile akademik talepler ile yaşamlarını dengelemekte zorlandıklarını belirtmektedir (Pitt vd., 2021).

Okul-yaşam çatışması, belirli öğrenci gruplarında daha da yoğun yaşanabilmektedir. Örneğin lisansüstü eğitim yaparken başka bir işte çalışan öğrenciler, araştırma görevlisi olan öğrencilerle aynı gereklilikleri sağlamak zorunda kalmaktadır. Ancak bunun için özel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Castelló vd., 2017). Kadın lisansüstü öğrenciler, aile ve akademik kariyer rollerinin çatışması nedeniyle fedakarlıklar yapmakta ve genellikle kariyer ile aile arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır.

(Mccutcheon, 2018). Kadınlar lisansüstü eğitime devam ederken diğer yandan hasta bir çocukla evde kalma, ebeveynini doktora götürme veya ailevi sorumlulukları yerine getirme gibi ikilemlerle mücadele etmektedir (Brus, 2006). Ebeveyn olan lisansüstü öğrencilerin, çocuksuz akranlarına göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirtilmiştir (Engelhard, 2012). Bu öğrenciler, eşlerinden destek görseler bile çocuksuz öğrencilerin karşılaşmadığı suçluluk duygusu gibi içsel faktörlerle de mücadele etmek zorundadır (Isreal vd., 2017). Bununla birlikte çatışmalar bazen bir motivasyon faktörü de olabilmektedir. Bir çalışma, çocuğu olmayan bekar öğrencilerin, ailesi olan öğrencilere göre okul, iş ve yaşam dengesini sağlamada daha fazla zorlukla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır (Martinez vd., 2013).

Okul-yaşam çatışmasının olumsuz etkileri, sadece hobilerden veya farklı aktivitelerden feragat etmekten daha derindir (Sallai vd., 2023). Öğrenciler ders çalışmadıkları zamanlarda suçluluk duymaktadır. Ayrıca anksiyete, depresyon gibi ruhsal sağlık sorunları; ebeveyn olmak gibi ailevi endişeler ve çalışma hayatına odaklanamama sonucunda mali sıkıntılar gibi kişisel sorunlar yaşamaktadır (McAlpine ve McKinnon, 2013). Bu zorluklarla başa çıkmak için zamanlarını, önceliklerini ve rollerini yönetmek, stresi yönetmek, boş zaman yaratmak, destek almak gibi stratejiler kullanırlar. Programlar ise öğrencilere mali destek, esneklik ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetleri sağlayarak bu süreci kolaylaştırabilir (Martinez vd., 2013).

2.4.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Etkileri

Lisansüstü öğrencileri, sahip oldukları pek çok rolü yerine getirmek zorunda olduklarının farkındadır. Bunun için zamanlarını tüm rolleri arasında uygun şekilde paylaştırarak bir denge oluşturmaya çalışırlar. Planlı ve verimli çalışmaya, tüm rollerini yerine getirmeye gayret ederler. Ancak bazen meşgul olduklarını bile fark edemezler ve bu dengeyi sağlamakta zorlanırlar (J. Y. Lee vd., 2024).

Lisansüstü eğitim sürecinde iş, aile ve okul rolleri arasında yaşanan çatışma, bireylerin yaşam memnuniyetini ve psikolojik iyi oluşunu derinden etkilemektedir (Treistman, 2004). Araştırmalar, bu çatışma arttıkça bireylerin hem eğitim faaliyetlerinden hem de genel hayatlarından aldıkları tatminin azaldığını göstermektedir (Ernst Kossek ve Ozeki, 1998). Yaşam dengesindeki bu bozulma, öğrencileri yürüttükleri araştırmaları heyecan verici bulsalar dahi tükenmişlik ve sinizm döngüsüne itebilmektedir (Stubb vd., 2011). Kişisel ihtiyaçların karşılanması için yeterli zamanın bulunamaması refah düzeyini düşürürken (Gröpel ve Kuhl, 2009), yaşanan rol çatışmaları duygusal tükenmişliği beraberinde getirir (Douthirt, 2025).

Okul-yaşam çatışmasının ruh sağlığı üzerindeki etkileri, lisansüstü öğrencilerinde genel nüfusa oranla çok daha ağır seyretmektedir. Bu öğrencilerde depresyon ve anksiyete belirtileri görülme oranı, genel nüfusun yaklaşık altı katıdır ve bu tablonun temelinde denge kuramama sorunu yatmaktadır (Evans vd., 2018a). Yüksek iş yükü ve okul-aile çatışması, psikiyatrik bozukluk yaşama riskini iki kattan

fazla artırmakta (Levecque vd., 2017), bu stres düzeyi hem zihinsel hem de fiziksel belirtilerle kendini göstermektedir (T. D. Allen vd., 2000). Öğrenciler, okul-aile çatışması nedeniyle artan bir stres algısına sahip olmakta, bu durum kurulan dengeden duyulan tatmine de zarar vermektedir (Allison, 2014; Engelhard, 2012; Yusuf vd., 2020).

Akademik başarı ve kariyer hedefleri de bu çatışma ortamından olumsuz etkilenmektedir. Yaşam sorumlulukları ile akademik gereklilikler arasındaki gerilim arttıkça, öğrencilerin yıl içindeki akademik performansları düşüşe geçmektedir (O'Connor vd., 2022). Aşırı iş yükü nedeniyle dinlenmeye ve sosyal çevreye vakit ayıramamak, mezuniyet süresinde gecikmelere veya eğitimin tamamen bırakılmasına yol açabilmektedir (van Rooij vd., 2021). Dahası öğrenciler danışmanlarının veya öğretim üyelerinin yaşadığı yoğun çatışmalara şahit olduklarında, benzer bir hayat sürmek istemedikleri için akademisyen olma hedeflerinden vazgeçebilmektedirler (Austin, 2002). Özellikle kadın öğrenciler için okul-aile çatışması, akademik kariyer yolundaki en büyük engel olarak görülmektedir (Mason ve Goulden, 2002). Mevcut yaşam kalitesinden duyulan memnuniyetsizlik, öğrencilerin kariyer tercihlerini değiştirmesine ve gelecekte rollerin çatışacağı beklentisiyle planlama süreçlerinden zihinsel olarak uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Conlon, 2002; Fuhrmann vd., 2011).

Belirli öğrenci grupları için bu süreç ek psikolojik yükler getirmektedir. Ebeveyn olan lisansüstü öğrenciler, çocuklarına ayırmak istedikleri zaman ile akademik yükümlülükleri arasında sıkışarak yoğun bir suçluluk duygusuyla mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Isreal vd., 2017). Yeni bir eğitim sistemine ve kültüre uyum sağlamaya çalışan öğrenciler için bu dengeyi kurmak çok daha stresli bir hal almaktadır (Su-Russell ve James, 2021). Ancak bazı destekleyici unsurlar bu olumsuz etkileri hafifletebilmektedir. Sosyal destekler çatışma ile tükenmişlik arasında aracı bir rol oynarken (Goong vd., 2016), yüksek öz yeterlilik algısı çatışmanın akademik performans üzerindeki yıkıcı etkisini azaltabilmektedir (O'Connor vd., 2022). Olumlu danışmanlık ilişkileri ve araştırma öz yeterliliği, öğrencilerin psikolojik refahını artırmakta (Haider ve Dasti, 2022), başa çıkma stratejileri geliştirmek ise bireylere hayatları üzerinde kontrol sahibi oldukları hissini vermektedir (Haynes vd., 2012).

Sonuç olarak lisansüstü eğitimde okul ve yaşam arasındaki dengenin sağlanması, sadece başarılı akademik sonuçlar için değil, aynı zamanda öğrencilerin genel yaşam kalitesinin korunması için de kritiktir (J. Y. Lee vd., 2024). Okul-yaşam çatışması refahı azaltarak hem tükenmişliği artırmakta hem de kalıcılığı düşürmektedir (Pitt vd., 2021). Bu nedenle kurumların sadece akademik ilerlemeyi değil, öğrencilerin genel refahını ve denge durumlarını da sistematik olarak izlemesi gerekmektedir. Çünkü bu dengenin kurulamaması ilgili tüm paydaşlar için bir kayıp anlamına gelmektedir (Picton, 2021; Schmidt ve Hansson, 2018).

2.4.4. Okul-Yaşam Çatışmasının Yordayıcıları: Program Faktörleri ve Sosyal Destek

Lisansüstü eğitim süreci; danışmanlar, öğretim üyeleri, akranlar ve program personeli gibi çeşitli paydaşlar arasındaki ilişkileri içeren bir süreçtir (Yusuf vd., 2020). Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen program iklimi ve sosyal destek, öğrencilerin okul ve yaşam arasındaki dengeyi sağlamalarında kritik bir rol oynar. Sınır teorisine göre öğretim üyeleri, danışmanlar ve akranlar birer sınır bekçisi konumundadır. Bu kişiler, öğrencinin akademik alan ile kişisel yaşam arasındaki dengeyi yönetmesinde belirleyicidir. Eğer bu kişiler çalışma ve yaşam için sınırları çok katı bir şekilde korursa, öğrencilerin çatışan gerekliliklerle başa çıkmaları zorlaşır (Yusuf vd., 2020). Ancak literatürde, yükseköğretim kurumlarının kendisi dışındaki kişisel yaşamları dikkate alma konusunda başarısız olduğu vurgulanmaktadır (McAlpine vd., 2012).

Sosyal destek, öğrencilerin rol çatışmalarının yarattığı baskıyla başa çıkmalarında en önemli faktörlerden biridir. Sosyal destek kaynakları genellikle iş veya okul alanı (danışman, akranlar, öğretim üyeleri) ve yaşam alanı (aile, arkadaşlar, eş) olarak ikiye ayrılır (Picton, 2021). Lisansüstü kurumlar tarafından danışmanlık hizmetleri, öğretim üyesi desteği ve maddi yardımlar gibi şekillerde destek sunulabilir. Lisansüstü eğitimin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerindeki olası olumsuz etkileri düşünüldüğünde finansal destek, okul-yaşam dengesini kolaylaştıran kilit bir faktördür (Martinez vd., 2013). Ayrıca akran desteği, öğrencilerin yalnızlık hissini azaltarak stresle başa çıkmalarına yardımcı olur (Schwoerer vd., 2021).

Danışmanla ve öğretim üyeleriyle kurulan ilişkiler, lisansüstü eğitimin yarattığı stresi yönetmede belirleyicidir. Öğretim üyeleri öğrencilerin stresle daha kolay başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Labrague, 2024). Ancak öğretim üyelerinin beklentileri, öğrencilerin ailelerine ve okullarına karşı sorumluluklarını dengelemelerini zorlaştırabilir. Bu durum, öğrencilerde benlik duygusunun kaybına ve programın kendisini değiştirdiği hissine kapılmalarına neden olabilir (Haynes vd., 2012). Dolayısıyla lisansüstü programların öğrencilerin kişisel yaşamlarını da göz önünde bulundurması, öğrencilerin okul dışındaki sorumluluklarını da yerine getirmesi açısından önem taşır (Yusuf vd., 2020).

2.4.5. Okul-Yaşam Çatışması ve Ayrılma Niyeti İlişkisi

Lisansüstü öğrencileri akademik gereklilikler ile kişisel yaşamları arasında bir denge kuramadıklarında bu durum stres ve tükenmişliğin yanı sıra programdan ayrılma kararına da yol açabilir. Ayrılma niyeti, genellikle öğrencilerin akademik ve kişisel yaşamının başa çıkılmaz derecede dengesiz olduğuna dair bir sorgulamayla ortaya çıkar. Öğrenciler bu sorgulamayı yaptıklarında akademik hayatın kendilerini tüketen bir doğası olduğunu fark edip daha dengeli bir hayat yaşamak adına ayrılmaya karar verebilir. Bu kararın verilmesinde ailevi sorumluluklar ve kendine zaman ayıramamak kritik bir rol oynar (Golde, 1998).

Okul ve yaşam arasındaki çatışma, öğrencilerin programlarına olan aidiyetlerini zedeleyerek ayrılma sürecini hızlandıran faktörlerden biridir. Araştırmalar okul-yaşam dengesini kuramamanın, öğrencilerin programı bırakmayı düşüncelerindeki en temel faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bu dengeyi kuramadıklarında suçluluk hissederek lisansüstü eğitimden uzaklaşır (Martinez vd., 2013). Özellikle iş-yaşam çatışmasının iş tatminsizliği yaratarak çalışanların ayrılma niyetlerini artırdığı, ancak sosyal desteğin bu etkiyi zayıflatarak ayrılma niyetini azalttığı bilinmektedir (Shakoor vd., 2023).

Lisansüstü eğitimde ayrılma niyeti, çoğu zaman birikmiş bir stresin sonucudur. İş ve aile sorumlulukları zaten zorlayıcı olduğundan, lisansüstü eğitim yetişkin öğrenciler için bir yük haline gelebilir. Birçok lisansüstü öğrencisi aynı zamanda bir işte de çalışmaktadır. İş yükünün çalışmalara odaklanmayı engellemesi, eğitimi tamamlama oranlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktördür (Motseke, 2016). Ayrılmayı düşünen öğrencilerin en büyük gerekçesi genellikle okul-yaşam dengesinin sağlanamamasıdır (Castelló vd., 2017). Sonuç olarak okul-yaşam çatışması sadece bireysel bir zaman yönetimi sorunu değildir. Öğrencinin akademik kariyerine devam edip etmeyeceğini belirleyen varoluşsal bir krizi ifade eder. Tüm bu literatür ışığında olumlu danışman-öğrenci ilişkisi ve olumlu program ikliminin, öğrencilerin yaşadığı okul-yaşam çatışmasını hafifletmesi ve bu azalan çatışmanın da lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini düşürmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın kurguladığı temel aracılık ilişkisi bu mantığa dayanmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Danışman-Öğrenci İlişkisi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Yükseköğretimde öğretim üyesi ile öğrenci arasındaki ilişkilerin akademik başarı ve okulda kalma üzerindeki etkisini inceleyen Fathi ve diğerleri (2026) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, 128 çalışma sentezlenmiştir. Bulgular, öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin genel akademik çıktılarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilediğini, en güçlü ilişkinin ise öğrencilerin okulda kalma ve öğrenimlerini sürdürme niyetleri üzerinde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, mühendislik doktora programlarındaki öğrencilerle çalışan Bahnson ve Abane (2026), danışman-öğrenci ilişkisinin kalitesinin öğrencilerin programdan ayrılma düşüncelerindeki varyansın yüzde 12'sini doğrudan açıkladığını saptamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik ilerleme süreçlerini değerlendirme konusundaki netlik algılarının, bu ilişkide kısmi bir aracı rol üstlendiği; olumsuz ilişkilerin ise öğrencileri ya programı bırakmaya ya da çalışma alanını değiştirmeye yönelttiği belirlenmiştir. Han ve diğerleri (2026) ise doktora öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, danışmanlardan algılanan desteğin öğrencilerin akademik adanmışlık ve bağlılığını doğrudan yordadığını, bu bağlılık hissinin de danışman desteğinin ayrılma niyeti üzerindeki negatif etkisine aracılık ettiğini saptamıştır.

Cornér ve diğerleri (2024), Finlandiya’da bir araştırma üniversitesindeki 768 doktora öğrencisi üzerinde profil analiziyle bir araştırma yürütmüştür. Çalışma, araştırmaya yönelik ilgisi yüksek olsa bile danışmanından orta düzeyde destek gören öğrencilerin (%66), yüksek desteğe sahip olanlara (%25) göre ayrılma niyetlerinin çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir yaklaşımla Wollast ve diğerleri (2023), Belçika’da 925 doktora öğrencisi (411 erkek, 514 kadın) ile yürüttükleri çalışmada, danışman desteğinin türlerini öz belirleme teorisi bağlamında ele almıştır. Bulgular, danışman tarafından sağlanan yapı (beklentilerin netliği ve rehberlik) ve özerklik desteğinin öğrencilerde olumsuz duyguları azalttığını ve programa devam etme niyetini artırdığını göstermiştir.

Alves ve diğerleri (2024), Portekiz’de doktora programlarından ayrılan 12 eski öğrenci ve öğretim üyeleriyle yürüttükleri nitel çalışmada ayrılma sürecini incelemiştir. Çalışma danışmanın ilgisizliği, yetersiz geri bildirim ve sorunlu danışmanlık ilişkilerinin, öğrencilerin ayrılma sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Kurumsal faktörlerin etkisine odaklanan Skopek ve diğerleri (2022) ise 2793 öğrenciye ait 30 yıllık verileri analiz etmiştir. Araştırmada, danışman başına düşen öğrenci sayısındaki %10'luk bir artışın, tezi tamamlama olasılığını %4 oranında düşürdüğünü saptamıştır. Danışmanın öğrenciye zaman ayırmasının programı bitirmedeki önemi vurgulanmıştır.

Haider ve Dasti (2022) Pakistan’da fen bilimleri alanında doktora yapan 72 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, danışmanla yaşanan iletişim kopukluğunun ve danışmanın ulaşılmaz olmasının ayrılma niyetini etkileyen faktörler arasında yer aldığını göstermiştir. Ertem ve Gökalp (2022), Türkiye’de üç üniversitede öğrenim gören 653 lisansüstü öğrenci ve 36 katılımcı ile yürüttükleri karma desenli araştırmada, programı bırakan öğrencilerin bu kararlarının büyük ölçüde danışmanla yaşanan sorunlara dayandığı sonucuna ulaşmıştır.

Jaksztat ve diğerleri (2021) Almanya’da 1226 doktora öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada, danışmanıyla sık görüşebilen öğrencilerin ayrılma ihtimalinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Danışmanlık tarzının etkisine değinen Blanchard ve Haccoun (2020) ise 203 lisansüstü öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmada, danışmanın aşırı kontrolcü davranışlarının, öğrencilerin ayrılma niyetlerini doğrudan artırdığını belirlemiştir. Volkert ve diğerleri (2018), ABD’de 835 hemşirelik doktora öğrencisi ile yaptıkları analizde, danışman ve öğrenci arasındaki beklenti uyumsuzlıklarından kaynaklanan stresin, öğrencilerin ayrılma niyetini yordayan en güçlü faktörlerden biri olduğunu saptamıştır.

Castelló ve diğerleri (2017) İspanya’da sosyal bilimler alanındaki 724 doktora öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin ayrılmayı düşündüğünü belirlemiştir. Sonuçlar, danışmanla yaşanan sorunların izolasyona yol açtığını ve bunun da ayrılma niyetinin temel gerekçelerinden biri olduğunu göstermiştir. Leijen ve diğerleri (2016), Estonya’da eğitim bilimleri

alanında doktora programını bırakan 14 eski öğrenci ile yaptıkları görüşmelerde, danışmanların araştırmaya ilgi göstermemesini ve geri bildirim yetersizliğini temel ayrılma nedenleri arasında göstermiştir. Litalien ve Guay (2015), Kanada’da 1060 doktora öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada, danışmanların destekleyici olmasının dolaylı olarak ayrılma niyetini azalttığını bulmuştur.

Crede ve Borrego (2014), ABD’de 685 mühendislik doktora öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada, danışmanın net beklentilerinin olmasının ve öğrencinin projesine değer vermesinin programı tamamlamayı teşvik ettiğini belirtmiştir. Proctor ve Truscott (2012), ABD’de gerçekleştirdikleri çalışmada, danışmanlık ilişkisindeki kopuklukların ayrılma kararlarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Lovitts ve Nelson (2000) ise ABD’de programı tamamlayan ve ayrılan öğrencileri karşılaştırdıkları çalışmada, tamamlayanların danışmanlarından memnuniyet duyma oranlarının, ayrılanlara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

2.5.2. Program İklimi ile Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Lisansüstü program ikliminin öğrenci deneyimi ve okulda kalma durumları üzerindeki etkilerini inceleyen Tanaka ve diğerleri (2025), olumlu bir program ikliminin öğrencilerin iyi oluş düzeylerini destekleyerek ayrılma ve okulda kalma durumlarını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Yazarlar, lisansüstü eğitimdeki öğrenci kayıplarını engellemek amacıyla sunulan bireysel düzeydeki yaklaşımların stres faktörleri karşısında yetersiz kaldığını, bu nedenle program düzeyinde iklim iyileştirmelerine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır.

Ayoobzadeh (2023), Kanada’da bir üniversitede 35 doktora öğrencisi (17 kadın, 18 erkek) ile yürüttüğü boylamsal çalışmada, akranlar arası ilişkinin ayrılma niyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, akranlarından yüksek düzeyde destek gören ve ilişki kuran öğrencilerin özerk motivasyonlarını koruduklarını ve programdan ayrılma niyetlerinin anlamlı düzeyde düştüğünü göstermiştir. Buna karşın zayıf akran ilişkilerine sahip olanların ayrılma niyetlerinin arttığı ortaya konmuştur.

Jaksztat ve diğerleri (2021), Almanya’da 1226 doktora öğrencisi ile gerçekleştirdikleri geniş çaplı boylamsal çalışmada kurumsal faktörlerin ayrılma üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Araştırma sonuçları, danışmanla kurulan yakın temasın ve akranlarla etkileşimin, öğrencilerin ayrılma ihtimallerini istatistiksel olarak azalttığını ortaya koymuştur.

Nagy ve diğerleri (2019), ABD’de biyomedikal alanındaki 69 doktora öğrencisi (42 kadın, 27 erkek) ile yürüttükleri çalışmada, program iklimi ile tükenmişlik ve ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde program iklimi ve mentorluk ilişkisinin kalitesinin, öğrencilerin ayrılma niyetleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Litalien ve Guay (2015), Kanada'da 422 eski öğrenci (287'si mezun, 135'i ayrılmış) ve 1060 mevcut doktora öğrencisi üzerinde yürüttükleri iki aşamalı araştırmada, sosyal çevrenin desteğini incelemiştir. Araştırma sonucunda programı bitirenlerin, bırakanlara göre öğretim üyeleri ve diğer lisansüstü öğrencilerden daha yüksek düzeyde destek algıladıkları bulunmuştur. Bu desteğin öğrencilerin ayrılma niyetini dolaylı olarak azalttığı belirlenmiştir.

Proctor ve Truscott (2012), ABD'de okul psikolojisi programlarını bırakan öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ayrılma kararına etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırma; öğretim üyeleriyle kurulan zayıf ilişkilerin ve akran grubuyla yaşanan kopuklukların, öğrencilerin ayrılma kararlarında kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Solem ve Foote (2009), ABD'deki coğrafya bölümlerinde 605 lisansüstü öğrenciye uygulanan ölçek ve 121 görüşme verisiyle, bölüm ikliminin öğrenci deneyimine etkisini incelemiştir. Bölüm iklimini destekleyici bulmayan ve bölüme entegre olamayan öğrencilerin, programdan memnuniyetsizlik duydukları ve programı bırakma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

De Valero (2001), ABD'deki bir üniversitede yaptığı araştırmada, bölüm ikliminin etkilerini araştırmıştır. Araştırma, yüksek tamamlama oranına sahip bölümlerin sosyal ve akademik etkileşimin yüksek olduğu, destekleyici bir iklime sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tamamlama oranı düşük olan bölümlerin ise daha olumsuz bir iklim sergilediği anlaşılmıştır.

