

**ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
YAŞAMINA UYUMLARINA KATKI SAĞLAYAN BİREYSEL VE
ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Seda SEVİNÇ TUHANOĞLU

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**MERSİN
OCAK, 2017**

**ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
YAŞAMINA UYUMLARINA KATKI SAĞLAYAN BİREYSEL VE
ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Seda SEVİNÇ TUHANIOĞLU

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR**

**MERSİN
OCAK, 2017**

ONAY

Seda SEVİNÇ TUHANİOĞLU tarafından Doç. Dr. Cem Ali GİZİR danışmanlığında hazırlanan “Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyumlarına Katkı Sağlayan Bireysel ve Çevresel Faktörlerin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Banu İNANÇ YAZGAN	
Üye	Prof. Dr. Alim KAYA	
Üye	Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	
Üye	Doç. Dr. Cem Ali GİZİR	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02/03/2017 tarih ve 2017/...03..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions;

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the use of data,
- I did not present any part of this thesis as another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

10 Ocak 2017/10 January 2017

İmza / Signature

Seda SEVİNÇ TUHANIOĞLU

ÖZET

ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE YAŞAMINA UYUMLARINA KATKI SAĞLAYAN BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Seda SEVİNÇ TUHANOĞLU

Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR (Danışman)
Ocak 2017, 161 Sayfa

Bu çalışmanın amacı üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerine katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesinde öğrenim gören 522 (307 kadın, 215 erkek) birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Üniversiteye Uyum Ölçeği”, “Aidiyet Hissi Ölçeği (Sense of Belonging Scale)” ve “Kendilik Algısı Ölçeği (Self-Perception Profile)” olmak üzere 4 ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmış ve tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini yordayan bireysel faktörler sırasıyla akademik yetkinlik, sosyal kabul, kendilik değeri ve yakın ilişki; çevresel faktörler ise sırasıyla öğretim elemanlarının empatik anlayışı, öğretim elemanı desteği, akran desteği ve izolasyon olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeyleri açısından ele alındığında akademik yetkinlik ile öğretim elemanı desteği ve öğretim elemanlarının empatik anlayışı değişkenleri anlamlı yordayıcılar olurken sosyal uyum düzeyleri açısından ise sosyal kabul, yakın ilişki, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Buna ek olarak, akademik yetkinlik ve kendilik değeri ile algılanan öğretim elemanı desteği değişkenlerinin Öğrencilerin kişisel-duygusal uyum düzeyine; akademik yetkinlik, öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı ve izolasyon değişkenlerinin ise öğrencilerin kurumsal uyum düzeyine katkı sağlayan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak, uygulamalara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye uyum, akran ilişkileri, öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri, kendilik algısı, üniversite öğrencileri.

Danışman: Doç. Dr. Cem Ali GİZİR, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF INDIVIDUAL AND ENVIRONMENTAL FACTORS CONTRIBUTING TO THE ADJUSTMENT LEVELS OF FRESHMAN UNIVERSITY STUDENTS

Seda SEVİNÇ TUHANOĞLU

Ph.D., Thesis
Graduate School of Educational Sciences
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR (Advisor)
January 2017, 161 pages

The aim of the present study was to examine the extent to which individual and environmental factors predicted the adjustment level of the first-year students. The sample of the study consisted of 522 (307 female, 215 male) freshman undergraduate students enrolled in different faculties of Mersin University during the 2014-2015 academic year. In this study, 4 instruments, namely, "Demographic Data Form", "Self-Perception Profile", "Sense of Belonging Scale" and "University Adjustment Scale" were used. Hierarchical multiple regression analysis was used to analyse the data and the alpha value of 0.05 was established as a level of significance.

The result of the hierarchical multiple regression analysis revealed that not only academic competence, social acceptance, and self-worth as individual factors, but also perceived faculty support, empathetic faculty understanding, peer support, and isolation as environmental factors were the significant predictors of adjustment levels of first-year university students.

Moreover, academic competence, perceived faculty support, and empathetic faculty understanding have significant predictive roles on the academic adjustment, as well as, social acceptance, close relationship empathetic faculty understanding, peer support, isolation and classroom comfort were the significant predictors of social adjustment.

Furthermore, the personal-emotional adjustment levels of university students were significantly explained by academic competence, self-worth, and perceived faculty support. In addition, empathetic faculty understanding and perceived isolation from environmental factors and academic competence from individual factors significantly predicted institutional adjustment. Implications of the findings were discussed and some suggestions were made for further research.

Keywords: Adjustment to university, peer relationships, student-faculty relationships, self perception, university students.

Advisor: Assoc. Prof. Cem Ali GİZİR, Mersin University, Educational Science, Mersin.

ÖNSÖZ

Bu konuyu çalışmamda beni destekleyen ve lisansüstü eğitimim boyunca birçok konuda bana yol gösteren ve inanan, akademik ve mesleki gelişimimde çok emeği olan, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Cem Ali GİZİR'e, bu süreçte sağladığı tüm katkılar için teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmama geri bildirimleriyle önemli katkılar sağlayan tez izleme komitesinin değerli üyeleri Prof. Dr. Banu İNANÇ YAZGAN, Prof. Dr. Alim KAYA, Doç. Dr. Mehmet BİLGİN, Doç. Dr. Cem Ali GİZİR ve Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN hocalarıma teşekkür ederim.

“Büyümeye giden yolda seninleyim” diyen, elini her zaman sırtımda hissettiğim, bakınca insanın içini gören, bakmak ve görmek için cesaretlendiren, eşlik eden, destekleyen, paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Ceylan DAŞ'a, söylenmemiş sözlerimi duymaya gönüllü olan, merak eden, öfkemi ve üzüntümü dinleyen, söylemediklerimi duymak için sabırla yanımda duran, eşlik eden ve her birinden çok şey öğrendiğim “Söylenmemiş Sözler”e ve asistanımız Pınar Haksal'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında rahatlıkla yardım isteyebildiğim, her defasında beni güler yüzle karşılayarak yakınmalarımı sabırla dinleyen, sakinleştiren ve yorulup bunaldığımda “*hadi bir gayret*” diyerek sırtımı sıvazlayan Arzu Gül TOPUZ'a, “*yeter okuduğun, bırak artık*” diyerek içimdeki sese tercüman olan, bitmiyor dedikçe “*kesin bitmiştir, sen bitirmiyorsun*” diyerek içime su serpen, dinlenmenin ve zamandan çalmanın çok kıymetli olduğunu sürekli olarak hatırlatan, sıkıştığım her anda orada durduğunu bildiğim Onur GÜRSOY'a, uygulamalarımı kolaylaştırarak gönül rahatlığıyla yardım isteyebildiğim, çoğu zaman başını şişirdiğim asistan arkadaşım Metin TOPUZ'a teşekkür ederim.

Birlikte büyüdüğüm, utancımı, üzüntümü, öfkemi, neşemi, çöşkümü kısacası yaşamın kendisini paylaştığım, uykusuz gecelerimin eşlikçisi, elini her zaman elimde hissettiğim sevgili eşim Volkan TUHANİOĞLU'na, yıllardır sonu gelmeyen eğitim serüvenimdeki koşulsuz SABRINDAN, SEVECENLİĞİNDEN, DESTEĞİNDEN ve EŞLİĞİNDEN dolayı yürekten teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, benimle gurur duyan ve benim de onların çocuğu olmaktan büyük gurur duyduğum annem ve babama, kahramanım miyanneme, çocukken oyun arkadaşım şimdi ise yakın arkadaşım olan canım kardeşim Ceyda SEVİNÇ'e gönülden sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, derslerinden zaman ayırmayı sorun etmeyerek veri toplama sürecime katkı sağlayan değerli öğretim elemanlarına ve bu çalışmada benimle çalışan sevgili birinci sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
2.2. Araştırmanın Amacı	6
2.3. Alt Problemler	6
2.4. Araştırmanın Önemi	6
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
2.6. Tanımlar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Üniversite Yaşamına Uyum	13
2.2. Üniversite Yaşamına Uyum Kavramının Ortaya Çıkmasına Katkı Sağlayan Kuramsal Bakış Açıları:	19
2.2.1. Öğrenimi Bırakma Modeli (Retention Model)	20
2.2.2. Öğrenci Yıpranma Modeli (Student Attrition Model)	23
2.2.3. Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Involvement Model)	25
2.3. Üniversite Yaşamına Uyum ve İlişkili Değişkenler	27
2.3.1. Üniversite Yaşamına Uyumla İlişkili Bireysel Faktörler	27
2.3.1.1. Ard Alan Özellikleri	27
2.3.1.1.1. Cinsiyet:	27
2.3.1.1.2. Sosyo-ekonomik Statü	30
2.3.1.1.3. Yaş	32
2.3.1.1.4. İlk Nesil Üniversite Öğrencileri (First Generation College Students)	33
2.3.1.2. Psikososyal Özellikler	35
2.3.1.2.1. Kişilik Özellikleri	35
2.3.1.2.2. Motivasyon	38

2.3.1.2.3. Baş Etme Becerileri	40
2.3.2. Üniversite Yaşamına Uyumla İlişkili Çevresel Faktörler	42
2.3.2.1. Üniversite Yaşamına İlişkin Deneyimler	42
2.3.2.2. Ders Dışı Etkinliklere Katılım	43
2.3.2.3. Sosyal Destek	45
2.4. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Değişkenler	47
2.4.1. Üniversite Yaşamına Uyum ve Öğretim Elemanı-Öğrenci İlişkisi	47
2.4.2. Üniversite Yaşamına Uyum ve Akran İlişkileri	51
2.4.3. Üniversite Yaşamına Uyum ve Kendilik Algısı	54
3. YÖNTEM	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.2.1. Örneklemenin Ard-Yöresel Özellikleri	63
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2. Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜÜÖ)	70
3.3.2.1. ÜÜÖ'yü Geliştirme Çalışmaları	70
3.3.2.2. ÜÜÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	71
3.3.2.2.1. Çalışma Grubu	71
3.3.2.2.2. ÜÜÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi	72
3.3.2.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	72
3.3.2.2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	75
3.3.2.2.2.3. ÜÜÖ'nin Benzer Ölçekler Geçerliği	78
3.3.2.2.3. ÜÜÖ'nün Güvenirliğinin İncelenmesi	79
3.3.2.2.3.1. ÜÜÖ'nün İç Tutarlık Güvenirliği	79
3.3.2.2.3.2. ÜÜÖ'nin Test- Tekrar Test Güvenirliği	79
3.3.3. Aidiyet Hissi Ölçeği (AHÖ)	79
3.3.3.1. AHÖ'nin Türkçe'ye Uyarlanması	80
3.3.3.2. AHÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	80
3.3.3.2.1. Çalışma Grubu	80
3.3.3.2.2. AHÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi	81
3.3.3.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	81
3.3.3.2.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	83
3.3.3.2.3. AHÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi	84
3.3.3.2.3.1. AHÖ'nin İç Tutarlık Güvenirliği	84
3.3.3.2.3.2. AHÖ'nin Test- Tekrar Test Güvenirliği	84

3.3.4. Üniversite Öğrencileri için Kendilik Algısı Ölçeği (ÜÖKAÖ)	84
3.4. İşlem	86
3.5. Verilerin Analizi	86
4. BULGULAR	89
4.1. Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar	89
4.2. Genel Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	91
4.3. Akademik Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	93
4.4. Sosyal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	94
4.5. Kişisel-Duygusal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	95
4.6. Kurumsal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları	96
5. TARTIŞMA VE YORUM	99
5.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Uyumlarını Yordayan Değişkenler	99
5.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyumlarını Yordayan Değişkenler	109
5.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarını Yordayan Değişkenler	113
5.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel-Duygusal Uyumlarını Yordayan Değişkenler	117
5.5. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurumsal Uyumlarını Yordayan Değişkenler	121
6. ÖNERİLER	127
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	127
6.2. Gelecek Araştırmalara Öneriler	130
<hr/>	
KAYNAKÇA	131
EKLER	152
ÖZGEÇMİŞ	159
<hr/>	

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklemin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 2. Örneklemin Bölüm ve Lise Türüne Göre Dağılımı	63
Tablo 3. Örneklemin Bölüm ve Bölgelere Göre Dağılımı	64
Tablo 4. Örneklemin Bölüm ve Yaşamlarının Büyük Bölümünün Geçtiği Yere Göre Dağılımı	65
Tablo 5. Örneklemin Bölüm ve Şu An Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı	66
Tablo 6. Örneklemin Bölüm ve Üniversite Sınavına Giriş Sayılarına Göre Dağılımı	67
Tablo 7. Örneklemin Bölüm ve Yerleştikleri Tercih Sıralamasına Göre Dağılımı	68
Tablo 8. Örneklemin Bölüm ve Ailede Üniversite Eğitimi Alanlara Göre Dağılımı	69
Tablo 9. Örneklemin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı	72
Tablo 10. ÜÜÖ'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	74
Tablo 11. ÜÜÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R2 Değerleri	77
Tablo 12. ÜÜÖ'yü Oluşturan Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	78
Tablo 13. ÜÜÖ Faktörlerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R2 Değerleri	78
Tablo 14. AHÖ'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	82
Tablo 15. AHÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R2 Değerleri	83
Tablo 16. Regresyon Analizine Alınan Tüm Değişkenler için Korelasyon Katsayıları	90
Tablo 17. Genel Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 18. Akademik Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	93
Tablo 19. Sosyal Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	94
Tablo 20. Kişisel-Duygusal Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	95
Tablo 21. Kurumsal Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Üniversiteye Uyum Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizinde Öz Değerler Grafiği	73
Şekil 2: AHÖ'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değerler Grafiği	81



EKLER LİSTESİ

EK-1 Uygulama İzin Belgesi

EK-2 Kişisel Bilgi Formu

EK-3 Üniversiteye Uyum Ölçeği

EK-4 Aidiyet Hissi Ölçeği

EK-5 Üniversite Öğrencileri İçin Kendilik Algısı Ölçeği (İlgili Boyutlar)



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Üniversite öğrenimine başlama ve eğitimi tamamlama birçok genç yetişkin adına yetişkin rollerinin öğrenildiği, kimlik gelişiminin büyük ölçüde tamamlanarak kendiliğinden biçimlendiği önemli bir gelişimsel basamak ve mesleğe hazırlanma süreci olarak görülmektedir (Chickering ve Reisser, 1993). Özellikle son yirmi yılda yapılan araştırmalar, yükseköğretime kayıt yaptıran ve devam eden öğrencilerin oranında ciddi bir artış olduğunu göstermektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Snyder, Pliska, Sonnenburg ve Freeman, 2006). Lise öğrencilerinin yaklaşık %60'ı liseyi bitirir bitirmez üniversite öğrenimine başlamaktadır (Hamilton ve Hamilton, 2006). Amerikan Ulusal Eğitim İstatistik Kurumu'nun (2006, 2007, 2008) yaptığı araştırmalara göre 1994 ile 2004 yılları arasında üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerin oranında %21'lik bir artış olmuş ve yılda 14.3 milyon olarak ifade edilen öğrenci sayısı 17.3 milyona yükselmiştir. Türkiye'de de benzer bir durumdan söz etmek mümkündür. Ülkemizde de 2015 yılı itibariyle devlet üniversitesi sayısı 109 ve vakıf üniversitesi sayısı 84'e ulaşırken toplam üniversite sayısı 193'e yükselmiştir. Bu anlamda yükseköğretim okullaşma oranlarında %40-45 aralığında bir artışın söz konusu olduğu bildirilmektedir (ÖSYM, 2015). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre, 2015 yılında yaklaşık olarak bir milyon iki yüz bin öğrenci liseden üniversiteye geçmek için lisans yerleştirme sınavlarına girmiş ve bu öğrencilerden yaklaşık altı yüz elli bini ön-lisans veya lisans programlarına yerleşmiştir. Dolayısıyla, liseyi bitirir bitirmez üniversite öğrenimine başlamanın genç yetişkinler arasında bir kurala dönüşmeye başladığı günümüzde (Arola, 2012), üniversite yaşamı ve üniversite yaşamına ilişkin deneyimlerin birçok çalışmanın odağı haline geldiği görülmektedir.

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar (Hamilton ve Hamilton, 2006; Pascarella ve Terenzini, 2005; Zill ve Robinson, 1995) ve ülkemizdeki yükseköğretime ilişkin istatistiksel veriler (ÖSYM, 2015), pek çok genç yetişkinin üniversite öğrenimiyle yakından ilgilendiğini gösterse de ilgili alanyazında üniversite öğrenimini yarıda bırakan öğrenci oranlarının azımsanmayacak düzeyde olduğu belirtilmektedir (Tinto, 1993). Birçok çalışmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üniversite yaşamıyla ilgili gereklilikleri yerine getiremediği ve dolayısıyla da öğrenim gördükleri bölümleri başarıyla bitiremedikleri ifade edilmektedir (Ackermann ve Morrow, 2007-2008; Martin, Swartz ve Madson, 1999; Tinto, 1993). Sürece daha yakından bakıldığında ise öğrencilerin yaklaşık olarak %40'nın herhangi bir derece almadan üniversite öğrenimlerini yarıda bıraktıkları ve okul terklerinin yaklaşık olarak %57'sinin birinci yılın sonunda gerçekleştiği belirtilmektedir (Tinto, 1996). Heyecan ve hevesle üniversite öğrenimine adım atan birçok birinci sınıf öğrencisi (Baker, 1985; Halloran, 2000) için

ilk yılda karşılaştıkları zorluklar yıldırıcı olmakta ve öğrencilerin okula etmeme gibi bir karara doğru sürüklenmelerine neden olabilmektedir (Okun, Benin ve Williams, 1996).

Aslında, üniversite yaşamı, kişisel, duygusal, sosyal ve akademik açıdan karmaşık sorunların yaşandığı bir dönem (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003), üniversitenin ilk yılı ise liseden üniversiteye, aile yaşamından bireysel yaşama geçişin ilk kez deneyimlendiği önemli bir zaman dilimi olarak betimlenmektedir (Shim ve Ryan, 2012). Üniversitede öğrenim görmeye başlama süreciyle birlikte öğrenciler, yaşadıkları mekânları düzenleme, akademik yükümlülüklerde artış, arkadaş çevresindeki değişiklikler, kişisel, sosyal ve akademik yaşantılarında bağımsızlığa uyum gösterebilme ve sorumluluk alabilme gibi çok çeşitli zorlu yaşam deneyimleriyle baş etmek zorunda kalmaktadırlar (Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2003; Pittman ve Richmond, 2008). Öğrencilerin büyük bir kısmı, üniversite öğreniminin ilk yılında, ekonomik zorluklar (Long, 2004; Mercan ve Yıldız, 2011; Sevinç, 2010), ev özlemi ve yalnızlık (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Thurber ve Walton, 2012;), motivasyon düşüklüğü ve akademik başarısızlık (Barefoot, 2000; Mercan ve Yıldız, 2011; Sevinç, 2010), yaşanan kente uyum sağlayamama ve barınma (Karahana, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005a; Mercan ve Yıldız, 2011; Thurber ve Walton, 2012) ile ilgili sorunları deneyimlemektedirler. Özellikle, liseden sonra ara vermeden üniversite birinci sınıfta öğrenim görmeye başlayan öğrencilerin üniversite yaşamıyla ilgili çok az bilgi sahibi oldukları göz önüne alındığında, bu öğrencilerin, üniversite yaşamının ilk yılı boyunca hem kendileri tarafından yapılandırılması beklenen üniversite yaşamını hem de ergenlikten yetişkinliğe geçişin yarattığı ikilemleri anlamlandırmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir (Baker, 1985). Bu anlamda üniversitenin ilk yılı, üniversite yaşamının gerekliliklerine uyum sağlamak açısından en kritik dönem olarak nitelendirilmekte (Clinciu, 2013; Gall, Evans ve Bellerose, 2000; Hurtado ve Carter, 1997) ve öğrencilerin üniversite yaşamının ilerleyen zamanlarındaki başarılarını önemli ölçüde belirleyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Gray, Vitak, Easton ve Ellison, 2013; Tinto, 1993).

Diğer yandan, günümüz üniversite öğrencilerinin öğrenimlerine devam etme kararlarına etki eden bazı temel beceri ve motivasyon kaynakları ön plana çıksa da, bugünün öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum süreçlerinin 30 yıl öncesine oranla çok daha karmaşık bir yapıda olduğu (Upcraft, Gardner ve Barefoot, 2005) ve günümüz üniversite öğrencilerinin daha önceki dönemlere oranla akademik, sosyal ve ekonomik açıdan çok daha baskı altında kaldıkları belirtilmektedir (Sharkin, 2006). Nitekim, önceki çalışmalarda üniversite yaşamına uyumun tek yordayıcısı olarak betimlenen akademik başarı (Terenzini, 1987; Terenzini ve Pascarella, 1978), günümüz öğrencilerinin uyum süreçlerini tek başına açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin çok boyutluluk ve çeşitlilik

gösterdiği (Buote ve diğ., 2007) ve uyum sürecinde sosyal, kişisel ve duygusal faktörlerin ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Astin, 1993; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994).