Lovitts (1996), ABD'deki iki farklı üniversiteden 816 katılımcı (511 mezun, 305 ayrılmış) üzerinde yürüttüğü araştırmada, ayrılma olgusunu ele almıştır. Çalışmada öğrencilerin öğretim üyelerinden ve akranlarından izole olmalarına neden olan olumsuz iklimin, programdan ayrılma kararına neden olduğu belirtilmiştir.

2.5.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Diğer Değişkenlerle İlişkisi

Okul-yaşam çatışmasının lisansüstü eğitimdeki yıpratıcı rollerini inceleyen Han ve diğerleri (2026), yürüttükleri araştırmada öğrencilerin karşılaştığı akademik talepler ile rol çatışmasının tükenmişlik ve ayrılma niyeti üzerindeki etkilerini test etmişlerdir. Yapısal model bulgularına göre çatışma, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini doğrudan artırmakta ve bu çatışmanın ayrılma niyeti üzerindeki etkisi tükenmişlik aracılığıyla kısmen aktarılmaktadır. Bununla birlikte, çatışmanın öğrencilerin programdan ayrılma niyeti üzerinde doğrudan pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Phan (2024), Birleşik Krallık ve Avustralya'da sosyal bilimler alanında doktora yapan ancak programdan ayrılan uluslararası öğrencilerle yürüttüğü nitel çalışmada, ayrılma nedenlerini incelemiştir. Çalışma; ayrılma kararının sadece akademik nedenlerden değil, özellikle ailevi sorumluluklarla akademik sorumlulukların çatışmasından kaynaklandığını ortaya koymuştur.

O'Connor ve diğeri (2022), İrlanda'da tıp ve sağık bilimleri alanındaki lisansüstü öğrencilerle yürüttükleri boylamsal çalışmada, rol çatışmalarının akademik performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, eğitim döneminin başında okul-yaşam çatışmasının akademik performansı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Haider ve Dasti (2022), Pakistan'da fen bilimleri alanında doktora yapan 72 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada; mentorluk, araştırma öz yeterliği, okul-yaşam dengesi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri analiz etmiştir. Bulgular, etkili bir mentorluk sürecinin öğrencilerin okul-yaşam dengesini kurmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, doktora çalışmalarını bırakma veya geciktirme nedenleri arasında en sık okul-yaşam dengesizliği sorunlarını ve kişisel sorunları göstermişlerdir.

Picton (2021), Birleşik Krallık'ta 145 tıp öğrencisiyle yürüttüğü karma desenli araştırmada, öğrencilerin okul (çalışma)-yaşam dengesi algılarını ve destek kaynaklarını incelemiştir. Sonuçlara göre öğrenciler bu dengeyi sağlamada kurumdan ziyade (%22), büyük oranda aile (%30) ve arkadaşlardan (%26) destek gördüklerini belirtmişlerdir.

Su-Russell ve James (2021), ABD'deki Çinli uluslararası akademisyen (doktora öğrencileri ve doktora sonrası araştırmacılar) ile yürüttükleri çalışmada, iş-yaşam dengesini sağlamada yaşanan stres faktörlerini irdelemiştir. Araştırma, katılımcıların işleri ile küçük çocukları ve eşleri arasındaki ilişkileri dengelemeye çalışırken yoğun psikolojik stres yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Rotem ve diğeri (2021), İsrail'de yüksek lisans eğitimini bırakan 193 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, ayrılma nedenlerini incelemiştir. Analiz sonucunda ayrılmayla ilişkili temel faktörler arasında iş yükümlülükleri ve ailevi/kişisel yükümlülükler de yer almıştır. Katılımcıların yanıtları, iş ve aile yükümlülüklerinin yarattığı çatışmaların ayrılma kararında belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Schwoerer ve diğeri (2021), ABD'de kamu yönetimi alanındaki 254 doktora öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, destek kaynaklarının stres ve okul (çalışma)-yaşam çatışması üzerindeki etkisini test etmiştir. Araştırma; özellikle danışman ve program desteğinin, doktora öğrencilerinin yaşadığı stresi azalttığını ve bu azalan stresin de dolaylı olarak okul-yaşam çatışmasını azalttığını saptamıştır.

Tan ve diğeri (2020), Malezya'da 200 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada sosyal yaşam, akademik gereklilikler ve kurumsal desteğin okul-yaşam dengesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, sosyal ve kurumsal desteğin okul-yaşam dengesi ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

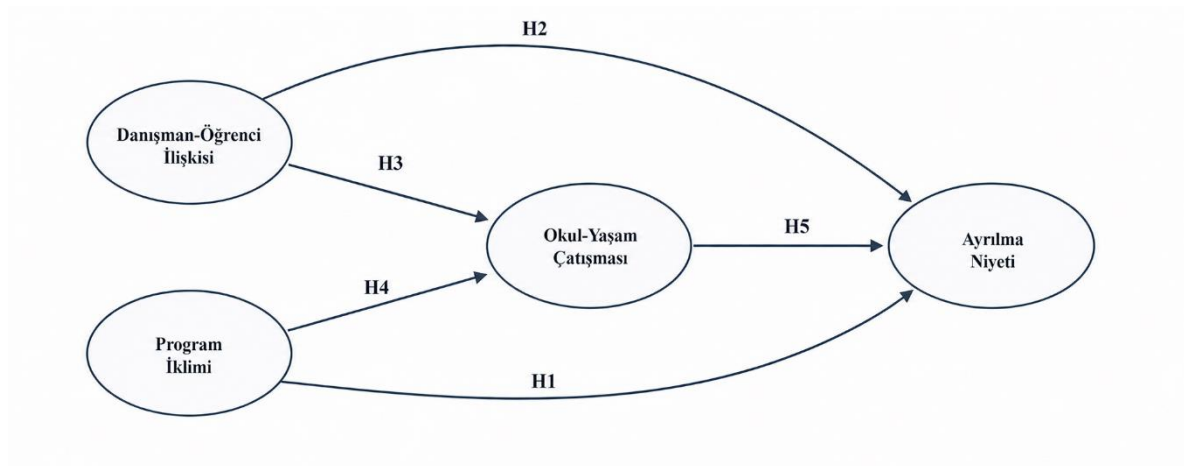
3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak için izlenen yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın modeli, evren ve örneklem özellikleri, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları, uygulama süreci ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma lisansüstü öğrencilerin program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkisi algılarının, okul-yaşam çatışması ve ayrılma niyeti üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen ile kurgulanmıştır. Bu desen ile lisansüstü eğitimden ayrılma olgusunun çevresel ve bireysel faktörlerle olan ilişkisinin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi hedeflenmiştir. Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre ilişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ve etki düzeylerini test etmek amacıyla istatistiksel analiz yöntemi olarak yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, teorik olarak oluşturulan bir modelin toplanan verilerle ne derece uyum sağladığını test etmeye yarayan çok değişkenli bir analiz yaklaşımıdır (Byrne, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Araştırmanın hipotez modelinde program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkisi bağımsız değişken, ayrılma niyeti bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Okul-yaşam çatışması ise bir aracı değişken olarak aynı zamanda bağımlı değişken rolü de üstlenmiştir. Araştırmanın hipotez modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



H6: Okul-yaşam çatışması, danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir. H7: Okul-yaşam çatışması, program iklimi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.

Şekil 1. Araştırmanın hipotez modeli

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın veri toplama süreci iki farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarından biri olan Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amacıyla bir çalışma grubundan veri toplanmıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın asıl amacı olan yapısal modelin test edilmesi için sınırları belirlenmiş bir evrenden örneklem belirlenmiş, bu örneklem araştırmaya dahil edilmiştir.

3.2.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Kapsamındaki Çalışma Grubu

Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amacıyla veri toplanan çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden ve araştırmaya çevrimiçi ortamda gönüllü katılım sağlayan 252 yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992), 200'den fazla bir örneklem büyüklüğünün faktör analizi için kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, uyarlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için katılımcı sayısı yeterli görülmüştür. Ölçek uyarlama çalışmasının çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması kapsamındaki çalışma grubu

Değişkenler	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	159	63,1
Erkek	93	36,9
Öğrenim düzeyi		
Tezli yüksek lisans	127	50,4
Doktora	125	49,6
Enstitü		
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	98	38,9
Sosyal Bilimler Enstitüsü	89	35,3
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	31	12,3
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	18	7,1
Fen Bilimleri Enstitüsü	16	6,4

N = 252

3.2.2. Yapısal Model Kapsamındaki Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İnönü Üniversitesi'nde 2025-2026 eğitim öğretim yılında tezli yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrenciler oluşturmaktadır. Evrendeki toplam öğrenci sayısı, İnönü Üniversitesine ait kurumsal istatistiklerden alınmıştır. 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılına ilişkin güncel verilere göre evrendeki toplam öğrenci sayısı saptanmıştır.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğrenim görülen enstitü (Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri) ve öğrenim düzeyleri (yüksek lisans ve doktora) birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Örneklemin evreni temsil gücünü artırmak amacıyla evrendeki öğrencilerin bu tabakalardaki oranlarının örnekleme grubunda da korunmasına özen gösterilmiştir (Creswell, 2014). Bu doğrultuda araştırmaya toplam 339 öğrenci katılım sağlamıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenerek belirlenmiştir. 18 uç değer silinmesinin ardından nihai örneklem 321 kişiden oluşmaktadır.

Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde, YEM analizleri için literatürde önerilen güncel parametreler dikkate alınmıştır. Literatürde örneklem büyüklüğü için madde başına 10 katılımcı gibi geleneksel ilkeler bulunsa da Wolf ve diğerleri (2013) bu tür genellemelerin her model için geçerli olmadığını, faktör yüklerinin ve model yapısının gücüne bağlı olarak çok daha düşük örneklemlerin bile yeterli istatistiksel gücü sağlayabildiğini göstermiştir. Ayrıca Kline (2019), karmaşık modellerin test edilmesinde 200 ve üzeri katılımcı sayısının yeterli olduğunu belirtmektedir. Hair ve diğerleri de (2018) madde sayısının 5 katı kadar sayıda bir örneklemin çok değişkenli analizler için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın ölçüm modelinde toplam 40 madde yer aldığı için Hair ve diğerleri (2018) tarafından belirtilen kurala göre en az 200 katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. Bu araştırmada ulaşılan 321 kişilik örneklem büyüklüğü hem bu asgari kriteri hem de Kline'in (2019) karmaşık modeller için önerdiği 200 katılımcı kuralını karşıladığı için yeterli görülmüştür. Evrene ve örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Evrene ve örnekleme ilişkin demografik bilgiler

Enstitü	Evren				Örneklem			
	Tezli YL	Doktora	N	%	Tezli YL	Doktora	n	%
Eğitim Bilimleri	383	171	554	18,63	38	19	57	17,76
Sosyal Bilimler	906	386	1292	43,46	107	46	153	47,66
Fen Bilimleri	418	157	575	19,34	33	20	53	16,51
Sağlık Bilimleri	339	213	552	18,57	39	19	58	18,07

N = 2973, n = 321. YL = Yüksek lisans

Tablo 3. Örnekleme ilişkin diğer demografik bilgiler

Değişkenler	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	193	60,1
Erkek	128	39,9
Medeni durum		
Evli	120	37,4
Bekar	201	62,6
Ebeveynlik durumu		
Çocuğu var	89	27,7
Çocuğu yok	232	72,3
Bir işte çalışma durumu		
Çalışıyor	188	58,6
Çalışmıyor	133	41,4
Mevcut programdaki öğrenim süresi		
1 yıldan az	30	9,3
1 yıl	111	34,6
2 yıl	96	29,9
3 yıl	35	10,9
4 veya daha fazla yıl	49	15,3

N = 321

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 321 katılımcının %60,1'inin (*n*=193) kadın, %39,9'unun (*n*=128) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durum dağılımlarına bakıldığında; %62,6'sının (*n*=201) bekar, %37,4'ünün (*n*=120) ise evli olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlik durumu değişkenine göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çocuğunun olmadığı (%72,3, *n*=232), çocuğu olanların oranının ise %27,7 (*n*=89) olduğu tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların bir işte çalışma durumları incelendiğinde; araştırmaya katılanların %58,6'sının (*n*=188) aktif olarak bir işte çalıştığı, %41,4'ünün (*n*=133) ise çalışmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört farklı ölçekten yararlanılmıştır. Öğrencilerin program iklimine yönelik algıları Program İklimi Ölçeği (Arısoy ve Özer, 2023), danışmanlarıyla kurdukları ilişki Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği (Arısoy vd., 2024), programı bırakma eğilimleri Ayrılma Niyeti Ölçeği (Ertem, 2018) ile ölçülmüştür. Okul ve özel yaşamları arasındaki çatışmaya ilişkin algıları ise orijinal formu Schwoerer vd. (2021) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği ile ölçülmüştür. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklarda sunulmuştur.

3.3.1. Program İklimi Ölçeği

Lisansüstü öğrencilerin, öğrenim gördükleri programdaki sosyal ve akademik iklime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Arısoy ve Özer (2023) tarafından geliştirilen Program İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme çalışması, 419 lisansüstü öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, toplam 16 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki boyut da 8 madde içermektedir. Birinci boyut, öğrencilerin öğretim üyeleri ile olan etkileşimlerini içeren öğrenci-akademik personel ilişkileridir (Örnek madde: *“Bu programdaki öğretim üyeleri, öğrencilerin görüş ve eleştirilerine açıktır.”*). İkinci boyut ise öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve dayanışmayı içeren akran ilişkileri (Örnek madde: *“Bu programdaki öğrenciler, birbirlerini destekler.”*) olarak adlandırılmıştır. 5’li Likert tipinde derecelendirilen ölçekte (1 = *Hiç katılmıyorum*, 5 = *Tamamen katılıyorum*), ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin geliştirildiği çalışmada, maddelerin standardize edilmiş yük değerleri 0,51 ile 0,92 arasında rapor edilmiştir. DFA sonucunda ölçeğin faktör yapısının verilerle iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/sd = 3,11$, RMSEA = 0,07, CFI = 0,96). Güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için 0,95, öğrenci-akademik personel ilişkileri boyutu için .94 ve akran ilişkileri boyutu için 0,93 olarak hesaplanmıştır (Arısoy ve Özer, 2023). Mevcut araştırmanın yapısal modelini test etmek amacıyla ulaşılan 321 kişilik örneklem üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise 0,95’tir.

3.3.2. Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği

Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği’nin orijinali, öğrencilerin danışmanlarıyla kurdukları ilişkinin niteliğini ölçmek amacıyla Schlosser ve Gelso (2001) tarafından geliştirilen Advisory Working Alliance Inventory isimli ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Arısoy ve diğerleri (2024) tarafından farklı lisansüstü programlara kayıtlı 475 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek 30 madde ve 3 boyuttan oluşurken; Türk kültürüne uyarlama çalışması sonucunda ölçek 16 madde ve iki boyutlu bir yapı ile son hâlini almıştır. Ölçek, usta-çırak ilişkisi (Örnek madde: *“Danışmanım çalışmalarımı bir plan dahilinde yapmama yardımcı olur.”*) ve uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılar tarafından orijinal adıyla korunan “rapport” (Örnek madde: *“Danışmanımın bana inanmadığını düşünüyorum.”*) isimli iki boyuttan oluşmaktadır. Her iki boyutta da 8 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde (1 = *Hiç katılmıyorum*, 5 = *Tamamen katılıyorum*) hazırlanan ölçekte rapport boyutundaki 8 madde ters puanlanmaktadır.

Uyarlama çalışmasında maddelerin standardize edilmiş yük değerleri 0,66 ile 0,91 arasında bulunmuştur. DFA sonucunda modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd = 2,81$, RMSEA = 0,06, CFI = 0,99). Güvenirlik katsayıları usta-çırak ilişkisi boyutu için 0,96, rapport boyutu için

0,91 ve ölçeğin tamamı için 0,95 olarak rapor edilmiştir (Arisoy vd., 2024). Mevcut araştırmanın 321 kişilik örneklemini üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise 0,93'tür.

3.3.3. Ayrılma Niyeti Ölçeği

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi bırakma konusundaki eğilimlerini belirlemek amacıyla Ertem (2018) tarafından geliştirilen Ayrılma Niyeti Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 302 lisansüstü öğrencisinden toplanan veriler ile geliştirilmiştir. Ertem (2018), ölçeği kurgularken Tinto'nun (1993) kuramsal çerçevesini ve Golde (1998) ile Lovitts'in (2001) çalışmalarını referans almıştır. Tek boyutlu ve 3 maddeden oluşan ölçek (Örnek madde: *"Mezun olmadan önce çalışmalarımı bırakmayı düşünüyorum."*), 5'li Likert tipinde (1 = *Kesinlikle Katılmıyorum*, 5 = *Tamamen Katılıyorum*) derecelendirilmektedir. Ölçekteki 1 madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencinin programdan ayrılma niyetinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Geliştirme çalışmasında, ölçekteki maddelerin standardize edilmiş yük değerleri 0,60 ile 0,84 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı orijinal çalışmada 0,89 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmanın 321 kişilik örneklemini üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,73'tür.

3.3.4. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği

Lisansüstü eğitimin getirdiği sorumlulukların, öğrencinin özel yaşamındaki diğer rolleriyle ne düzeyde çatıştığını belirlemek amacıyla Schwoerer ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Orijinal ölçek, Netemeyer vd. (1996) tarafından geliştirilen İş-Aile Çatışması Ölçeği'nin, Waumsley ve diğerleri (2010) tarafından eğitim bağlamına uyarlanmış formuna dayanmaktadır. Schwoerer ve diğerleri (2021), bu yapıyı kamu yönetimi doktora öğrencileri üzerinde test ederek 5 maddelik tek boyutlu bir yapı elde etmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin Türkçeye çevirisi ve psikometrik incelemeleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmakta (Örnek madde: *"Lisansüstü eğitimim için yapmam gereken işler, eğitim dışındaki yaşamıma engel oluyor."*) ve 5'li Likert tipinde puanlanmaktadır. Ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan daha yüksek puanlar okul-yaşam arasındaki daha fazla çatışmayı, daha düşük puanlar ise daha düşük düzeyde okul-yaşam çatışmasını ifade etmektedir. Orijinal çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,90 iken bu araştırmanın 321 kişilik örneklemini üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,94'tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizlerine dair detaylı bulgular, "Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması" başlığında sunulmuştur.

3.3.4.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Araştırmada kullanılan Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması süreci; dil eşdeğerliğinin sağlanması, kapsam ve görünüş geçerliğinin incelenmesi ve yapı geçerliğinin test edilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Türkçe olarak geliştirilmiş ya da Türkçeye uyarlanmış iş-yaşam dengesini (Apaydın, 2011), iş-aile-yaşam çatışmasını (Doğan vd., 2025), iş-aile-yaşam dengesini (Apaydın, 2011) ölçmeyi amaçlayan ölçekler incelenmiştir. Ancak lisansüstü eğitim bağlamında geliştirilmemiş olmaları, farklı örneklemelerde uygulanmış olmaları gibi gerekçelerle bu ölçekler araştırma için uygun bulunmamıştır. Bu nedenle Schwoerer ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir. Uyarlama çalışmasına başlanmadan önce yazarlar ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli kullanım izinleri alınmıştır.

3.3.4.2. Dil Eşdeğerliği ve Çeviri Süreci

Uyarlama çalışmasının ilk aşamasında, orijinal dili İngilizce olan ölçek maddeleri Türkçeye ve alana hâkim üç farklı dil uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler araştırmacı tarafından incelenmiş ve maddelerin Türkçe anlamını en iyi yansıtan ifadeler seçilerek taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form, eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, maddelerin lisansüstü eğitim bağlamına uygunluğu üzerinde tam mutabakat sağlanmış ve maddelerde bir değişikliğe gidilmesine gerek görülmemiştir. Hazırlanan Türkçe formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla beş lisansüstü öğrenci ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin maddeleri açık ve anlaşılır bulduklarını belirtmeleri üzerine, ölçek uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

3.3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla hazırlanan çevrimiçi form, lisansüstü öğrenim gören öğrencilere sosyal paylaşım ağları üzerinden iletilmiştir. Formda, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir.

Faktör analizine geçilmeden önce veri setinde kayıp değer olmadığı belirlenmiştir. Veriler, uç değerler ve normallik varsayımları açısından incelenmiştir. z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenerek çok değişkenli uç değerlerin olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle 252 lisansüstü öğrenciden toplanan verilerin tamamı üzerinden psikometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımı kontrollerinde, maddelere ait tek değişkenli çarpıklık değerlerinin -0,233 ile -0,535; basıklık değerlerinin ise -0,302 ile -0,638 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu katsayıların ± 1 sınır değerleri içerisinde yer aldığı görülmüştür (Hair vd., 2018). Öte yandan, AMOS programında incelenen Mardia çok değişkenli basıklık katsayısı 15,84 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayıda kritik değerin $p(p+2)$ formülüyle

hesaplanması önerilmektedir (Bollen, 1989; Raykov ve Marcoulides, 2008). Bu ölçekte 5 madde bulunduğu için kritik değer $5(5+2) = 35$ formülüyle hesaplanmış ve kritik değer aşılmadığı için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Son olarak, maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı incelenmiş; VIF değerlerinin 2,614 ile 3,551 aralığında, tolerans değerleri 0,282 ile 0,383 aralığında bulunmuştur. VIF değerinin 5'ten küçük olması, tolerans değerinin ise 0,20'den büyük olması çoklu bağlantı sorununun bulunmadığına işaret etmektedir (Hair vd., 2018). Belirtilen bu istatistiksel temellere dayanarak uyarlama çalışmasına ilişkin DFA modelinin test edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin tekniği tercih edilmiştir.

Model uyumunun değerlendirilmesinde; Ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), yaklaşık hata karekökü ortalaması (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamalarının karekökü (SRMR) gibi yaygın olarak kabul gören uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır (Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca ölçeğin yakınsak geçerliği, ortalama açıklanan varyans (AVE) ve bileşik güvenilirlik (CR) değerleri üzerinden incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla ise hem Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem de McDonald's Omega katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, "Bulgular" başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08/03/2024 tarihli ve E.420530 sayılı kararı ile gerekli etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak ve Türkçeye uyarlanacak ölçekler için ölçek sahibi araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ardından İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünden ölçeklerin uygulanmaları için gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama aracı, Google Forms platformu üzerinden hazırlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Hazırlanan formun giriş kısmında; araştırmanın amacı, kapsamı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı bilgilerini içeren onam formuna yer verilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini vermelerini gerektirecek herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ile yapılan resmi yazışmalar sonucunda uygulama linki, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından lisansüstü öğrencilere e-posta olarak ulaştırılmıştır.

Veri toplama süreci sonunda toplam 339 katılımcıya ait veri setine ulaşılmıştır. Verilerin analize uygunluğunu test etmek ve yapısal eşitlik modellemesi varsayımlarını karşılamak amacıyla veri seti üzerinde uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, tek değişkenli uç değerlerin tespiti amacıyla

ölçek toplam puanlarına ait z değerleri incelenmiştir. Alan yazında küçük örneklem için ± 3 değeri sınır kabul edilse de örneklem büyüklüğünün 80'in üzerinde olduğu durumlarda uç değerlerin tespiti için ± 4 aralığının kullanılmasının daha uygun olduğu ve veri kaybını önlediği belirtilmektedir (Hair vd., 2018). Bu nedenle uç değerler için ± 4 değer aralığı dikkate alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, bu aralığın dışında kalarak aşırı sapma gösteren 13 katılımcıya ait veriler analiz dışı bırakılmıştır. İkinci aşamada, çok değişkenli uç değerlerin tespiti için Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmıştır. Ki-kare dağılım tablosunda $p < 0,001$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak belirlenen kritik değeri aşan ve uç değer olarak kabul edilen 5 katılımcıya ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Gerçekleştirilen bu veri temizleme işlemleri sonucunda toplam 18 katılımcıya ait veriler analiz dışı bırakılmış ve analizler 321 katılımcı üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın yapısal modelini iki aşamalı YEM ile test etmeden önce verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği, ölçeklere ait toplam puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Bazı kaynaklarda bu değerlerin +1 ile -1 aralığında olmasının normal dağılımı gösterdiği ifade edilse de (Hair vd., 2018), literatürde normallik varsayımı için farklı eşik değerler de önerilmektedir. Kline (2019), çarpıklık değerinin mutlak değerce 3'ten, basıklık değerinin ise 10'dan küçük olması durumunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını belirtmektedir. Araştırmada elde edilen değerler ve tek değişkenli normallik sonuçları tezin 'Bulgular' bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, Mardia'nın çok değişkenli basıklık katsayısı ile incelenmiştir. Mardia katsayısının $p(p+2)$ formülüne göre hesaplanan kritik değeri aşmaması gerekmektedir (Bollen, 1989; Raykov ve Marcoulides, 2008). Analiz sonucunda Mardia basıklık katsayısı belirtilen kritik değeri aşmamıştır. Elde edilen katsayının bu kritik değerin altında kalması, çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığına işaret etmektedir. Ayrıca analiz sürecinde, yapısal modelde yer alan aracı değişkenlerin ve dolaylı etkilerin anlamlılığının test edilebilmesi amacıyla bootstrapping yöntemine başvurulmuştur. Yapısal eşitlik modellerinde çoklu normallik varsayımından olası sapmalar yaşansa dahi, yeterli örneklem büyüklüğüne ($N > 200$) sahip çalışmalarda bootstrapping yönteminin kullanılması, model tahminlerinin güvenilirliğini ve istatistiksel gücünü korumak için geçerli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Hair vd., 2018; Kline, 2019).

Veri setinde değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunup bulunmadığı varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Çok değişkenli analizlerde VIF değerinin 5'ten küçük, tolerans değerinin ise 0,20'den büyük olması değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmadığını göstermektedir (Hair vd., 2018). Değişkenler arası çoklu bağlantı sorununun testine ilişkin elde edilen VIF ve tolerans değerleri 'Bulgular' bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırmada tüm verilerin aynı katılımcılardan ve eş zamanlı olarak toplanması nedeniyle oluşabilecek ortak yöntem yanlılığı riski, Harman'ın tek faktör testi ile incelenmiştir. Podsakoff ve diğerleri (2003), döndürülmemiş açımlayıcı faktör analizinde tek bir genel faktörün ortaya çıkması veya bir faktörün varyansın çoğunluğunu açıklayarak baskın hale gelmesi durumunda ortak yöntem yanlılığının oluşabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan dört farklı ölçeğe ait toplam 40 maddenin tamamı tek bir analiz havuzuna dahil edilerek döndürülmemiş açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve maddelerin faktör yapısı ile ilk faktörün açıkladığı varyans oranı incelenmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular, tezin “Bulgular” bölümünde sunulmuştur.

Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla YEM kullanılmıştır. YEM analizi, Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki aşamalı yaklaşım izlenerek yürütülmüştür. İlk aşamada, gizil değişkenlerin (danışman-öğrenci ilişkisi, program iklimi, okul-yaşam çatışması ve ayrılma niyeti) gözlenen değişkenler tarafından ne derece iyi temsil edildiğini belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu aşamada faktör yükleri, t-değerleri ve model uyum indeksleri incelenerek ölçüm modelinin yapısal geçerliliği ortaya konmuştur. İkinci aşamada, uyum değeri kabul edilebilir kriterlerin üzerinde olan ölçüm modeli, YEM ile test edilmiştir. YEM analizlerinde model uyumunun değerlendirilmesinde; ki-kare/serbestlik derecesi oranı, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi yaygın olarak kabul gören uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır (Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen DFA ve YEM analizlerinde model uyumunun değerlendirilmesi için literatürde kabul gören uyum iyiliği indeksleri ve referans aralıkları kullanılmıştır (Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Munro, 2000; J. Wang ve Wang, 2012). Bu doğrultuda; χ^2/sd oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyum, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum; RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05'ten küçük olması mükemmel uyum, 0,08'den küçük olması kabul edilebilir uyum; CFI ve TLI değerlerinin ise 0,95'ten büyük olması mükemmel uyum, 0,90'dan büyük olması ise kabul edilebilir uyum göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular

Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin orijinal tek faktörlü yapısının Türk kültüründe korunup korunmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Analizler maksimum olabilirlik yöntemiyle yürütülmüştür. İlk aşamada kurulan modele ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde (bkz. Tablo 4), ki-kare/serbestlik derecesi oranının ($\chi^2/sd = 4,761$) ve CFI (0,98) ile TLI (0,96) indekslerinin literatürde öngörülen uyum sınırlarında yer aldığı görülmüştür. Ancak modelin RMSEA değerinin (0,122), kabul edilebilir üst sınır olan 0,08'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu üzerine, modelin uyumunu iyileştirmek amacıyla modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda, ölçeğin 2. maddesi ("*...ilgi alanlarıma vakit ayırmamı zorlaştırıyor*") ile 4. Maddesi ("*...diğer sorumluluklarımı ve görevlerimi yerine getirmemi zorlaştırıyor.*") arasındaki hata terimlerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında, modifikasyon işlemlerinin istatistiksel önerilerin ötesinde kuramsal bir temele dayanması ve maddelerin benzer ifadeler içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Brown, 2006). İlgili maddeler incelendiğinde her iki maddenin de hem orijinal formda hem de Türkçe uyarlamasında paralel cümle yapılarına sahip olduğu ve lisansüstü eğitimin bireyin hayatındaki diğer alanları zorlaştırması teması etrafında birleştiği görülmüştür. Bu kuramsal gerekçelerle söz konusu iki maddenin hata kovaryansları ilişkilendirildikten sonra analiz tekrarlanmıştır. Modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'ne ilişkin uyum iyiliği indeks değerleri

Model	χ^2	sd	RMSEA			CFI	TLI	SRMR
			Değer	%90 GA	<i>p</i>			
Modifikasyon öncesi	23,805***	5	0,122	[0,076, 0,174]	0,007	0,980	0,960	0,022
Modifikasyon sonrası	5,740***	4	0,042	[0,000, 0,111]	0,491	0,998	0,995	0,012

GA = Güven aralığı. *** $p < 0,001$.

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan modifikasyon işlemi sonrasında modelin uyum iyiliği değerlerinde belirgin bir iyileşme olduğu görülmektedir. Yenilenen modelde χ^2/sd oranı (1,435), mükemmel uyum sınırı olan 3'ün altında hesaplanmıştır. Benzer şekilde, modifikasyon öncesi 0,122 olan RMSEA değerinin mükemmel uyum sınırı olan 0,05'in altına düşerek 0,042 (%90 GA [0,000, 0,111])

olarak gerçekleştiği ve yakın uyum hipotezinin doğrulandığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Modelin diğer uyum indeksleri olan CFI (0,998), TLI (0,995) ve SRMR (0,012) değerleri de literatürde öngörülen mükemmel uyum düzeylerindedir (Munro, 2000; J. Wang ve Wang, 2012). Faktör analizine ilişkin elde edilen tüm bu sonuçlar, Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin yapı geçerliğini sağladığını ortaya koymaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri, t -değerleri ve açıklanan varyans değerleri Tablo 5'te ifade edilmiştir.

Tablo 5. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği maddelerine ilişkin faktör yükleri

Madde	Standardize edilmiş faktör yükü	t	R^2
1, Lisansüstü eğitimim için yapmam gereken işler, eğitim dışındaki yaşamıma engel oluyor,	0,840		0,706
2, Lisansüstü çalışmalar için harcadığım zaman, diğer ilgi alanlarıma vakit ayırmamı zorlaştırıyor,	0,901	18,216***	0,811
3, Lisansüstü çalışmalarına ilişkin sorumluluklarım yüzünden evde yapmak istediğim şeyleri yapamıyorum,	0,848	17,020***	0,719
4, Lisansüstü çalışmalarımın yarattığı gerginlik, diğer sorumluluklarımı ve görevlerimi yerine getirmemi zorlaştırıyor,	0,835	15,691***	0,697
5, Lisansüstü çalışmalarım yüzünden, diğer etkinlikler için yaptığım planlarımı değiştirmek zorunda kalıyorum,	0,841	16,772***	0,707

Not. İlk madde referans alındığı için t -değeri oluşmamıştır.

*** $p < 0,001$.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, maddelerin standardize edilmiş yük değerleri 0,835 ile 0,901 arasındadır ve t değerleri 0,001 düzeyinde anlamlıdır. DFA sonrasında yakınsak geçerliğin belirlenmesi için ölçeğin açıkladığı varyans (AVE) ve birleşik güvenirlik (CR) değerleri hesaplanmıştır. AVE hesaplanırken standartlaştırılmış faktör yükleri; CR hesaplanırken standartlaştırılmış faktör yükleri ile standartlaştırılmış hata varyansları dikkate alınmıştır. CR değeri 0,930, AVE değeri ise 0,728 bulunmuştur. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin AVE değeri 0,50'in, CR değeri de 0,70'in üzerindedir. Bu nedenle ölçek yakınsak geçerliği sağlamaktadır (Hair vd., 2018).

İç tutarlılık ve güvenirliğin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesi amacıyla McDonald's omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır. Omega katsayısı, literatürde sıkça kullanılan Cronbach's alpha katsayısına alternatif olarak geliştirilen ve onun bazı sınırlılıklarından arındırılmış bir ölçümdür (Goodboy ve Martin, 2020; Hayes ve Coutts, 2020; Padilla ve Divers, 2016). Katsayı, Hayes ve Coutts (2020)'un önerdiği gibi gölge değişken (phantom variable) yaklaşımı kullanılarak, AMOS programında hesaplanmıştır. Analiz sonucunda omega katsayısı 0,940 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise 0,926 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin birleşik güvenirliğinin ve iç tutarlılığının sağlandığını göstermektedir.

4.2. Ana Çalışmaya İlişkin Bulgular

4.2.1. Ön Analizler

Veriler SPSS paket programına yüklendikten ve uç değerler kontrol edilip çıkarıldıktan sonra verilerin parametrik testlere ve yapısal eşitlik modellemesine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak verilerin normalliği sınanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların tek değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, değerler Tablo 6'da ifade edilmiştir.

Tablo 6. Araştırma değişkenlerine ait basıklık ve çarpıklık katsayıları

Ölçekler	N	Çarpıklık	Basıklık
Danışman-öğrenci ilişkisi	321	-1,08	0,46
Program iklimi	321	-0,69	0,29
Okul-yaşam çatışması	321	0,15	-0,84
Ayrılma niyeti	321	2,33	5,07

Tablo 6 incelendiğinde; danışman-öğrenci ilişkisi, program iklimi ve okul-yaşam çatışması değişkenlerine ait verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınır değerlerinden ciddi şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrılma niyeti değişkeni incelendiğinde ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu sınırların üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde, sosyal bilimlerde ölçülen bazı değişkenlerin yapısı gereği normal dağılım göstermeyebileceği ve katılımcı puanlarının ölçeğin belirli bir ucunda yığılmasının istatistiksel olarak beklenen bir durum olduğu belirtilmektedir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2019). Mevcut araştırmada da ayrılma niyeti gibi istenmeyen ve radikal bir kararı ölçen değişkende, katılımcıların büyük çoğunluğunun düşük puan vererek ölçeğin alt noktalarında yığılması, söz konusu kaynakların belirttiği teorik beklentiyle örtüşmektedir. Özellikle yüksek zaman, emek ve maliyet yatırımı gerektiren lisansüstü eğitim sürecinde, öğrencilerin genel eğiliminin ayrılmama yönünde olması doğaldır. Ayrıca literatürde çarpıklık değerinin 3'ün, basıklık değerinin ise 10'un altında olmasının normal dağılım varsayımının ciddi şekilde ihlal edilmediğini gösterdiği kabul edilmektedir (Kline, 2019). Bu bağlamda, ayrılma niyeti değişkeninin ve danışman-öğrenci ilişkisi değişkeninin çarpıklık değerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu değerlendirilmiştir.

AMOS programı aracılığıyla gerçekleştirilen çok değişkenli normallik analizinde Mardia basıklık katsayısı 778,07 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, $p(p+2)$ formülüyle hesaplanan kritik değer altında kalması beklenmektedir (Bollen, 1989; Raykov ve Marcoulides, 2008). Ölçeklerdeki toplam madde sayısı 40 olduğu için bu araştırmadaki kritik değer $40(40+2) = 1680$ olmalıdır. Mardia katsayısının bu kritik değer altında olması, çok değişkenli normallik varsayımında ciddi bir ihlal olmadığını göstermektedir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda VIF değerlerinin 1,085 ile 1,341 arasında, tolerans değerlerinin ise 0,746 ile 0,922 arasında değiştiği tespit edilmiş ve çoklu bağlantılılık problemi olmadığı görülmüştür (Hair vd., 2018). Ortak yöntem yanlılığı riskini değerlendirmek amacıyla Harman'ın tek faktör testi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ilk faktör toplam varyansın %35,37'sini açıklamış ve veri setinde ortak yöntem varyansına ilişkin bir sorun bulunmadığı anlaşılmıştır (Podsakoff vd., 2003).

Ölçeklere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenler arası ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Ölçekler	Ort	SS	1	2	3	4
1. Danışman-öğrenci ilişkisi	4,26	0,80				
2. Program iklimi	3,90	0,84	0,48**			
3. Okul-yaşam çatışması	2,74	1,12	-0,21**	-0,26**		
4. Ayrılma niyeti	1,29	0,64	-0,45**	-0,35**	0,23**	

** $p < 0,01$

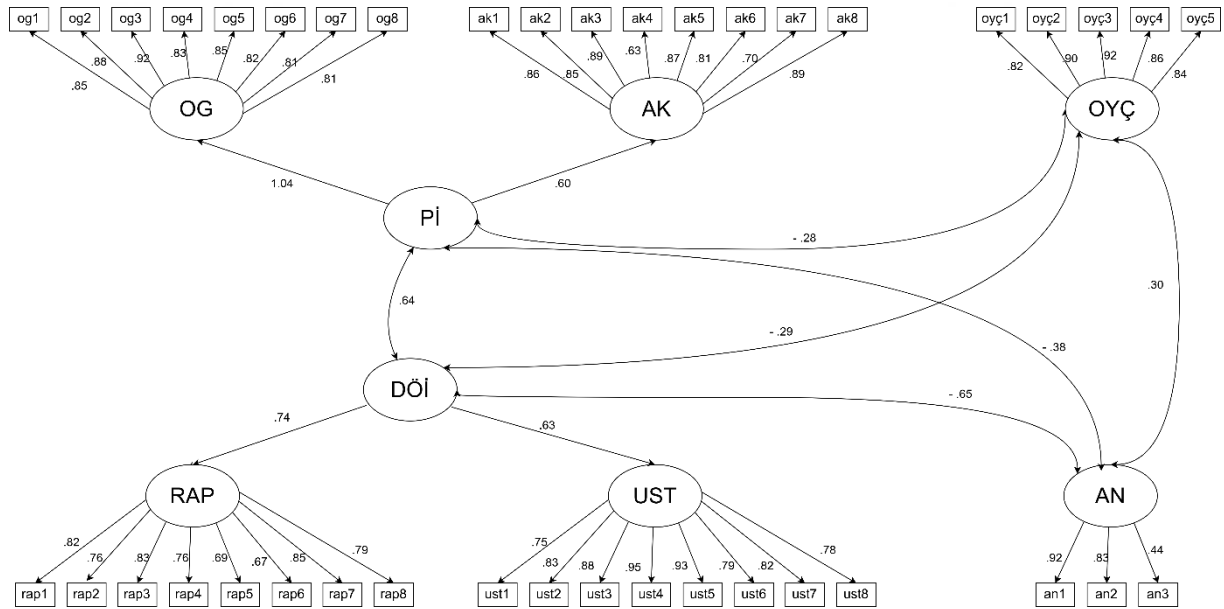
Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasında negatif yönde ve orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -0,45$, $p < 0,01$), program iklimi ile ayrılma niyeti arasında negatif yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -0,35$, $p < 0,01$), okul-yaşam çatışması ile ayrılma niyeti arasında ise pozitif yönde ancak düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($r = 0,23$, $p < 0,01$) tespit edilmiştir. Ayrıca danışman-öğrenci ilişkisi ile program iklimi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ($r = 0,48$) bulunurken her iki değişkenin de okul-yaşam çatışması ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2.2. Ölçüm Modeli ve Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

Araştırma hipotezlerinin test edileceği yapısal modele geçilmeden önce, araştırmada yer alan tüm gizil değişkenlerin (dört ölçek ve boyutları) aynı anda analize dahil edildiği genel bir ölçüm modeli test edilmiştir. Bu sayede, yapısal modelde kullanılacak olan tüm değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve veri setine uyumları bütüncül olarak incelenmiştir. Ölçüm modelinin verilerle uyumunu test etmek amacıyla DFA uygulanmış ve model uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir. Kurulan ölçüm modeline ilişkin diyagram Şekil 2'de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uyarlama çalışmalarında da yer alan ve teorik olarak birbiriyle ilişkili olan hata terimleri arasında kovaryans bağlantıları oluşturulmuştur. Bu kapsamda, ilgili uyarlama çalışmasında belirtildiği üzere Program İklimi Ölçeği'nin 6. ve 7. maddeleri ile 14. ve 15. maddelerine ait hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurulmuştur (Arisoy ve Özer, 2023). Benzer şekilde, Danışman-Öğrenci ilişkileri Ölçeği'nin uyarlama

çalışmasına (Arisoy vd., 2024) dayanarak 1. ve 2. maddeler ile 15. ve 16. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nde ise bu araştırma kapsamında incelendiği üzere 2. ve 4. maddelerin hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı oluşturulmuştur.

DFA sonucunda, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ($\chi^2/sd = 1666,605/725 = 2,299$) mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu ($< 3,00$) görülmüştür (Bollen, 1989). Modelin hata payını gösteren RMSEA değeri 0,064 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, modelin kabul edilebilir düzeyde iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksleri incelendiğinde TLI değerinin 0,91, CFI değerinin de 0,92 ile kabul edilebilir uyum sınırını aştığı tespit edilmiştir. SRMR değeri de 0,072 bulunmuştur. Bu bulgular, modelin verilerle iyi uyum gösterdiğini ve bir sonraki aşamaya geçilebileceğini göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999).



Not. Tüm yol katsayıları $p < 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. DÖİ = Danışman-Öğrenci ilişkisi; PI = Program İklimi; OYÇ = Okul-Yaşam Çatışması; AN = Ayrılma Niyeti; OG= Öğrenci-Akademik Personel ilişkileri; AK= Akran ilişkileri; RAP= Rapport; UST= Usta-Çırak ilişkisi.

Şekil 2. Ölçüm modeli ve standardize edilmiş değerler

Ölçüm modelinin uyum indeksleri incelendikten sonra, gizil değişkenleri oluşturan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda program iklimi ölçeğine ait maddelerin faktör yüklerinin 0,62 ile 0,92, danışman-öğrenci ilişkileri ölçeğinin 0,67 ile 0,95, okul-yaşam çatışması ölçeğinin ise 0,82 ile 0,92 arasında değiştiği ve tüm değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0,001$) görülmüştür. Ayrılma niyeti ölçeğine ait maddelerin faktör yükleri ise 0,44 ile 0,92 arasındadır. Ayrılma niyeti ölçeğindeki bir maddenin faktör yükünün görece düşük (0,44) olduğu görülse

de faktör yükü 0,40'ın üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Brown, 2006; Pituch ve Stevens, 2015). Ayrıca ölçekte toplam üç madde yer aldığından, bu maddenin çıkarılması durumunda yapının yalnızca iki madde ile temsil edilecek olması teorik yapının geçerliğini kısıtlayacaktır (Kline, 2019). Bu nedenlerle ölçeğin faktör yapısının değiştirilmesine gerek duyulmamıştır. Ölçüm modelinde yer alan 40 maddeye ilişkin standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış faktör yükleri, standart hatalar ve *t*-değerlerinin tamamı detaylı bir tablo halinde Ek-1'de sunulmuştur. Tabloda görüleceği gibi Program iklimi değişkeninin ikinci düzey bir yapı olarak modellenmesi sonucunda, öğrenci-akademik personel ilişkileri boyutuna ait standardize yükün ($\lambda=1,042$) kabul edilebilir sınırın üzerinde çıktığı görülmüştür. Bu durum, ikinci düzey faktörlerin yalnızca iki alt boyuttan oluşması durumunda literatürde bilinen bir tanımlanabilirlik sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir (Bollen, 1989; Kline, 2019). Model-veri uyumunun incelenmesinin ardından ölçeklerin yakınsak geçerlik ve ayırt edici geçerlik değerleri hesaplanmıştır.