İlgili alanyazın yakından incelendiğinde, 1980'li yıllardan bu yana çok boyutlu bir kavram olarak ele alınan üniversite yaşamına uyumun, akademik beklenti ve talepleri karşılamanın yanı sıra, öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve üniversite personeliyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını, yerleşkedeki etkinliklere katılarak üniversitenin ders dışı yaşamından doyum alabilmelerini ve kendi psikolojik gereksinimlerini sağlıklı bir şekilde karşılayabilmelerini içerdiği öngörülmektedir (Baker ve Siryk, 1984; 1986; Baker, McNeil ve Siryk, 1985). Bu bakış açısıyla, üniversite yaşamına uyumu, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum olmak üzere dört boyutta tanımlayan Baker ve Siryk (1984; 1986), üniversite yaşamına uyum için öğrencilerin sözü edilen bu dört alanda sağlıklı uyum göstermelerinin önemine işaret etmektedirler.

Bununla birlikte, çok boyutlu bakış açısı temelinde ele alınan üniversite yaşamına uyumun, bazı çalışmalarda çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkilendirildiği gözlemlenmektedir (Brooks ve DuBois, 1995; Katz, 2008; Katz ve Somers, 2015). Bu kapsamda yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve barınma olanakları gibi sosyo-demografik özellikler (Backhaus, 2009; Malecki ve Demaray, 2010; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yau ve Cheng, 2012) ile kişilik özellikleri, motivasyon ve baş etme becerileri gibi psikososyal özelliklerin (Friedman ve Mandel, 2009; Nes, Evans ve Segerstrom, 2009; Yiqun, Hu ve Zhang, 2010; Yalım, 2007) sıklıkla bireysel faktörler kapsamında ele alındığı ve üniversite yaşamına uyumla ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal destek (Rahat, 2014; Salami, 2011; Wintre ve Bowers, 2007), üniversite yaşamına katılım (Arola, 2012; Aypay, Sever ve Demirhan, 2012; Busseri ve diğ., 2010; Karahan ve diğ., 2005a), üniversite yaşamına ilişkin deneyimlerin (Gloria ve Ho, 2003; Katz, 2008) ise çevresel faktörler kapsamında değerlendirildiği ve üniversite yaşamına uyumla bağlantılı olarak ele alındığı gözlemlenmektedir.

Buna ek olarak, üniversite yaşamına uyum sağlamada büyük öneme sahip konulardan bir diğerinin ise kendilik bağlamı ve bireyin kendini algılama biçimi olduğu öne sürülmektedir (David ve Nita, 2014). İnsan davranışlarının biçimlenmesinde, büyüme ve gelişmede anahtar bir rol oynayan kendilik algısı (Baumeister ve diğ., 2003), bireyin kendiliğine yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz yargıların toplamı olarak ele alınmaktadır (Demoulin, 1999). Kendilik algısının bireyin deneyimleriyle ortaya çıktığını belirten Eisenberg ve Delaney (1998), bu yaşantıların onun kendisi hakkında neye inandığını, neyi bildiğini, yetenek ve sınırlılıklarını, ilgilendiklerini ve ilgilenmediklerini yorumlama biçimini şekillendirdiğine işaret etmektedir. Bu anlamda birey, deneyimleri yoluyla akademik, sosyal ve mesleki gibi yaşamın çeşitli alanlarında kendisinin yeterli-yetersiz, başarılı-başarısız olduğuna yönelik bir algı geliştirmektedir (Owens, 1991). Kendiliğe yönelik bu çeşitlenmiş algı ise en temelde, bireylerin kendini düzenleme

davranışlarında etkisini göstererek, karşılaştıkları zorlu yaşam deneyimlerindeki motivasyonlarının belirleyicisi olmaktadır (David ve Nita, 2014). Daha önce de sözü edildiği üzere çeşitli akademik ve sosyal değişimleri içermesi açısından öğrenciler açısından zorlayıcı bir yıl olan üniversitenin ilk yılında, öğrencilerin var olan becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, akademik ve sosyal becerilerine yönelik olumlu algılara sahip olan birinci sınıf öğrencilerinin akademik açıdan daha başarılı oldukları (Yengimolki, Kalantarkousheh ve Malekitabar, 2015), kolaylıkla yeni arkadaşlar edinebildikleri (Pittman ve Richmond, 2008; Ybrandt, 2008), yerleşkedeki yaşama daha fazla katılarak üniversite yaşamından doyum aldıkları ve üniversiteye daha kısa sürede uyum sağladıkları (Tinto, 1982) belirtilmektedir.

Öte yandan, olumlu bir kendilik bağlamı ya da kendilik algısı geliştirme isteğinin en temelde kimlik gelişiminin özü olduğunu vurgulayan King'e göre (2011) bu isteğe ulaşma gelişimsel süreçlerden etkilenmektedir. Üniversite öğrencilerinin gelişimsel süreçlerini gözden geçiren Chickering ve Reisser'e (1993) göre de, kendilik algısının gelişimi ve devamlılığın sağlanması üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim süreçleriyle eşleşmektedir. Üniversite yılları boyunca beden görüntüsünden hoşnut olma, cinsel kimliği kazanmış olma ve bu kimliğe uyum gösterebilme, sosyal ve kültürel çevre içerisinde bireyselleşebilme, yaşam biçimi ve bununla ilişkili roller doğrultusunda benlik bütünlüğü oluşturabilme, başkalarından alınan geri bildirimlere göre davranışları düzenleyebilme, kendini kabul etme ve kendine güvenme gibi gelişimsel görevleri kapsayan kimlik gelişim süreci öğrencilerin olumlu bir kendilik algısı geliştirmelerinde merkezi bir konumda bulunmaktadır (Chickering ve Reisser, 1993). Bu yönüyle üniversite yılları, öğrencilerin kim olduklarına, kişisel ve sosyal sınırlarının ne olduğuna karar verdikleri, kendiliğe bakış açısının önemli ölçüde biçimlendiği bir süreç olarak görülmektedir.

Nitekim, yükseköğretim kurumları, öğrencilerin sadece bilgi alt yapılarını genişlettikleri eğitim-öğretim yerleri olmaktan çok öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına ve deneyimlemelerine, kişilerarası becerilerinin gelişimine, kendilik hissini güçlenmesine ve kişisel değerlerin netleşmesine katkı sağlayan (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005) sosyalleşme sürecinin oldukça ön planda olduğu kurumlar olarak değerlendirilmektedir (Pascarella, 1980). Bu anlamda, sosyal bir yapıya sahip olan yükseköğretim kurumlarında, öğrencilerin bir bütün (kişisel, sosyal, duygusal) olarak gelişim gösterebilmelerinin ve üniversite yaşamıyla bütünleşebilmelerinin temelinde, öğretim elemanları ve akranlarla kurulan etkileşimlerin önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

İlgili alanyazında, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında akademik, sosyal, resmi ve resmi olmayan pek çok etkileşim varlığından ve bu etkileşimlerin öğrencilerin üniversite

yaşamına uyumlarını, üniversite yaşamından doyum almalarını, entelektüel ve kişisel gelişimlerini, kariyer ve gelecek planlarını, öğrenime devam edip etmeme kararlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Cotten ve Wilson, 2006; Hirschy ve Wilson, 2002; Lamport, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Sevinç, 2010). Genel olarak destekleyici, öğrenme süreçlerine önem veren ve sınıf dışı süreçlerde de kendileriyle iletişim kurmaya gönüllü olan öğretim elemanlarına büyük oranda ihtiyaç duyan üniversite öğrencilerinin, üniversite yılları boyunca enerjilerinin büyük bir çoğunluğunu eğitimsel açıdan anlamlı etkinliklere yönlendirebilmelerinde öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimin niteliği ve niceliği önemli bir rol oynamaktadır (Kuh ve Hu, 2001). Öğrencilerin sınıfa ve üniversiteye aidiyetlerinin öğretim elemanlarının tutumlarından önemli ölçüde etkilendiğini belirten Freeman, Anderman ve Jensen (2007), istekli, arkadaşça ve yardımsever şekilde davranan ve öğrenci katılımını destekleyen öğretim elemanlarının birinci sınıf öğrencilerinin uyum süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmektedirler.

Üniversite öğrencileri açısından önemli olan etkileşimlerden bir diğeri ise, akran gruplarıyla kurulan etkileşimlerdir. Öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve önemsenmiş hissettiği bu gruplar, üniversite yılları boyunca onların psikososyal gelişimlerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Astin, 1993). Akran grupları, ön yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencileri açısından yeni kimlik ve rolleri deneyimledikleri gelişimsel bir bağlam yaratmaktadır ve bu gelişimsel bağlam, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve sosyalleşme sürecine katkı sağlamaktadır (Oswald ve Clark, 2003). En temelde aidiyet hissi, duygusal destek ve davranışsal normları öğrenme gereksinimlerini karşılamak için akran gruplarına dâhil olan öğrencilerin, destekleyici ve önemseyen bir akran grubuna sahip olmaları öğrenim kurumundan daha fazla doyum almalarını, olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmelerini sağlamaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Öyle ki, yakınlık gereksinimlerini karşıladıkları aile ve lise arkadaşlarını geride bırakan birinci sınıf öğrencileri açısından, yeni ilişkiler geliştirmek ve devam ettirmek, üniversite yaşamına uyum sağlamanın sosyal bir gerekliliği olarak görülmektedir (Mounts, Valentiner, Anderson, ve Boswell, 2006). Bu bağlamda, üniversite öğrenimine başladıktan sonra yerleşkede yeni arkadaş ilişkileri kurmakta ya da kurduğu ilişkileri devam ettirmekte zorlanan öğrencilerin daha fazla yalnızlık hissederek üniversiteye uyum sağlamakta zorlandıkları ifade edilmektedir (Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008).

Özetle, üniversite yaşamına uyum süreci, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin var olan kişisel, sosyal ve akademik becerilerini kullanmalarını, yerleşke topluluğunun önemli bileşenleri olan akranlar ve öğretim elemanlarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkileri devam ettirmelerini zorunlu kılmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1982; 1993). Dolayısıyla, akran ilişkileri, öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri ve kendilik algısı gibi değişkenlerin üniversite birinci

sınıf öğrencilerinin uyum sürecine katkı düzeylerinin belirlenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerini ne derecede yordadıklarının incelenmesidir.

2.3. Alt Problemler

1. Bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
2. Bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
3. Bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
4. Bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
5. Bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum düzeylerini yordama gücü nedir?

2.4. Araştırmanın Önemi

Üniversite yaşamı, birçok genç yetişkinin ailesinden ilk kez ayrıldığı bir süreç olarak (Fisher ve Hood, 1987) önemli gelişimsel değişim ve dönüşümleri içermektedir (Chickering ve Reisser, 1993). Evden ayrılmayla birlikte genç yetişkinler ekonomik konuları yönetme, zamanı

planlama, ebeveynler tarafından yapılan pek çok işi (fatura ödemek, çamaşır yıkamak, yemek yapmak vb. gibi) üstlenmek zorunda kalmaktadırlar (Fassing, 2003). Tüm bunlara ek olarak, akademik yaşamla ilgili sorumluluklar, eski ilişkilerin düzenlenmesi ya da yeni arkadaş ilişkilerinin kurulması gibi gereklilikler, üniversite yaşamını daha karmaşık bir hale dönüştürebilmektedir. Akademik başarı, öğrenime devam etme, üniversiteden mezun olma, duygusal ve fiziksel sağlık gibi birçok faktörle yakından ilişkili olan üniversite yaşamına uyumun, üniversite öğrencilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Bununla birlikte 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitimin kitlelere yaygınlaştırılması bakış açısına doğru evrilen eğitim sistemindeki değişiklikler, öğrenci deneyimlerinin sürekli olarak değerlendirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Schuetze ve Slowey, 2002) . Daha önce 18-24 yaş aralığında, tam zamanlı şekilde okuldaki süreçlere katılan ve yerleşkede yaşayan öğrenciler olarak ifade edilen geleneksel (traditional) üniversite öğrencileri (Bean ve Metzner, 1995) ile ilgili yapılan profil çalışmaları, günümüz üniversite öğrencilerinin gereksinimlerini, üniversite yaşamına uyum süreçlerini, kuruma bağlanma davranışlarını ya da öğrenimlerini yarıda bırakma kararları gibi olguları değerlendirmede yeterli bir dayanak olarak görülememektedir (Marshall, Zhou, Gervan ve Wiebe, 2012). Özellikle gelişmiş ülkelerde, günümüz üniversite öğrencilerinin daha çok yükseköğretime kayıt olmayı geciktirmiş, üniversite öğrenimini yarı zamanlı olarak sürdüren, üniversite öğrenimlerine devam ederken aynı zamanda tam zamanlı çalışan ve ekonomik olarak ailelerinden bağımsız olan ya da tek ebeveynli ailelerden gelen öğrenciler oldukları bildirilmektedir (Flint, akt.,Ishler, 2005). Tüm bu değişimlerle bağlantılı olarak, 15 yıl önceye kıyasla “20-29” yaş aralığında üniversiteye kayıt yaptıran genç yetişkinlerin sayısında ciddi bir artışın olduğu ifade edilmektedir.

Son yıllarda üniversite yerleşkelerine hâkim olduğu ifade edilen 20-29 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin, 2000’li yılların başında araştırmacı Arnett (2000) tarafından “beliren yetişkinlik” adı ile tanımlanan yeni bir gelişim döneminin üyelerinden olduklarını söylemek oldukça olasıdır. Gelişen ve değişen teknoloji ekseninde yaşanan küreselleşmenin 20’li yaşlardaki gençleri farklı şekillerde etkilediğinden söz eden Arnett, bu hızlı değişimlerin özellikle endüstrileşmiş toplumlardaki gençlerin aşk, iş ve dünyaya bakış açılarını etkilediğini savunmaktadır. Özellikle bu dönem, bu üç alandaki kimlik keşfinin yoğun olarak yaşandığı değişkenlik ve belirsizlikle karakterize olan bir gelişim basamağı olarak görülmektedir (Arnett, 2000). Üniversitenin ilk yılı ise öğrencilerin daha önce edindikleri kimliklerin ciddi bir değişim ve dönüşüm geçirmeye başladığı yıl olarak görülmektedir (Awang, Kutty ve Ahmad, 2014). Öncelikle üniversite öğrencisi olma kimliğini edinmeye çalışan birinci sınıf öğrencilerinin (Briggs, Clark ve Hall, 2012), üniversite öğrenimi süresince üniversite yaşamının kendilerine

sunduğu geniş ölçekli yaşantıları deneyimleyerek kim olduklarını ve nereye gittiklerini anlama çabası içinde oldukları belirtilmektedir (Fenzel, 2001).

Bu bakış açısıyla, alanyazında sıklıkla vurgulanan konulardan birinin, birinci sınıf öğrencilerinin kendilerinden beklentileri ile hali hazırdaki becerilerinin uyumsuzluğunun yarattığı psikolojik problemler olduğu görülmektedir (Rabiner ve diğ., 2008). Bu bağlamda, var olan kişisel, sosyal ve akademik becerileri konusunda şüpheye düşen birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sağlamada ciddi zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir (Tinto, 1982). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında, bireysel faktörler ekseninde yer alan akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri değişkenlerinin, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerine sağladıkları düşünülen katkının incelenmesinin ilgili alanyazının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin hem kendilerini hem de üniversite yaşamını tanımlarında, üniversite yaşamına uyum sağlamalarında, kurumla, kurum çalışanlarıyla ve diğerleriyle erken dönemlerde kurulan ilişkilerin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Astin, 1993; Fenzel, 2001; Pascarella ve Terenzini, 2005). Nitekim, ilgili alanyazında yükseköğretim kurumlarının önemli parçaları olarak nitelendirilen akran grupları ve öğretim elemanlarıyla (Astin, 1993; Bean, 1980; Tinto, 1993) kurulan etkileşimlerin, birinci sınıf öğrencilerinin uyum süreçlerini ve buldukları kuruma aidiyetlerini önemli ölçüde etkilediği sıklıkla ifade edilmektedir (Astin, 1993; Delaney, 2008; Feldman ve Newcomb, 1969; Finn, 1989; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Hirschy ve Wilson, 2002; Lampion, 1993; Martin, Swartz-Kulstad ve Madson, 1999; Pascarella ve Terenzini, 2005; Pittman ve Richmond, 2008). Üniversite yaşamına uyuma yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların sıklıkla sosyal destek ve başa çıkma becerileri çerçevesinde ele alındığı gözlemlenmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinde önemli sosyal destek kaynakları olarak ifade edilen akran grupları ve öğretim elemanlarının (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005) uyum sürecine olan etkilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla, birinci sınıf öğrencilerinin akranları ve öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkiler çerçevesinde üniversiteye uyumlarının incelenmesinin üniversite yaşamına uyumla ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, üniversite yaşamına uyum sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilerin uyum düzeylerine yönelik sağladıkları katkının açığa çıkarılmasının, öğretim elemanlarında farkındalık yaratarak özelden birinci sınıf genelde ise üniversite öğrencileriyle yürütecekleri çalışmalarında yol gösterici olabileceği ve bu değişkenin etkisinin başka çalışmalarda da gözden geçirileceği öngörülmektedir.

Öte yandan Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının öğrenci profillerine yönelik yeterli oranda çalışmaya rastlanmadığından geçmişten günümüze yurtiçindeki üniversite öğrencilerinin nasıl bir değişim ve gelişim içinde oldukları tam olarak bütüncül bir yaklaşımla

ele alınamamaktadır. İlgili konuya ilişkin son dönem gerçekleştirilen çalışmalar (Aypay ve diğ., 2009; Aypay ve diğ., 2012) gözden geçirildiğinde, 1970'lerden bu yana yurtdışı alanyazında yükseköğretimle ilgili yazınlarda sıklıkla kullanılan akademik entegrasyon ve sosyal entegrasyon kavramlarının ulusal alanyazında da yer almaya başladığı görülmektedir. Bu kavramlarla bağlantılı olarak, yine yükseköğretimde okul terkinin, yurtiçinde yükseköğretime ilişkin yürütülen çalışmalarda (Bülbül, 2012; Şimşek, 2013) ele alınmaya başlandığı gözlemlenmektedir. Yurtiçi alanyazında da yer almaya başlayan bu kavramlar, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sürece ve geçirdikleri değişime olan ilginin gün geçtikçe artmaya başladığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmaların periyodik hale getirilerek yaygınlaştırılması, ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin değişen ilgi ve gereksinimleri çerçevesinde deneyimledikleri üniversiteye uyum sağlama süreçlerini anlamayı kolaylaştıracaktır. Bu yönüyle bu çalışmanın bulgularının, birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma sonuçlarının oluşturduğu alanyazının gelişimine önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrenci profilinde yaşanan değişimle bağlantılı olarak, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçlerini gözden geçirme çalışmaları kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu açıktır. Bu kapsamda, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçme araçları gözden geçirildiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını sağlıklı bir şekilde ölçebilecek ve alanyazındaki çalışmaların çeşitlilik ve derinlik kazanmasını yardımcı olacak ölçme araçlarının sınırlılığı dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında geliştirilen "Üniversiteye Uyum Ölçeği"nin, ilgili alanyazın temelinde ele alınan dört temel uyum boyutunu (akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal) kapsamı nedeniyle, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların artmasına ve çeşitlenmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Buna ek olarak, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan Aidiyet Hissi Ölçeği'nin (Hoffman ve diğ., 2002-2003) başta Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı olmak üzere ruh sağlığı ve eğitim alanlarında Türkiye'de yapılacak çeşitli araştırmalarda kullanılması ile yine çalışmaların çeşitlendirilmesine bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguların uygulama alanlarına da katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada ortaya çıkacak bulguların, özellikle üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Merkezleri tarafından üniversiteye uyum süreciyle ilgili gerçekleştirilen önleyici ve gelişimsel çalışmalara önemli bir bakış açısı sağlayacağı ve üniversiteye uyum kapsamında yürütülen programların temel önceliklerinin belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Özellikle, ilgili alanyazında ilk yıl seminerleri olarak ifade edilen ve genellikle birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını kolaylaştırmak

üzerine yürütülen çalışmalarda, birinci sınıf öğrencilerinin yetkinlik gelişimini ve kişilerarası becerileri destekleyecek çeşitli programların geliştirilmesi sürecine önemli bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmektedir.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Mersin Üniversitesinin dört yıllık fakültelerinde öğrenim gören ve ilk yıllarında kayıtlı oldukları programın derslerine devam eden birinci sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır. Bu çalışmada birinci sınıf tekrarı yapan, hazırlık sınıfında öğrenim görerek birinci sınıfa başlayan, yabancı uyruklu, Mersin Üniversitesi'ne bağlı Yüksekokul ya da Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören ve ikinci öğretime kayıtlı birinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamı dışındadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, "Kişisel Bilgi Formu", "Üniversiteye Uyum Ölçeği", "Aidiyet Hissi Ölçeği" ve "Kendilik Algısı Ölçeği" nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Bu araştırma, belirlenen örneklemin temsil ettiği evren ile sınırlıdır. Dolayısıyla, Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarını diğer sınıf düzeylerine ve diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere genellerken dikkatli davranılmalıdır.