4.2.2.1. Yakınsak Geçerlik ve Güvenirlik

Yakınsak geçerliğin sağlanması için her bir ölçek için hesaplanan AVE değerinin 0,50'den; güvenirlilik için ise CR değerinin 0,70'ten büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2018). Araştırmada kullanılan ölçeklere ait madde sayıları, AVE ve CR değerleri ile Cronbach Alpha katsayısı Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Ölçüm modeline ilişkin güvenirlilik ve yakınsak geçerlik değerleri

Değişken	Madde Sayısı	CR	AVE	α
Program iklimi	16	0,97	0,69	0,95
Danışman-öğrenci ilişkisi	16	0,97	0,66	0,93
Okul-yaşam çatışması	5	0,94	0,76	0,94
Ayrılma niyeti	3	0,79	0,58	0,73

Tablo 8 incelendiğinde, program iklimi, danışman-öğrenci ilişkisi ve okul-yaşam çatışması ölçeklerinin CR değerlerinin 0,94'ün üzerinde, AVE değerlerinin ise 0,66 ile 0,76 arasında olduğu görülmektedir. Ayrılma niyeti için de CR ve AVE değerleri literatürde belirtilen sınırların üzerindedir. Ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının 0,73 ile 0,95 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrılma Niyeti Ölçeği'nin güvenirlilik katsayısının diğer ölçeklere göre görece düşük olması, ölçeğin madde sayısının azlığı (3 madde) ve yapısı ile açıklanabilir (Field, 2009). Literatürde Cronbach Alpha katsayısının 0,70'in üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Fraenkel vd., 2012; Kline, 2019). Bu bulgular, araştırmada kullanılan ölçeklerin yeterli düzeyde yakınsak geçerliğe ve güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2.2. Ayırt Edici Geçerlik

Ölçeklerin birbirlerinden farklı yapıları ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla Fornell-Larcker kriteri incelenmiştir. Bu kritere göre, her bir değişkenin AVE değerinin karekökünün, o değişkenin diğer değişkenlerle olan korelasyonundan büyük olması gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 9. Ayırt edici geçerlik (Fornell-Larcker kriteri) ve değişkenler arası gizil korelasyonlar

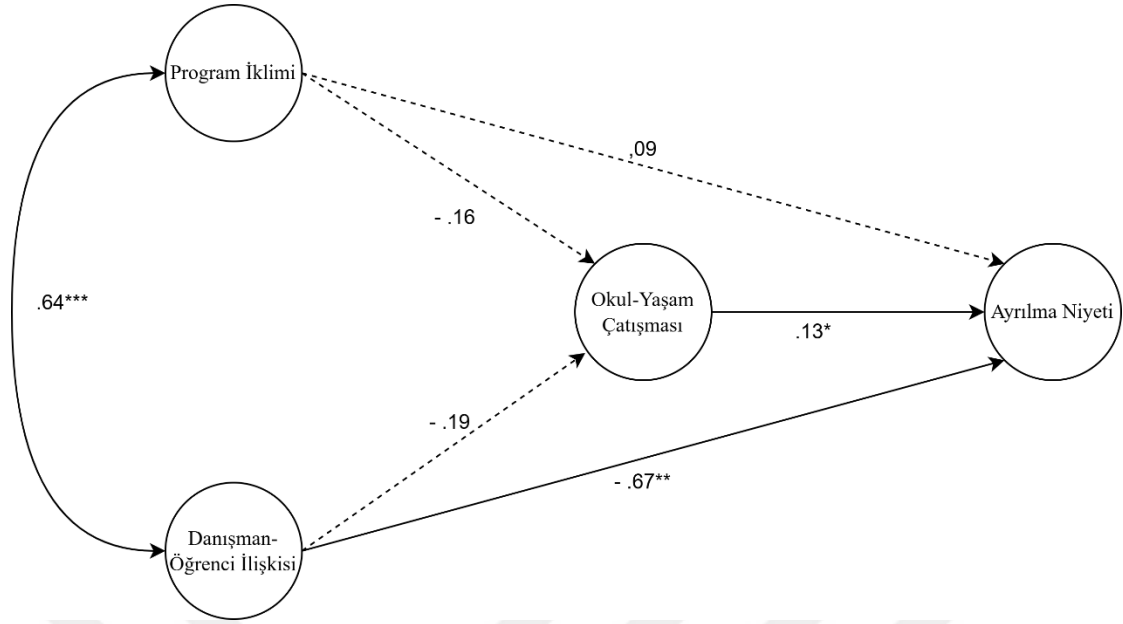
Değişken	1	2	3	4
1. Program iklimi	(0,83)			
2. Danışman-öğrenci ilişkisi	0,64**	(0,81)		
3. Okul-yaşam çatışması	-0,28**	-0,29**	(0,87)	
4. Ayrılma niyeti	-0,38**	-0,65**	0,30**	(0,76)

Not. Parantez içindeki koyu değerler AVE değerlerinin kareköküdür. Diğer değerler değişkenler arası korelasyon katsayılarıdır. ** $p < 0,01$.

Tablo 9'da köşegen üzerinde yer alan AVE karekök değerlerinin, ilgili satır ve sütundaki gizil ölçüm modelinden elde edilen gizil korelasyon katsayılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, danışman-öğrenci ilişkisi değişkeninin AVE karekökü (0,81), bu değişkenin en yüksek korelasyona sahip olduğu program iklimi (0,64) değişkeniyle korelasyon katsayısından büyüktür. Bu bulgular, araştırmadaki değişkenlerin ayırt edici geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

4.2.3. Yapısal Model ve Hipotez Testlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin test edilmesi için, verilerle uyumu incelenmiş olan ölçüm modeli temel alınarak, tüm maddelerin ve gizil değişkenlerin aynı anda analize dahil edildiği YEM analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde, ölçüm modelinde incelenmiş olan faktör yapıları ve ölçeklerin orijinal doğasına uygun olarak kurulan hata terimleri arası kovaryanslar aynen korunmuştur. Önerilen yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/sd = 2,30$; CFI = 0,92; TLI = 0,91; RMSEA = 0,064; SRMR = 0,072), modelin veriyle kabul edilebilir veya iyi uyum sınırları içerisinde olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). İncelenen yapısal modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Şekil 3'te, sadeleştirilerek görselleştirilmiştir. Yapısal modelin daha detaylı gösterimi ise Ek-2'de sunulmuştur.



Not. Düz çizgiler istatistiksel olarak anlamlı yolları, kesik çizgiler ise anlamsız yolları temsil etmektedir.
 *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$. * $p < 0,05$.

Şekil 3. Yapısal modele ilişkin diyagram

4.2.3.1. Hipotez Testi Sonuçları (Doğrudan Etkiler)

Modeldeki yol katsayılarının anlamlılığı, normallik ihlaline karşı dirençli sonuçlar da üretebilmek amacıyla uygulanan 5000 yeniden örneklemeli bootstrapping işlemi sonucunda elde edilen p değerleri ve %95 bias-corrected percentile güven aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Collier, 2020; Hayes, 2018). Model yollarına ait standartlaştırılmış regresyon katsayıları, standart hatalar, güven aralıkları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yapısal modele ilişkin hipotez testi sonuçları

Modeldeki yollar	β	SH	%95 GA		p	Sonuç
			Alt	Üst		
Doğrudan etkiler						
H1. $\Pi \rightarrow AN$	0,086	0,135	-0,117	0,425	0,400	Red
H2. $DÖİ \rightarrow AN$	-0,668	0,159	-0,969	-0,325	0,002	Kabul
H3. $DÖİ \rightarrow OYÇ$	-0,190	0,132	-0,427	0,087	0,151	Red
H4. $\Pi \rightarrow OYÇ$	-0,161	0,123	-0,407	0,067	0,167	Red
H5. $OYÇ \rightarrow AN$	0,125	0,061	0,003	0,244	0,043	Kabul
Dolaylı etkiler						
H6. $DÖİ \rightarrow OYÇ \rightarrow AN$	-0,024	0,018	-0,069	-0,002	0,039	Kabul
H7. $\Pi \rightarrow OYÇ \rightarrow AN$	-0,014	0,024	-0,090	0,003	0,124	Red
Toplam etkiler						
$DÖİ \rightarrow AN$	-0,692		-0,998	-0,349	<0,001	
$\Pi \rightarrow AN$	0,072		-0,139	0,425	0,495	

$DÖİ$ = Danışman-Öğrenci ilişkisi; Π = Program İklimi; $OYÇ$ = Okul-Yaşam Çatışması; AN = Ayrılma Niyeti; β = Standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SH = Standart hata; GA = Güven aralığı. Doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel anlamlılığının test edilmesinde 5000 tekrarlı bootstrapping analizi kullanılmış ve %95 bias-corrected percentile güven aralıkları raporlanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde modeldeki en güçlü ve belirgin doğrudan etkinin, danışman-öğrenci ilişkisi ile öğrencilerin programdan ayrılma niyeti arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir ($\beta = -0,668$, $p = 0,002$). Bootstrapping sonucunda elde edilen %95 güven aralığının $[-0,969, -0,325]$ sıfır değerini içermemesi, bu etkinin istatistiksel anlamlılığını ifade etmektedir. Bu bulgu, danışman-öğrenci ilişkisinin niteliği arttıkça, öğrencilerin lisansüstü programdan ayrılma niyetlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azaldığını göstermektedir. Dolayısıyla, “danışman-öğrenci ilişkisi, ayrılma niyetini negatif yönde yordamaktadır.” şeklindeki H2 hipotezi kabul edilmiştir.

Modelin bir diğer kabul edilen doğrudan etkisi, okul-yaşam çatışmasının ayrılma niyeti üzerindeki yordayıcılığıdır. Bu yola ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0,125$, $p = 0,043$). Güven aralığının alt ve üst sınırlarının her ikisinin de pozitif bölgede yer alması ve sıfırı kapsamaması $[0,003, 0,244]$, okul-yaşam çatışması deneyimleyen öğrencilerin programdan ayrılma niyetlerinin de anlamlı düzeyde arttığını kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda “okul-yaşam çatışması, ayrılma niyetini pozitif yönde yordamaktadır.” şeklinde belirtilen H5 hipotezi kabul edilmiştir.

Öte yandan, program ikliminin doğrudan etkileri incelendiğinde bu değişkenin hem ayrılma niyeti ($\beta = 0,086$, %95 GA $[-0,117, 0,425]$, $p = 0,400$) hem de okul-yaşam çatışması ($\beta = -0,161$, %95 GA $[-0,407, 0,067]$, $p = 0,167$) üzerindeki doğrudan etkilerinin istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığı belirlenmiştir. Her iki yapısal yolun güven aralıklarının sıfır değerini kapsamaması, program ikliminin bu değişkenler üzerinde doğrudan ve bağımsız bir yordayıcı etkisinin bulunmadığına işaret etmektedir. Yapısal modele ilişkin katsayılar incelendiğinde program ikliminin ayrılma niyeti üzerindeki standartlaştırılmış regresyon katsayısının ($\beta = 0,086$) pozitif bir değer aldığı görülmektedir. Ancak bu katsayı istatistiksel olarak anlamsız olduğundan ($p > 0,05$), söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilemez. Bu bağlamda katsayının yönü üzerinden kuramsal bir çıkarım yapılamaz. Korelasyon analizinde negatif yönde anlamlı olan bu ilişkinin yapısal modelde istatistiksel anlamlılığını yitirmesi, modele danışman-öğrenci ilişkisi gibi program iklimiyle orta-yüksek düzeyde ilişkili (Tablo 9'da görüldüğü gibi $r=0,64$), bir değişkenin dahil edilmesiyle ilişkilendirilebilir. VIF ve tolerans değerleri bu iki değişken arasında ciddi bir çoklu bağlantılık sorunu bulunmadığını gösterse de bu düzeydeki bir korelasyon, danışman-öğrenci ilişkisinin modele dahil edilmesiyle program ikliminin özgün açıklayıcılık payının azalmasına katkıda bulunmuş olabilir. Danışman-öğrenci ilişkisi-ayrılma niyeti ilişkisindeki standartlaştırılmış regresyon katsayısının yüksekliği de ($\beta=-0,668$) bu örtüşen varyans etkisini desteklemektedir.

Danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışması üzerindeki doğrudan etkisi de istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($\beta = -0,190$, %95 GA $[-0,427, 0,087]$, $p = 0,151$). Bu gerekçelerle modele

ilişkin H1, H3 ve H4 hipotezleri reddedilmiştir. Bununla birlikte güncel istatistiksel yaklaşımlar (X. Zhao vd., 2010) gereği bu yolların anlamsız çıkması modelin reddedildiği anlamına gelmemekte; aksine bu değişkenler arasındaki etkileşimin dolaylı etkiler üzerinden açıklanabileceğine dair kuramsal bir zemin hazırlamaktadır.

Son olarak modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde kurulan yapısal modelin ayrılma niyeti değişkenindeki toplam varyansın %43,8'ini ($R^2 = 0,438$), okul-yaşam çatışmasındaki varyansın ise %10,1'ini ($R^2 = 0,101$) açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, kurulan modelin lisansüstü öğrencilerinin ayrılma niyetlerini yordamada istatistiksel olarak güçlü ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu işaret etmektedir.

4.2.3.2. Aracılık Etkilerinin İncelenmesi (Dolaylı Etkiler)

Dolaylı etkilere yönelik analiz sonuçları Tablo 10 üzerinden incelendiğinde program ikliminin okul-yaşam çatışması aracılığıyla ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -0,014$, %95 GA [-0,090, 0,003], $p = 0,124$). İlgili güven aralığının sıfır değerini kapsamaması, program iklimi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide okul-yaşam çatışmasının anlamlı bir aracılık işlevi görmediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, “okul-yaşam çatışması, program iklimi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.” şeklindeki H7 hipotezi reddedilmiştir.

Modele ilişkin bir diğer bulgu, danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde okul-yaşam çatışmasının istatistiksel olarak anlamlı bir aracı rol üstlendiğini ortaya koymuştur ($\beta = -0,024$, %95 GA [-0,069, -0,002], $p = 0,039$). Danışman-öğrenci ilişkisi ile okul-yaşam çatışması arasındaki yol istatistiksel olarak anlamsız bulunmuş olmasına rağmen, hesaplanan dolaylı etkinin güven aralığı sıfır değerini içermemektedir. Güncel alanyazında bu durum, tamamlayıcı aracılık kavramı ile açıklanmaktadır (X. Zhao vd., 2010). Geleneksel yaklaşımlar (Baron ve Kenny, 1986), değişkenler arası tüm doğrudan yolların istatistiksel olarak anlamlı olmasını şart koşsa da güncel metodolojik yaklaşımlar (Hayes, 2018; Rucker vd., 2011; X. Zhao vd., 2010), aracılık etkisinin belirlenmesinde dolaylı etkinin (a $\times$ b) büyüklüğü ve anlamlılığı üzerine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır. Bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki ilişkinin anlamsız çıkmasının aracılık mekanizmasını çürütmeyeceği ifade edilmektedir. Dolaylı etkinin bootstrapping analizindeki güven aralığının sıfırdan farklı olmasının, aracılık etkisinden söz edilmesi için gerekli ve yeterli temel koşul olduğu vurgulanmaktadır (Hayes, 2018). Bununla birlikte, zincirin ilk halkasını oluşturan danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışması üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamsız çıkması, bu dolaylı etkileşimin gücünün oldukça sınırlı olduğuna da işaret etmektedir.

Bu teorik ve istatistiksel temeller ışığında, danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasındaki yüksek düzeyli doğrudan etkinin ($\beta = -0,668$) yanı sıra, okul-yaşam çatışması üzerinden gerçekleşen

düşük düzeyli fakat anlamlı bir dolaylı etkinin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda “okul-yaşam çatışması, danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.” şeklindeki H6 hipotezi kabul edilmiştir. Ancak dolaylı etkinin büyüklüğü ($\beta = -0,024$) dikkate alındığında, danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin ağırlıklı olarak doğrudan işlediği görülmektedir. Bununla birlikte percentile tekniğiyle yapılan bootstrap analizinde, bu aracılık etkisine ilişkin güven aralıklarının sıfırı da kapsadığı görülmüştür. Bu nedenle bu bulgu zayıf bir ilişkiyi gösteren ve analiz tekniğinden etkilenebilen bir bulgudur ve ihtiyatla yorumlanmalıdır.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde lisansüstü eğitimde program iklimi, danışman-öğrenci ilişkisi, okul-yaşam çatışması ve ayrılma niyeti arasındaki ilişkileri inceleyen bu araştırmanın bulguları ve sonuçları kısaca özetlenmiş ve literatürle de yorumlayarak tartışılmıştır. Ardından uygulayıcılara ve gelecekteki araştırmacılara yönelik akademik ve pratik öneriler sunulmuş, son olarak bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sınırlılıklar ifade edilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim sisteminin en üst kademesini oluşturan lisansüstü eğitim, nitelikli araştırmacıların yetiştirilmesi ve bilimsel bilginin üretilmesi açısından kritik bir işleve sahiptir (Bozan, 2012; Karakütük, 1989). Ancak bu zorlu süreç yüksek oranlarda okul terki ile sonuçlanabilmekte ve bu durum literatürde araştırılması gereken gizli bir kriz olarak nitelendirilmektedir (Deniz, 2020; Lovitts ve Nelson, 2000). Öğrencilerin lisansüstü eğitimi bırakma kararı yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir olgudur. Bu kapsamda mevcut araştırmada, lisansüstü öğrencilerin program iklimi ve danışman-öğrenci ilişkisi algılarının, okul-yaşam çatışması ve ayrılma niyeti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, İnönü Üniversitesindeki 321 lisansüstü öğrenci üzerinde YEM analizi ile gerçekleştirilmiştir. Kuramsal temelleri Tinto'nun Öğrenci Bütünleşme Modeli'ne (Tinto, 1993) dayanan bu araştırma, ilişkisel model kapsamında tasarlanmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Ulaşılan bulgular, lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini etkileyen unsurlara dair kuramsal ve pratik çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmada ulaşılan dikkat çekici bir bulgu, lisansüstü eğitimde öğrencinin ayrılma niyetini etkileyen en güçlü unsurun danışman-öğrenci ilişkisi olmasıdır. Tinto'nun orijinal modeli, öğrencinin eğitime devam etmesinde akademik ve sosyal bütünleşmenin önemini vurgularken; lisansüstü eğitimde yapılan çalışmalarda bölüm veya program ve danışmana odaklanıldığı bilinmektedir (Girves ve Wemmerus, 1988; Golde, 2005). Bu bulgu ile lisansüstü eğitimde akademik bütünleşmede danışman ile kurulan ilişkinin niteliğinin önemi ortaya konmuştur.

Bu araştırma, Tinto'nun revize edilmiş modelinde yer alan dışsal taahhütler kavramının Türkiye'deki lisansüstü eğitim bağlamındaki rolünü okul-yaşam çatışması üzerinden doğrulamaktadır (Tinto, 1993). Büyük bir çoğunluğu yetişkin bireyler olan lisansüstü öğrencilerin çoklu rolleri üstlenmeleri, çatışmaları da beraberinde getirmektedir (Greenhaus ve Beutell, 1985). Araştırma

bulguları, akademik sorumluluklar ile kişisel yaşam sorumlulukları arasındaki bu çatışmanın ayrılma niyetini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada program ikliminin ayrılma niyetini ve okul-yaşam çatışmasını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, lisansüstü eğitimde öğrenci deneyiminin bireyselleştigi ve danışman eksenli bir yapıya büründüğüne işaret etmektedir (Golde, 2005). Programdaki iklim, ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemese de danışman desteği sağlandığı sürece öğrencinin ayrılma niyetinden uzaklaştığı görülmüştür. Araştırma modeli kapsamında test edilen ve yukarıda genel çerçevesi çizilen bu bulgular, hipotezler doğrultusunda ilgili alanyazın ve kuramsal yaklaşımlar bağlamında detaylı olarak tartışılmıştır.

5.1.1. Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin Uyarlanması ve Ölçüm Modeli Değerlendirmeleri

Araştırma hipotezlerinin test edildiği yapısal modele geçilmeden önce, lisansüstü öğrencilerin akademik sorumluluklar ile kişisel yaşamları arasındaki çatışmayı ölçmek amacıyla Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği (Schwoerer vd., 2021) Türkçeye uyarlanmıştır. Ardından ölçüm modelinin geçerliği test edilmiştir. Literatürde lisansüstü eğitim bağlamına özgü ve öğrencilerin okul-yaşam çatışmasını ölçen araçların sınırlı olması, söz konusu uyarlama çalışmasını gerekli kılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında uygulanan doğrulayıcı faktör analizi, orijinal formda olduğu gibi tek boyutlu ve beş maddelik yapının Türk kültüründe de doğrulandığını göstermiştir. Analizlerde, zaman ve rol gerilimini içeren ve birbirine anlamsal olarak çok yakın olan iki maddenin hata terimleri arasında kuramsal olarak desteklenen bir kovaryans bağlantısı kurulmuştur (Brown, 2006). Elde edilen uyum indeksleri ve faktör yükleri, ölçeğin yapı geçerliği gerekliliklerinin sağlandığını göstermektedir. Yakınsak geçerlik kapsamında hesaplanan ortalama açıklanan varyans ve bileşik güvenirlik değerlerinin literatürde önerilen sınırların üzerinde yer alması, ölçeğin yapısal gücünü desteklemektedir (Hair vd., 2018). Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha ve McDonald's Omega katsayıları ile değerlendirilmiş; her iki katsayının da yeterli düzeyde bulunmasıyla ölçeğin tutarlı bir yapı sunduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, lisansüstü öğrencilerin akademik ve kişisel yaşamları arasındaki çatışmayı ölçecek geçerli ve güvenilir bir aracın Türkçe formunun alanyazına kazandırıldığını göstermiştir.

Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin uyarlanmasının ardından, tüm gizil değişkenlerin bir arada değerlendirildiği genel ölçüm modelinin doğrulanması aşamasına geçilmiştir. Ölçüm aracındaki tüm maddelerin kendi ilgili yapılarını ne derece iyi temsil ettiği DFA ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, dört faktörlü genel ölçüm modelinin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyonlar ile ortalama açıklanan varyans değerleri karşılaştırılarak modelin ayırt edici geçerliğin koşullarını sağladığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, modeldeki

tüm faktörlerin istatistiksel olarak birbirinden bağımsız ve geçerli yapılar olduğunu doğrulamıştır. Hipotezlerin test edileceği yapısal model için güvenilir bir istatistiksel zemin hazırlamıştır.

Ölçüm modelinin doğrulanmasının ardından kurulan yapısal modelde ise değişkenler arası ilişkilerin yönü, teorik temellere dayandırılarak kurgulanmıştır. Araştırma modelinde okul-yaşam çatışması, ayrılma niyetini yordayan bir değişken olarak ele alınmıştır. İlişkinin yönünün tersine çevrilerek, ayrılma niyetinin okul-yaşam çatışmasına neden olduğu alternatif bir yapının test edilmemesi doğrudan Tinto'nun (1993) Öğrenci Bütünleşme Modeli'ne dayanmaktadır. İlgili kuram, dışsal taahhütleri ve öğrencinin üstlendiği çoklu roller arasındaki çatışmaları, öğrenciyi ayrılma kararına sürükleyen faktörler olarak tanımlar. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler okulu bırakmayı düşündükleri için yaşamlarında çatışma yaşamazlar. Akademik, kişisel ve ailevi sorumlulukları arasında denge kuramadıkları için sistemden uzaklaşma eğilimi gösterirler (Martinez vd., 2013).

5.1.2. Danışman-Öğrenci İlişkisinin Ayrılma Niyeti ve Okul-Yaşam Çatışması Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın yapısal model testinden elde edilen önemli bir bulgu, danışman-öğrenci ilişkisinin lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini negatif yönde yordamasıdır. Bu doğrultuda H2 hipotezi kabul edilmiştir. Başka bir deyişle, danışmanıyla daha olumlu ilişkilere sahip olan öğrenciler, lisansüstü eğitimden ayrılmayı daha az düşünmektedir. Bu bulgu ışığında, lisansüstü eğitimde öğrenci devamlılığının danışmanla kurulan ilişkiyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Tinto'nun (1993) Öğrenci Bütünleşme Modeli, akademik ve sosyal bütünleşmenin bir kampüs iklimi içerisinde gerçekleştiğini varsayarken; lisansüstü eğitim bağlamında bu bütünleşmenin odak noktası program ve danışmandır (Girves ve Wemmerus, 1988; Golde, 2005). Bu bulgu danışmanlığın sadece tezle veya idari işlerle ilgili olmadığını, öğrenciyi programla bütünleştiren bir rehberlik olduğunu ifade eden literatürü desteklemektedir (Golde, 2005).

Güncel araştırmalar danışman-öğrenci ilişkisi ve ayrılma niyeti ilişkisini çeşitli bağlamlarda ifade etmektedir. Örneğin Cornér ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, danışmanından destek gören öğrencilerin ayrılma niyetlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, bireysel motivasyonun ve araştırmaya duyulan ilginin tek başına yeterli olmadığını, danışman desteğinin bu motivasyonu koruyan bir kalkan işlevi gördüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Alves ve diğerleri (2024), danışmanın ilgisizliğinin, yetersiz geri bildiriminin ve sorunlu danışmanlık ilişkilerinin ayrılma sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrılma kararının alınmasında, danışmanla yaşanan uyumsuzluklar ve öğrencinin kendini ihmal edilmiş hissetmesi belirleyici olmaktadır (Phan, 2024). Öğrencinin kendisini akademik topluluğun değerli ve yetkin bir üyesi olarak görebilmesi (Stubb vd., 2011), büyük ölçüde danışmanın sağlayacağı bu desteğe bağlıdır. Danışmanın aşırı kontrolcü veya ulaşılamaz olması, öğrencinin lisansüstü eğitimden ayrılmasını tetikleyen önemli bir faktördür

(Blanchard ve Haccoun, 2020; Lovitts ve Nelson, 2000). Bu ilişki, Türkiye'deki yükseköğretim bağlamı ve kültürel dinamikler göz önüne alındığında da kritik bir anlam taşımaktadır. Türk akademik kültüründe lisansüstü eğitim, kurumsal ve yatay destek mekanizmaları yerine hiyerarşik bir usta-çırak ilişkisi üzerine inşa edilmiştir (Bozan, 2012; Karaman ve Bakırcı, 2010). Danışmanın erişilebilirliği ve sunduğu destek, öğrencinin sistemde kalmasını sağlayabilir.

Bu araştırmadaki danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyetini yordaması bulgusuna paralel sonuçlara ulaşan başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Jaksztat (2021), danışmanla kurulan yakın temasın okulu bırakma riskini anlamlı düzeyde düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Bahnson ve Abane (2026) de danışman-öğrenci ilişkisinin kalitesinin ayrılmayı düşünmeyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Zhou ve Okahana (2019) lisansüstü eğitimi tamamlama ve mezuniyet süresi üzerinde danışmanlığın niteliğinin kritik rolüne dikkat çekmiştir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen bir diğer çalışma da Hirt ve Muffo'nun (1998) değerlendirmeleridir. Yazarlar, alanında yetkin öğretim üyeleriyle ve danışmanlarla çalışan öğrencilerin eğitimi başarıyla tamamlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşın, Ampaw ve Jaeger (2012) lisansüstü eğitimi tamamlama üzerinde, iş hayatı koşullarının ve öğrenciye sunulan finansal desteklerin de danışman kadar etkili olduğunu ifade ederek çok boyutlu bir tablo çizmektedir.

Bu araştırmada elde edilen ve danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyetini negatif yönde yordadığını gösteren bulgu, Öğrenci Bütünleşme Modeli'ni lisansüstü düzeyde test eden sınırlı sayıdaki ampirik çalışma ile de tutarlılık göstermektedir. Doktora öğrencilerinin ayrılma niyetlerini boylamsal olarak inceleyen Litalien ve Guay (2015), danışman desteğinin öğrencilerin yetkinlik algılarını doğrudan beslediğini ve ayrılma niyetlerini dolaylı olarak azalttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Rigler ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen geniş kapsamlı derleme çalışmasında da danışman ile öğrenci arasındaki hiyerarşik olmayan ve pozitif ilişkinin, lisansüstü eğitimi tamamlama sürecindeki en kritik unsurlardan biri olduğu saptanmıştır.

H3 hipoteziyle ilgili kuramsal beklentiler, iyi bir danışmanın öğrencinin üzerindeki akademik baskıyı hafifleterek onun rol çatışmalarını da doğrudan azaltacağı yönündedir. Ancak analizler sonucunda danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışmasını doğrudan ve istatistikse olarak anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda H3 hipotezi reddedilmiştir. Bu etkinin anlamsız çıkması, literatürdeki diğer araştırmalarla bazı paralellikler göstermektedir. Schwoerer ve diğerleri (2021), danışman desteğinin okul-yaşam çatışması üzerindeki doğrudan etkisinin, modele stres değişkeni aracı olduğunda anlamlılığını yitirdiğini bulmuştur. Diğer bir deyişle danışman, öğrencinin okul-yaşam çatışmasını doğrudan çözmemektedir. Ancak öğrencinin akademik stresini azaltarak onun bu çatışmalarla başa çıkmasına destek olmaktadır (Schwoerer vd., 2021). Danışman,

öğrencinin kişisel sorumluluklarına fiziksel bir müdahalede bulunamaz. Bu nedenle çatışmayı doğrudan etkilememesi anlaşılabilir. Lisansüstü eğitimdeki akademik kültür, öğrencilerin sadece eğitimine odaklanması gerektiğine dair örtük bir anlayış barındırmaktadır. Danışmanlar öğrencilerini kişisel yaşama zaman ayırmaya teşvik etseler dahi, lisansüstü eğitimin getirdiği sorumluluklar nedeniyle okul-yaşam çatışması ortaya çıkabilir (Sallai vd., 2023).

Danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışmasını yordamamasının, araştırmaya katılan örneklemin demografik profili ile yakından ilişkili olduğu da düşünülebilir. Araştırma örnekleminin %72'sinin çocuksuz ve %62'sinin bekar bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin eşine ve çocuğuna ayırması gereken zamanın ve ailevi yükümlülüklerinin daha düşük olduğu ortadadır. Tinto'nun (1993) modelinde ayrılma kararını hızlandıran dışsal taahhütler, çoğunlukla aile ve iş gibi akademik olmayan rollerden doğmaktadır. Nitekim Pitt ve diğerleri (2021), çocuk sahibi olmayan veya bekar lisansüstü araştırmacıların, eğitim dışı zamanları üzerinde çok daha fazla kontrole sahip olduklarını ve daha az çatışma yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Martinez ve diğerleri (2013), bekar öğrencilerin de zaman yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşayabildiğini ancak bu durumun çoğu zaman tolere edilebildiğini belirtmiştir. Bu yüzden ailevi sorumlulukları nispeten hafif olan bekar ve çocuksuz bir örneklemden, danışman desteğinin okul-yaşam çatışmasını azaltan etkisi sonuçlara yansımamış olabilir. Ebeveyn olan lisansüstü öğrencilerin, çocuksuz akranlarına göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları ve bir suçluluk duygusuyla mücadele ettikleri ifade edilmektedir (Engelhard, 2012; Isreal vd., 2017). Bu doğrultuda danışmanlık ilişkisinin okul-yaşam çatışmasını azaltan etkisinin, dışsal taahhütleri daha ağır olan evli veya çocuklu gruplarda daha net gözlemlenebileceği belirtilebilir.

Sonuç olarak danışmanla öğrenci arasındaki ilişkinin, öğrencinin okul-yaşam çatışmasını doğrudan etkileyen bir faktör olmadığı ortaya konmuştur. Ancak danışman-öğrenci ilişkisinin, öğrencinin ayrılma niyetini azaltan önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, lisansüstü eğitimde öğrencilerin eğitime devam etme süreçlerinde danışman-öğrenci ilişkisinin önemli bir belirleyici olabileceğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, lisansüstü eğitime devam etmenin ilişkisel bir boyut taşıdığını ortaya koymakta ve danışmanla kurulan etkileşimin ayrılma niyetiyle önemli bir ilişki içinde olduğunu göstererek literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

5.1.3. Okul-Yaşam Çatışmasının Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın yapısal modelinden elde edilen bir diğer önemli bulgu, okul-yaşam çatışmasının lisansüstü eğitimden ayrılma niyetini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamasıdır. Bu doğrultuda H5 hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu, okul-yaşam çatışması yaşayan lisansüstü öğrencilerin programdan ayrılma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Bu sonuç, Tinto'nun (1993) revize edilmiş Öğrenci Bütünleşme Modeli'nde merkeze aldığı dışsal taahhütler kavramının geçerliliğini lisansüstü eğitim

bağlamına da taşımaktadır. Lisans düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak lisansüstü öğrencileri; öğrenci olmanın yanında bir eş, ebeveyn veya tam zamanlı çalışan olarak çoklu rollere sahip olabilmektedir (Offerman, 2011). Akademik sorumluluklar ile kişisel yaşam arasındaki bu çatışma, öğrencinin akademik sistemle bütünleşmesini zorlaştıran bir unsur olabilmektedir.

Okul ve yaşam arasındaki çatışma, Greenhaus ve Beutell (1985) tarafından kavramsallaştırılan çok boyutlu çatışma modelindeki zaman ve gerilim boyutlarıyla yakından ilgilidir. Lisansüstü eğitimin sınırları belirsiz mesai saatleri ve gereklilikleri, bireyin kişisel yaşamına sınırlamalar getirmektedir. J. Y. Lee ve diğerleri (2024) de lisansüstü eğitimin sadece ders çalışmaktan ibaret olmadığını, duygusal ve fiziksel zorlukları da olan zorlu bir süreç olduğunu belirtmektedir. Eğitim sürecini tamamlayabilmek için bu dengeyi korumak oldukça önemlidir. Bu denge bozulduğunda ise ayrılma niyeti sıradan bir yaşama geri dönme isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Literatürdeki güncel çalışmalar da okul-yaşam çatışmasının lisansüstü eğitimi terk etme üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Phan (2024) tarafından yürütülen araştırmada, lisansüstü eğitimi bırakma kararının alınmasındaki temel faktörün; ailevi sorumluluklarla akademik beklentilerin çatışmasından kaynaklanan içsel gerilimler olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Castelló ve diğerleri (2017), lisansüstü öğrencilerin yaklaşık üçte birinin okulu bırakmayı düşündüğünü ve arkasındaki en büyük gerekçenin okul-yaşam dengesinin kurulamaması olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin sadece zaman yönetimi sorunu yaşamadıklarını, akademik sistemin zorlayıcı yapısıyla da mücadele ettiklerini göstermektedir (Pitt vd., 2021). Elde edilen bu sonuç, özellikle Türkiye gibi lisansüstü öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitimlerini tam zamanlı meslekleriyle beraber yürüttükleri sistemlerde daha kritik bir hal almaktadır. Avrupa'daki yaygın olan burs ve ücretli çalışma modelinden farklı olarak mesai saatleri dışında akademik gereklilikleri karşılamaya çalışan öğrencilerin yaşadığı çatışma, lisansüstü eğitimden kopuşun önemli gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Okul-yaşam çatışmasının ayrılma niyetine etkisi, her eğitim kademesinde aynı şekilde deneyimlenmemektedir. Örneğin Kumar ve Chaturvedi (2018), lisans öğrencileri uzun çalışma saatlerini bir yatırım olarak algıladıkları için stres ile okul-yaşam dengesi arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Ancak lisansüstü eğitimde artan sosyal yükümlülüklerle birlikte bu denge bozulduğunda, durum bir krize dönüşebilmektedir. Öyle ki Cintron ve Cohoon (2015), okul-yaşam dengesine güçlü bir ihtiyaç duyan bireylerin daha eğitimin başında ayrıldıklarını; devam edenlerin ise kariyer ve aile ekseninde benzer çatışmalar yaşadıklarını belirtmektedir. Akademik kültürün rekabetçi yapısı ve kuralları, bu çatışmayı bireysel bir başarısızlık olmaktan çıkarıp bir dayatmaya dönüştürmektedir. Sallai ve diğerleri (2023), akademideki örtük kuralların ve yayın beklentisinin yarattığı baskının, öğrencileri kişisel yaşamlarına vakit ayırdıklarında derin bir suçluluk duymaya ittiğini

vurgulamaktadır. İş hayatında çatışmanın kurumdan ayrılma niyetini doğrudan artırması olgusu (Shakoor vd., 2023), lisansüstü eğitim bağlamında okul terki olarak karşılık bulmaktadır.

Bu bulgular ışığında, okul ve kişisel yaşam arasındaki çatışmanın, öğrencinin programdan ayrılma niyetini etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, lisansüstü düzeyde ayrılma niyetinin yalnızca akademik faktörlerle değil, birer yetişkin olan öğrencilerin rollerinden kaynaklanan dışsal yüklerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kişisel yaşamlarıyla eğitimleri arasında artan rol çatışması ve suçluluk duyguları, sonunda okuldan ayrılmayla sonuçlanacak bir süreci hızlandırabilir. Bu tablo, lisansüstü eğitim politikalarının sadece akademik performansa odaklanmak yerine, öğrencilerin kişisel yaşamlarını da dikkate alan bütüncül destek mekanizmaları geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

5.1.4. Danışman-Öğrenci İlişkisi ve Ayrılma Niyeti Arasında Okul-Yaşam Çatışmasının Aracılık Rolü

Araştırma bulguları, danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde okul-yaşam çatışmasının sınırlı bir aracılık rolüne işaret etmektedir. Bu doğrultuda H6 hipotezi doğrulanmıştır. Danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışmasını yordamaması üzerine H3 hipotezinin reddedilmesi ancak H6 hipotezinin doğrulanması dikkat çekicidir. Geleneksel aracılık yaklaşımları (örn. Baron ve Kenny, 1986) her bir yolun tek tek anlamlı olmasını şart koşmaktadır. Ancak güncel metodolojik yaklaşımlar (Hayes, 2018), doğrudan etki anlamlı olmasa dahi dolaylı etkinin aracılığı belirlemek için yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda danışman-öğrenci ilişkisi, okul-yaşam çatışmasını doğrudan yordamamakla birlikte okul yaşam çatışmasının, danışmanlık etkisinin ayrılma niyetine aktarılmasında sınırlı bir aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bulgular bölümünde de ifade edildiği gibi bu aracılık rolüyle ilgili sonuçlar istatistiksel olarak zayıf, analiz tekniğinden de etkilenen bir yapıdadır ve ihtiyatla yorumlanmalıdır.

Okul-yaşam çatışmasının doğası, yetişkin öğrencilerin akademi dışındaki iş, aile ve ebeveynlik gibi dışsal taahhütlerine dayanmaktadır (Tinto, 1993). Bir danışmanın, öğrencinin evdeki sorumluluklarını veya iş yerindeki mesai saatlerini doğrudan değiştirebilecek dışsal bir müdahale şansı yoktur. Dolayısıyla doğrudan etkinin bulunmaması anlaşılabilir. Ortaya çıkan anlamlı aracılık etkisi; danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan ve anlamlı etkisinin yanı sıra, okul-yaşam çatışması üzerinden işleyen anlamlı bir dolaylı mekanizma ile bu etkinin kısmen de olsa aktarıldığını göstermektedir. Başka bir deyişle danışman-öğrenci ilişkisi, öğrencinin ayrılma niyeti üzerinde doğrudan belirleyici bir rol oynarken okul-yaşam çatışması da bu ilişkinin aktarımında sınırlı bir rol üstlenmektedir.

Doğrudan bu aracılık etkisini inceleyen bir araştırma bulunmasa da literatürdeki güncel çalışmalar, danışmanın sağladığı sosyal ve akademik desteğin öğrencinin bilişsel değerlendirme

süreçlerini değiştirdiğini göstermektedir. Schwoerer ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada danışman desteğinin öğrencinin akademik stresini azalttığı ve bu sayede okul-yaşam çatışmasıyla başa çıkma kapasitesinin arttığı ortaya konmuştur. Benzer bir şekilde Wollast ve diğerleri (2023), danışmanın sunduğu net beklentilerin ve özerklik desteğinin öğrencideki olumsuz duyguları azalttığını ve programa devam etme niyetini artırdığını doğrulamaktadır. Bu bağlamda danışman, eğitim dışındaki hayatı etkilemese de öğrencinin zorluklarla başa çıkabilecek akademik dayanıklılığını destekleyebilir. Bu şekilde çatışmanın yarattığı duygusal zorlukların okuldaki ayrılıma dönüşmesini engelleyebilir.

Özellikle lisansüstü eğitimdeki zorlukların kaynağına inildiğinde, danışman-öğrenci ilişkisinin rolü anlam kazanmaktadır. Hish ve diğerleri (2019), aile veya arkadaşlardan alınan sosyal destek biçimlerinin aksine, yalnızca danışmandan alınan desteğin stres-tükenmişlik ilişkisine aracılık ettiğini vurgulamıştır. Bu durumun temel nedeni akademik zorlukların çözümünde ailenin yetersiz kalması, öğrencinin bir danışmanın rehberliğine ihtiyaç duymasıdır. Danışmanla kurulan olumlu ilişki, akademik tükenmişliği azaltarak okul-yaşam çatışmasının ayrılma niyeti üzerindeki etkisini hafifletebilmektedir (Yusuf vd., 2020).

Danışmanın katkıları, yalnızca akademik tavsiyeler vermekle sınırlı kalmayıp öğrenci için psikolojik destek sunulmasını da içermektedir. Gunasekera ve diğerleri (2021), yüksek duygusal zekâya sahip danışmanların, öğrencinin kişisel yaşamındaki zorlukları da açıkça ifade edebilmelerini sağladığına dikkat çekmektedir. Öğrencinin okul-yaşam çatışmasını yönetemediği için hissettiği yoğun suçluluk duygusu (Martinez vd., 2013), bu güvenli iletişim sayesinde azalabilir. Böyle bir iletişimin yokluğu, Smith ve diğerlerinin (2006) vurguladığı gibi çaresizlik hisseden ve eğitim dışındaki sorumlulukları altında ezilen öğrencilerin, danışmanları bu durumu fark edemediğinde programdan sessizce ayrılmasına neden olmaktadır. Araştırmada elde edilen aracılık etkisi, danışmanın sunduğu psikolojik ve akademik rehberliğin bu şekilde sessiz bir ayrılmayı engellemede rol oynayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Literatürdeki destekleyici bulgulara karşın, aracılık etkisinin sınırlarını değerlendirmek de gerekir. Olumlu danışman-öğrenci ilişkisi önemli olsa da lisansüstü eğitimin gereklilikleri öğrencinin dayanamayacağı seviyeye ulaşabilmektedir. Sallai ve diğerleri (2023), lisansüstü eğitimin stresli olduğunu kabul etmenin veya öğrencilere sadece okul-yaşam dengesini kurmalarını tavsiye etmenin yeterli olmayacağını vurgulamaktadır. Öğrencilerin bu dengeyi kurabilmeleri için akademik beklentilerin ve yayın baskısının kurumsal olarak hafifletilmesi de önemlidir. Nitekim Levecque ve diğerleri (2017) de doktora öğrencilerinin ruh sağlığı sorunlarının ve tükenmişlik düzeylerinin sadece bireysel ilişkilerle ilgili olmadığını ortaya koymuştur. Lisansüstü eğitimin sonunda iş güvencesinin olmaması, maddi sorunlar gibi danışmanı aşan sorunlar da bulunmaktadır. Bu durum, danışman desteğinin ayrılma niyetini dolaylı olarak engelleme gücünün kurumsal yapı içerisinde sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu aracılık

mekanizmasının etkili olabilmesi için danışmanlara ve öğrencilerin yapısal bazı desteklere de ihtiyacı vardır (Yusuf vd., 2020). Bu bulgu, lisansüstü eğitimde ayrılma sorununa yönelik müdahalelerin yalnızca öğrencilerin dışsal yüklerini azaltmaya odaklanmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Kurumlar öğrencilerin kişisel yaşamlarından gelen yükleri doğrudan değiştiremeye bile, danışman-öğrenci ilişkisini güçlendirerek öğrencilerin ayrılma niyeti üzerinde sınırlı da olsa etkili olabilirler.

Bu araştırmanın, okul-yaşam çatışmasının anlamlı bir dolaylı aracılık rolü üstlendiğini ortaya koyması, Öğrenci Bütünleşme Modeli'ne kuramsal açıdan özgün bir katkı sunmaktadır. Tinto (1993, 2012) modelinde dışsal taahhütleri ve çevresel faktörleri yalnızca sisteme girişteki engeller veya bütünleşmeyi sınırlandıran dışsal unsurlar olarak ele almıştır. Bu çalışma ise lisansüstü öğrencilerin yaşadığı okul-yaşam çatışmasının sadece dışsal bir engel olmadığını, danışman-öğrenci ilişkisini ayrılma niyetine aktaran bir dolaylı faktör görevi gördüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgular, alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Ancak istatistiksel olarak bu bulgunun sınırları da göz önünde bulundurulmalı ve okul-yaşam çatışmasının aracı rolü daha fazla çalışmada incelenmelidir.

5.1.5. Program İkliminin Ayrılma Niyeti ve Okul-Yaşam Çatışması Üzerindeki Rolü

Araştırmanın yapısal modelinde test edilen ve kuramsal beklentilerin aksine reddedilen H1, H4 ve H7 hipotezleri, bu çalışmanın literatüre sunduğu özgün ve tartışmaya değer bulgulardandır. Analiz sonuçlarına göre program iklimi, lisansüstü öğrencilerin ayrılma niyetini (H1) ve okul-yaşam çatışmasını (H4) doğrudan etkilememektedir. Dolayısıyla program iklimi ile ayrılma niyeti arasında okul-yaşam çatışması da herhangi bir aracılık rolü (H7) üstlenmemektedir.

Program ikliminin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan etkisinin yapısal modelde anlamsız çıkmasının gerekçesi istatistiksel açıdan düşünülebilir. Program iklimi ile danışman-öğrenci ilişkisi arasında, ölçüm modelinden elde edilen gizil korelasyon katsayısına ($r=0,64$) göre önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu iki değişken arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmasa da bu düzeydeki bir ilişki, her iki değişkenin de bağımlı değişkeni yordamada örtüşen bir varyansa sahip olduğuna işaret etmektedir. Danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyeti üzerindeki doğrudan etkisinin yüksek olması dikkate alındığında modele bu değişkenin dahil edilmesi, program ikliminin modeldeki etkisini sınırlandırmış olabilir. Bununla birlikte, bu açıklama mevcut verilerle doğrudan test edilmemiş olup, gelecekteki çalışmalarda alternatif modellerle sınanabilir. Bu istatistiksel gerekçe, lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisinin program ikliminden daha kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Program ikliminin ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaması, alanyazındaki bazı varsayımlarla çelişiyor görünse de lisansüstü düzeyde yapılan bazı model testleriyle örtüşmektedir. Örneğin, Litalien ve Guay (2015) tarafından incelenen yapısal eşitlik modellemesinde akran desteğinin, modele diğer değişkenler dahil edildiğinde ayrılma niyeti üzerinde istatistiksel olarak

anamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, Golde (2005) tarafından ileri sürülen ve lisansüstü düzeyde akademik bütünleşmenin birincil öneme sahip olduğunu, lisans düzeyinde çok kritik olan akran ilişkileri ve iklim gibi unsurların ise lisansüstü ayrılma süreçlerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığını belirten kuramsal çerçeve ile de uyum sağlamaktadır. Lisans düzeyinde yürütülen bir araştırmada Castro-Montoya ve diğerleri (2025), öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerinin onların sonraki kurumsal taahhütlerini doğrudan artırdığı ve ayrılma oranlarını düşürdüğünü belirlemiştir. Bu tezat, iklim gibi bütünleşme kaynaklarının etkisinin lisans düzeyinde hayati bir rol oynarken, lisansüstü düzeyde danışman eksenli yapı nedeniyle anlamlılığını yitirdiğini ortaya koymaktadır.

Alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla çelişen ve program ikliminin ayrılma niyetinde belirleyici olduğunu savunan farklı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Ayoobzadeh (2023) akranlarından yüksek düzeyde destek gören öğrencilerin ayrılma niyetlerinin düştüğünü; Jaksztat ve diğerleri (2021) akranlarla ve diğer araştırmacılarla kurulan etkileşimin okuldan ayrılma olasılığını istatistiksel olarak azalttığını; Lovitts ve Nelson (2000) ise akademik bütünleşmeyi kolaylaştıran bir bölüm kültürünün öğrencileri sistemde tuttuğunu belirtmektedir. Ancak bu bulgular, lisansüstü eğitimin bireyselleşmiş doğasına odaklanan çalışmalarla birlikte düşünülmelidir. Golde (2005), lisansüstü eğitimde öğrencilerin izole olduğunu ve öğrencinin dünyasının kampüs genelinden ziyade kendi araştırması ve danışmanı etrafında şekillendiğini ifade etmektedir. Nitekim Byrom ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen araştırma da öğrencilerin danışmanları tarafından desteklendiklerini hissetmelerine rağmen, bölümden ve diğer öğretim üyelerinden aynı desteği görmediklerini açıkça ortaya koymuştur. Dolayısıyla programın genel iklimi ne kadar olumlu olursa olsun, öğrenci danışmanı ile olumsuz bir ilişki içerisindeyse iklimin, öğrencinin ayrılmasını engelleme kapasitesi sınırlanabilmektedir.

Program ikliminin okul-yaşam çatışmasını yordamaması (H4) ve okul-yaşam çatışmasının bir aracılık rolü (H7) üstlenememesi ise araçsal destek ile duygusal destek arasındaki kuramsal ayrımla açıklanabilir. Program iklimini oluşturan akranlar veya programdaki diğer öğretim üyeleri, öğrenciye yoğun stres altında duygusal destek sunabilir (El-Ghoroury vd., 2012; Schwoerer vd., 2021). Ancak yetişkin bir lisansüstü öğrencinin kişisel yaşamı ile akademi arasında yaşadığı zaman ve rol gerilimini çözebilmek, duygusal bir destekten ziyade araçsal bir desteği gerektirir. Akademik iş yükünü hafifletmek, gelişim raporlarının veya çalışmaların teslim tarihini esnetmek gibi araçsal destekler genellikle danışman tarafından sağlanmaktadır. Yusuf ve diğerleri (2020) de akademik gereklilikler ile kişisel yaşam arasındaki sınırları belirleyen kişinin danışman olduğunu vurgulamaktadır. Danışmanın bu merkezi konumuna karşın akranların veya diğer öğretim üyelerinin, öğrencinin yaşadığı rol çatışmalarına çözüm bulması mümkün olmayabilir. Program iklimi aidiyet hissi sağlasa da öğrencinin akademik iş yükünü azaltmadığı için okul-yaşam çatışmasına etki edememiş olabilir. Bu durum, program ikliminin okul-yaşam çatışmasını yordamamasını açıklayabilir.

Elde edilen bu bulguların, Türkiye’deki birçok lisansüstü programın dinamikleriyle örtüştüğü de söylenebilir. Batı üniversitelerindeki program kültürünün yatay örgütlendiği ve danışman dışındaki öğretim üyelerinin de inisiyatifler alarak öğrencinin ilerlemesinde sorumluluk üstlendiği yapılar (McAlpine ve McKinnon, 2013; Pyhältö vd., 2009), Türkiye bağlamında daha farklıdır. Türk yükseköğretim sistemindeki lisansüstü eğitim, usta-çırak ilişkisine dayanan dikey bir hiyerarşi barındırdığı için (Bozan, 2012; Karaman ve Bakırcı, 2010), anabilim dalı veya programdaki diğer öğretim üyelerinin tez sürecindeki bir öğrencinin üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır. Kurumsal aidiyet ve olumlu iklim oluşturma noktasında zafiyetler de barındıran bu durum (Sevinç, 2001), yetkiyi büyük ölçüde danışmana vermektedir. Böyle bir yapıda öğrencilerin okul-yaşam çatışmasını yönetmesinde veya ayrılma niyeti geliştirmesinde program ikliminin anlamlı bir yordayıcı olmaması, anlaşılabilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak H1, H4 ve H7 hipotezlerinin reddedilmesiyle ortaya çıkan bu bulgular, lisansüstü eğitimde öğrenci devamlılığını açıklamada kurumsal bir değişken olan program ikliminin sınırlı bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Araştırma sonuçları, Türkiye gibi danışman merkezli akademik yapılarda, ayrılma niyetini anlamada bireyler arası ilişkilerin programdaki klime kıyasla daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, politika geliştirme süreçlerinde danışmanlık mekanizmasının niteliğine odaklanmanın önemine de işaret etmektedir.

5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, lisansüstü eğitimde öğrencilerin sistemde kalmasını sağlayan en temel unsurun danışman-öğrenci ilişkisi olduğunu, program ikliminin ise bu süreçte doğrudan ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda yükseköğretim kurumları yöneticilerine, enstitülere, politika yapıcılara ve danışmanlara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Üniversite yönetimleri ve enstitüler, lisansüstü eğitimde öğrencilerin ayrılma niyetini azaltmak amacıyla yalnızca kampüs veya program iklimini iyileştiren genel politikalar yerine, danışman-öğrenci etkileşimine odaklanan çözümler geliştirmelidir. Bu kapsamda öğretim üyelerine yönelik, akademik uzmanlığın yanı sıra etkili danışmanlık iletişimi, geri bildirim verme ve öğrenci ihtiyaçlarını fark etme becerilerini kapsayan yapılandırılmış eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca enstitüler bünyesinde, danışmanı ile akademik veya iletişimsel sorunlar yaşayan veya okul-yaşam dengesini kurmakta zorlanan öğrencilere bağımsız destek sunacak psikososyal destek birimleri kurulmalıdır. Bu önlemler, olası olumsuz danışmanlık ilişkilerinin olumsuz sonuçlarını hafifletebilir.

Lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları okul-yaşam çatışmasının ayrılma niyetini doğrudan yordadığı dikkate alındığında, öğrencilerin dışsal sorumluluklarına karşı daha çözüm odaklı bir tutum sergilenmesi

gerekmektedir. Öğretim üyelerinin öğrencilere yalnızca akademik rehberlik sunması yeterli olmayabilir. Bunun yanında esneklik sağlamak, öğrencinin kişisel yaşamını da gözeten önlemler almak ve gereksiz iş yükünü hafifletmek gibi somut destekler sağlamaları kritik bir öneme sahiptir. Akademideki sürekli çalışmayı yücelten yapının ancak danışmanların desteğiyle aşılabileceğinden (Sallai vd., 2023; Yusuf vd., 2020) hareketle, danışmanlar öğrencilerin okul-yaşam dengesini kurmalarına aktif olarak yardımcı olabilir.

Bu araştırmada, danışman-öğrenci ilişkisinin ayrılma niyetinin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılrken program ikliminin anlamlı bir istatistiksel katkısı bulunamamıştır. Bu sonuçlar, danışman merkezli bir yapıyı ortaya koymaktadır. Bu yapı, danışmana bağımlılık riskini de doğurmaktadır. Bu riskleri azaltmak amacıyla danışman dışında programdaki diğer öğretim üyelerinin de ortak bir sorumluluk almasını sağlayacak daha yatay ve katılımcı düzenlemeler hayata geçirilebilir. Örneğin doktora düzeyinde tez izleme komitelerinin daha etkin ve işlevsel bir yapıya kavuşturulması ya da farklı destek mekanizmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrencinin yaşayabileceği olası zorluklar, sadece danışmanın inisiyatifine bırakılmadan programın ortak çabalarıyla aşılabilecektir. Bu da program ikliminin olumlu etkilerini güçlendirebilir.

Öğrencilerin okul-yaşam çatışmalarını besleyen faktörlerin yalnızca bireysel zaman yönetimi sorunu olmadığı, aynı zamanda ekonomik kısıtlılıklar ve kurumsal taleplerden de kaynaklandığı unutulmamalıdır. Politika yapıcılarının; lisansüstü öğrencilerin iş güvencesizliğini, maddi kaygılarını ve iş yüklerini hafifletecek kapsamlı iyileştirmeler yapmaları gerekmektedir (Gök, 2015; Sancak vd., 2010). Yeterli finansal desteğin ve güvencenin lisansüstü eğitimi tamamlama oranlarını doğrudan artırdığı (Ampaw ve Jaeger, 2012) dikkate alınarak, öğrencileri destekleyici fon ve burs mekanizmaları genişletilmelidir. Bu durum, ayrılma niyeti üzerinde etkisi ortaya konan okul-yaşam çatışmasını azaltabilir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kesitsel bir desenle yürütülmüştür. Gelecekteki araştırmacıların, lisansüstü eğitim sürecini boylamsal desenlerle incelemeleri önerilmektedir. Öğrencilerin eğitimlerinin ilk yıllarından tez aşamasına kadar izlenmesi, ayrılma niyetindeki zaman içindeki değişimleri daha net gösterecektir (Jaksztat vd., 2021). Ayrıca nicel bulguların nitel veri toplama teknikleriyle desteklendiği karma desenli araştırmalar tasarlanabilir. Bu tür tasarımlar, danışman-öğrenci ilişkisinin okul-yaşam çatışmasını nasıl etkilediğini ya da neden doğrudan etkilemediğini daha derinlemesine açıklayabilir (Crede ve Borrego, 2013; Hazell vd., 2020).

Araştırma örnekleminin çoğunluğu bekar ve çocuksuz bireylerden oluşmaktadır. Gelecekteki çalışmaların dışsal taahhütleri daha yoğun olan evli, çocuk sahibi veya tam zamanlı çalışan lisansüstü

öğrenciler üzerinde yürütülmesi yararlı olabilir. Zaman ve rol çatışmalarının ayrılma kararları üzerindeki etkileri, bu öğrenci gruplarında daha net gözlemlenebilir (Offerman, 2011).

Bu çalışma yalnızca tek bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Gelecekteki araştırmacıların, farklı kurumsal kültürlere sahip devlet ve vakıf üniversitelerini karşılaştıran çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca farklı akademik disiplinlerin ve enstitülerin kendi içindeki program iklimleri ve danışmanlık kültürleri değişkenlik göstermektedir (Barnes vd., 2012; Golde, 2005). Bu nedenle disiplinler arası karşılaştırmalı çalışmaların yapılması literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Mevcut araştırmada danışman-öğrenci ilişkisinin niteliği yalnızca öğrencilerin öz-bildirimlerine dayalı olarak ölçülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda sadece öğrencilerin değil, danışmanların da sürece dahil edildiği veri setleri kullanılabilir (de Kleijn vd., 2012; Knox vd., 2006). Beklentilerin ve ilişkinin karşılıklı olarak incelenmesi, danışmanlık sürecindeki sorunları daha net bir biçimde ortaya çıkarabilir.

Bu araştırmada okul-yaşam çatışmasının danışman-öğrenci ilişkisi ile ayrılma niyeti arasında aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak analiz tekniğinden etkilenen ve zayıf bir ilişkiyi yansıtan bu bulgunun başka araştırmalarla da doğrulanması ya da yanlışlanması gerekmektedir. Gelecekteki araştırmalarda okul-yaşam çatışmasının aracılık rolü tekrar incelenebilir.

Son olarak, kurulan yapısal model ayrılma niyetindeki toplam varyansın %44'ünü açıklamıştır. Bu oran, modele dahil edilmeyen başka değişkenlerin de olduğunu göstermektedir. Gelecekteki araştırmacıların, ayrılma niyetini etkileyebilecek finansal destekler, burs olanakları ve araştırma görevliliği statüsü gibi faktörleri de incelemeleri önerilmektedir. Bunun yanı sıra akademide istihdam kaygısı ve öğrencilerin genel psikolojik iyi oluş düzeyleri gibi değişkenlerin de incelenmesi kuramsal çerçeveyi güçlendirecektir.

5.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve genellenmesinde dikkate alınması gereken metodolojik, bağlamsal ve kavramsal bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak, araştırma verileri kesitsel olarak tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü YEM aracılığıyla teorik bir temele dayandırılarak test edilmiş olsa da kesitsel veriler, değişkenler arasında nedensellik çıkarımı yapmayı güçleştirmektedir. Lisansüstü eğitimdeki ayrılma niyetinin, öğrenciliğin ilk yılından tez yazım aşamasına kadar zaman içinde değişebilen dinamik bir süreç olduğu göz önüne alındığında boylamsal verinin eksikliği bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

İkinci olarak, araştırmanın çalışma grubu tek bir devlet üniversitesinde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerle sınırlıdır. Türkiye'deki yükseköğretim sisteminde farklı kurumsal geleneklere sahip üniversitelerin, daha büyük üniversitelerin ya da vakıf üniversitelerinin farklı iklimleri barındırabileceği düşünüldüğünde, mevcut örneklemden elde edilen bulguların tüm lisansüstü eğitim evrenine doğrudan genellenebilirliği sınırlıdır.

Üçüncü olarak, araştırma örnekleminin yaklaşık %72'sinin çocuksuz ve yaklaşık %62'sinin bekar öğrencilerden oluşması, özellikle okul-yaşam çatışması değişkeninin yapısal modeldeki etkilerinin test edilmesinde doğal bir sınırlılık yaratmıştır. Dışsal taahhütlerin ve ailevi rollerin daha yoğun olduğu evli veya çocuklu lisansüstü öğrenci gruplarında, danışman desteğinin ve okul-yaşam çatışmasının farklı istatistiksel sonuçlar üretebilme ihtimali bulunmaktadır.

Dördüncü olarak, araştırmadaki tüm veriler öğrencilerin öz-bildirimlerine dayalı ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Her ne kadar ortak yöntem yanlılığı istatistiksel olarak kontrol edilmiş olsa da öz-bildirim ölçümlerinin doğası gereği katılımcıların önyargıları sonuçlara yansımış olabilir. Danışman-öğrenci ilişkisinin kalitesinin yalnızca öğrenci perspektifinden değerlendirilmesi ve danışmanların kendi danışmanlık stillerine dair algılarının sürece dahil edilmemesi, ilişkinin iki yönlü doğasını ölçmede bir kısıtlılık oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada ayrılma niyetinin gerçek okul terki davranışıyla örtüşüp örtüşmediği test edilmemiştir. Niyetin her zaman davranışa dönüşmediği göz önüne alındığında bu durum, bulguların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Beşinci olarak, bu araştırmada Türkçeye uyarlanan Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği'nin psikometrik özellikleri bir örneklem üzerinde sınanmıştır. Uyarlanan ölçeğin farklı kurumsal bağlamlarda ve farklı örneklem gruplarıyla yeniden test edilmesi, ölçeğin geçerliğinin güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Altıncı olarak, araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrılma niyeti yüksek olan, danışmanıya ciddi sorunlar yaşayan veya lisansüstü eğitim sürecinden olumsuz etkilenen öğrencilerin ankete katılmaktan kaçınmış olma ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu durum, bulguların gerçek durumu olduğundan daha olumlu yansıtmış olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla gönüllülük yanlılığı, araştırma bulgularının yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir.

Son olarak, kurulan yapısal model ayrılma niyetindeki toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Bu oran sosyal bilimler literatüründe kabul gören bir açıklayıcılık düzeyine işaret etmekle birlikte ayrılma niyetini doğrudan etkileyebilecek ekonomik kaygılar veya öğrencilerin sahip olduğu psikolojik iyi oluş düzeyi gibi diğer potansiyel değişkenler araştırma modelinin dışında

tutulmuştur. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların modele finansal destek düzeyi ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenleri dahil etmesi önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Aldosari, D. M. ve Ibrahim, A. S. (2019). The relationship between interpersonal approaches of thesis supervisors and graduate student satisfaction. *International Education Studies*, 12(10), 96–113. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n10p96>
- Alfermann, D., Holl, C. ve Reimann, S. (2021). “Should I stay or should I go?” Indicators of dropping out thoughts of doctoral students in computer science. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 246. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p246>
- Allen, H. K., Barrall, A. L., Vincent, K. B., Arria, A. M. (2021). Stress and burnout among graduate students: Moderation by sleep duration and quality. *International Journal of Behavioral Medicine*, 28(1), 21–28. <https://doi.org/10.1007/s12529-020-09867-8>
- Allen, H. K., Lilly, F., Green, K. M., Zanjani, F., Vincent, K. B. ve Arria, A. M. (2022). Graduate student burnout: Substance use, mental health, and the moderating role of advisor satisfaction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(2), 1130–1146. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00431-9>
- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S. ve Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278–308. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278>
- Allison, B. B. (2014). *Satisfaction with work-family balance among employed graduate students: Why support may matter more than conflict*. [Yüksek lisans tezi, Clemson University]. Clemson Open. https://open.clemson.edu/all_theses/2060/
- Allum, J., Kirby, S. N., Sowell, R. ve Gonzales, L. (2013). *Completion and attrition in STEM master’s programs: Pilot study findings*. Council of Graduate Schools.
- Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R. ve Menezes, I. (2024). The interrupted journey: factors and processes related to withdrawal, re-enrolment and dropout from doctoral education. *Higher Education*, 88(1), 225–242. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01113-w>
- Ampaw, F. D. ve Jaeger, A. J. (2012). Completing the three stages of doctoral education: An event history analysis. *Research in Higher Education*, 53(6), 640–660. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9250-3>
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>

Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Arisoy, E. (2021). *Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin niteliği ile araştırma kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Arisoy, E. ve Özer, N. (2023). Lisansüstü eğitimde program iklimi ve ayrılma niyeti ilişkisi. *16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Genişletilmiş Bildiri Özetleri Kitapçığı* içinde (s. 315–318).

Arisoy, E., Özer, N. ve Şad, S. N. (2024). Lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkileri ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(1), 155–182. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.270>

Auðardóttir, A. M., Tietgen, F. ve Ólafsdóttir, K. (2021). The complexities of the doctoral candidate-supervisor relationship: Voices of candidates at the University of Iceland. *Icelandic Journal of Education*, 30(2), 45–65. <https://doi.org/10.24270/tuum.2021.7>

Auriol, L. (2010). *Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5e4c3204-en>

Auriol, L., Schaaper, M. ve Felix, B. (2012). *Mapping careers and mobility of doctorate holders*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5e4c3204-en>

Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>

Ayoobzadeh, M. (2023). Peer-mentoring and doctoral student retention: A longitudinal investigation. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 513–529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2106948>

Bair, C. R. ve Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Vol. XIX* içinde (s. 481–534). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8_11

Bahnson, M. ve Abane, T. A. (2026). Beyond attrition: advisor relationships, progress clarity, and laboratory switching in engineering doctoral programs. *Frontiers in Education*, 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1770054>

Barnes, B. J., Williams, E. A. ve Stassen, M. L. A. (2012). Dissecting doctoral advising: A comparison of students' experiences across disciplines. *Journal of Further And Higher Education*, 36(3), 309–331.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.614933>

- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bazrafkan, L., Shokrpour, N., Yousefi, A. ve Yamani, N. (2016). Management of stress and anxiety among PhD students during thesis writing: A qualitative study. *Health Care Manager*, 35(3), 231–240. <https://doi.org/10.1097/HCM.0000000000000120>
- Bean, J. P. (1988). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. *The Journal of Higher Education*, 59(6), 708–711. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780239>
- Becerra, M., Wong, E., Jenkins, B. N. ve Pressman, S. D. (2021). Does a good advisor a day keep the doctor away? How advisor-advisee relationships are associated with psychological and physical well-being among graduate students. *International Journal of Community Well-Being*, 4(4), 505–524. <https://doi.org/10.1007/s42413-020-00087-2>
- Behr, A., Giese, M., Tegum K, H. D. ve Theune, K. (2020). Early prediction of university dropouts – a random forest approach. *Jahrbücher Für Nationalökonomie Und Statistik*, 240(6), 743–789. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2019-0006>
- Bekova, S. (2021). Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? *Studies in Higher Education*, 46(6), 1068–1080. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
- Bertrand-Cloudt, D., Cörvers, F. ve Heijke, H. (2017). Ability, academic climate, and going abroad for work or pursuing a PhD. *CESifo Economic Studies*, 63(1), 119–140. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifw015>
- Blanchard, C. ve Haccoun, R. R. (2020). Investigating the impact of advisor support on the perceptions of graduate students. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 1010–1027. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632825>
- Bloom, J. L., Propst Cuevas, A. E., Hall, J. W. ve Evans, C. V. (2007). Graduate students’ perceptions of outstanding graduate advisor characteristics. *NACADA Journal*, 27(2), 28–35. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-27.2.28>
- Bok, D. (2015). *Higher education in America*. Princeton University Press.
- Bollen, Kenneth A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley-Interscience.
- Bourke, S., Holbrook, A., Lovat, T. ve Farley, P. (2004, 28 Kasım-2 Aralık). *Attrition, completion and*

- completion times of PhD candidates* [Konferans sunumu]. AARE Annual Conference, Melbourne, Avustralya. <https://mail.aare.edu.au/publications/aare-conference-papers/show/4104/attrition-completion-and-completion-times-of-phd-candidates>
- Bozan, M. (2012). *Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları*. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2), 177–187.
- Bramlage, J. K., Julmi, C., Pereira, J. M. ve Jackenkroll, B. (2021). When enough is enough: Modelling the path from unreasonable tasks to the intention to leave academia. *European Journal of Higher Education*, 11(4), 386–407. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1873160>
- Bridgeman, B., Cline, F. (2022). Can the GRE predict valued outcomes? Dropout and writing skill. *PLoS ONE*, 17(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268738>
- Bridgeman, B., Olivera-Aguilar, M. ve Holtzman, S. (2023). The GRE as a predictor of persistence to a PhD. *Frontiers in Education*, 8(6). <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1182508>
- Bright, L. (2017). Are individuals with high levels of public service motivation satisfied in MPA degree programs? *Teaching Public Administration*, 35(2), 209–222. <https://doi.org/10.1177/0144739416650620>
- Bright, L. ve Graham, C. B. (2016). Predictors of graduate student satisfaction in public administration programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002226>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma? *New Directions for Student Services*, 2006(115), 31–45. <https://doi.org/10.1002/ss.214>
- Bulut, Y., ve Türkölmez, O. (2025). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve akademik kalite ilişkisine dair bir değerlendirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(22), 616-626. <https://doi.org/10.57135/jier.1781164>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Byrom, N. C., Dinu, L., Kirkman, A. ve Hughes, G. (2022). Predicting stress and mental wellbeing among doctoral researchers. *Journal of Mental Health*, 31(6), 783–791. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1818196>
- Can, B. (2023). Türk akademisinde lisansüstü süreçlerde yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi olarak akademik koçluk. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 60–77.