2.6. Tanımlar

Araştırmada ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Üniversiteye Uyum: Üniversiteye uyum, akademik gereklilikleri yerine getirmek, öğretim elemanlarıyla sosyal ilişkiler kurabilmek, yerleşke hayatına katılmak ve üniversiteyle bağ kurmak olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Akademik Uyum: Akademik uyum, akademik amaçlara ve akademik işlere yönelik olumlu tutumlar sergilemek, öğrenmeye açık olmak, akademik çevreden doyum almak olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Sosyal Uyum: Kişinin sosyal aktivitelerde, yerleşke içindeki diğer kişilerle ilişkilerinde başarılı olabilmesi, evden, kendisi için önemli kişilerden uzak olma ve sosyal yer değiştirme ile başa çıkabilmesi, üniversitenin sosyal çevresinden doyum alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Kişisel-Duygusal Uyum: Kişinin fiziksel ve psikolojik olarak kendini iyi ve güvende hissedebilmesi, sakinliğini koruyabilmesi ve yoğun duygularını kontrol edebilmesi, günlük stresle baş edebilmesi ve somatik yakınmalarının az olması anlamına gelmektedir (Baker ve Siryk, 1984).

Kurumsal Uyum: Üniversitenin verdiği eğitimi değerli ve anlamlı bulmak, üniversiteye aidiyet geliştirebilmek ve üniversite ile amaç ortaklığı kurabilmek olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Öğretim Elemanı-Öğrenci İlişkisi: Öğretim elemanlarının üniversite ortamında öğrencilere danışmanlık ve rehberlik ederek onların üniversitenin akademik ve sosyal yaşamına katılımlarını desteklediği, öğrencilerle öğretim elemanları arasında kurulan içten ve samimi ilişkileri ifade etmektedir (Ma, 2003; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Öğretim Elemanı Desteği: Öğrencilerin üniversite öğrenimi süresince akademik, sosyal ve duygusal alanlarda karşılaştıkları çeşitli sıkıntılarla ilgili olarak öğretim elemanlarından destek alabilme konusunda kendilerini rahat hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Hoffman, Richmond, Morrow ve Salomone, 2002-2003).

Öğretim Elemanlarının Empatik Anlayışı: Öğrencilerin üniversite öğrenimi süresince öğretim elemanları ile kurdukları iletişimde anlaşılmiş ve yakın hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Hoffman ve diğ., 2002-2003).

Akran İlişkisi: Öğrencilerin üniversite öğrenimi süresince yerleşke içindeki diğer öğrencilerle kurdukları duygusal ve sosyal açıdan destekleyici, içtenlik ve samimiyet içeren ilişkileri ifade etmektedir (Pittman ve Richmond, 2008).

Akran Desteği: Öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin gereklilikleri yerine getirirken akranlarından gördükleri destek anlamına gelmektedir (Hoffman ve diğ., 2002-2003)

İzolasyon: Öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları yabancılaşmayı ifade etmektedir (Hoffman ve diğ., 2002-2003). Yabancılaşma ise öğrencilerin sınıf içinde bir arkadaş grubuna dahil olamayarak var olan grup ortamından ve standartlarından uzaklaşmaları anlamına gelmektedir (Erimez ve Gizir, 2013).

Sınıf Konforu: Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleri anlamına gelmektedir (Hoffman ve diğ., 2002-2003).

Kendilik Algısı: Bireyin kendiliğine dair bilgisinin kaynağı (Baumeister, 1998) olarak algı, şema gibi bilişsel bileşenleri olan çok yönlü ve dinamik bir süreci içeren yapıdır (Cross ve Madson, 1997; Markus ve Kitayama, 1991).

Akademik Yetkinlik: Öğrencilerin üniversite öğrenimi süresince ödevler, sınavlar ve bölümle ilgili akademik gereklilikleri yerine getirmesini sağlayacak akademik becerilerine güvenip güvenmemesini ifade etmektedir (Neeman ve Harter, 2012).

Sosyal Kabul: Öğrencilerin sosyal ilişkileri başlatma ve devam ettirmesinde önemli olan sosyal becerilerinden doyum almasını ve kolaylıkla arkadaş edinebilmesini ifade etmektedir (Neeman ve Harter, 2012).

Yakın İlişki: Öğrencilerin arkadaşlarıyla ne kadar yakın olduğuyla ilişkili algılarını ifade etmektedir (Neeman ve Harter, 2012).

Genel Kendilik Değeri: Bireyin kendilik bağlamının değerlendirmeye dayalı bir parçası olarak kendilik bağlamına yönelik hissedilenleri ifade etmektedir (Neeman ve Harter, 2012).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, üniversite yaşamına uyum kavramına yönelik tanımlamalar, üniversite yaşamına uyum kavramının ortaya çıkmasına katkı sağlayan kuramsal bakış açıları ve üniversite yaşamına uyuma yönelik gerçekleştirilen çeşitli araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Üniversite Yaşamına Uyum

Darwin'den bugüne farklı alanyazınlarda sıklıkla kullanılan *uyum (adjustment)* kavramı, organizmayı çevre ile etkileşimi açısından ele alan biyolojik kökenli bir kavramdır. Evrim kuramının özünü oluşturan bu kavram, en temelde canlılığın doğal çevreye uyum gösterebilmeyle mümkün olduğuna ve doğal çevreye uyum sağlayamayan organizmaların ise canlılığını yitirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu bakış açısına göre, yaşamda kalmak bir uyum sürecidir. Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde ise, her bireyin doyurulması gereken birçok gereksinimi vardır ve bu gereksinimler ancak çevreyle kurulan etkileşimler yoluyla doyuma ulaşabilir (Perls, 1969). Bu bağlamda uyum süreci, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziki çevrede yaşamda kalabilmek adına göstermiş olduğu çabaların tümünü ifade etmektedir (Monroe, 2000). Durumlar ve koşullar, bir diğer ifadeyle çevre değiştikçe bireyin uyum gösterme kapasitesi ortaya çıkmaktadır. Birey, uyum gösterebilme kapasitesi sayesinde koşullar değişse de değişen koşullar içerisinde kendi gereksinimlerini karşılama yollarını yaratabilmekte ve çevreyle olan ahenkli ilişkisini devam ettirebilmektedir (Perls, 1969).

Değişen çevre ve koşulların uyumu zorunlu kıldığı bilgisinden hareket edildiğinde, birçok öğrencinin yaşamında önemli değişimlerden biri olan liseden üniversiteye geçişin de, öğrencilerin uyum sağlama kapasitelerini açığa çıkardığı varsayılmaktadır (Tinto, 1988; Baker ve Siryk, 1986; 1984). Alanyazında, özellikle üniversitenin ilk yılı, bildik ve tanıdık çevreden ayrılan öğrencilerin yeni bir akademik ve sosyal çevreyle karşılaştıkları kritik bir süreç olarak tanımlandığından (Clinciu, 2013; Gall ve diğ., 2000; Hurtado ve Carter, 1997; Tinto, 1993) birinci sınıf, üniversite öğrencileri açısından uyum sürecinin en zorlu aşaması olarak ifade edilmektedir (Paul ve Brier, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin üniversite çevresini tanımaya, kendilerinden beklenenleri ve beklentilerini anlamaya çalıştıkları bu kritik süreç, yükseköğretimle ilgili alanyazında "*üniversite yaşamına uyum*" kavramı ışığında ele alınmaktadır.

Aslında, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına yönelik çalışmalar, farklı modellerin etkisiyle farklı kavramlar altında uzun yıllardır devam etmektedir. Tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu kavramın özellikle üniversite öğrenimini yarıda bırakan öğrencilerin okul terkine ilişkin süreçlerinin açıklanmaya çalışıldığı kuramsal modellerden (Astin, 1984; Bean, 1980; Tinto, 1975) temellendirildiği ifade edilmektedir (Backhaus, 2009). Konuya ilişkin

alanyazının hemen hemen ilk kuramsal bakış açıları sayılabilecek bu çalışmalarda amaç, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamaları konusunda etkili olan faktörleri anlayarak bu faktörlerle öğrenimi bırakma davranışları arasındaki ilişkileri açıklamaktır. Bu modellerde bir süreç olarak ele alındığı görülen üniversite yaşamına uyum kavramı, zaman içinde farklı araştırmacıların kendilerine özgü bakış açıları temelinde yeniden yorumlanmıştır. Bu kapsamda bazı araştırmacılar (Awang, Kutty ve Ahmad, 2014; Clark, 2005; Feldt, Graham ve Dew, 2011; Julia ve Veni, 2012; Upcraft ve Gardner, 1989) üniversite yaşamına uyumun bir süreç olduğunu vurgularken bazı araştırmacılar (Boulter, 2002; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley ve Audin, 2006; Hersh ve Hussong, 2006; Klomegah, 2006; Terenzini ve Pascarella, 1978; Trockel, Barnes ve Egget, 2000) ise üniversite yaşamına uyumu, davranışsal çıktıları olan bir sonuç olarak değerlendirmektedir. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde, üniversite yaşamına uyum kavramına ilişkin yapılan tanımlamaların genellikle bu iki odak temelinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Üniversite yaşamına uyum kavramını süreç temelinde ele alan Feldt ve diğerleri (2011), üniversiteye uyum sürecinde üniversite yaşamının gerekliliklerine vurgu yaparak öğrencilerin bu gereklilikleri karşılama düzeylerinin üniversiteye uyumlarını yansıttığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Clark da (2005), birinci sınıf öğrencilerinin başarılı bir şekilde üniversite yaşamına uyum sağlamalarının, üniversite öğrencisi olmaya ilişkin rolleri kazanmalarıyla doğru orantılı ortaya çıktığını savunmaktadır. Bununla birlikte yapılandırmacı bakış açısı temelinde bir süreç olarak ele alınan üniversite yaşamına uyum, bireyin kişisel, duygusal ve bilişsel alanlardaki büyüme ve değişme kapasitesi olarak görülmektedir (Awang ve diğ., 2014). Bu büyüme ve değişme kapasitesi ise akademik, sosyal ve duygusal alanlarda ortaya çıkabilmektedir. Üniversite yaşamına uyum sürecini gelişimsel bakış açısı temelinde ele alan Upcraft ve Gardner'a (1989) göre ise üniversite yaşamına uyum, öğrencilerin eğitimsel ve kişisel hedeflerine ulaşabilmeleri yönünde gelişim gösterebilmeleridir. Araştırmacılar bu tanımlamalarla bağlantılı olarak öğrencilerin gelişim göstermelerini bekledikleri görevleri a) akademik ve zihinsel yetkinlik, b) kişilerarası ilişkiler kurma ve bu ilişkileri devam ettirebilme, c) kimlik geliştirme, d) kariyer ve yaşam biçimlerine karar verme, e) kişisel sağlık ve iyilik halini devam ettirebilme ve f) bir yaşam felsefesi oluşturabilme şeklinde sıralamışlardır.

Benzer şekilde, üniversite yaşamına uyumu süreç bakış açısından ele alan Julia ve Veni (2012), farklı özelliklere, norm ve değerlere sahip olan öğrencilerin kayıtlı oldukları kurumun vizyon ve misyonunun özü olan norm ve değerlere uygunluk gösterme sürecini üniversiteye uyum olarak tanımlamaktadırlar. Bir anlamda üniversite yaşamına uyumu, öğrenci ve kurum arasındaki uygunluğu test etme süreci olarak ele alan bu araştırmacılar, üniversite yaşamına başarılı bir uyumun öğrenime devam etme, psikolojik iyilik halinden hoşnut olma ve akademik

olarak iyi performans gösterme gibi kritere dayalı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler.

Üniversite yaşamına uyuma ilişkin yukarıda sözü edilen tanımlamalar, bu zorlu ve karmaşık sürece açıklama getirmeye katkı sağlarken, üniversite yaşamına uyum kavramının işlevsel davranışlarla bağlantılı bir sonuç olarak ele alındığı çalışmaların da alanyazında önemli bir yer kapladığı görülmektedir. Bu bakış açısı çerçevesinde üniversite yaşamına uyum bazı çalışmalarda (Boulter, 2002; Terenzini, 1987; Terenzini ve Pascarella, 1978; Trockel, Barnes ve Egget, 2000) sıklıkla akademik düzeyde ele alınarak *genel not ortalaması* ve buna bağlı olarak *akademik başarı* olarak görülmekte bazı çalışmalarda ise, ruh sağlığı çerçevesinde değerlendirilerek *psikolojik iyilik hali* (Cooke ve diğ., 2006), *psikolojik sıkıntı* (Paul ve Brier, 2001), *strese bağlı bozukluklar* (Hersh ve Hussong, 2006) ya da *yabancılaşma* (Klomegah, 2006) kavramları bağlamında ele alınmaktadır.

Tüm bu tanımlamalar gözden geçirildiğinde, üniversite yaşamına uyumla ilgili alanyazında, ortak bir kavramsallaştırmaya henüz varılmadığı görülmektedir. Hatta üniversiteye uyumu sonuç şeklinde ele alan bir başka araştırmacı Lent (2004), konuya ilişkin alanyazındaki kavramsal problem ve karmaşıklıkların terminolojinin çeşitlenmesinden kaynaklandığını belirterek bu karmaşıklığın giderilmesi adına şemsiye bir kavram olarak "*psikososyal iyilik*" kavramını bile önermiştir. Ancak alanyazındaki kavramsal çerçevenin çeşitlenmesi ve bu konudaki karışıklıklar, terminolojinin çeşitlenmesinin yanı sıra üniversite yaşamına uyum sürecinin çok boyutlu ve karmaşık doğasıyla bağlantılı olarak değerlendirilmektedir (Baker ve Siryk, 1984; 1986).

Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde, 1980'li yıllardan bu yana üniversite yaşamına uyumun çok boyutlu bir kavram olduğu düşüncesi üzerinde durulduğu (Baker ve Siryk, 1984; 1986; Baker vd., 1985) ve ilgili alanyazının hemen hemen son 30 yıldaki çalışmalarına (Ayhan, 2005; Fassig, 2003; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Katz ve Somers, 2015; Lidy ve Kahn, 2006; Pancer, Pratt, Michael ve Alisat, 2000; Rahat, 2014; Salami, 2011; Tuna, 2003; Yalın, 2007) çok boyutlu bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir. Üniversite yaşamına uyumun çok boyutlu bakış açısı temelinde ele alınmasında oldukça önemli katkıları olan Baker ve Siryk (1984; 1986), üniversite yaşamına sağlıklı bir uyumun akademik beklenti ve talepleri karşılamanın yanı sıra, öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve üniversite personeliyle ilişki kurmasını, yerleşkedeki etkinliklere katılarak üniversitenin ders dışı yaşamından doyum sağlayabilmelerini ve kendi psikolojik gereksinimlerini sağlıklı bir şekilde karşılayabilmelerini içerdiğini belirtmektedirler. Buradan hareketle üniversite yaşamına uyumu, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum olmak üzere dört boyutta tanımlayan Baker ve Siryk'e (1984; 1986) göre, öğrencilerin üniversite yaşamına sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri ancak bu dört alanda uyum gösterebilmeleriyle mümkündür.

Akademik Uyum

Akademik uyum olarak tanımlanan alan, en temelde, Tinto'nun (1993) öğrenimi bırakma kuramında tanımladığı akademik bütünleşmeye benzer şekilde öğrencilerin üniversitenin akademik çevresine ve bu çevrenin gerekliliklerine “*uygunluk*” gösterebilmeleri ile ilişkilidir. Bu bağlamda akademik yaşama yönelik tutum ve algıları içeren akademik uyum, öğrencilerin öğrenmeye açık olmaları ve başarılı bir şekilde akademik yükümlülükleri yerine getirmeleri ile üniversitenin akademik çevresinden doyum almaları olarak görülmektedir (Baker ve Siryk, 1984). Bu yönüyle akademik uyum, üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin yeni eğitimsel gerekliliklerle baş etmedeki başarıları olarak değerlendirilebilir ve en temelde bu durumun öğrenci ile bir kurum olarak üniversitenin akademik çevresinin uygunluğunu gerektirdiği ifade edilebilir.

Nitekim, üniversite öğrenimine başlayan pek çok birinci sınıf öğrencisi için üniversitedeki akademik ortama geçiş, yeni akademik beceriler edinmeyi ve var olan alışkanlıkları yeniden düzenlemeyi gerektirmektedir (Fisher ve Hood, 1987). Genellikle lise öğrenimlerinde en başarılı öğrenciler arasında gösterilen öğrenciler, yüksek standartlar ve rekabetin hâkim olduğu üniversitenin akademik çevresine girdiklerinde beklemedikleri şekilde zorlanmaktadırlar (Krieg, 2013). Bu bağlamda üniversite öğrenimine başlayan pek çok öğrencinin akademik başarı için gerekli olan talepleri karşılayabilecek hazırlığa sahip olmadığı ve bu öğrencilerin en çok da geçmiş öğrenme tarzları ile çalışma alışkanlıklarından dolayı zorlandıkları belirtilmektedir (McDonough, 2005).

Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, *akademik başarı ve motivasyon* (Baker ve Siryk, 1984; Bettencourt, Charlton, Eubanks ve Kernahan, 1999; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Meng, Huang, Hou ve Fan, 2015; Wintre ve Bowers, 2007; Wintre ve Yaffe, 2000), *öğretim elemanlarıyla resmi ve resmi olmayan biçimlerde kurulan ilişkiler* (Basow, 2000; Boulter, 2002; Cotten ve Wilson, 2006; Sevinç 2010; Spalding ve Landrum, 2003; Solomon vd., 1997), *kişilik özellikleri* (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Mathis ve Lecci, 1999; Nes ve diğ., 2009; Rahat, 2014; Rice ve Mirzadeh, 2000; Sürücü ve Bacanlı, 2010), *akademik yaşama ilişkin beklentiler* (Baker ve diğ., 1985; Jackson, Pancer, Pratt ve Hunsberger, 2000; Krieg, 2013), gibi çeşitli değişkenlerin akademik uyumu olumlu yönde yordadıkları görülmektedir.

Sosyal Uyum

Üniversite yaşamına uyumun bir diğer alanı olarak tanımlanan *sosyal uyumun* ise bir yönüyle yine Tinto'nun okulu bırakma kuramındaki sosyal bütünleşme kavramına karşılık geldiği ifade edilebilir. Tinto (1993) tarafından öğrencilerin üniversitenin sosyal yaşamına katılması, sağlıklı ilişkiler kurarak üniversitenin sosyal yaşamının bir parçası gibi hissetmesi ve en nihayetinde de üniversitedeki sosyal yaşamdan doyum alabilmesi olarak tanımlanan sosyal bütünleşme, öğrencilerin üniversite yaşamında başarılı olup öğrenimlerine devam

edebilmelerinde en az akademik bütünleşme kadar önemli görülmektedir. Nitekim, Baker ve Siryk'in (1984; 1986) çalışmalarında, üniversiteye uyumla ilişkili bir boyut olarak ele alınan sosyal uyum, öğrencilerin üniversite yerleşkesinde yeni ilişkiler geliştirerek çeşitli ders dışı etkinliklere katılmaları ve üniversitenin sosyal yüzünü oluşturan parçalardan keyif almaları olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda sosyal uyumun en önemli belirleyicileri, ailelerinden ayrılan çoğu öğrencinin yeni sosyal destek ağları oluşturabilmesi, üniversitenin sosyal destek sistemlerini kullanabilmesi, yeni sosyal özgürlükleri yönetebilmesi, yeni arkadaşlıklar kurup bu arkadaşlıkları sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi ve üniversiteye aidiyet duygusu geliştirebilmesi olarak ifade edilmektedir (Freeman vd., 2007).

Liseden üniversiteye geçişte birçok öğrencinin yakınlık, doyum ve bağlılık gereksinimlerini karşıladıkları arkadaş ilişkileri mekânsal uzaklıktan dolayı sonlanmakta, sonlanmayan ilişkiler ise ciddi bir değişime uğramaktadır (Oswald ve Clark, 2003; Paul ve Brier, 2001). Bu değişim üniversite öğrenimine başlayan genç yetişkinlerin kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmaktadır. Paul ve Brier'e (2001) göre bu süreçte öğrenciler bir yandan sosyal destek eksikliğiyle diğer yandan ise yeni ilişkiler kurmanın zorluğu ile baş etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle yakın ve güvenilir bir birliktelik gereksinimini karşılamada başarısız olan birinci sınıf öğrencilerinin, sosyal ortamlarda kendilerini rahat hissetmedikleri ve sosyal ortamlardan doyum almadıkları görülmektedir (Jackson ve diğ., 2000; Parker ve Asher, 1993). Öğrencilerin kurdukları ilişkilerden doyum almamaları ve kendilerini sosyal ortamlarda rahat hissetmemeleri ise öğrencilerin sosyal yaşama katılım göstermede çekingenlik yaşamalarıyla sonuçlanmaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Bu bağlamda, yerleşkede sağlıklı ve nitelikli akran ilişkileri kurmakta zorlanan birinci sınıf öğrencilerinin, okula yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, duygusal sıkıntılarla baş etmede zorlandıkları, üniversitedeki sosyal yaşama katılım göstermedikleri ve üniversiteye uyum sağlamakta ciddi zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Paul ve Brier, 2001; Astin, 1993;).

Bu bakış açısından hareketle, öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumlarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, *sosyal destek* ağları (Bitz, 2011; Duru, 2008; Katz, 2008; Lafreniere ve Ledgerwood, 1997; Kopperman, 2007; Murray, Lombardi, Bender ve Gerdes, 2013; Salami, 2011) ve *arkadaş ilişkileri* (Buote ve diğ., 2007; Pittman ve Richmond, 2008; Swenson, Nordstrom ve Hiester, 2008; Oswald ve Clark, 2003; Paul ve Brier, 2001), *yerleşkedeki ders dışı etkinliklere katılım* (Arola, 2012; Fenzel, 2001; Bohnert, Aikins ve Edidin, 2007; Busseri ve diğ., 2010;) ve *sosyal beceriler* (Astin, 1993; Bohnert ve diğ., 2007) gibi değişkenlerin öğrencilerin sosyal uyumlarıyla ilişkili olarak sıklıkla ele alındığı görülmektedir.

Kişisel-Duygusal Uyum

Kişisel-duygusal uyum alanına bakıldığında ise bu alanın genellikle öğrencilerin psikolojik süreçleriyle bağlantılı olarak tanımlandığı görülmektedir. Baker ve Siryk (1984),

kişisel-duygusal uyumu, fiziksel ve duygusal iyilik haline işaret eder şekilde öğrencilerin üniversite ortamında kendilerini güvende hissedip, yoğun duygularla ve günlük stresle baş edebilmeleri ve dolayısıyla da daha az somatik yakınmalarda bulunmaları şeklinde tanımlamaktadırlar. Diğer yandan, yalnızlık ve kaygının artarak sosyal desteğin azaldığı üniversiteye uyum sürecinde (Larose ve Boivin, 1998), bazı öğrencilerin duygusal bütünlüklerini korumakta oldukça zorlandıkları ifade edilmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994).

Daha önce de sözü edildiği üzere, üniversiteye geçiş süreci, genellikle stres dolu bir deneyim olarak değerlendirilmekte ve bu stresli süreci etkili bir şekilde yönetemeyen birinci sınıf öğrencilerinin kaygı, depresyon gibi çeşitli duygusal problemler yaşadıkları görülmektedir (Dyson ve Renk, 2006; Lau, 2003; Tuna, 2003). Baker ve Siryk (1986), kişisel-duygusal uyum zorluklarıyla üniversite PDR Merkezlerine başvuran birinci sınıf öğrencileri, genellikle duygusal açıdan bağımlı ve ailelerinden ayrılaşamayan öğrencilerdir. Benzer şekilde öğrencilerin stres, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguları deneyimlemelerinde temel faktörün içsel çatışmalar olduğunu ifade eden Gerdes ve Mallinckrodt (1994), bu içsel çatışmaların ise kimlikle ilgili sorgulamalardan doğduğunu belirtmektedir. Akademik işlerle ilgili plan program yapma, yeni ve karmaşık olan sosyal yaşama dahil olma, uygun zamanda uyanarak derslere devam etme ve ödevleri zamanında yetiştirme gibi konularla içsel bir motivasyon geliştirme, sağlıklı ve güçlü bir kendilik hissine sahip olan öğrenciler açısından üstesinden gelmesi daha kolay olan konular olarak görülmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Mattanah, Hancock ve Brand, 2004). Ne yazık ki, bazı öğrenciler açısından kendilerinden beklentileri ile hâlihazırdaki becerileri arasındaki uyumsuzluk öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin azalarak depresyon ve kaygı belirtileri göstermelerine neden olmaktadır (Dyson ve Renk, 2006).

Bu bağlamda, birinci sınıf öğrencileri açısından *evden uzak olma* ve bununla bağlantılı olarak ortaya çıkan *sınırlı sosyal destek* (Fisher ve Hood, 1987; Lafreniere ve Ledgerwood, 1997; Mooney, Sherman, ve Lo Presto 1991; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer, 2000), *düşük kendilik değeri/öz-saygı* (Mooney ve diğ., 1991), *ekonomik zorluklar* (Julia ve Veni, 2012; Lau, 2003; Sevinç, 2010), *baş etme becerilerinin sınırlılığı* (Chemers ve diğ., 2001; Tuna, 2003; Yalım, 2007), *ayrışma ve bireyselleşme* gibi gelişimsel konular (Ames ve diğ., 2011; Mattanah, Lopez ve Govern, 2011) öğrencilerin yalnızlık, stres, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguları deneyimlemelerine neden olduğundan, bu değişkenlerin hem kişisel-duygusal uyum hem de genel olarak üniversiteye uyumla ilişkisinin ortaya koyulduğu çalışmalara sıklıkla rastlanılmaktadır.

Kurumsal Uyum

Son olarak, üniversiteye uyumun bir boyutu olarak belirtilen kurumsal uyum ise öğrencinin içinde bulunduğu kurum ile amaç ortaklığı yapabilmesi ve kendisini kurumun bir

parçası hissederek üniversiteden doyum almasını içermektedir (Baker ve Siryk, 1984). Öğrencinin kendisini kurumun parçası olarak hissetmesi üniversitedeki akademik ve sosyal deneyimlerinden etkilenmektedir (Tinto, 1993). Bu bağlamda, üniversitenin akademik ve sosyal yaşamıyla bütünleşebilmiş ve içinde bulunduğu kurumun kültürünü kendi kültürü haline getirebilmiş öğrencilerin, üniversiteye bağlılık geliştirerek kendilerini o üniversitenin öğrencisi olarak tanımlayabileceklerinden söz edilmektedir (Tuna, 2003). Nitekim kurumsal uyum, bütünleşme ve kuruma aidiyet çerçevesinde ele alındığında özellikle öğretim elemanlarıyla sınıf-içi ve sınıf-dışı etkileşimler, akran ilişkileri ve yerleşkedeki etkinliklere katılımın ön plana çıkan konular olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla akademik ve sosyal uyumla ilişkili olan birçok değişkenin kurumsal uyum ve bağlanma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca kurumun *yapısal özellikleri* (büyüklüğü, barındırdığı programları, fiziksel olanakları, yerleşkesinin fiziksel özellikleri vb.) ve *öğrencilerin ard alan özelliklerinin* de kuruma bağlanmayı ve dolayısıyla da üniversiteye uyumu etkilediği belirtilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Lorang, Terenzini ve Pascarella, 1981).

Sonuç olarak en genel çerçeveden üniversite yaşamına uyum, özellikle üniversitenin ilk yılında hatta ilk döneminde birçok faktörün birlikte etkileşiminden dolayı çok çeşitli kişisel kaynakların kullanılmasına gereksinim duyulan oldukça karmaşık bir süreçtir (Clinciu, 2013). Bu bakış açısıyla, aşağıda üniversite yaşamına uyum kavramının ortaya çıkmasına katkı sağlayan kuramsal bakış açılarına yer verilmiştir.

2.2. Üniversite Yaşamına Uyum Kavramının Ortaya Çıkmasına Katkı Sağlayan Kuramsal Bakış Açıları:

Üniversite yılları, ergenlikten yetişkinliğe geçiş süreci olarak, 18-26 yaş aralığındaki bireylerin yeni yaşantıları deneyimledikleri, heyecan ve stres dolu bir dönem olarak ele alınmaktadır (Awang ve diğ., 2014). Bu nedenle, üniversite yaşamının önemli bir parçası olan genç yetişkinlerin, gelişimsel görev ve sorumluluklarının neler olduğu, üniversite öğrencilerinin bu gelişimsel süreçten nasıl etkilendikleri ve bu süreçte yaşadıkları değişim, üniversite yaşamını odak alan çalışmalara uzun yıllardır konu olmaktadır. Üniversite yaşamına yönelik çalışmalar hemen hemen 1950'li yıllardan bu yana devam etmekte olup, bu çalışmalar ışığında günümüze değin üniversite yaşamına, öğrencilerin bu süreçte geçirdikleri değişim ve gelişimlere yönelik çeşitli modeller ortaya koyulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin gelişim ve değişimlerine yönelik kuram ve modellerin iki temel kategori altında sınıflandığı gözlemlenmektedir. Bunlar, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamı sürecindeki biopsikososyal gelişimlerinin doğasına, yapısına ve üniversiteye uyum sürecinin içeriğine odaklanan gelişimsel modeller ile daha çok üniversite öğrenimlerini erteleyen ve/veya mezun olmadan öğrenimlerini bir şekilde

sonlandıran öğrenciler üzerine yoğunlaşan ve üniversite yaşamının öğrenciler üzerindeki olası etkilerine odaklanan modellerdir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Öyle ki, bu iki temel sınıflama içine giren tüm modeller, yaklaşık olarak son 30 yıldır ilgili alanyazında üniversitenin ilk yılındaki öğrencilerin gelişim ve değişimlerini açıklamak konusunda kuramsal bir çerçeve sağlayan üniversiteye uyum kavramının gelişimine katkı sağlamıştır. Özellikle yükseköğretimde öğrenci gelişim ve değişimlerine yönelik yürütülen çalışmalar kapsamında etki modelleri ile ilgili sınıflamanın en temel çalışmaları olan “*öğrenimi bırakma modeli*”, (Tinto, 1993), “*yıpranma (attrition) modeli*” (Bean, 1980) ve “*katılım modeli*” (Astin, 1993) modellerinin, üniversite yaşamına uyum kavramının kuramsal temellerini oluşturduğu ifade edilmektedir (Backhaus, 2009).

2.2.1. Öğrenimi Bırakma Modeli (Retention Model)

Tinto (1977; 1993) tarafından ortaya konulan öğrenimi bırakma modeli, yükseköğretimle ilgili çalışmalarda sıklıkla ele alınarak tartışılan modellerden birisidir (Melguizo, 2011). Bu model, üniversite öğrencilerinin mezun olmaya yönelik çabalarını anlama üzerine test edilebilir bir temel sunarak (Rendon, Jalomo ve Nora, 2000), ilgili alanyazına akademik ve sosyal bütünleşme kavramlarının girmesini sağlamıştır (Renn ve Reason, 2012). Günümüzde, yükseköğretimde okul devamlılığı açıklamakla ilgili birçok model sunulsa da, hemen hemen hiçbir kuramsal modelin Tinto’nun ortaya koyduğu “*öğrenimi bırakma modeli*”nin statüsüne erişemediği ifade edilmektedir (Braxton ve Lien, 2000). Temelleri, Arnold Van Gennep’in (1960) sosyal antropoloji alanındaki “sosyal geçiş ritüelleri (*rites of passage*)” adlı modeli ile sosyolog Emile Durkheim’in özkıyım kuramına uzanan Tinto’nun kuramsal bakış açısı, ilgili alanyazında konuya ilişkin yeni modellerin geliştirilmesine de öncülük etmektedir (Elkins, Braxton ve James, 2000).

Bireyin bir toplumdan bir başka topluma geçişini “sosyal geçiş ritüelleri” adlı modeliyle açıklayan sosyal antropolog Van Gennep (1960; aktaran Tinto, 1993), normları, değerleri ve davranışsal örüntüleri bilindik ve tanıdık olan bir toplumdan ayrılarak normları, değerleri ve davranışsal örüntüleri bilindik ve tanıdık olmayan yeni bir topluma dâhil olma sürecini gözden geçirmektedir. Van Gennep’in ortaya koyduğu bakış açısına göre, bilinen bir kültürden bilinmeyen bir kültüre geçişin sağlanması ancak bireyin ayrılma (separation), geçiş (transition) ve birleşme (incorporation) olarak adlandırılan üç aşamayı geçebilmesiyle mümkün olabilmektedir. Sözü edilen bu aşamaları, kendi kuramsal bakış açısına uyarlayan Tinto’ya (1993) göre, üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin, üniversite yaşamının değer ve tutumlarını benimseyerek kendilerini üniversite topluluğun bir üyesi olarak hissedebilmelerinde ayrılma, geçiş ve bütünleşme aşamalarının geçilmesi gerekmektedir.

Ayrılma aşaması temel olarak üniversite öğrencilerinin eski bağları (lise arkadaşlıkları, aile ilişkileri vb.) geçmiş yaşantıları ve alışkanlıklarından vazgeçebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu aşama, geçmiş yaşantılarla bağlantılı norm ve değerlerin reddedilmesini içerdiğinden bir yönüyle öğrencilerin kişisel bir dönüşümü yaşadığı aşama olarak da değerlendirilmektedir. Çünkü bu süreçte öğrenciler, gitgide bildikleri kültürel gerçeklikten uzaklaşarak üniversite yaşamını özümsemeye başlarlar. Geçmiş deneyimlerle bağlantılı olarak oluşturulmuş kendilik imajının yıkılması, eski ilişkileri bir kenarda bırakarak yeni ilişkiler yoluyla ortaklıklar kurmak, üniversitedeki topluluklara dâhil olmak ve yeni öğrenme ortamını kabul etmek, bu aşamada başarılı olmanın anahtarı olarak değerlendirilmektedir (Awang vd., 2014). Bu bağlamda seçtikleri üniversitede öğrenimlerine devam edebilmeleri için lisedeki arkadaşlarının ve ailelerinin değerlerini reddederek üniversite yaşamına uygun yeni norm ve değerler geliştirmenin gerekliliğine inanan öğrencilerin, üniversite kültürünü daha hızlı içselleştirerek öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir (Tinto, 1987; 1993). Öte yandan ayrılma aşaması özellikle üniversite öğreniminin değerliliğiyle ilgili ciddi sorgulamaları olan ailelerden gelen öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir (Tinto, 1987; 1993). Üniversite öğrenimlerine devam etmeyle ilgili ailelerinden ya da arkadaşlarından destek göremeyen bu öğrencilerin, erken süreçlerde okulu bırakmaya yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu aşama genellikle üniversitenin ilk döneminde okuldan ayrılan birinci sınıf öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerine açıklama getiren bir aşama olarak ifade edilmektedir.

İkinci aşama olan *geçiş aşaması* ise öğrencilerin eski çevrelerinden ayrılıp, yeni çevrelerine uyum sağlamaya çalıştıkları aşamadır. Bu aşamada öğrenciler bildik ve tanıdık olan eski çevrelerinden kopmuş olmalarına rağmen yeni dâhil oldukları üniversite çevresine tam anlamıyla uyum sağlayamamışlardır. Bu süreçteki öğrenciler, eski ile yeni arasındaki değişimi deneyimleyerek bir anlamda bocalama yaşarlar. Öyle ki, öğrencilerin eski yaşam biçimleri ile yeni çevrelerinin norm, değer ve davranışsal gereklilikleri arasındaki farklılaşmanın boyutu bu sürecin nasıl atlatılacağını belirlemektedir (Tinto, 1988). Bu aşamada stres, özlem, kaybolmuşluk, yabancılaşma ve yalnızlık gibi ortaya çıkan birçok olumsuz duygu, öğrencilerin duygusal olarak zorlanmalarına hatta örselenmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önceki ard-yöresel özellikleri, kişilik özellikleri, bazı temel beceri ve yetenekleri geçiş aşamasında önemli bir rol oynasa da, genellikle kuruma yönelik bir amaç birliğinin oluşturulması, öğrencilerin evden ayrılma ve üniversiteye geçiş süreçlerinde yaşadıkları bu olumsuz duygularla baş edebilmelerini kolaylaştırmaktadır. Tinto'ya (1993) göre, üniversite öğrenimlerini yarıda bırakan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, geçiş aşamasını sağlıklı bir şekilde tamamlayamadıkları ya da üniversite yaşamının gerekliliklerine tam olarak hazır olamadıkları için öğrenimlerine son vermektedirler.

Tinto'nun modelindeki üçüncü ve son aşama olan *bütünleşme aşaması*, tam anlamıyla öğrencilerin kendilerini üniversite toplumunun ya da topluluğunun bir üyesi olarak hissettikleri aşamadır. Bu aşamadaki öğrenciler, geçmiş yaşantılarındaki değerlerinden ve davranış örüntülerinden sıyrılmış, üniversite yaşamındaki deneyimlerinin etkisiyle üniversite yaşamına uygun yeni değer ve inançlar sistemi geliştirmiş ve bunlarla uyumlu davranış örüntüleri sergilemektedirler. Öğrencilerin kendilerini diğerlerine yakın ve benzer bularak bir çeşit kuruma aidiyet hissini deneyimledikleri bu aşamada, bütünleşme düzeyinin artmasında öğretim elemanlarıyla, kurum çalışanlarıyla ve diğer öğrencilerle kurulan sağlıklı etkileşimlerin oldukça önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Tinto, 1988).

Tinto'nun kuramsal bakış açısına önemli katkıları olan bir başka kuram da, Durkheim'in (1951) özkıyım kuramıdır. Özkıyımı, okulu bırakma ya da okuldan ayrılma ile ilgili bir metafor olarak ele alan Tinto, Durkheim'in özkıyımaya yönelik görüşlerini üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini yarıda bırakma davranışlarını açıklamak üzere kullanmıştır. Durkheim'in, *özgeci (altruistic)*, *kuralsız (anomie)*, *kadercı (fatalistic)* ve *bencil (egotistical)* olarak dört kategoride sınıfladığı ve özkıyım davranışları içinde öğrenimi bırakma davranışını en iyi açıklayan kategori, "*toplumsal düzen ve topluluklarla bütünleşemeyen ve kendisini içinde bulunduğu topluluğun bir üyesi olarak hissedemeyen bireyleri*" tanımlayan "bencil" kategorisidir (Tinto, 1993). Tinto bu benzetimin, üniversite toplumunu oluşturan sosyal ve entelektüel toplulukların, öğrencilerin öğrenimlerine devam etmeye (kayıt oldukları üniversitede) dair gönüllüklerini ne şekilde etkilediğini açıklamada önemli bir çıkış noktası olabileceğine inanmaktadır. Buna göre, kayıtlı oldukları yükseköğretim kurumunda öğrenimlerine devam etmeyen öğrenciler, kendisini üniversite çevresinin ve topluluğunun bir parçası olarak hissedemeyen, aidiyet hissi geliştirememiş öğrenciler olarak görülmektedir. Üniversitenin akademik ve sosyal yaşamıyla bütünleşerek, kuruma ve kurumu oluşturan topluluklara aidiyet hissetmek yerine izolasyon ve yabancılaşma hisseden öğrenciler, öğrenimlerini devam ettirmek yerine öğrenimlerini sonlandırma kararı vermektedirler.