<https://doi.org/10.32329/uad.993658>

- Carlson, D. S., Kacmar, K. M. ve Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 249–276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1713>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. ve Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Castro-Montoya, B., Vélez-Gómez, P., Segura-Cardona, A., ve French, B. F. (2025). A cultural adaptation of Tinto's student integration theory in undergraduate students of a private university in Colombia. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2479384>
- Chen, C. W.-Y. ve Lee, B. C. (2016). Foes or friends: Negotiating the advisor-advisee relationship. *English Teaching ve Learning*, 40(3), 41–60. <https://doi.org/10.6330/ETL.2016.40.3.02>
- Cho, S. ve Hayter, C. S. (2020). Under pressure: A systematic review of stress and its impact among graduate students. *Science and Public Policy*, 47(6), 758–771. <https://doi.org/10.1093/scipol/scaa053>
- Cintron, L. G. ve J. M. Cohoon (2015, 21-24 Ekim). *Work/family attitudes of computing graduate students* [Konferans sunumu]. 2015 IEEE Frontiers in Education Conference. <https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344176>
- Cobb, C. L., Zamboanga, B. L., Xie, D., Schwartz, S. J., Martinez, C. R. ve Skaggs, S. (2020). Associations among the advisory working alliance and research self-efficacy within a relational-efficacy framework. *Journal of Counseling Psychology*, 67(3), 361–370. <https://doi.org/10.1037/cou0000389>
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003018414>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. baskı). Psychology Press.
- Conlon, A. L. (2002). *Anticipated work-family conflict and the life style expectations of female and male undergraduate and graduate students*. [Doktora tezi, University of Minnesota].
- Cooke, D. K., Sims, R. L. ve Peyrefitte, J. (1995). The relationship between graduate student attitudes and attrition. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(6), 677–688. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914938>

- Corcelles-Seuba, M., Suñe-Soler, N., Sala-Bubaré, A. ve Castelló, M. (2023). Doctoral student perceptions of supervisory and research community support: their relationships with doctoral conditions and experiences. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 481–491. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142102>
- Cornér, S., Löfström, E. ve Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91–106. <https://doi.org/10.28945/3754>
- Cornér, S., Tikkanen, L., Anttila, H. ve Pyhältö, K. (2024). Personal interest, supervisory and research community support and dropout intentions among Finnish PhD candidates. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-09-2022-0062>
- Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C. ve Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
- Coso, A. E. ve Sekayi, D. (2015, 14-17 Temmuz). *Exploring the role of institutional climate in preparing engineering doctoral students for academic careers*. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. <https://doi.org/10.18260/p.24078>
- Crede, E. ve Borrego, M. (2013). From ethnography to items : A mixed methods approach to developing a survey to examine graduate engineering student retention. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 62-80. <https://doi.org/10.1177/1558689812451792>
- Crede, E. ve Borrego, M. (2014). Understanding retention in US graduate programs by student nationality. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1599–1616. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801425>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. baskı). Sage.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L. ve Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J. ve Kristjansson, A. L. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90(9), 683–693. <https://doi.org/10.1111/josh.12929>

- de Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Pilot, A. ve Brekelmans, M. (2014). The relation between feedback perceptions and the supervisor-student relationship in master's thesis projects. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 336–349. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860109>
- de Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A. ve Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>
- de Valero, Y. F. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341–367. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777098>
- Deniz, Ü. (2020). The hidden crisis in graduate education: Why do students drop out of school? *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 61–83. <https://doi.org/10.9779/pauefd.528019>
- Devine, K. ve Hunter, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 035–061. <https://doi.org/10.28945/3396>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. ve Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>
- Dierdorff, E. C. ve Ellington, J. K. (2008). It's the nature of the work: Examining behavior-based sources of work-family conflict across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 883–892. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.883>
- Doğan, S., Arslan, H. ve Doğan, E. (2025). İş-yaşam dengesi, iş-aile çatışması ve mutluluk arasındaki ilişkinin analizi: Ataşehir'de beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 88, 12–37. <https://doi.org/10.26650/jspc.2025.88.1618134>
- Douthirt, E. M. (2025). *Role conflict and burnout: How can employed graduate students thrive, not just survive?* [Doktora tezi, University of South Florida]. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations.
- Edwards, J. R. ve Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review*, 25(1), 178. <https://doi.org/10.2307/259269>
- Eegdeman, I., Cornelisz, I., Meeter, M. ve van Klaveren, C. (2023). Identifying false positives when

- targeting students at risk of dropping out. *Education Economics*, 31(3), 313–325. <https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2067131>
- Ehrenberg, R. G., Jakubson, G. H., Groen, J. A., So, E. ve Price, J. (2007). Inside the black box of doctoral education: What program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 134–150. <https://doi.org/10.3102/0162373707301707>
- El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A. ve Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(2), 122–134. <https://doi.org/10.1037/a0028768>
- Engelhard, J. C. (2012). *Perceived stress, social support, and life phase in school- family conflict among psychology graduate student-parents* (Yayın no. 3561165) [Doktora tezi, Spalding University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Erdem, R., Kaya, R. R. ve Yıldırımbar, S. (2024). Lisansüstü eğitimde danışman yitimi: Bir kanadı kırık garip boşluklara düşmüş öğrenciler. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 125–136. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1364333>
- Ernst Kossek, E. ve Ozeki, C. (1998). Work–family conflict, policies, and the job–life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior–human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 139–149. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.139>
- Ertem, H. Y. (2018). *The role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: Do or die?* [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Ertem, H. Y. (2020). Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç: Araştırma üniversitelerinde örgüt iklimi ve lisansüstü deneyimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 464–483. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.730007>
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Student retention in graduate education in Turkey: Role of organizational factors on the degree completion in graduate education. *Ege Journal of Education*, 21(1), 38–53. <https://doi.org/10.12984/egeefd.603792>
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2022). Role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: A mixed-model research. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 23(4), 903–928. <https://doi.org/10.1177/1521025119881391>

- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. ve Vanderford, N. L. (2018a). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. ve Vanderford, N. L. (2018b). Stress & burnout in graduate students: The role of work-life balance and mentoring relationships. *The FASEB Journal*, 32(S1). https://doi.org/10.1096/fasebj.2018.32.1_supplement.535.27
- Fan, W. ve Williams, C. (2018). The mediating role of student motivation in the linking of perceived school climate and achievement in reading and mathematics. *Frontiers in Education*, 3, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00050>
- Fathi, Z., Zarei, P., Fong, C. J., Saha, A. K. ve Sharmeen, S. (2026). The caring professor: A meta-analysis of associations between faculty-student relationships and postsecondary student success. *Educational Psychology Review*, 38:8. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10100-9>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). Sage Publications.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Frasier, H. S. (2013). *An analysis of institutional characteristics that contribute to extended time to doctoral degree* (Yayın no. 3611922) [Doktora tezi, University of Maryland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Freiberg, H. J. ve Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* içinde (s. 11–29).
- Fuhrmann, C. N., Halme, D. G., O’Sullivan, P. S. ve Lindstaedt, B. (2011). Improving graduate education to support a branching career pipeline: Recommendations based on a survey of doctoral students in the basic biomedical sciences. *CBE Life Sciences Education*, 10(3), 239–249. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-02-0013>
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>

- Gasman, M., Hirschfeld, A. ve Vultaggio, J. (2008). "Difficult yet rewarding": The experiences of African American graduate students in education at an Ivy League institution. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 126–138. <https://doi.org/10.1037/1938-8926.1.2.126>
- Geisinger, B. N. ve Raman, D. R. (2013). Why they leave: Understanding student attrition from engineering majors. *International Journal of Engineering Education*, 29(4), 914–925.
- Georgiou, G. A. (2017). *An examination of the relationship of program factors and personal factors to dissertation self-efficacy in counselor education doctoral students* (Yayın no. 10638943) [Doktora tezi, The University of North Carolina]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Geven, K., Skopek, J. ve Triventi, M. (2018). How to increase PhD completion rates? An impact evaluation of two reforms in a selective graduate school, 1976-2012. *Research in Higher Education*, 59(5), 529–552. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9481-z>
- Ghanbari, S. ve Eskandari, A. (2013). Organizational climate, job motivation and organizational citizenship behavior. *International Journal of Management Perspective*, 1(3), 1–14.
- Girves, J. E. ve Wemmerus, V. (1988). Developing models of graduate student degree progress. The *Journal of Higher Education*, 59(2), 163–189. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778320>
- Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice*, 17(6), 736–747. <https://doi.org/10.1177/1049731507301659>
- Glover, D. ve Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251–272. <https://doi.org/10.1080/13674580500200278>
- Gök, M. (2015). Türkiye’de lisansüstü eğitim, araştırmacı sayısı, araştırma görevlileri sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 57–64.
- Gökçe, O. ve Dikici, A. (2025). Lisansüstü öğrencilerinin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 197–220. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1814449>
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New Directions for Higher Education*, 1998(101), 55–64. <https://doi.org/10.1002/he.10105>
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669–700. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772304>

- Goodboy, A. K. ve Martin, M. M. (2020). Omega over alpha for reliability estimation of unidimensional communication measures. *Annals of the International Communication Association*, 44(4), 422–439. <https://doi.org/10.1080/23808985.2020.1846135>
- Goong, H., Xu, L. ve Li, C. (2016). Effects of work–family–school role conflicts and role-related social support on burnout in registered nurses: A structural equation modelling approach. *Journal of Advanced Nursing*, 72(11), 2762–2772. <https://doi.org/10.1111/jan.13029>
- Gray, A. R., Bumgardner, S., Hall, A., Young-Jones, A. D. ve Yadon, C. A. (2024). Resilience in post-secondary students: The Role of academic advisor support. *NACADA Journal*, 44(1), 55–65. <https://doi.org/10.12930/NACADA-23-05>
- Greenhaus, J. H. ve Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76. <https://doi.org/10.2307/258214>
- Gröpel, P. ve Kuhl, J. (2009). Work-life balance and subjective well-being: The mediating role of need fulfilment. *British Journal of Psychology*, 100(2), 365–375. <https://doi.org/10.1348/000712608X337797>
- Gunasekera, G., Liyanagamage, N. ve Fernando, M. (2021). The role of emotional intelligence in student-supervisor relationships: Implications on the psychological safety of doctoral students. *International Journal of Management Education*, 19(2), 100491. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100491>
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71–88. <https://doi.org/10.32329/uad.450965>
- Haag, P., Shankland, R., Osin, E., Boujut, É., Cazalis, F., Bruno, A.-S., Vrignaud, P. ve Gay, M.-C. (2018). Stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises. *Pratiques Psychologiques*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.04.005>
- Haider, Z. ve Dasti, R. (2022). Mentoring, research self-efficacy, work–life balance and psychological well-being of doctoral program students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(2), 170–182. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2020-0036>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8. baskı). Cengage Learning.
- Han, J. Y., Powers, T. E., Waldhuber, M., Short, J. ve Swiecki, Z. (2026). Dropout intention in doctoral studies: modelling the roles of demands, resources, engagement and burnout. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2026.2615301>

- Hasgall, A., Saenen, B., Borrel-Damian, L., Deynze, F. Van, Seeber, M. ve Huisman, J. (2019). *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association. <https://www.eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-approaches-and-institutional-structures.html>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2. baskı). The Guilford Press.
- Hayes, A. F. ve Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's Alpha for estimating reliability. but.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Haynes, C., Bulosan, M., Citty, J., Grant-Harris, M., Hudson, J. C. ve Koro-Ljungberg, M. (2012). My world is not my doctoral program. Or is it?: Female students' perceptions of well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 1–17. <https://doi.org/10.28945/1555>
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E. ve Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: A mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic Reviews*, 9(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1>
- Hirt, J. B. ve Muffo, J. A. (1998). Graduate students: Institutional climates and disciplinary cultures. *New Directions for Institutional Research*, 1998(98), 17–33. <https://doi.org/10.1002/ir.9802>
- Hish, A. J., Nagy, G. A., Fang, C. M., Kelley, L., Nicchitta, C. V., Dzirasa, K., & Rosenthal, M. Z. (2019). Applying the stress process model to stress-burnout and stress-depression relationships in biomedical doctoral students: A Cross-sectional pilot study. *CBE Life Sciences Education*, 18(4), 1–11. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0060>
- Hoskins, C. M. ve Goldberg, A. D. (2005). Doctoral student persistence in counselor education programs: Student-program match. *Counselor Education and Supervision*, 44(3), 175–188. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01745.x>
- Hoy, W. K. ve Miskel, G. C. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. ed.: S.Turan; 7.baskıdan çev.). Nobel Akademik.
- Hu, L. 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, D. M., Sauer, E. M., Mrdjenovich, A. J. ve Gugiu, P. C. (2010). Contributions to advisory working

- alliance: Advisee attachment orientation and pairing methods. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 244–253. <https://doi.org/10.1037/a0019213>
- Inman, A. G., Schlosser, L. Z., Ladany, N., Howard, E. E., Boyd, D. L., Altman, A. N. ve Stein, E. P. (2011). Advisee nondisclosures in doctoral-level advising relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 149–159. <https://doi.org/10.1037/a0024022>
- Isreal, A. L., Butler, T. D. ve Garcia, R. A. (2017). An exploratory qualitative study of work-life balance experiences of mothers in doctoral programs. *Journal of Student Affairs*, 27, 51–62.
- Jaeger, A. J., Sandmann, L. R. ve Kim, J. (2011). Advising graduate students doing community-engaged dissertation research: The advisor-advisee relationship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 5–25.
- Jaksztat, S., Neugebauer, M. ve Brandt, G. (2021). Back out or hang on? An event history analysis of withdrawal from doctoral education in Germany. *Higher Education*, 82(5), 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00683-x>
- Janssen, S., van Vuuren, M. ve de Jong, M. D. T. (2021). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738–2750. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804850>
- January, A. M., Meyerson, D. A., Felice Reddy, L., Docherty, A. R. ve Klonoff, E. A. (2014). Impressions of misconduct: Graduate students' perception of faculty ethical violations in scientist-practitioner clinical psychology programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 261–268. <https://doi.org/10.1037/tep0000059>
- Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 001–013. <https://doi.org/10.28945/709>
- Jones-White, D. R., Soria, K. M., Tower, E. K. B. ve Horner, O. G. (2022). Factors associated with anxiety and depression among U.S. doctoral students: Evidence from the gradSERU survey. *Journal of American College Health*, 70(8), 2433–2444. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1865975>
- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies - forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 083–104. <https://doi.org/10.28945/1871>
- Karakütük, K. (1989). Türkiye lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505–528. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000881

- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94–114.
- Kearns, H., Gardiner, M. ve Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research and Development*, 27(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/07294360701658781>
- Kim, E. ve Kim, S. J. (2019). Advisor selection, advisor-advisee relationship, and perceived stress among Korean and US doctoral students. *International Journal of Chinese Education*, 8(2), 235–264. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340114>
- Kis, A., Tur, E. M., Lakens, D., Vaesen, K. ve Houkes, W. (2022). Leaving academia: PhD attrition and unhealthy research environments. *PLOS ONE*, 17(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274976>
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (Çev. Ed. S. Şen). Nobel Akademik.
- Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. T. ve Hill, C. E. (2006). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisor perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489–518. <https://doi.org/10.1177/0011000006290249>
- Kumar, K. ve Chaturvedi, R. (2018). An empirical study of social support, stress and life satisfaction among engineering graduates: Mediating role of perceived work/study life balance. *International Journal of Happiness and Development*, 4(1), 25. <https://doi.org/10.1504/IJHD.2018.090489>
- Kuo, P. B., Woo, H. ve Bang, N. M. (2017). Advisory relationship as a moderator between research self-efficacy, motivation, and productivity among counselor education doctoral students. *Counselor Education and Supervision*, 56(2), 130–144. <https://doi.org/10.1002/ceas.12067>
- Labrague, L. J. (2024). Umbrella review : Stress levels, sources of stress, and coping mechanisms among student nurses. *Nursing Reports*, 14(1) 362–375. <https://doi.org/10.3390/nursrep14010028>
- Labrague, L. J., Rosales, R. A., Arteche, D. L., Santos, M. C. L., Calimbas, N. D. L., Yboa, B. C., Sabio, J. B., Quiña, C. R., Quiaño, L. Q., Apacible, M. A. D. ve Nwafor, C. E. (2025). Development and psychometric testing of the school-life conflict scale (SLCS) among nursing students. *Nurse Education Today*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106578>
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. ve Sommersel, H. B. (2013). Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done at universities to prevent or reduce it? *Clearinghouse - research series (Vol. 12)* içinde. Danish

Clearinghouse for Educational Research.

- Latif, A., Choudhary, A. ve Hammayun, A. (2015). Economic effects of student dropouts: A comparative study. *Journal of Global Economics*, 3(2). <https://doi.org/10.4172/2375-4389.1000137>
- Lee, J. Y., Yang, Y. S., Ryu, G. W. ve Lee, K. (2024). Lived experiences of work-life balance among doctoral nursing students: A qualitative descriptive study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2406975>
- Lee, S. H. ve Deale, C. S. (2016). A matter of degrees: Exploring dimensions in the Ph.D. student–advisor relationship in hospitality and tourism education. *Journal of Teaching in Travel ve Tourism*, 16(4), 316–330. <https://doi.org/10.1080/15313220.2016.1221752>
- Leijen, Ä., Lepp, L. ve Remmik, M. (2016). Why did I drop out? Former students’ recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 129–144.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. ve Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Liang, W., Liu, S. ve Zhao, C. (2021). Impact of student-supervisor relationship on postgraduate students’ subjective well-being: A study based on longitudinal data in China. *Higher Education*, 82(2), 273–305. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00644-w>
- Litalien, D. ve Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies : A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Litzler, E., Lange, S. E. ve Brainard, S. (2005, 12-15 Temmuz). *Climate for graduate students in science and engineering departments* [Konferans sunumu]. 2005 Annual Conference Proceedings, Portland, ABD. <https://doi.org/10.18260/1-2--14279>
- Liu, J., Tang, T., Kong, X., Tolba, A., AL-Makhadmeh, Z. ve Xia, F. (2018). Understanding the advisor–advisee relationship via scholarly data analysis. *Scientometrics*, 116(1), 161–180. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2762-2>
- Löfström, E. ve Pyhältö, K. (2012). The supervisory relationship as an arena for ethical problem solving. *Education Research International*, 2012, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2012/961505>
- Löfström, E. ve Pyhältö, K. (2015). ‘I don’t even have time to be their friend!’ Ethical dilemmas in Ph.D.

- supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2721–2739.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1104424>
- Lovitts, B. E. (1996, 9 Nisan). *Who is responsible for graduate student attrition-the individual or the institution? Toward an explanation of the high and persistent rate of attrition* [Konferans sunumu]. Annual Meeting of the American Education Research Association, New York, ABD.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman ve Littlefield.
- Lovitts, B. E. ve Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph.D. programs. *Academe*, 86(6), 44–50.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6. baskı). Wadsworth Publishing.
- Macneil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
<https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Marquez, A. (2020). *The graduate student experience: The parents' perspective* (Yayın no. 28022805) [Doktora tezi, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Martin, M. M., Goodboy, A. K. ve Johnson, Z. D. (2015). When professors bully graduate students: Effects on student interest, instructional dissent, and intentions to leave graduate education. *Communication Education*, 64(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041995>
- Martinez, E., Ordu, C., Sala, M. R. D. ve McFarlane, A. (2013). Striving to obtain a school-work-life balance: The full-time doctoral student. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 39–59.
<https://doi.org/10.28945/1765>
- Mason, M. A. ve Goulden, M. (2002). Do babies matter? The effect of family formation on the lifelong careers of academic men and women. *Academe*, 88(6), 21–27.
- McAlpine, L., Castello, M. ve Pyhältö, K. (2020). What influences PhD Graduate trajectories during the degree: A research-based policy agenda. *Higher Education*, 80(6), 1011–1043.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00448-7>
- McAlpine, L. ve McKinnon, M. (2013). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>

- McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A. ve Jazvac-Martek, M. (2012). "Untold" doctoral stories: Can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research and Development*, 31(4), 511-523. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559199>
- Mcclure, J. W. (2005). Preparing a laboratory-based thesis: Chinese international research students' experiences of supervision. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1356251052000291530>
- McCormack, C. (2005). Is non-completion a failure or a new beginning? Research non-completion from a student's perspective. *Higher Education Research and Development*, 24(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/07294360500153968>
- Mccutcheon, J. M. (2018). It's "like walking on broken glass": Pan-Canadian reflections on work-family conflict from psychology women faculty and graduate students. *Feminism & Psychology*, 28(2), 231-252. <https://doi.org/10.1177/0959353517739641>
- McKenzie, B. D., Zhou, E. ve Regio, A. (2023). *Graduate Enrollment and Degrees: 2012 to 2022*. Council of Graduate Schools. <https://cgsnet.org/publications/graduate-enrollment-and-degrees-2012-to-2022>
- Morrison, M. A. ve Lent, R. W. (2014). The advisory working alliance and research training: Test of a relational efficacy model. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 549-559. <https://doi.org/10.1037/cou0000030>
- Motseke, M. (2016). Reasons for the slow completion of masters and doctoral degrees by adult learners in a South African township. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(3), 424-441.
- Munro, B. H. (2000). *Statistical methods for health care research*. Lippincott.
- Nagy, G. A., Fang, C. M., Hish, A. J., Kelly, L., Nicchitta, C. V., Dzirasa, K. ve Rosenthal, M. Z. (2019). Burnout and mental health problems in biomedical doctoral students. *CBE Life Sciences Education*, 18(2), 1-14. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-09-0198>
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. ve McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400>
- O'Connor, A., McCarthy, G. ve O'Shea, D. (2022). Impact of role conflicts and self-efficacy on academic performance of graduate-entry healthcare students: A lagged study. *Nursing and Health Sciences*, 24(2), 387-394. <https://doi.org/10.1111/nhs.12934>

- Oddone Paolucci, E., Jacobsen, M., Nowell, L., Freeman, G., Lorenzetti, L., Clancy, T., Paolucci, A., Pethrick, H. ve Lorenzetti, D. L. (2021). An exploration of graduate student peer mentorship, social connectedness and well-being across four disciplines of study. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(1), 73–88. <https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2020-0041>
- Offerman, M. (2011). Profile of the nontraditional doctoral degree student. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(129), 21–30. <https://doi.org/10.1002/ace.397>
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. ve Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87–103. <https://doi.org/10.28945/3404>
- Pachas, D. A. G., Garcia-Zanabria, G., Cuadros-Vargas, A. J., Camara-Chavez, G., Poco, J. ve Gomez-Nieto, E. (2021, 25-29 Ekim). *A comparative study of WHO and WHEN prediction approaches for early identification of university students at dropout risk* [Konferans sunumu]. 2021 XLVII Latin American Computing Conference, Cartago, Kosta Rika. <https://doi.org/10.1109/CLE53233.2021.9640119>
- Padilla, M. A. ve Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 436–453. <https://doi.org/10.1177/0013164415593776>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pappa, S., Elomaa, M. ve Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173–192. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00473-6>
- Pfeifer, T. A., Kranz, P. L. ve Scoggin, A. E. (2008). Perceived stress in occupational therapy students. *Occupational Therapy International*, 15(4), 221–231. <https://doi.org/10.1002/oti.256>
- Phan, H. P. (2024). Narratives of ‘delayed success’: A life course perspective on understanding Vietnamese international students’ decisions to drop out of PhD programmes. *Higher Education*, 87(1), 51–67. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00992-9>
- Picton, A. (2021). Work-life balance in medical students: Self-care in a culture of self-sacrifice. *BMC Medical Education*, 21(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02434-5>
- Pitt, R. N., Taskin Alp, Y. ve Shell, I. A. (2021). The mental health consequences of work-life and life-work conflicts for STEM postdoctoral trainees. *Frontiers in Psychology*, 12(November), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.750490>

- Pituch, K. A., ve Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Proctor, S. L. ve Truscott, S. D. (2012). Reasons for African American student attrition from school psychology programs. *Journal of School Psychology*, 50(5), 655–679. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.06.002>
- Pyhältö, K., Peltonen, J., Anttila, H., Frick, L. L. ve de Jager, P. (2023). Engaged and/or burnt out? Finnish and South African doctoral students' experiences. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2021-0013>
- Pyhältö, K., Stubb, J. ve Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/13601440903106551>
- Pyke, S. W. ve Sheridan, P. M. (1993). Logistic regression analysis of graduate student retention. *Canadian Journal of Higher Education*, 23(2), 44–64. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v23i2.183161>
- Pyykkonen, B. A. (2021). Cognitive processes and the impact of stress upon doctoral students: Practical applications for doctoral programs. *Christian Higher Education*, 20(1–2), 28–37. <https://doi.org/10.1080/15363759.2020.1852134>
- Raisman, N. A. (2013). *The cost of college attrition at four-year colleges & universities: An analysis of 1669 US Institutions*. Educational Policy Institute.
- Raykov, T., ve Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809532>
- Rhee, B. S. (2008). Institutional climate and student departure: A multinomial multilevel modeling approach. *Review of Higher Education*, 31(2), 161–183. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0076>
- Rice, K. G., Choi, C.-C., Zhang, Y., Villegas, J., Ye, H. J., Anderson, D., Nesic, A. ve Bigler, M. (2009). International student perspectives on graduate advising relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 376–391. <https://doi.org/10.1037/a0015905>
- Rigler, K. L., Jr., Bowlin, L. K., Sweat, K., Watts, S., ve Throne, R. (2017, 21-23 Mart). *Agency, socialization, and support: A critical review of doctoral student attrition* [Bildiri Sunumu]. 3rd

International Conference on Doctoral Education, University of Central Florida, ABD.