Sonuç olarak Van Gennep (1960) ve Durkheim'in (1951) kuramsal bakışaçılarının yükseköğretimdeki bireysel ve kurumsal süreçler temelinde sentezlendiği Tinto'nun (1993) "*öğrenimi bırakma*" modelinde temel vurgunun, öğrencilerin üniversitenin akademik ve sosyal sistemiyle bütünleşmeleri üzerine yapıldığı görülmektedir. Üniversitedeki akademik ve sosyal sistemle bütünleşmenin, öğrenim görülen kuruma bağlılığı arttırarak öğrencilerin buldukları kurumdan mezun olmaya dair motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilediğini belirten Tinto (1993), bütünleşmeyi etkileyen en önemli faktörlerin ise bireyin ard alan özellikleri, geçmiş yaşantıları ile bireysel tutum ve değerleri olduğunun altını çizmiştir. Tüm bu faktörler, öğrencilerin üniversite öğrenimine devam etme niyet ve isteklerini doğrudan etkilerken, amaç ve kuruma yönelik bağlılıklarına da dolaylı bir şekilde katkı sağlamaktadır.

Genel bir değerlendirmeye, Tinto'nun öğrenimi bırakma ile ilgili sunduğu model, öğrenci ile üniversite çevresinin birbirine uygunluğunun gözden geçirilmesi ile ilgilidir (Pascarella, Terenzini ve Wolf, 1986). Üniversite yılları boyunca içinde buldukları etkileşimsel süreç yoluyla, kendi değerleriyle kurumun değerlerinin uyuşup uyuşmadığını test eden öğrenciler, bir yandan da üniversitedeki akademik ve sosyal yaşamda başarılı olup olmadıklarını anlamaya çalışmaktadırlar (Renn ve Reason, 2012). Bu bağlamda, öğrencilerin akademik yaşama ne ölçüde uygunluk gösterdiklerini, akademik başarı ve çabalarına yönelik öğretim elemanlarından gelen geri bildirimler ile yine akademik konular temelinde öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimler çerçevesinde anlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bakış açısıyla yürütülen çalışmalar, özellikle öğretim elemanlarıyla sınıf-ıçi ya da sınıf-dışı ortamlarda kurulan iletişimin nicelik ve niteliğinin, öğrencilerin değişim sürecini ve üniversite öğrenimine devam edip etmeme kararlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Lamport, 1993; Pascarella ve Terenzini, 1976; Terenzini ve Pascarella, 1977; Pascarella ve Terenzini, 2005). Benzer şekilde, akranlarla kurulan etkileşim, öğrenci organizasyonlarına katılım ve kurumun diğer çalışanlarıyla kurulan ilişkiler de öğrencilerin, üniversitedeki sosyal yaşamla uygunluklarını değerlendirirken göz önünde bulundurdıkları diğer önemli faktörler olarak dikkat çekmektedir (Renn ve Reason, 2012).

Sonuç olarak, tüm bu değerlendirmeler, öğrencilerin içinde buldukları yükseköğretim kurumunun akademik ve sosyal yaşantısıyla uygunlukları hakkında bir takım yargılara varmalarına neden olmakta ve öğrencilerin amaçlarını yeniden gözden geçirmelerini sağlayarak öğrenimlerine devam etme ya da etmeme kararlarını etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri kurumla uygunluk gösterip göstermediklerini değerlendirme ve karar verme süreci, öğrencilerin üniversite öğrenimleri boyunca devam etmesine rağmen özellikle üniversitenin ilk yılı bu açıdan oldukça kritik bir yıl olarak ele alınmaktadır (Tinto, 1988). Dolayısıyla bu bakış açısına göre üniversitenin ilk yılı, geçmiş bağlarından sıyrılmadığı için üniversite ortamıyla bütünleşemeyen öğrencilerin yaşadıkları yoğun yalıtılmışlık ve izolasyon duygusuyla sıklıkla öğrenimlerini yarıda bırakma tercihine yöneldikleri bir yıl olarak gösterilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 1977; Pascarella, 1980; Tinto, 1988).

2.2.2. Öğrenci Yıpranma Modeli (Student Attrition Model)

Üniversite öğrencilerinin öğrenimlerine devam etmeleriyle ilgili kuramsal modellerden bir diğeri ise üniversite öğrenimini bırakma sürecine alternatif bir bakış açısı sağlayarak, alanyazına önemli katkı sağlamış olan Bean'ın (1980) "öğrenci yıpranma" modelidir. Bean'nin ortaya koyduğu bu model, okul terkini sosyolojik (ard alan özellikleri, öğrencilerin kurumla akademik ve sosyal bütünleşmeleri, iş ve aile konusunda yüklenen sorumluluklar), ekonomik (öğrencilerin ekonomik koşulları, içinde bulunulan ekonomik koşullar ve gereklilikler),

kurumsal (yönetim, kural ve düzenlemeler, akademik danışmanlık) ve psikolojik (tutumlar, kendiliğe yönelik inançlar ve gereksinimler) açıdan ele alan çok boyutlu ve bütünleştirici bir modeldir. Bu model kapsamında, öğrencilerin özgüvenlerinin şekillenmesi ile üniversite öğreniminin yararlılığına ilişkin algılarına katkı sağlayan, akademik ve sosyal bütünleşmelerini etkileyen faktörlerin nasıl bir etkileşim içinde olduğu açıklanmaya çalışılmaktadır. 1980'lerden bu yana görgül çalışmalarla ele alınan bu model çerçevesinde; a) öğrencilerin öğrenimlerini bırakma nedenleri, b) ilk yıl içerisinde büyük olasılıkla öğrenimini bırakacak öğrencilerin kimler olduğu, c) kurumun sahip olduğu program ve hizmetlerin öğrencilerin öğrenimlerine devam etme davranışları üzerindeki etkileri, d) öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin, öğrenimlerine devam etmeleri ya da okulu bırakmaları üzerindeki olası etkileri kapsamında bir "psikolojik bakış açısı" oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bir başka deyişle, Bean'nin öğrenci yıpranma modelinde, öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakma niyetleri ya da davranışları a) ard alan özellikleri b) kurumsal faktörler c) çevresel faktörler d) öğrenci tutumları ve çıktı özellikleri olarak dört kategoride ele alınan faktörler kapsamında incelenmektedir. Bu modele göre, özellikle öğrencilerin ortaöğretime ilişkin eğitimsel deneyimleri, eğitimsel amaçları ve aile desteği gibi ard alan özellikleri öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumla ve kurumun çevresiyle olan etkileşimlerini etkilemektedir. Öğrencilerin kurumla ve kurumun bürokratik yapısıyla kurdukları etkileşim ise üniversite yaşamından doyum almalarını, öğrenimlerini tamamlamaya ilişkin bağlılıklarını ve öğrenimlerine devam etmeyle ilgili niyetlerini belirlemektedir. Buraya kadar yapılan kuramsal açıklama Tinto'nun öğrencilerin öğrenimlerini sonlandırmasıyla ilgili sunduğu kuramsal açıklamasıyla eşleşmektedir. Ancak Bean sunduğu modelde, Tinto'dan farklı olarak, öğrencilerin eğitimsel sürece, kuruma ve kurumdaki deneyimlerine yönelik öznel değerlendirmelerinin, öğrenimlerini devam ettirmeye ilgili niyetlerinin belirginleşmesinde ön plana çıkan faktörler olduğu vurgulanmıştır. Öyle ki, bu faktörler Bean'nin modelinde, öğrenci tutumları ve çıktı özellikleri olarak tanımladığı kategorinin içeriğini oluşturmaktadır. Buna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumla kurdukları etkileşim, onların eğitimsel sürece, kuruma ve deneyimlerine yönelik öznel değerlendirmeleriyle birleşerek, üniversite yaşamından doyum almayı doğrudan, öğrenime devam etme niyetini ise dolaylı olarak etkilemektedir. Eş zamanlı olarak kurumun üzerinde herhangi bir kontrol sahibi olmadığı ve Bean (1980) tarafından çevresel faktörler olarak adlandırılan geçiş fırsatı (yatay ve dikey geçiş) (*transfer opportunity*), aile bağları, ekonomik zorluklar gibi faktörler ise öğrenimi sonlandırma niyetini ya da okuldan ayrılmayı doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak, öğrenimi sonlandırma ya da sonlandırmama niyetini, çevresel, etkileşimsel ve tutumsal faktörler ortaklaşa etkilemekte ve tüm bu faktörler öğrencilerin okulu bırakma davranışlarının hali hazırdaki öncülleri olmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Bean'ın öğrenci yıpranma modelinin kapsam ve içeriğinin, çeşitli öğrenci gruplarına da uyarlanabilecek şekilde geliştirilme çabasına girildiği gözlemlenmektedir (Bean ve Eaton, 2001-2002; Bean ve Metzner, 1983). Bu bakış açısıyla Bean ve Metzner (1983), etnik köken, ırk, dil ve din gibi konularda diğer öğrencilerden ayrımlaşan ve genellikle yerleşkedeki azınlık grubu oluşturan üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini bırakma nedenlerini açıklamaya çalışan farklı bir model geliştirmişlerdir. Bean ve Eaton (2001-2002) ise Bean'ın (1980) ilk kuramsal modelini daha da geliştirerek, öğrenimi bırakmaya yönelik temel bir psikolojik model ortaya koymuşlardır.

Öğrenimi sonlandırmaya yönelik yakın dönem kuramsal yaklaşımlardan biri olarak ele alınan Bean ve Eaton'ın (2001-2002) psikolojik modeli incelendiğinde, araştırmacıların öğrenimi sonlandırma niyeti ve okulu bırakma davranışlarını, öz-yeterlilik ve baş etme mekanizmaları gibi psikolojik süreçler temelinde açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu modelin, Bean'ın (1980) ortaya koyduğu ilk kuramsal modelden temel farkı, yeni modelde psikolojik süreçlerin net bir şekilde tanımlanmış ve açıklanmış olmasıdır.

Diğer modellerle (Bean, 1980; Tinto, 1993) benzer şekilde, öğrencilerin üniversite öğrenimine bir dizi deneyim, beklenti ve tutumla geldiklerini belirten araştırmacılar, uyum sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerin, öğrencilerin kayıtlı oldukları kuruma ve öğrenci olmaya yönelik önceden varolan tutumları ile stresle baş etme becerileri olduğuna işaret etmektedirler. Her ne kadar üniversite öncesi akademik beceri ve yetenekler öğrencilerin üniversite öğrenimine getirdikleri önemli özellikler olarak görülse de, ki bu özellikler model bağlamında öz-yeterlilik çerçevesinde ele alınmaktadır, üniversite öğrenimine yükledikleri anlam ve değer ile stresle baş etme mekanizmaları öğrenimi sonlandırma ile ilgili kararı etkileyen önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Renn ve Reason, 2012).

2.2.3.Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Involvement Model)

Astin 'in (1993) ortaya koymuş olduğu üniversite yaşamına katılım modeli, üniversite yaşamının öğrenci üzerindeki etkilerini odağa alan farklı birçok model ve çalışmaya metodolojik bir çerçeve sunmaktadır. Model kapsamında öğrencilerin üniversite yaşamından etkilenme biçimleri ve bununla bağlantılı değişim süreçlerinin doğasını anlamaya çalışan araştırmacının, en temelde “öğrenci kazanımlarını” ya da “çıktı özellikleri”ni yordayan temel faktörleri anlamak üzerine hareket ettiği görülmektedir. “*Four Critical Years*” adlı kapsamlı çalışmasında Astin (1993), bu sorunun cevabının “*girdi (input)- çevre (environment)- çıktı (output) modeli*” bağlamında ele almıştır. Bu modele göre, öğrenci kazanç ya da çıktıları (akademik başarı, mezuniyet, doyum, üniversiteye uyum), öğrencilerin demografik özellikleri, aile çevresi, akademik ve sosyal alanlardaki geçmiş deneyimleri gibi öğrencilerin girdi özellikleri ile kişiler, programlar, politikalar ve kültür gibi üniversite çevresine ait özellikler arasındaki etkileşimin

bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, öğrencilerin üniversite yaşamındaki büyüme ve gelişmelerinin nicelik ve niteliği, öğrencilerin girdi özellikleri ile çıktı özelliklerinin karşılaştırılmasıyla belirlenebilmektedir. Ancak bu modele göre, öğrencilerin girdi özellikleri ile çıktı özellikleri arasında olumlu bir farkın ortaya çıkmasında anahtar nokta “katılım” olarak görülmektedir. Basit düzeyde katılım, öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik enerjilerinin büyük bir çoğunluğunu akademik deneyimlere adanmaları olarak ifade edilmektedir (Astin, 1984). Bu bağlamda, yüksek düzeyde katılım gösteren öğrencilerin, enerjilerinin büyük bir çoğunluğunu öğrenim gördükleri bölümle ilgili işlere ayıracakları ve bu sayede yerleşkede daha çok zaman geçirerek etkinliklere katılabilecekleri ve dolayısıyla da hem akranlarıyla hem de öğretim elemanlarıyla daha sık iletişim kurabilecekleri belirtilmektedir. Üniversite yaşamına katılımın artmasıyla öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişim düzeylerinin de arttığı varsayılmaktadır (Astin, 1993).

Bu çerçeveden hareketle, üniversite yaşamına katılım sürecinde beş temel varsayımın gündeme geldiği görülmektedir (Astin, 1984: 519). Bu beş temel varsayım aşağıda belirtildiği şekilde sıralanmıştır.

- a. Katılım, çeşitli amaçlara bağlanan fiziksel ve psikolojik enerjinin araştırılmasını ifade etmektedir. Bu amaçlar yüksek düzeyde genellenmiş (örn., öğrenci deneyimi) ya da özelleşmiş (örn., kimya sınavına hazırlanmak) olabilir.
- b. Amaçtan bağımsız olarak katılım, süreklilik arz etmektedir. Dolayısıyla farklı öğrenciler aynı amaca farklı düzeylerde katılım gösterebilirler. Benzer şekilde aynı öğrenciler farklı amaçlara farklı zamanlarda farklı düzeylerde katılım gösterebilirler.
- c. Katılım, hem niceliksel hem de niteliksel özelliklere sahiptir. Örneğin, bir öğrencinin akademik çalışmalara ne derecede katıldığı niceliksel ve niteliksel olarak ölçülebilir.
- d. Herhangi bir programa kayıtlı olan öğrencinin öğrenme düzeyi ve kişisel gelişiminin büyük çoğunluğu öğrencinin o programdaki katılımının nitelik ve niceliği ile yakından ilişkilidir.
- e. Herhangi bir eğitimsel politikanın ya da uygulamanın etkililiği, bu politika ya da uygulamanın yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir ve bu öğrenci katılımını yükseltmektedir.

Yukarıda sıralanan bu beş temel varsayımdan son ikisi, kurumsal süreçlerle ilgili olarak, öğrenciler için daha etkili öğrenme çevrelerinin oluşturulması ile ilgilidir. Genel çerçeveden değerlendirildiğinde, Astin’in (1984; 1993) üniversite yaşamına katılım modeliyle ortaya koyduğu bağlam, üniversite öğrencilerinin değişimine ve gelişimine yönelik yapılan psikolojik ve sosyolojik açıklamaların ortasında yer almaktadır (Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu kapsamda kurumsal çevre, sunduğu akademik ve sosyal fırsatlarla öğrencilerin yeni insanlar, yeni bakış açıları ve yeni deneyimler kazanmalarında kritik bir role sahipken, öğrencilerin kendilerine sunulan akademik ve sosyal fırsatlardan yararlanma düzeyleri gelişim ve değişimlerinde ön plana çıkan konu olmaktadır. Dolayısıyla gelişim ya da değişim, kurumun öğrenci üzerindeki etkisinin bir sonucu olarak ele alınmaktan ziyade kurum tarafından sağlanan

kaynakları kullanma konusunda öğrencilerin gösterdiği çabanın ve katılımın bir sonucu olarak görülmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Astin'e (1993) göre katılım, akademik çalışmalarda ortaklık etme, ders dışı etkinliklere katılma, öğretim elemanlarıyla ya da kurumun diğer çalışanlarıyla etkileşimde bulunma gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Özetle yukarıda sözü edilen kuramsal bakış açıları, 1980'li yıllardan bu yana ilgili alanyazında sıklıkla ele alınan üniversite yaşamına uyum kavramının ortaya çıkmasına katkı sağladığı gibi aslında öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçlerini etkileyen çok çeşitli faktörleri incelemeye de olanak sunmaktadır. Buradan hareketle bir sonraki başlıkta üniversite yaşamına uyuma yönelik gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmektedir.

2.3. Üniversite Yaşamına Uyum ve İlişkili Değişkenler

Birçok kuramcı, üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını ve psikososyal gelişimlerini açıklayabilmek için çeşitli değişkenlerin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda ilgili alanyazın değerlendirildiğinde, üniversite yaşamına uyum süreçlerinin ele alındığı çalışmalarda bu karmaşık ve çok değişkenli sürecin, bireysel ve çevresel faktörlerle sıklıkla ilişkilendirildiği gözlemlenmektedir (Brooks ve DuBois, 1995; Katz, 2008; Katz ve Somers, 2015). Bu bağlamda, bir sonraki başlıkta üniversite yaşamına uyumu yordayan bireysel ve çevresel faktörlere yer verilmiştir.

2.3.1. Üniversite Yaşamına Uyumla İlişkili Bireysel Faktörler

Bu bölümde üniversite yaşamına uyumla ilişkili bireysel faktörler, ard alan özellikleri ve psikososyal özellikler başlıkları altında iki bölümde incelenmektedir.

2.3.1.1. Ard Alan Özellikleri

Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin ard alan özelliklerinin, kuruma bağlanma, üniversite yaşamına uyum ve üniversite öğrenimine ilişkin kazançlar ile ilişkili olduğu görülmektedir (Astin, 1993; Tinto, 1988). Bu bağlamda bireysel faktörler kapsamında ele alınan ard alan özellikleri ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkiler, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, yaş ve nesil değişkenleri temelinde gözden geçirilecektir.

2.3.1.1.1.Cinsiyet:

Cinsiyet, eğitim araştırmalarında sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Özellikle son 40 yılda yükseköğretimdeki kadın ve erkek öğrenci sayılarındaki değişim ve artış (Mortenson, 2008), alanyazında yapılan çalışmalarda, cinsiyet farklılıklarının daha çok gündeme gelmesine neden olmuştur. Cinsiyet, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımları, okula devam etme

kararları ve üniversiteden mezun olmalarında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Astin, 1997). Bu bağlamda, üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda, kadın ve erkek öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerine yönelik araştırma bulgularının farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu çalışmaların bazılarında erkek öğrencilerin (Alfed-Liro ve Sigelman, 1998; Enochs ve Roland, 2006; Öztemel, 2010; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalım, 2007; Wintre ve Yaffe, 2000), bazılarında ise kadın öğrencilerin (Rueger, Malecki ve Demaray, 2010; Yau ve Cheng, 2012) daha yüksek uyum düzeyine sahip olduğu bildirilse de, ilgili alanyazında üniversiteye uyum konusunda cinsiyetler açısından herhangi bir farklılaşmanın olmadığını vurgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Aktaş, 1997; Aladağ-Bayrak ve Bülbül, 2013; Aypay, 2003; Fisher ve Hood, 1988; Karahan ve diğ., 2005b; Leong ve Bonz, 1997; Sun-Sel Işık, 2009).

Üniversiteye geçiş ve uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar anlamında kadın ve erkek öğrencilerin kıyaslandığı birçok çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla üniversite yaşamının ilk yılında daha çok zorluk ve stres yaşayarak üniversiteye uyum sorunları gösterdikleri bildirilmektedir (Enochs ve Roland, 2006; Lopez ve Gormley, 2002). Özellikle kadın öğrencilerin üniversite yaşamına katılım ile üniversitenin sosyal ve akademik çevresiyle ilişki kurmak konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha fazla duygusal stres yaşadıkları belirtilmekte (Sax, Bryant ve Gilmartin, 2004) ve kadın öğrencilerin bu konulardaki temel zorlanmalarının ailelerinden ayrımlaşarak özerklik geliştirmekte yaşadıkları problemlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Josselson, 1987). Üniversite yaşamına uyumun boyutları açısından değerlendirildiğinde de, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre kişisel-duygusal uyum boyutunda daha yüksek bir uyum gösterdikleri görülmektedir.

Diğer yandan, üniversite yaşamına uyum sürecinde, kadın öğrencilerin akademik yükümlülükleri yerine getirmede problem yaşamayarak üniversitenin akademik yaşantısına erkek öğrencilerden daha iyi uyum sağladıklarını gösteren çalışma bulgularına (Duchesne, Ratelle, Larose ve Guay, 2007; Sax, Bryant ve Harper, 2005) rastlanmaktadır. Bu çalışma bulguları en temelde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek akademik uyum puanlarına sahip olduklarını göstermektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarıyla etkileşim kurmalarına olanak sağlayan etkinliklere daha fazla katılmaları (Pascarella ve Terenzini, 2005) ve öğretim elemanlarıyla kurdukları olumlu etkileşimler (Sax, Bryant ve diğ., 2005), kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarına katkı sağlayarak, üniversiteden mezun olmalarında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Mortenson, 2008).

Bununla birlikte, üniversite yaşamının sosyal yönüne ilişkin bakış açısı ve yaklaşımında da cinsiyetler açısından farklılaşmaların olduğu ve bunun üniversiteye uyumu etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Lee, Keough ve Sexton (2002) çalışmalarında, kadın ve erkek öğrencilerin üniversite deneyimini farklı yorumladıklarını ve sosyal ilişkilerle

bağlantılı olarak ortaya çıkan stresi farklı algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Çalışmanın bulgularına göre, yerleşkedeki toplulukla etkileşiminin az olduğunu hisseden kadın öğrenciler, üniversite deneyimini ve yerleşke yaşamını olumsuz yorumlamakta ve bu yorumlama biçimi onların üniversiteye uyum düzeylerini düşürmektedir. Öte yandan, kadın öğrencilerin üniversitenin sosyal yaşantısına daha çok değer vermelerine ve üniversitenin sosyal yaşamına katılım göstermeye daha gönüllü olmalarına rağmen üniversite çevresine uyum sağlamak ve sosyal ilişkiler geliştirmekte daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Enochs ve Roland, 2006). Rice ve Whaley'e (1994) göre, üniversiteye geçiş sürecinde ortaya çıkan sosyal durumlardan kadın öğrenciler, duygusal olarak daha fazla etkilenme eğilimi göstermektedirler.

Diğer yandan, alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinde cinsiyet açısından herhangi bir farklılaşmanın olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Fisher ve Hood'un (1978) çalışmalarında, evsizliği deneyimleyen birinci sınıf öğrencilerinin, üniversiteye uyum puanları arasında herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Ancak bu araştırmacılar, cinsiyet farklılıklarının psikolojik bozukluk düzeyiyle ilişkili olduğunu ve kadın öğrencilerin daha fazla psikolojik bozukluk işareti belirttiklerini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçleriyle ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Lafreniere ve Leggerwood, 1997), cinsiyetin öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmekle birlikte, cinsiyet, kalınan yer ve sosyal destek değişkenlerinin etkileşimli olarak öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinde bir değişiklik yarattığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, aile desteğini düşük olarak algılayan ve üniversite öğrenimi için ailesinin yanından ayrılmış kadın öğrenciler, üniversiteye daha iyi uyum sağlarken, aileleriyle yaşayan erkek öğrenciler üniversiteye daha iyi uyum sağlamışlardır. Bununla birlikte üniversiteye geçiş sürecinde algılanan stres düzeyinin cinsiyetler açısından farkına bakıldığında da, kadın öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Lafreniere ve Leggerwood, 1997).

Türkiye'de ilgili alanyazın kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda cinsiyet farklılıklarına ilişkin çeşitli bulgulara rastlanmaktadır ve bu bulgular yurtdışı alanyazınla benzer şekilde farklılık arz etmektedir. Öyle ki, bazı çalışmalarda (Öztemel, 2010; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalım, 2007), öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya koyulurken, bazı çalışmalarda (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013; Aypay, 2003; Karahan ve diğ., 2005b; Sun-Sel Işık, 2009) ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığı bildirilmektedir. Özellikle kadın ve erkek öğrencilerin uyum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalar daha yakından incelendiğinde, yurtdışı alanyazındaki bazı bulgularla paralellik gösterir şekilde, erkek öğrencilerin üniversiteye uyum puanlarının, kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuyla

karşılaşılmaktadır. Konuya ilişkin çalışmalardan biri olan üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmada (Sürücü ve Bacanlı, 2010), erkek öğrencilerin akademik, sosyal ve genel uyum düzeylerinin kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, cinsiyet, yaş, öğretim durumu, ikamet edilen yer gibi demografik değişkenlerin üniversite yaşamına uyumla bağlantılı olarak ele alındığı bir başka çalışmada (Öztemel, 2010) da, öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeyleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Yalım'ın (2007), birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin üniversite yaşamına uyum puanlarının erkekler lehine farklılaştığı belirtilmektedir.

2.3.1.1.2. Sosyo-ekonomik Statü

Sosyo-ekonomik statü, eğitimsel çevredeki deneyim ve çıktılar üzerinde önemli etkileri olan ve bu yönüyle sıklıkla çalışmalarda ele alınan bir değişkendir. Genel çerçevede, özellikle eğitimle ilgili konularda, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişmiş öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişmiş olan akranlarından daha dezavantajlı oldukları (Walpole, 2003) ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadan üniversite öğrenimlerini tamamlamalarının neredeyse imkânsız olduğu bildirilmektedir (Archer ve Hutchings, 2000). Araştırmalar, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre, sınıf dışındaki etkinliklere daha az katıldıkları (Walpole, 2003), yerleşkede daha az zaman geçirdikleri (King, 2005), zamanlarının büyük bir çoğunluğunu bir işte çalışmaya ayırdıkları (Walpole, 2003) ve okula yarı zamanlı olarak devam ettiklerini göstermektedir. Bu öğrenciler açısından özellikle ekonomik konular ya da zorluklar, üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürme ya da sürdürememe konusunda ön plana çıkan temel bir faktör (Museus ve Ouaye, 2009) olmaktadır.

Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarının incelendiği çalışmalarda, yukarıdaki bilgilerle tutarlı şekilde, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha fazla stres yaşayarak (Backhaus, 2009; Brooks ve DuBois, 1995; Smedley, Myers ve Harrell, 1993), üniversiteye geçiş sürecinde daha çok zorlandıkları belirtilmektedir (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013; Backhaus, 2009; Bülbül, 2012; Erdoğan, Bekir ve Şanlı, 2005; Mercan ve Yıldız, 2011; Walpole, 2003). Örneğin, Smedley ve diğerleri (1993), özellikle ebeveynlerin öğrenim düzeyi ve annenin çalışma durumuna göre sosyo-ekonomik açıdan birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşan gruplarla yaptıkları çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerden daha fazla stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, akademik uyum ve kişisel-duygusal uyum düzeylerinin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirten Backhaus

(2009), bu öğrencilerin, akranlarıyla kıyaslandığında, üniversite çevresine daha az bağlılıklarını bildirmektedir. Yine, ailenin gelir düzeyi olarak tanımladıkları sosyo-ekonomik durumun, öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarını yordayıp yordamadığını gözden geçiren Brooks ve DuBois (1995) de, sosyo-ekonomik düzeyin kişisel-duygusal uyumla yakından ilişkili bir değişken olduğunu ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre üniversiteye daha iyi uyum sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan, ilgili alanyazında, sosyoekonomik düzeyin ait olunan sosyal sınıfı belirlediği görülmekle birlikte, ait olunan sosyal sınıf ile aidiyet hissi ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda, Ostrove ve Long (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aidiyet hissi aracılığıyla üniversite yaşamına uyum ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenciler tarafından hem öznel (katılımcıların kendilerini tanımladıkları sosyal sınıf) hem de nesnel (ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, ebeveynlerin iş durumu) şekilde değerlendirilen sosyal sınıfın, sosyal ve akademik uyum düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, nitel araştırma yöntemlerini kullanarak öğrencilerin sosyal sınıf, aidiyet ve sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan Tett (2004), yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak bir işte çalışmak zorunda kalan üniversite öğrencilerinin çalışmayan akranlarıyla bir aradayken kendilerini dışlanmış hissettiklerini ve bu durumun onların sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini bildirmiştir.

Yurtiçi alanyazında da, öğrencilerin üniversiteye uyumlarına yönelik yapılan çalışmalarda sosyoekonomik düzeye ilişkin çeşitli bulgulara rastlanmaktadır (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013; Bülbül, 2012; Mercan ve Yıldız, 2011; Özkan ve Yılmaz, 2010). Bu çalışmalardan biri olan Aladağ Bayrak ve Bülbül'ün (2012) çalışmasında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumları cinsiyet, okul türü ve aile gelir düzeyi değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yurtdışı alanyazınla da paralellik gösterir şekilde, yüksek gelir düzeyinin yüksek uyum düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu ve öğrencilerin gelir düzeyi yükseldikçe üniversiteye uyum düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Benzer şekilde, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversite yaşamına uyumlarına yönelik olarak gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Mercan ve Yıldız, 2012), öğrencilerin üniversite öğrenimine başladıklarında en çok sorun yaşadıkları alanları sıralamaları istediğinde, bu sıralamada ekonomik zorlukların listenin en başında geldiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, bu sıralamayla tutarlı olarak, uyum düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı ve sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Özkan ve Yılmaz (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumlarının incelendiği çalışmada ise araştırmanın verileri hem birinci hem de ikinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin en fazla ekonomik nedenlere

bağlı olarak ev kirası/yurt ücretinin ödenmesinde (%41.7), sosyal ve kültürel etkinliklere katılmada (%40.9), okul arkadaşları (%16.6) ve karşı cinsle olan arkadaşlıklarda (%15.7) sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yine, Erdoğan ve diğerlerinin (2005), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversite yaşamına uyum durumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin uyum sorunları yaşamalarında ekonomik zorlukların etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencileri ekonomik nedenlerden dolayı sosyal, kültürel etkinliklere katılamamakta, kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar. Benzer şekilde, üniversiteye uyum zorlukları yaşayan birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer çalışmanın (Sevinç, 2010) sonuçlarına göre de ekonomik zorluklar, birinci sınıf öğrencilerinin akranlarıyla sosyalleşmelerinin önündeki önemli engellerden biri olarak tanımlanmakta ve üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin artmasına ve kişisel-duygusal uyum düzeylerinin düşmesine neden olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte Şahin, Şahin-Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgöz'ün (2009), 13 kamu üniversitesinde öğrenim gören birinci ve son sınıf öğrencilerinin araştırma evrenini oluşturduğu çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin sorunlarını incelemişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin en önemli sorunları ekonomik temelli sorunlar ve temel gereksinimlerin karşılanamamasıdır. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunluğunun yoğun ekonomik sorunlar yaşadıklarını, yaşamlarını rahat sürdürecektik miktarda paraya sahip olmadıklarını, zor koşullarda öğrenimlerini sürdürmeye çalıştıklarını ve temel gereksinimlerini dahi karşılamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencileri akademik, sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak, yükseköğretimde okul terki nedenlerini araştıran Bülbül (2012), nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin öğrenimlerini sonlandırmalarında etkili olan faktörlerin, akademik uyum sorunları ile maddi zorluklar olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin öğrenimlerini sonlandırmalarında önemli bir faktör olan ekonomik zorlukların (Museus ve Ouaye, 2009), Türkiye'deki öğrenciler açısından da benzer bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.1.1.3. Yaş

Yükseköğrenime ilişkin alanyazın gözden geçirildiğinde, üniversite öğrenimine kayıt yaptıran öğrencilerin yaş aralıklarında ciddi değişimlerin olduğu görülmektedir. Geleneksel üniversite öğrencileri olarak tanımlanan 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerden farklı olarak, üniversite öğrenimini geciktirmiş olan öğrenci gruplarının yükseköğretimdeki oranının da gün geçtikçe arttığı belirtilmektedir. Bu oranın her geçen gün artış göstermesi, bu öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini anlamayı da gerekli kılmaktadır. Üniversiteye uyumun yaş açısından ele

alındığı çalışmalar incelendiğinde, geleneksel ve geleneksel olmayan üniversite öğrencilerinin karşılaştırıldığı az sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte bu çalışmaların sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014; Napoli ve Wortman, 1998; Öztemel, 2010; Smith ve Naylor, 2001).

Napoli ve Wortman'ın (1998), yaklaşık %81'ini 18-19 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan örneklem grubundan topladıkları veriler üzerinden üniversiteye uyum ve yaş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yaş ile akademik, psikolojik ve kurumsal uyum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, yaş ile sosyal uyum arasında ise negatif yönde bir ilişkinin ortaya çıktığı ve yaşı büyük olan öğrencilerin, üniversitenin sosyal çevresine uyum sağlamakta yaşı küçük olan öğrencilere göre daha çok zorlandıkları bildirilmektedir. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin öğrenimi bırakma süreçlerinin incelendiği bir başka çalışmanın (Smith ve Naylor, 2001) bulguları da, yaşı büyük olan üniversite öğrencilerinin, üniversitenin sosyal çevresine uyum sağlamakta daha çok zorlandıkları yönündedir. Yine, yükseköğretimdeki okul terkiyle ilgili olarak Londra'da bir üniversitenin İşletme Fakültesinde gerçekleştirdiği araştırmasında Bennet (2003), üniversite öğrenimine başlamayı erteleme ile düşük akademik başarının ilişkili olduğunu ve üniversite öğrenimine geç başlayan öğrencilerin, akademik olarak daha başarısız olduklarını belirtmektedir.

Yurtiçi alanyazında da, üniversiteye uyum ile yaş arasındaki ilişkilerin ortaya koyulduğu çalışmalar mevcuttur (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014; Mercan Yıldız, 2011; Öztemel, 2010). Bülbül ve Acar-Güvendir (2014) tarafından birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin incelendiği çalışmada, yaşı 17-19 arasında olan öğrencilerin, akademik ve entelektüel gelişim düzeyleri ile akran ilişkilerinin, yaşı daha büyük olan öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Yaş değişkeniyle bağlantılı olarak, üniversite yaşamına uyumun ele alındığı bir başka çalışmada (Öztemel, 2010) ise 26 ve yukarı yaş grubundaki öğrencilerin, kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin küçük yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan, üniversiteye uyumla ilgili değişkenlerden biri olarak yaşı ele alan Mercan ve Yıldız'ın (2011) çalışmasında ise diğer çalışma bulgularından farklı olarak, öğrencilerin üniversiteye uyumları ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2.3.1.1.4. İlk Nesil Üniversite Öğrencileri (First Generation College Students)

Öğrencinin ailesinde ilk kez üniversite öğrenimi gören kişi olup olmamasının, üniversite yaşamına uyum sürecinde farklılık yarattığı görülmektedir. Üniversiteye geçiş ve üniversite yaşamına uyuma ilişkin yapılan çalışmalarda, ilk nesil üniversite öğrencisi olmanın üniversite

yaşamına uyumu yordamada önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Pittman ve Richmond, 2008; Bui, 2002; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella ve Nora, 1996).

İlk nesil üniversite öğrencileri, akademik hazırlık, ekonomik kaynaklara ulaşma (Bui, 2002) ve sosyal çevre ve eğitimsel çevre arasındaki kültürel uygunluk (Stephens, Townsend, Markus ve Phillips, 2012) gibi konularda diğer öğrencilere kıyasla daha dezavantajlı olan öğrenci grupları olarak değerlendirilmektedir. Bu öğrenciler, üniversitenin akademik yaşamına daha az hazırlıklı olmaları nedeniyle üniversite öğrenimi süresince, zamanlarını daha çok ders çalışarak geçirme ihtiyacıyla hareket etmekte, yoğun bir başarısızlık kaygısı yaşamakta ve öğrenim gördükleri kurumun sosyal yaşamını tanımamaktadırlar (Bui, 2002). Ders dışı etkinliklere daha az katılım gösteren ve akranlarıyla etkileşimlerinin sınırlı olduğu belirtilen ilk nesil üniversite öğrencilerinin (Pascarella, Pierson, Wolniak ve Terenzini, 2004), diğer öğrencilere kıyasla üniversiteye uyum sağlama sürecinde daha fazla zorlandıkları bilinmektedir (Terenzini ve diğ., 1996). Nunez ve Cuccaro-Alamin (1998), ilk nesil ve ikinci nesil üniversite öğrencilerini üniversite yaşamına uyumları açısından kıyasladıkları çalışmalarında, akademik personelle daha az iletişime geçerek, derslere katılım göstermeyen ilk nesil üniversite öğrencilerinin, diğer öğrencilere göre akademik uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çalışma bulguları, bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla, öğretim elemanları ve akranlarıyla daha az sınıf dışı etkileşime girdiklerini, üniversitedeki sosyal etkinliklere daha az katılım gösterdiklerini ve tüm bunlarla bağlantılı olarak sosyal uyum düzeylerinin diğer öğrencilerden düşük olduğunu göstermiştir. Yine, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada Pittman ve Richmond (2008), ilk nesil üniversite öğrencilerinin, üniversite çevresine aidiyet ve kuruma bağlanma düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğundan söz etmektedirler. Bu yönüyle nesil durumunun, üniversite yaşamına uyum sürecine dolaylı bir etkisinin olduğunu vurgulayan araştırmacılar, öğrenciler arasında akademik başarı yönünden bir farklılık bulunmamasına rağmen ilk nesil üniversite öğrencilerinin, ikinci nesil öğrencilere göre üniversite yaşamına uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, bir başka çalışmada (Pike ve Kuh, 2005) ise ilk nesil üniversite öğrencilerinin, üniversite çevresine daha az katıldıkları ve akranlarına kıyasla üniversite çevresini daha az destekleyici olarak algıladıkları görülmektedir. Pittman ve Richmond'un (2008) bulgularından farklı olarak Pike ve Kuh'un (2005) çalışmasında, ilk nesil üniversite öğrencileri ile diğer öğrenciler arasında akademik başarı farkı olduğu görülmektedir. Buna göre, ilk nesil üniversite öğrencileri akademik konularda diğer öğrencilerinden daha yavaş gelişim göstererek akademik başarı açısından onlardan daha geride kalmışlardır.

2.3.1.2. Psikososyal Özellikler

Birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına ilişkin çalışmalarda sıklıkla ele alınan değişken kümesinden bir diğeri ise psikososyal özelliklerdir. İlgili alanyazında, üniversite yaşamına uyumun psikososyal yordayıcılarının ele alındığı araştırmalar, *kişilik özellikleri* (Chemers ve diğ., 2001; Morton, Mergler ve Boman, 2014; Nes ve diğ., 2009; Pritchard, Wilson ve Yamnitz, 2007; Rice ve Mirzadeh, 2000; Ruthig, Haynes, Stupnisky ve Perry, 2009; Yalım, 2007), *motivasyon* (Friedman ve Mandel, 2009; Robbins, Allen, Casillas, Peterson ve Le, 2006) ve *baş etme* (Quan, Zhen ve Yao, 2014; Gan, Hu ve Zhang, 2010; Yalım, 2007; Tuna, 2003) değişkenleri çerçevesinde aşağıda sunulmaktadır.

2.3.1.2.1. Kişilik Özellikleri

İlgili alanyazın incelendiğinde, pek çok çalışmada kişiliğin, üniversite yaşamına uyum üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak kişilik taksonomilerinin üniversite yaşamına uyumla olan ilişkisi değerlendirilmekte ve bazı kişilik taksonomilerinin, üniversite yaşamına uyumla pozitif yönde, bazılarının ise negatif yönde ilişki gösterdiği (Brooks ve DuBois, 1995; Halamandaris ve Power, 1999) görülmektedir. Örneğin, Halamandaris ve Power (1999), üniversite yaşamına uyum ile dışadönüklük arasında pozitif yönde, nevrozizm ve psikotizm ile negatif yönde bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Benzer kapsamda Brooks ve DuBois (1995), dışadönüklük kişilik taksonomisinin, üniversiteye geçiş süreciyle bağlantılı olarak ortaya çıkan psikolojik belirtilerle negatif, üniversite yaşamına sosyal uyum, kurumsal uyum ve genel uyumla ise pozitif yönde ilişki gösterdiğini vurgulamışlardır. Aynı çalışmada, duygusal durağanlığın, geçiş sürecindeki psikolojik belirtilerle negatif, kişisel-duygusal uyumla ise pozitif ilişki gösterdiği belirtilmiştir.