- Rotem, N., Yair, G. ve Shustak, E. (2021). Dropping out of master's degrees: Objective predictors and subjective reasons. *Higher Education Research ve Development*, 40(5), 1070–1084. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799951>
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. ve Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359–371. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x>
- Rusu, G. ve Avasilcai, S. (2014). Linking human resources motivation to organizational climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 124, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.459>
- Saenz, T. I. (2000). Issues in recruitment and retention of graduate students. *Communication Disorders Quarterly*, 21(4), 246–250. <https://doi.org/10.1177/152574010002100407>
- Sallai, G. M., Bahnson, M., Shanachilubwa, K. ve Berdanier, C. G. P. (2023). Persistence at what cost? How graduate engineering students consider the costs of persistence within attrition considerations. *Journal of Engineering Education*, 112(3), 613–633. <https://doi.org/10.1002/jee.20528>
- Sancak, A., Küpeli, G. ve Beyit, A. (2010). *Araştırma görevlilerinin sorunları*. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu (Tebliğler), 63–69. <https://turkegitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2021/10/176-pdf.pdf>
- Schlosser, L. Z. ve Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor–advisee relationships in graduate school. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 157–167. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.2.157>
- Schlosser, L. Z. ve Kahn, J. H. (2007). Dyadic perspectives on advisor–advisee relationships in counseling psychology doctoral programs. *Journal of Counseling Psychology*, 54(2), 211–217. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.2.211>
- Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R. ve Hill, C. E. (2003). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 178–188. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.178>
- Schmidt, M. ve Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>

- Schulte, L. E. (2001). Graduate education faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in the retention of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 3(2), 119–136. <https://doi.org/10.2190/9pwg-58c8-en3h-6p0l>
- Schulze, S. (2012). Empowering and disempowering students in student-supervisor relationships. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 77(2), 1–8. <https://doi.org/10.4102/koers.v77i1.47>
- Schwoerer, K., Antony, M. ve Willis, K. (2021). #PhDlife: The effect of stress and sources of support on perceptions of balance among public administration doctoral students. *Journal of Public Affairs Education*, 27(3), 326–347. <https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1876474>
- Seçkin, M., Aypay, A. ve Apaydın, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28–35. <https://doi.org/10.5961/jhes.2014.086>
- Sevim, E. (2024). Öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 20–45.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’ de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125–137. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000052
- Shakoor, A., Haider, S., Akhtar, M. H. ve Asadullah, M. A. (2023). Moderated mediation between work–life conflict and employee turnover intentions: The role of job dissatisfaction and workplace social support. *International Journal of Organizational Analysis*, 31(4), 1037–1060. <https://doi.org/10.1108/IJOA-06-2021-2807>
- Shittu-Abina, A. (2015). *The research self-efficacy and training environment of Ph.D nursing students* (Yayın no. 3725993) [Doktora tezi, Saint Mary’s College of California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Skopek, J., Triventi, M. ve Blossfeld, H. P. (2022). How do institutional factors shape PhD completion rates? An analysis of long-term changes in a European doctoral program. *Studies in Higher Education*, 47(2), 318–337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744125>
- Smith, R. L., Maroney, K., Nelson, K. W., Abel, A. L. ve Abel, H. S. (2006). Doctoral programs: Changing high rates of attrition. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 45(1), 17–31. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2006.tb00002.x>
- Solem, M. ve Foote, K. (2009). Enhancing departments and graduate education in geography: A disciplinary project in professional development. *International Journal for Researcher*

- Development*, 1(1), 11–26. <https://doi.org/10.1108/1759751x201100002>
- Solem, M., Lee, J. ve Schlemper, B. (2009). Departmental climate and student experiences in graduate geography programs. *Research in Higher Education*, 50(3), 268–292. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9117-4>
- Sowell, R., Zhang, T., Bell, N. ve Redd, K. (2008). *Ph.D. completion and attrition: Analysis of baseline demographic data from the Ph.D. completion project*. Council of Graduate Schools.
- Sprung, J. M. ve Rogers, A. (2021). Work-life balance as a predictor of college student anxiety and depression. *Journal of American College Health*, 69(7), 775–782. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1706540>
- Stubb, J., Pyhältö, K. ve Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Su-Russell, C. ve James, A. G. (2021). Chinese international scholars' work–life balance in the United States: Stress and strategies. *Journal of International Students*, 11(2), 484–504. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1548>
- Suganya, K. (2019). The factors affecting work life balance among post graduate students in eastern province, Sri Lanka. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.9734/ajeba/2019/v11i130118>
- Szkody, E., Hobaica, S., Owens, S., Boland, J., Washburn, J. J. ve Bell, D. (2023). Financial stress and debt in clinical psychology doctoral students. *Journal of Clinical Psychology*, 79(3), 835–853. <https://doi.org/10.1002/jclp.23451>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Multivariate statistics* (7. baskı). Pearson Education.
- Tan, E. S. J., Wong, S. C. ve Lim, C. S. (2020). Quantitative approach on undergraduates' student-life balance: Intervention for academic stress. *Asian Social Science*, 16(11), 66–79. <https://doi.org/10.5539/ass.v16n11p66>
- Tanaka, M. L., Kulkarni, T., Zahn, M. R., Robers, A. C., Thompson, H. ve Young, K. M. (2025). Beyond self-care: Developing a climate survey for school psychology programs. *Journal of School Psychology*, 110, 101457. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.101457>
- Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 1745–1764. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14018>

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. baskı). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- Tobin, M. J. (2004). Mentoring: Seven roles and some specifics. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 170(2), 114–117. <https://doi.org/10.1164/rccm.2405004>
- Treistman, D. L. (2004). *Work-family conflict and life satisfaction in female graduate students: Testing mediating and moderating hypotheses* (Yayın no. 3139048) [Doktora tezi, University of Maryland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Trent, F., Dwiwardani, C. ve Page, C. (2021). Factors impacting the retention of students of color in graduate programs: A qualitative study. *Training and Education in Professional Psychology*, 15(3), 219–229. <https://doi.org/10.1037/tep0000319>
- Tuckman, H. P. (1991). Measuring, understanding, and doing something about the rise in doctorate completion time. J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research Volume VII* içinde (s. 223–260). Agathon Press.
- Tuesta, E. F., Delgado, K. V, Mugnaini, R., Digiampietri, L. A., Mena-Chalco, J. P. ve Pérez-Alcázar, J. J. (2015). Analysis of an advisor–advisee relationship: An exploratory study of the area of exact and earth sciences in Brazil. *PLOS ONE*, 10(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129065>
- Ureksoy, H. (2011). *The role of program climate and socialization in the retention of engineering undergraduates* (Yayın no. 3450037) [Doktora tezi, University of South Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- van de Schoot, R., Yerkes, M. A., Mouw, J. M. ve Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLoS ONE*, 8(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068839>
- van der Haert, M., Ortiz, E. A., Emplit, P., Halloin, V. ve Dehon, C. (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of

- research? *Studies in Higher Education*, 39(10), 1885–1909.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806458>
- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. ve Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.
- Veilleux, J. C., January, A. M., VanderVeen, J. W., Reddy, L. F. ve Klonoff, E. A. (2012). Perceptions of climate in clinical psychology doctoral programs: Development and initial validation of the Graduate Program Climate Scale. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(4), 211–219. <https://doi.org/10.1037/a0030303>
- Volkert, D., Candela, L. ve Bernacki, M. (2018). Student motivation, stressors, and intent to leave nursing doctoral study: A national study using path analysis. *Nurse Education Today*, 61, 210–215. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.033>
- Voydanoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 398–412. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00028.x>
- Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J. ve Wang, M. (2022). The effect of the supervisor–student relationship on academic procrastination: The chain-mediating role of academic self-efficacy and learning adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>
- Wang, X., Wang, C. ve Wang, J. (2019). Towards the contributing factors for stress confronting Chinese PhD students. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 14(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1598722>
- Waumsley, J. A., Houston, D. M. ve Marks, G. (2010). What about us? Measuring the work-life balance of people who do not have children. *Review of European Studies*, 2(2). <https://doi.org/10.5539/res.v2n2p3>
- Wei, M., Tsai, P.-C., Chao, R. C.-L., Du, Y. ve Lin, S.-P. (2012). Advisory working alliance, perceived English proficiency, and acculturative stress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 437–448. <https://doi.org/10.1037/a0028617>
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N. ve McAllister, P. (2010). *The future of*

graduate education in the United States. Educational Testing Service.

- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. ve Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>
- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., Frenay, M. ve Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates: The role of supervisor support in emotional well-being and intended doctoral persistence among men and women. *Studies In Higher Education*, 48(6), 813–828. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A. ve Frenay, M. (2018). Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yusuf, J. E., Saitgalina, M. ve Chapman, D. W. (2020). Work-life balance and well-being of graduate students. *Journal of Public Affairs Education*, 26(4), 458–483. <https://doi.org/10.1080/15236803.2020.1771990>
- Zhang, L. (2005). Advance to graduate education: The effect of college quality and undergraduate majors. *The Review of Higher Education*, 28(3), 313–338. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0030>
- Zhao, C., Golde, C. M. ve McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263–281. <https://doi.org/10.1080/03098770701424983>
- Zhao, X., Lynch, J. G. ve Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206. <https://doi.org/10.1086/651257>
- Zhou, E. ve Okahana, H. (2019). The role of department supports on doctoral completion and time-to-degree. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 20(4), 511–529. <https://doi.org/10.1177/1521025116682036>

EKLER

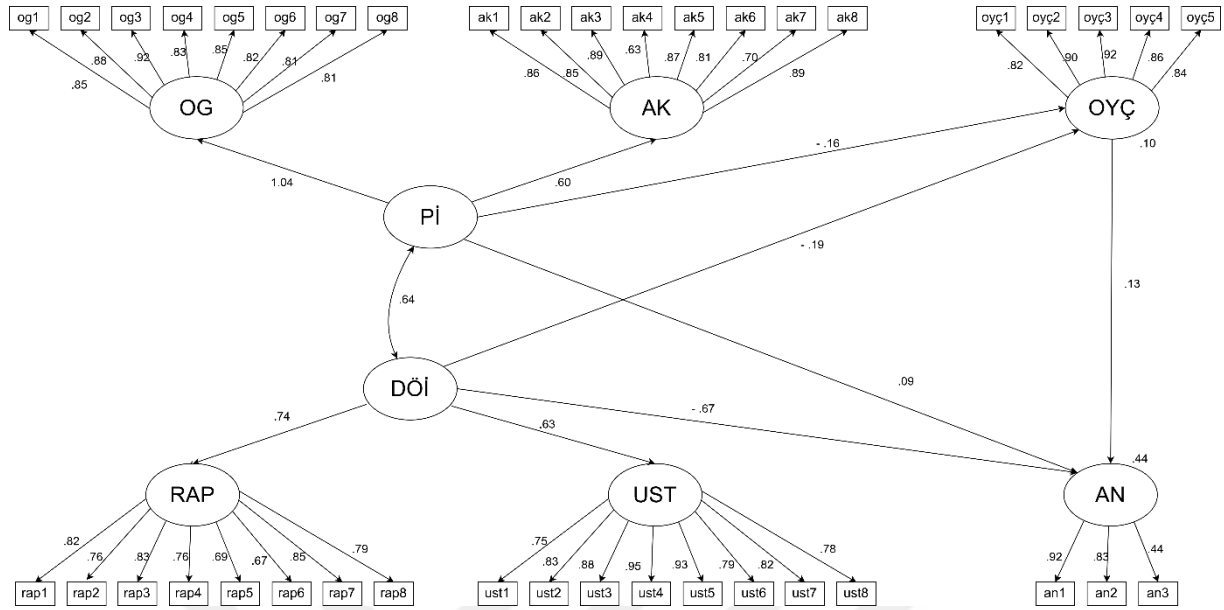
EK-1: Ölçüm Modeline İlişkin Standartlaştırılmamış ve Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri

Tablosu

Gizil Değişken ve Maddeler	<i>B</i>	SH	<i>t</i>	λ	<i>p</i>
Program iklimi					
Faktör 1: Öğrenci-akademik personel ilişkileri	1,000			1,042	
Madde 1	0,875	0,048	18,08	0,850	<0,001
Madde 2	1,006	0,053	19,08	0,881	<0,001
Madde 3	0,954	0,047	20,44	0,921	<0,001
Madde 4	1,044	0,059	17,56	0,833	<0,001
Madde 5	1,070	0,059	18,06	0,849	<0,001
Madde 6	0,925	0,054	17,18	0,821	<0,001
Madde 7	0,988	0,059	16,71	0,805	<0,001
Madde 8	1,000			0,805	
Faktör 2: Akran ilişkileri	0,641	0,098	6,57	0,595	<0,001
Madde 1	1,005	0,047	21,43	0,856	<0,001
Madde 2	0,937	0,045	21,00	0,847	<0,001
Madde 3	1,118	0,048	23,35	0,891	<0,001
Madde 4	0,567	0,044	12,95	0,630	<0,001
Madde 5	1,064	0,048	22,19	0,870	<0,001
Madde 6	0,885	0,046	19,28	0,810	<0,001
Madde 7	0,742	0,049	15,08	0,700	<0,001
Madde 8	1,000			0,884	
Danışman-öğrenci ilişkisi					
Faktör 1: Usta-çırak ilişkisi	1,000			0,626	
Madde 1	1,015	0,068	14,87	0,754	<0,001
Madde 2	1,075	0,064	16,81	0,829	<0,001
Madde 3	1,106	0,061	18,13	0,877	<0,001
Madde 4	1,148	0,057	20,20	0,947	<0,001
Madde 5	1,105	0,056	19,61	0,927	<0,001
Madde 6	1,033	0,065	15,78	0,790	<0,001
Madde 7	0,969	0,041	23,60	0,821	<0,001
Madde 8	1,000			0,784	
Faktör 2: Rapport	0,816	0,108	7,52	0,739	<0,001
Madde 1	0,882	0,055	16,07	0,815	<0,001
Madde 2	0,842	0,058	14,63	0,758	<0,001
Madde 3	0,873	0,053	16,47	0,829	<0,001
Madde 4	0,871	0,059	14,77	0,762	<0,001
Madde 5	0,901	0,069	13,08	0,690	<0,001
Madde 6	0,958	0,075	12,72	0,674	<0,001
Madde 7	1,256	0,074	16,95	0,848	<0,001
Madde 8	1,000			0,790	
Okul-yaşam çatışması					
Madde 1	1,000			0,817	
Madde 2	1,126	0,057	19,89	0,901	<0,001
Madde 3	1,152	0,056	20,71	0,919	<0,001
Madde 4	1,198	0,065	18,45	0,861	<0,001
Madde 5	1,155	0,064	18,13	0,843	<0,001
Ayrılma niyeti					
Madde 1	1,000			0,924	
Madde 2	0,910	0,063	14,53	0,831	<0,001
Madde 3	0,650	0,084	7,73	0,439	<0,001

B = Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; SH = Standart hata; t = Kritik oran; λ = Standartlaştırılmış faktör yükü. İlk veya son maddeler gizil değişkene referans olarak atandığı için bu maddelere ait SH, *t* ve *p* değerleri hesaplanmamaktadır.

EK-2: Yapısal Model ve Standartlaştırılmış Değerlere İlişkin Şekil



Not. DÖİ = Danışman-Öğrenci ilişkisi; Pİ = Program İklimi; OYÇ = Okul-Yaşam Çatışması; AN = Ayrılma Niyeti; OG= Öğrenci-Akademik Personel ilişkileri; AK= Akran ilişkileri; RAP= Rapport; UST= Usta-Çırak ilişkisi.

EK-3: Ölçek Kullanım İzinleri

6 Şub 2024 Sal 01:06 ☆ 😊 ↩ ⋮

Hi Erdener,

Thanks for following up – you're right, I do not check my gmail as often and am much more attentive to this email.

Of course you may use the scale for your doctoral thesis (and any other research you are doing on the topic). I have attached a document that outlines the items we measured, including the changes to the wording to fit the graduate school setting.

I've also attached the two papers we drew from in adapting the scale.

Hope this is helpful! Good luck with your research. Feel free to share when it's done – I'd love to see it.

All the best,
Kayla

e

023 Pzt 12:42 ☆ 😊 ↩ ⋮

Merhaba hocam,
İyilik sağlık, sizler de iyisiniz umarım. Ölçeği alan bazı geliştirdik (lisansüstü). Siz de bu bağlamda kullanacaksınız tabiki kullanın, memnun oluruz.
Kolaylıklar dilerim.
--
Hasan Yücel Ertem
Doç. Dr.
Eğitim Yönetimi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Hasan Yücel Ertem
Assoc. Prof. Dr.
Educational Administration
Zonguldak Bülent Ecevit University
Türkiye

EK-4: Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 07-03-2024	Oturum Sayısı : 4	Karar Sayısı : 28	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Lisansüstü Öğrencilerinde Ayrılma Niyeti: Program İklimi, Danışman-Öğrenci İlişkisi, Stres ve Okul-Yaşam Çatışması Üzerinden Bir Bakış		
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Erdener Ansoy (Yürütücü) Prof.Dr. Niyazi Özer (Danışman)		
Başkan	Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ONAL		Prof.Dr. Bilal Altay	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

EK-5: Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Program İklimi Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu programdaki öğretim üyeleri, öğrencilere karşı güler yüzlüdür.					
3. Bu programdaki yöneticiler, öğrencileri gerçekten önemser.					
4. Bu programdaki öğretim üyeleri, öğrencilere değer verir.					
5. Bu programdaki öğretim üyeleri, öğrencilerin görüş ve eleştirilerine açıktır.					
6. Bu programdaki yöneticiler, öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmek için çabalar.					
7. Bu programdaki öğretim üyeleri, etik davranışlar konusunda öğrencilere model olur.					
8. Bu programdaki öğretim üyeleri, öğrencilere adil davranır.					
10. Bu programdaki öğretim üyeleri arasındaki ilişkiler sıcak ve samimidir.					
11. Bu programdaki öğrenciler, birbirlerini destekler.					
12. Bu programdaki öğrenciler, kaliteli akademik çalışmalar ortaya koymak için çabalar.					
13. Bir sorun yaşadığımda bu programdaki öğrencilere güvenebilirim.					
14. Bu programdaki öğrenciler, öğretim üyelerine karşı saygılıdır.					
17. Bu programdaki öğrenciler sahip oldukları bilgi ve kaynakları birbirleri ile paylaşır.					
18. Öğrenciler kendilerini bu programa ait hisseder.					
19. Öğrenciler bu programa kayıtlı olmaktan gurur duyar.					
20. Bu programda, öğrenciler arasındaki ilişkiler sıcak ve samimidir.					

Okul-Yaşam Çatışması Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Lisansüstü eğitimim için yapmam gereken işler, eğitim dışındaki yaşamıma engel oluyor.					
2. Lisansüstü çalışmalar için harcadığım zaman, diğer ilgi alanlarıma vakit ayırmamı zorlaştırıyor.					
3. Lisansüstü çalışmalarına ilişkin sorumluluklarım yüzünden evde yapmak istediğim şeyleri yapamıyorum.					
4. Lisansüstü çalışmalarımın yarattığı gerginlik, diğer sorumluluklarımı ve görevlerimi yerine getirmemi zorlaştırıyor.					
5. Lisansüstü çalışmalarım yüzünden, diğer etkinlikler için yaptığım planlarımı değiştirmek zorunda kalıyorum.					

Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Danışmanımın beni pek sevmediğini düşünüyorum.					
2. Danışmanımın bana inanmadığını düşünüyorum.					
3. Danışmanım düşüncelerimi ifade etmeme fırsat vermez.					
4. Danışmanım çalışmalarım hakkında yorum yaparken kırıcdır.					
5. Danışmanımın bana saygı duyduğunu düşünmüyorum.					
6. Danışmanımın, çıkarlarımı düşündüğünü sanmıyorum.					
7. Danışmanımla çalışırken kendimi rahat hissetmiyorum.					
8. Danışmanımla yaptığım görüşmelerde kafam allak bullak olur.					
9. Danışmanım beni akademik faaliyetler (örn. konferanslar, akademik dergilere makale gönderme) konusunda yetiştirir.					
10. Danışmanım çalışmalarımı bir plan dahilinde yapmama yardımcı olur.					
11. Danışmanım birlikte çalışma yapma konusunda beni sorumluluk almaya teşvik eder.					
12. Danışmanım, lisansüstü eğitim sürecimi planlamam konusunda bana yol gösterir.					
13. Danışmanım kendimi geliştirmem gereken konuları görmem konusunda bana yardımcı olur.					
14. Danışmanım kişisel bağlantılarını kullanarak mesleki açıdan yetişmeme yardımcı olur.					
15. Danışmanımı gözlemleyerek ondan çok şey öğrendim.					
16. Danışmanımla aramda bir usta-çırak ilişkisi vardır.					