Kişilik taksonomilerinin yanı sıra, alanyazında sıklıkla, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçleriyle kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, iyimserlik (Chemers ve diğ., 2001; Morton ve diğ., 2014; Nes ve diğ., 2009; Pritchard ve diğ., 2007; Ruthig ve diğ., 2009; Yalım, 2007;), kontrol odağı (Estrada, Dupoux ve Wolman, 2006; Karahan ve diğ., 2005a; Mooney ve diğ., 1991; Njus ve Brockway, 1999), psikolojik güçlülük (hardiness) ve psikolojik sağlamlık (Fassing, 2003; Mathis ve Lecci, 1999; Orbay, 2009; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalım, 2007) ve mükemmeliyetçilik (Lapoint ve Soysa, 2014; Rice ve Lapsley, 2001; Rice ve Mirzadeh, 2000; Rice, Leever, Christopher ve Porter, 2006; Pritchard ve diğ., 2007) gibi kişilik özelliklerinin üniversite yaşamına uyumla ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçilik ve üniversite yaşamına uyuma ilişkin çalışmalar gözden geçirildiğinde, birçok çalışmada (Lapoint ve Soysa, 2014; Rice ve Mirzadeh,

2000; Rice ve diğ., 2006; Pritchard ve diğ., 2007), mükemmeliyetçiliğin üniversite yaşamına uyumla negatif yönde ilişki gösterdiği vurgulanmaktadır. Öte yandan, mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin uyuma yönelik mükemmeliyetçilik (adaptive perfectionism) ve uyuma yönelik olmayan mükemmeliyetçilik (maladaptive perfectionism) olarak ayrıştırıldığı bu çalışmalarda, uyuma yönelik mükemmeliyetçiliğin, yüksek düzeyde sosyal bağlanmışlık (social connectedness) ve akademik uyumla ilişkili olduğu görülmektedir (Rice ve diğ., 2006; Pritchard ve diğ., 2007). Bu bağlamda Rice ve Mirzadeh (2000), üniversite öğrencilerinin uyumlarına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, uyuma yönelik olmayan mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla akademik uyum konusunda daha çok zorlandıkları ve daha depresif belirtiler gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, öğrencilerin kaldıkları yer, üniversite yaşamına uyum ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen Lapoint ve Soysa (2014) da, uyuma yönelik mükemmeliyetçilik kapsamında ele aldıkları yüksek standartlara sahip olmanın, öğrencilerin hem akademik hem de kurumsal uyumlarını yordadığını bildirmişlerdir. Üniversite birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Rice ve diğ., 2006) ise uyuma yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik uyumu artırırken, uyuma yönelik olmayan mükemmeliyetçiliğin sosyal bağlanmışlığı azalttığı görülmüştür.

Üniversite yaşamına uyumla ilişkili olarak ele alınan bir diğer kişilik özelliğinin ise iyimserlik olduğu görülmektedir. Bu noktada, herhangi bir zorlukla ya da stresli durumla karşılaşıldığında, gelecekte yaşanabileceklere dair iyimser bir bakış açısına sahip olmanın olumsuz bir bakış açısına sahip olmaktan daha çok uyuma yönelik olduğu belirtilmektedir (Segerstrom, Taylor, Kemeny ve Fahey, 1998). Nitekim, birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda, iyimserliğin düşük stres düzeyi ve sağlık problemleriyle yakından ilişkili bir değişken olduğu (Chemers ve diğ., 2001) ve üniversiteye uyum üzerinde doğrudan ve olumlu etkisinin olduğu (Aspinwall ve Taylor, 1992) bildirilmektedir.

Stresli durumla birey arasında tampon etkisi yaratan iyimserliğin, üniversite yaşamına uyum kapsamında yapılan çalışmalarda da benzer bir etki göstererek en temelde öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Rice, Herman ve Petersen, 1993; Pritchard ve diğ., 2007). Bu bakış açısıyla, Rice, Herman ve Petersen (1993) iyimserlik eğiliminin, düşük düzeydeki stresin önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade ederken Pritchard ve diğerleri (2007) ise iyimserliğin, hem fiziksel hem de psikolojik sağlıkla yakından ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde, iyimserlik, öz-yeterlilik, depresyon ve kaygının öğrencilerin stres ve üniversiteye uyum düzeylerine etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada (Morton ve diğ., 2014), iyimserlik, depresyon ve kaygı değişkenlerinin her birinin, öğrencilerin algıladıkları stres düzeyiyle; öz-yeterlilik ve depresyon değişkenlerinin ise üniversiteye uyumla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, yüksek düzeyde iyimser, kaygı ve

depresyon düzeyi düşük olan öğrenciler, liseden üniversiteye geçişte üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Brissette, Scheier ve Carver (2002), iyimserliğin sosyal ilişkilerin gelişimi ve psikolojik uyum üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, yüksek düzeydeki iyimserliğin, özellikle üniversite öğreniminin ilk döneminde sosyal desteğin artması ile yakından ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Daha iyimser olan öğrencilerin okulun ilk iki haftasında diğer öğrencilere göre daha fazla sosyal ilişki ağına sahip olduğunu belirten araştırmacılar, daha fazla sosyal ağa sahip olmanın ise öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, iyimserlik ve sosyal desteğin psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini araştıran Ruthig ve diğerleri (2009), Kanada Üniversitesi'nde okuyan birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, iyimserlik ve sosyal desteğin düşük stres ve depresyon düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedirler. İyimserliğin, akademik yaşam gibi belli bir alana özgü olumlu beklentiler kapsamında ele alındığı bir başka çalışmada da (Nes ve diğ., 2009), iyimserlik eğiliminin ve akademik yaşama yönelik olumlu beklentilerin, düşük düzeyde okul terki ile ilişkili olduğu bildirilmektedir. Aynı çalışmada ortaya çıkan bir başka bulgu da, iyimserlik eğiliminin üniversiteye uyum ve motivasyonla yakından ilişkili olduğu yönündedir. İyimserlik ve öğrenime devam etme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle sınındığı bu çalışmada, iyimserlik eğiliminin öğrenime devam etmeyi, motivasyon ve üniversite yaşamına uyum aracılığıyla yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, ilgili alanyazında, üniversite yaşamına uyumla ilişkili olarak sıklıkla ele alınan bir diğer kişilik özelliği de kontrol odağıdır. Rotter (1966) tarafından tanımlanan kontrol odağı, bireyin davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkinin algılanma biçimidir. Buna göre bireyler, davranışlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçların ya kendi kontrollerinde ya da şans, kader ya da güçlü olan diğerleri gibi dış faktörlerin kontrolünde olduğuna ilişkin genelleştirilmiş inançlara sahiptirler. Üniversiteye geçiş sürecindeki değişimler gözden geçirildiğinde, bu değişimlerin birçok öğrencide kontrolü kaybetme hissi yarattığı bilinmektedir (Fisher ve Hood, 1987). Kontrol algısı ve bunun üniversite yaşamına uyum süreçleriyle bağlantısına ilişkin çalışmalar gözden geçirildiğinde, kontrol odağı değişkeninin sıklıkla psikolojik iyi oluş (well-ness) ile ilişkilendirilerek ele alındığı görülmektedir. Kişilik özellikleri kapsamında çalışmalarında kontrol odağını ele alan Njus ve Brockway (1999), “başarılı olabilmek için sorumluluk almak” gibi olumlu bir çıktı üzerinde içsel kontrole sahip olan öğrencilerin, “başarısızlık için sorumluluk almak” gibi olumsuz bir çıktı üzerinde içsel kontrole sahip olan öğrencilerden akademik ve sosyal açıdan üniversiteye daha iyi uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Kontrol odağıyla ilgili yapılan bir başka çalışmada ise Mooney ve diğerleri (1991), akademik alanla ilgili içsel kontrolle üniversite yaşamına genel uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre akademik yaşam

üzerinde kendi kontrolünün olduğuna inanan öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyumları da yüksektir.

Yurtiçi alanyazında, üniversiteye uyumla ilgili yapılan çalışmalarda da (Karahan ve diğ., 2005a; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalım, 2007), kişilik özelliklerinin rolüne ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Karahan ve diğerleri (2005b) tarafından birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarının kontrol odağı ve girişkenlik düzeyleri açısından incelendiği bir çalışmada, girişken öğrencilerin çekingen öğrencilere göre ve iç denetim odağına sahip olanların dış denetim odağına sahip olanlara göre üniversite yaşamına uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Orbay'ın (2009) üniversiteye uyum ve mutluluk kavramlarını kişilik, dayanıklılık ve başa çıkma becerileri açısından incelediği araştırmada, dışa dönüklük, sorumluluk, açıklık ve dayanıklılık gibi kişilik yapılarının üniversiteye uyumu olumlu yönde yordadıkları, bildirilmiştir. Uyumla ilgili bir başka çalışmada Yalım (2007), başa çıkma stilleri, psikolojik sağlık, iyimserlik ve cinsiyet ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın bulguları, iyimserlik ve psikolojik sağlamlığın üniversiteye uyumu anlamlı bir şekilde yordadığı yönündedir. Psikolojik sağlık ve üniversiteye uyum alanyazınına katkı sağlayan bir diğer araştırmada (Sürücü ve Bacanlı, 2010) ise orta ve düşük düzeyde psikolojik güçlülüğe sahip olan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin farklılaştığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada orta düzeyde psikolojik güçlülüğe sahip olan öğrencilerin genel ve akademik uyum düzeylerinin, düşük düzeyde psikolojik güçlülüğe sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlık kişilik özelliğinin üniversiteye uyumu yordamadaki gücünü araştıran Rahat'ın (2014) ortaya koyduğu bulgular da, yılmazlık kişilik özelliğinin üniversiteye uyumu yordamada en güçlü değişken olduğunu vurgulamıştır.

2.3.1.2.2. Motivasyon

İstenilen, seçilen ve bağlanılan şey (Keller, 2010) olarak tanımlanan motivasyon, bireylerin kendileri için oluşturdukları amaçlar ve bu amaçlara ulaşma yollarını açıklamaktadır (Rensing, 2013). İlgili alanyazındaki çalışmalarda motivasyon, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenimlerine devam etme karar ve davranışlarını yordayan önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Friedman ve Mandel, 2009; Robbins, Allen, Casillas, Peterson ve Le, 2006). Alanyazında, içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerden daha meraklı, öğrenmeye daha açık ve ısrarlı, zor ve farklı konularla uğraşmaya daha istekli oldukları belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Uyumla ilgili alanyazın incelendiğinde de, öğrencilerin motivasyon kaynaklarının, üniversite yaşamına uyumdaki rollerine ilişkin çeşitli bulgulara rastlanmaktadır (Baker, 2004; Conti, 2000). Örneğin, Baker (2004), üniversite öğrencilerinin motivasyon kaynakları ile üniversite yaşamına uyumları

arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kapsamda içsel (bireyin kendi iyiliği için eyleme geçmesi) ve dışsal (bireyin dışarıdan gelebilecek bir ödülü almak ya da cezadan kaçınmak için eyleme geçmesi) motivasyon ile motivasyonsuzluğu karşılaştırmıştır. Çalışmanın bulguları, motivasyonsuz bir şekilde eyleme geçmenin, özellikle öğrencilerin akademik çalışmalarını gerçekleştirirken daha çok stres yaşamalarına neden olarak, psikososyal uyum düzeylerini düşürdüğünü göstermiştir. Bir başka çalışmada Conti (2000), üniversite öğrenimi görmekle ilgili kendine özgü amaçları olan öğrencilerin, bu amaçlarının içsel motivasyon, akademik performans ve üniversiteye uyumu yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrenimine yönelik amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda hareket eden öğrencilerin, hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre, üniversite öğrenimiyle ilgili amaçları konusunda kendilerini diğerlerinden özerk hisseden öğrencilerin, dış motivasyondan çok iç motivasyonla hareket ettikleri, akademik performanslarının daha iyi olduğu ve birinci sınıfın ilk birkaç ayı içerisinde sosyal ve duygusal uyum konusunda daha çok ilerleme gösterdikleri belirtilmektedir. Benzer bir çalışmada (Friedman ve Mandel, 2009) ise birinci sınıf öğrencilerinin başlangıçtaki akademik beklentileriyle bağlantılı olan motivasyonlarının, ilk yılın sonundaki akademik ortalamalarını yordayan önemli bir değişken olduğu bildirilmektedir. Üniversite öğrencilerinin üniversite öğrenimine ilişkin beklentileri ile üniversiteye uyumları arasındaki ilişkileri inceleyen Baker ve diğerleri (1985), üniversite yaşamına ve çevresine yönelik çeşitli beklentilere sahip olan öğrencilerin, üniversitedeki akademik ve sosyal yaşama daha çok katıldıklarını ve yerleşke içinde psikososyal hizmetler sunan servisleri daha çok kullanarak zamanında mezun olduklarını ifade etmektedirler. İçsel ve dışsal motivasyonu, performans temelli (dışsal) ve amaç temelli (içsel) motivasyon tanımlamaları bağlamında ele alan ve birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarında motivasyonun rolünü inceleyen Robbins ve diğerleri (2006), çalışmalarında, performans temelli motivasyonun öğrencilerin yıl sonu genel akademik ortalamalarıyla, amaç temelli motivasyonun ise öğrencilerin ikinci yıllarında öğrenimlerine devam etme kararlarıyla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Konuya ilişkin yurtiçi alanyazındaki çalışmalar gözden geçirildiğinde, motivasyon ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkileri betimleyen çeşitli çalışmalara (Bülbül, 2012; Özkan ve Yılmaz, 2010; Sevinç, 2010) rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda çoğunlukla, üniversite öğrencilerinin, üniversite ve bölüm tercihlerini olumsuz etkileyen unsurların bulunduğu ve bu durumun, öğrencilerin öğrenim görme motivasyonlarını ve üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkilediğine yer verilmektedir. Örneğin, üniversiteye uyum sağlamada zorluk yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği nitel çalışmasında Sevinç (2010), öğrencilerin içinde buldukları kuruma yönelik algıları ile üniversiteyi tercih etme nedenlerinin, üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkileyen temel bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulgularına

göre, öğrenciler, öğrenim gördükleri üniversiteyi prestij sahibi ve köklü bir üniversite olarak görmedikleri için alacakları diplomayı anlamlı bulmadıkları, üniversiteyi ve öğrenim gördükleri bölümü tercih etme sürecinde de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavındaki sınav puanlarının etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, bir meslek sahibi olmak adına, sınavdan aldıkları puana göre gelişigüzel tercih yaptıkları ve üniversite öğrenimine yönelik beklentilerini gözden geçirmedikleri için yoğun hayal kırıklığı yaşadıkları gözlemlenmektedir. Benzer şekilde, Özkan ve Yılmaz (2010) tarafından üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin uyumlarının incelendiği bir diğer çalışmada da, araştırmaya katılan öğrencilerin %31.1'inin öğrenim gördükleri bölümü almış oldukları puana tercih ettikleri ve öğrencilerin yaklaşık olarak %50.8'nin okuduğu bölümden kısmen memnun olduğu ifade edilmektedir. Üniversite öğrencilerinin okul terki nedenlerinin incelendiği bir başka çalışmada (Bülbül, 2012), öğrencilerin bölüm tercihlerinde ailelerinin ve arkadaşlarının baskılarına maruz kaldıkları ve büyük bir çoğunluğunun özellikle aile baskısından dolayı okumak istemedikleri bölümleri tercih ettikleri ifade edilmektedir. Aynı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin pek çoğunun, öğrenim gördükleri yükseköğrenim kurumunun sosyal ve fiziksel olanakları ile öğretim etkinliklerinin beklentilerini karşılayamadığı ve bu nedenle de öğrencilerin kuruma örgütsel bir bağlılıklarının olmadığı belirtilmektedir.

2.3.1.2.3. Baş Etme Becerileri

Bireylerin kişisel bütünlüğüne zarar geleceğini düşünmelerine neden olan durumlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan bir ego savunma mekanizması olarak tanımlanan baş etme becerileri (Lazarus, 1993), birinci sınıf öğrencilerinin ilk yıl deneyimledikleri stres dolu yaşantıların üstesinden gelme ya da gelememe noktasında önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Crockett ve diğ., 2007; Dyson ve Renk, 2006; Feenstra, Banyard, Rines ve Hopkins, 2001; Otlu, 2010; Sasaki ve Yamasaki, 2007; Tuna, 2003; Yalım, 2007). Baş etme ve üniversite yaşamına uyum kapsamında yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, bireylerin var olan baş etme tarz ve stratejilerinin üniversite yaşamındaki stresli durumlara uygunluğu ve etkinliği gözden geçirilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, etkin olmayan baş etme stratejilerinin depresif belirtiler (Dyson ve Renk, 2006) ve yüksek stres düzeyi ile yakından ilişkili olduğu gözlemlenirken (Dyson ve Renk, 2006; Pritchard ve diğ., 2007) etkin baş etme stratejilerinin (problem odaklı, bilişsel yeniden yorumlama vb. gibi) ise yüksek uyum düzeyi (Crockett ve diğ., 2007; Feenstra ve diğ., 2001; Gan, Hu ve Zhang, 2010) ve olumlu psikolojik çıktılarla yakından ilişkisi bulunduğu belirtilmektedir (Sasaki ve Yamasaki, 2007). Örneğin, Gan ve diğerleri (2010), Çin'li birinci sınıf öğrencilerinin proaktif başa çıkma stratejilerinin üniversite yaşamına uyumda önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Benzer bir çalışmada Leong, Bonz ve Zachar (1997),

aktif başa etme stratejilerinin, akademik ve kişisel-duygusal uyum ile yakından ilişkili olduğunu, sosyal ve kurumsal uyumla ise anlamlı bir ilişkisi olmadığını bildirmektedir. Bir başka deyişle, aktif baş etme stratejileri, üniversiteye akademik uyumun önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Diğer yandan, aktif baş etme stratejilerinden birisi olan duygusal destek arama ile kişisel-duygusal uyum arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Bir diğer çalışmada (Pritchard ve diğ., 2007), aktif olmayan baş etme stratejileri kapsamında ele alınan “inkâr” ve “durumu kabullenme” stratejilerinin, üniversite öğrencilerinin ilk yılın sonundaki kötüleşmiş fiziksel sağlıkları ve alkol kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Üniversite yaşamıyla bağlantılı olarak ortaya çıkan değişimlerin yarattığı stres düzeyi ve birinci sınıf öğrencilerinin bu stresle baş etmek adına kullandıkları kaçınmacı baş etme stratejisinin, depresyonun en önemli yordayıcısı olduğunu bildiren Dyson ve Renk (2006), kadın ve erkek öğrencilerin kullandıkları baş etme stratejilerinin farklılaştığını ortaya koymaktadırlar. Buna göre, erkek öğrencilerin daha çok problem ve duygu odaklı baş etme stratejilerini, kadın öğrencilerin ise duygu odaklı ve kaçınmacı baş etme tarzlarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

Yurtiçi alanyazında da, üniversiteye uyum ve baş etme arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Tuna (2003), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin kullandıkları başa çıkma stratejilerinin, üniversiteye uyumun farklı boyutlarına etkilerindeki farklılıkları incelemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, olumlu yeniden yorumlama ve dinsel başa çıkma stratejileri öğrencilerin kişisel-duygusal uyum ve üniversiteye genel uyum puanlarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Kültürel farklılıklar temelinde yürütülen bir diğer çalışmada ise Otlu (2010), uluslararası öğrencilerin üniversiteye uyumlarının yordanmasında cinsiyet, kültürleşme stresi, başa çıkma becerileri, kültürel uzaklık ve sosyal desteğin rolünü araştırmıştır. Araştırma bulguları, kültürel stresi ve algılanan kültürel farklılığı düşük olan ve aktif başa çıkma becerilerini kullanan uluslararası öğrencilerin üniversiteye uyumlarının da daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Orbay (2009), başa çıkma stratejilerinden problem çözme becerisinin iyi/olumlu uyumu yordarken, başa çıkma stratejilerinden çaresizliğin, üniversiteye uyum sağlanamayan durumları yordadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yalım (2007), başa çıkma stilleri, psikolojik sağlamlık, ve iyimserliğin üniversiteye uyumu anlamlı şekilde yordadığını bildirmektedir. Rahat (2014) ise başa çıkma stillerinden olumlu yeniden yorumlama, duygulara odaklanma ve davranışsal ilgiyi kesme boyutlarının, üniversiteye uyuma anlamlı katkı sağlayan boyutlar olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada da Sevinç (2010), üniversiteye uyum zorluğu çeken öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ortamdan uzaklaşma, durumu kabullenme ya da hayal kurma gibi aktif olmayan baş etme stratejilerini kullandıklarını ifade etmektedir.

2.3.2. Üniversite Yaşamına Uyumla İlişkili Çevresel Faktörler

Bu bölümde üniversite yaşamına uyumu yordayan çevresel faktörler, üniversite yaşamına ilişkin deneyimler, ders dışı etkinliklere katılım, sosyal destek başlıkları altında üç bölümde incelenmektedir.

2.3.2.1. Üniversite Yaşamına İlişkin Deneyimler

Öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin deneyimleri, onların üniversite yaşamına uyum sağlamalarına, üniversite yaşamıyla bütünleşerek öğrenimlerine devam etmelerine katkı sağlamaktadır (Stoklasa, 2015). Özellikle, üniversite yerleşkesinde ve yaşamında öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissederek üniversitedeki yaşama etkin bir şekilde katılım gösterebilmeleri, hem öğrenim gördükleri kuruma aidiyet ve bağlılık hislerini arttırmakta hem de öğrenim kazançlarının niteliğini olumlu etkilemektedir (Astin, 1993). Üniversite ortamında öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, üniversite çevresini sıcak ve samimi olarak algılamaları, geldikleri kültürle üniversite kültürünün birbirine uygunluk gösterdiğini hissetmeleri ve üniversite yaşamıyla bağlantılı şekilde deneyimledikleri stres düzeyinden etkilenmektedir (Katz, 2008). Grup norm ve beklentilerini tanımlayan üniversite kültürü, farklı kültürel norm ve beklentilere sahip olan öğrencilerden oluşmasına rağmen, bu öğrencilerin oluşturdukları kültürel grupların, üniversite kültüründen ciddi anlamda farklılaştığı bilinmektedir (Astin, 1993; Gloria ve Ho, 2003; Katz, 2008; Tinto, 1993). Bu anlamda, üniversite kültürü ile öğrencilerin beraberinde getirdikleri kültürel miras arasındaki farkın büyüklüğü, öğrencilerin üniversite çevresindeki deneyimlerini etkilemektedir (Tinto, 1993). Özellikle kabul edici olmayan ve farklılıklara toleransı az olan üniversite çevrelerinin, bazı öğrencilerin öğrenimi bırakma kararlarında etkili olduğu belirtilmektedir (Gloria ve Robinson-Kurpius, 2001). Öğrenciler ve onların üniversite çevresine yönelik algılarına ilişkin yapılan pek çok çalışmada, üniversite çevresini olumsuz ve düşmanca algılamamanın, üniversite yaşamına uyum sağlayamama ve okulu bırakma gibi olumsuz çıktılara neden olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle Afro-Amerikalı (Gloria, Robinson Kurpius, Hamilton ve Willson 1999), Asya-Amerikalı (Gloria ve Ho, 2003), Latin (Gloria, Castellanos, Lopez ve Rosales, 2005) ve Hintli- Amerikalı (Gloria ve Robinson-Kurpius, 2001) gibi etnik köken ve ırk olarak azınlıkta olan öğrenci topluluklarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, çoğunluk olarak Kafkas öğrencilerin kayıtlı olduğu bir üniversitede Afro-Amerikalı öğrencilerle çalışmasını yürüten Gloria ve diğerleri (1999), sosyal destek, kültürel uygunluk, üniversite yaşamına ilişkin stres, öz-yeterlik, öz-saygı ve üniversite öğrenimine devam arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin üniversite öğrenimlerine devam etme kararlarının en güçlü yordayıcısının, üniversite

çevresinde kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite çevresindeki deneyimlerini olumlu olarak gören öğrenciler, yabancılaşma, sosyal izolasyon ve ırkçılık hissetmemektedirler. Bir başka çalışma da (Gloria ve diğ., 2005), arkadaşlardan algılanan sosyal destek, algılanan danışmanlık ve üniversite çevresinin olumlu algılanmasının, Latin üniversite öğrencilerin öğrenimlerine devam etme kararlarını yordayan önemli değişkenler olduğu bildirilmektedir. Benzer şekilde Latin öğrencilerin üniversiteye uyumlarını inceleyen Hurtado ve Carter (1997), üniversite yerleşkesinde kendilerini güvende ve rahat hisseden, ayrımcılığı daha az deneyimleyen öğrencilerin, üniversiteye uyum düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Yurtiçi alanyazın incelendiğinde ise Otlu (2010), kültürleşme stresi, olumlu başa çıkma becerileri ve kültürel uzaklık değişkenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite uyumunu açıklamada önemli yordayıcılar olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, kültürel stres ve algılanan kültürel farklılığı düşük, olumlu başa çıkma becerilerini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri yüksektir. Amerika Birleşik Devlet'lerinde mühendislik programlarından çift diploma almak için öğrenim gören Türk öğrencilerin uyum problemlerinin araştırıldığı bir başka çalışmada ise Yıldırım (2009), öğrencilerin yeni sosyal ve akademik yaşamlarında deneyimledikleri zorlukların kurumsal ve bireysel kültür farklılıklarından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukların a) iki kurumdaki eğitim sistemi arasındaki farklılıklardan b) İngilizce dil yeterliliğinden c) bölümün kendine özgü yapısıyla ilgili sorunlardan d) kültürel farklılıklardan e) zamanın büyük bir çoğunluğunun Türk öğrencilerle geçirilmesinden f) diğer problemlerden (iklimle ilgili farklılıklar, Türkiye'ye yeniden uyum sağlama zorlukları vb.) kaynaklandığını göstermektedir.

2.3.2.2. Ders Dışı Etkinliklere Katılım

Öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçleri ile faktörler gözden geçirildiğinde, birçok çalışmada (Astin, 1993; Bonhert ve diğ., 2007; Busseri ve diğ., 2010; Fenzel, 2001; Karahan ve diğ., 2005a; Tieu ve diğ., 2010) sıklıkla gündeme gelen faktörlerden birinin de üniversite yaşamına katılım olduğu görülmektedir. İlgili alanyazındaki pek çok çalışma bulgusu, ders dışı akademik etkinliklere katılımın, okula bağlanma ve akademik başarı gibi olumlu akademik çıktılarla (Bettencourt ve diğ., 1999; Toyokawa ve Toyokawa, 2002), arkadaş ilişkileri geliştirme ve sosyal çevreden doyum alma gibi olumlu sosyal çıktılarla (Bohnert ve diğ., 2007; Toyokawa ve Toyokawa, 2002), kişilerarası yetkinlik, yüksek öz-saygı ve düşük depresyon düzeyi gibi psikolojik çıktılarla (Barber, Eccles ve Stone, 2001; Mahoney, Cairns ve Farmer, 2003) ilişkili olduğunu göstermektedir. Üniversite yaşamına uyuma yönelik alanyazın incelendiğinde de, yerleşkedeki etkinliklere katılımın öğrencilerin üniversiteye uyum

sağlayabilmelerinde oldukça etkili bir faktör olarak ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, ders dışı etkinliklere katılım ve üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan biri olarak Tieu ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, planlı ve yapılandırılmış ders dışı etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, yüksek düzeyde yapılandırılmış ders dışı etkinlikler, öğrencilere daha nitelikli deneyimler yaşayabilme fırsatı sunduğundan, plansız ve yapılandırılmamış olan ders dışı etkinliklere göre öğrenci çıktılarını ve üniversiteye uyumlarını daha olumlu yönde etkilemektedir. Konuyla ilgili benzer bir başka çalışmada (Bonhert ve diğ., 2007), üniversite öğreniminin başladığı ilk zamanlarda yüksek düzeyde yalnızlık hissederek sosyal doyumsuzluğu deneyimleyen öğrenciler açısından üniversitedeki etkinliklere katılım sıklığının arkadaş ilişkilerinin niteliğini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Aynı çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise etkinliklere katılım sıklığının, yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk ile negatif yönde ilişkili olduğu şeklindedir. Toyokawa ve Toyokawa da (2002), uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada, üniversitede daha fazla ders dışı etkinliğe katılan öğrencilerin, genel olarak üniversite yaşamlarından daha memnun oldukları, akademik çalışmalara daha fazla katıldıkları ve ders çalışmayı gelecek hedeflerine ulaşma açısından daha yararlı buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Bettencourt ve diğ., 1999) ise öğrencilerin katıldıkları etkinlik sayıları ile akademik ortalamaları, akademik ve sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu bildirilmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin uyumları ve üniversite yaşamına katılımlarının arasındaki ilişkilerin incelendiği Fenzel'in (2001) çalışmasında da, ders dışı etkinliklere katılıma ek olarak temelde birinci sınıf öğrencileri için çeşitli konularda düzenlenmiş seminer, söyleşi ve etkinliklere katılımın, özellikle üniversitenin ilk altı haftası içinde, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerine oldukça katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ders dışı etkinliklere katılımın, derslere katılımı arttırdığı ve öğrencilerin alkol ve madde kullanımını azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de yürütülen üniversite yaşamına uyumla ilgili çalışmalarda da, ders dışı etkinliklere katılmanın rolüne ilişkin çeşitli bulgulara (Aypay, Sever ve Demirhan, 2012; Karahan ve diğ., 2005a; Sevinç, 2010) rastlanmaktadır. Örneğin, Karahan ve diğerleri (2005a) tarafından yürütülen bir araştırmada, üniversitedeki sosyo-kültürel etkinliklere katılan birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik bütünleşmelerinin boylamsal olarak incelendiği bir başka çalışmada (Aypay ve diğ., 2012), öğrencilerin üniversiteye sosyal ve akademik bütünleşme düzeylerinin, üniversite öğreniminin ilk yılı ile üçüncü yılı arasında değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, sosyal bütünleşmenin, özellikle informal düzeyde, önemli ölçüde zamana bağlı olarak arttığını

göstermektedir. Benzer şekilde, Sevinç (2010), üniversitedeki ders dışı etkinliklere katılım göstermemenin, üniversiteye sosyal uyumu olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yine Özkan ve Yılmaz (2010), araştırmalarına katılan öğrencilerin % 65.1'inin boş zamanlarında arkadaşlarını ziyaret ettiği ve % 53.2 sinin kitap, gazete, dergi vb. okuduğu ve bu durumun öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamalarını zorlaştırdığını ifade etmektedirler.

2.3.2.3. Sosyal Destek

Üniversite yaşamı ve uyum çalışmalarında sıklıkla ele alınan değişkenlerden biri olan sosyal desteğin, üniversite yaşamına uyuma büyük oranda olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Phinney ve Haas, 2003). Stresin azaltılması ve duygusal iyilik halinin korunmasında kilit bir öneme sahip olan sosyal destek, üniversite yaşamına uyum sürecinde de öğrenciler açısından en önemli koruyucu faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Crockett ve diğ., 2007). Alanyazında konuyla ilgili bazı çalışmalarda (Brooks ve DuBois, 1995; Duru, 2008a; 2008b; Salami, 2011) genel sosyal destek ve üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişki ortaya koyulurken bazı çalışmalarda (Friedlander ve diğ., 2007; Martin, Swartz-Kulstad ve Madson, 1999; Smith ve Zhang, 2009) aile, arkadaşlar ve öğretim elemanları gibi farklı kaynaklardan alınan sosyal destek ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir. Genel çerçeveden değerlendirildiğinde, sosyal desteğin üniversiteye uyuma (Salami, 2011) en çok da sosyal uyuma olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Duru, 2008a, 2008b; Tao ve diğ., 2000).

Farklılaşan sosyal destek kaynakları ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar gözden geçirildiğinde, üniversiteye geçiş aşamasında olan birinci sınıf öğrencileri için arkadaşlardan alınan sosyal desteğin, geçiş sürecinde ortaya çıkan zorluklarla baş etme noktasında oldukça önemli olduğu görülmektedir (Friedlander ve diğ., 2007; Martin ve diğ., 1999; Smith ve Zhang, 2009). Nitekim, Friedlander ve diğerleri (2007), üniversite yaşamına uyum sürecinde öğrencilerin, aile desteğinden çok arkadaş desteği aradıklarını ve bunun üniversite yaşamına uyumu olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Paul ve Brier (2001) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, arkadaşsızlığın, yalnızlık, sosyal kabul, benlik-saygısı gibi üniversite yaşamına uyumun göstergeleriyle yakından ilişkili olduğunu bildirmektedirler. Buna göre, arkadaşsızlık birinci sınıf öğrencilerinin stres düzeylerinin yükselmesine neden olan temel kaynaklardan biri olarak, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamalarını etkilemektedir. Özellikle eski arkadaş ilişkileriyle (üniversite öğrenimine başlamadan önceki arkadaş ilişkileri) ilgili kaygılanan ve bu ilişkilerin bitmesinden korkan öğrencilerin, üniversite yaşamına uyum düzeylerinin daha düşük olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, nitel araştırma yöntemiyle yürüttükleri

çalışmalarında arkadaşlardan alınan sosyal desteğin niteliğine vurgu yapan Buote ve diğerleri (2007), arkadaş ilişkisine sahip olmaktan çok nitelikli arkadaş ilişkilerine sahip olmanın, üniversite yaşamına olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Smith ve Zhang (2009) ise üniversite yaşamına ve akademik yaşama ilişkin konuları sıklıkla akranlarıyla tartışabilen, fikir alışverişinde bulunabilen öğrencilerin, akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Diğer yandan, bir başka sosyal destek kaynağı olan aileden alınan sosyal destek ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkilerin ele alındığı araştırmalarda ortaya çıkan bulguların ise farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamda, bazı çalışmalarda (Friendlander ve diğ., 2007; Martin ve diğ., 1999) aileden alınan sosyal destek ile üniversite yaşamına uyum arasında herhangi bir anlamlı ilişki gözlemlenmezken, bazı çalışmalarda (Zhang, 2009; Wintre ve Yaffe, 2000) ise aileden alınan sosyal destek ile üniversite yaşamına uyum arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki olduğu bildirilmektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra, ilgili alanyazında, sosyal desteğin üniversite yaşamına uyum üzerindeki dolaylı etkisini ortaya koyan çalışmalara da (Brissette ve diğ., 2002; Klomegah, 2006; Lidy ve Kahn, 2006; Phinney ve Haas, 2003; Tao ve diğ., 2000) rastlanmaktadır. Örneğin, Klomegah (2006), diğer öğrencilerle daha sık iletişim ve etkileşim halinde olan üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu ve bu düşük yabancılaşma düzeyinin ise üniversite yaşamına uyum düzeyinin yüksek olmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Phinney ve Haas (2003) da, sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin karşılıklarına çıkan zorluklarla daha iyi baş ettikleri ve bunun da uyum düzeylerini arttırmaya katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar. Yine Lidy ve Kahn (2006), duygusal açıdan daha durağan, sosyal ilişkileri deneyimleme konusunda daha cüretkâr ve yararcılığı gözetken öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha fazla sosyal destek algıladıkları ve üniversite yaşamına yüksek düzeyde uyum gösterdiklerini belirtmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin, karşılaştıkları problemlerle ilgili öğretim elemanları, sınıf arkadaşları ya da akranları gibi kendilerine yardım edecek kişilerin varlığına inanmalarından dolayı akademik uyum düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Diğer bir çalışmada ise (Brissette ve diğ., 2002), sosyal desteğin başa çıkma stillerinden olumlu yeniden yorumlama ile ilişkili bir kavram olarak uyuma katkı sağladığı belirtilmektedir. Tao ve diğerleri (2000), öğrencilerin sosyal destek algılarının ilk dönem boyunca nasıl bir değişim sergilediğini, başa çıkma stratejileri açısından inceledikleri çalışmalarında, sosyal desteğin sosyal uyum, kuruma (üniversiteye) bağlanma ve benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğunu, ancak öğrencilerin akademik uyumları ile ilişkili olmadığını bildirmişlerdir. Buna ek olarak, ilk dönemin başlangıcından sonuna kadar sosyal desteğin, baş etme örüntüleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu bulgulayan araştırmacılar, sosyal desteği yüksek algılayan öğrencilerin, kabullenme, inkar ve madde kullanımı gibi olumsuz baş etme stratejilerini

kullanmak yerine planlama, duygusal ve araçsal destek arama ile yeniden yorumlama gibi olumlu baş etme stratejilerini kullandıklarını vurgulamışlardır.

Yurtiçi alanyazında da, üniversite yaşamına uyumla ilgili çalışmalarda, sosyal desteğin rolüne ilişkin çeşitli bulgular (Aladağ ve Tezer, 2007; Aladağ, 2009; Duru, 2008a, 2008b; Otlu, 2010) yer almaktadır. Duru'nun (2008b), üniversiteye uyum sürecinde sosyal destek ve sosyal bağlılığın yalnızlığın yordayıcılığını incelediği çalışmasında, sosyal destek ve sosyal bağlılığın yalnızlıkla negatif, uyum zorluklarının ise yalnızlıkla pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bildirilmektedir. Bir başka çalışmada ise Aladağ ve Tezer (2007), öğrencilerin yardım kaynaklarıyla ilgili tercihlerinin sırasıyla, aynı cinsten arkadaş, aile, karşı cinsten arkadaş, tanıdık, akran danışman, uzman, akraba ve akademik danışman şeklinde oluştuğunu belirtmektedirler. Akran danışmanlığı programının etkililiğine ilişkin gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da Aladağ (2009), akran danışmanlığı programının üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sürecinde uyumun farklı boyutlarına ilişkin önemli bir sosyal destek kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

2.4. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Değişkenler

Bu bölümde, üniversite yaşamına uyumla ilişkili olduğu düşünülen ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenler hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu değişkenler, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve kendilik algısı şeklinde sıralanmaktadır.

2.4.1.Üniversite Yaşamına Uyum ve Öğretim Elemanı-Öğrenci İlişkisi

Öğrenciler üniversite kurumlarında işleyen süreçlere katılım göstererek eğitim sürecindeki deneyimlerinin bir anlamda sahibi durumuna gelmektedirler (Astin, 1984). Katılım göstermek, üniversite kurumunun tüm bileşenleri ile ilişkili olmak anlamına gelmektedir ve bu bileşenler içerisinde öğretim elemanlarının oldukça önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Astin, 1993; Lamport, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). İlgili alanyazında öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında “sınıf-içi ve sınıf-dışı” ya da “resmi (formal) ve resmi olmayan (informal)” gibi birçok etkileşimin varlığından ve bu etkileşimin üniversite öğrencilerinin büyüme ve gelişmelerindeki temel faktör olduğundan söz edilmektedir (Astin, 1993; Delaney, 2008; Feldman ve Newcomb, 1969; Hirschy ve Wilson, 2002; Lamport, 1993; Martin vd., 1999; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Genel çerçevede öğretim elemanları, öğrenciler açısından öğretme işiyle ilgili kişiler olmalarının yanı sıra onlara yol gösterip rehberlik eden, yönetsel süreçlere katılarak onlarla ilgili kararlarda söz sahibi olan, tutum ve davranışlarıyla rol model özelliği taşıyan kişilerdir

(Chang, 2005). Bu nedenle öğretim elemanları öğrenci, üniversite ortamına girdiği andan itibaren onun akademik ve sosyal yaşantısı üzerinde baskın bir role sahiptir (Lampton, 1993). Özelde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini genelde ise tüm üniversite deneyimlerini etkileyen öğretim elemanları (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005), öğrencilerin üniversite yaşamından doyum alabilmelerindeki en temel faktörlerden biri olarak görülmektedir (Astin, 1977; Tinto, 1993). Özellikle öğrencilerin içinde buldukları kurumu algılamalarında ve kuruma yönelik duygusal bir bağ oluşturabilmelerinde, öğretim elemanlarıyla kurulan ilişkilerin önemine vurgu yapan Finn (1989), öğretim elemanlarının öğrencilere değer verdiğini hissettirmesinin onların kuruma bağlılık geliştirmelerinde anahtar bir rol üstlendiğini ve bu bağlılığın da üniversite yaşamından doyum alma noktasında oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Nitekim öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında kurulan karşılıklı sosyal ilişkilerin olumlu olmasının en çok akademik güdülenme ve başarı, akademik çevreye ve üniversiteye aidiyet ile akademik uyum konularında ön plana çıktığı görülmektedir (Freeman ve diğ., 2007; Twale ve Sanders, 1999; Solomon ve diğ., 1997; Astin, 1993). Bu bağlamda öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında yakınlık içeren destekleyici ilişkilerin varlığı, öğrencilerin akademik konulara olan ilgisinin artmasına, kendilerini akademik açıdan zorlayacak etkinliklere katılma konusunda cesaret gösterebilmelerine, akademik becerilerine güvenmelerine ve dolayısıyla olumlu bir kendilik algısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilere sağladığı duygusal desteğin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu vurgulayan Isenbarger ve Zembylas (2006), öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma karşı duygularında bu desteğin önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Bu bağlamda özellikle sınıf ortamında içten ve samimi davranarak öğrencileri derse katılım gösterme konusunda cesaretlendiren (Solomon ve diğ., 1997), arkadaşça davranarak onlara hemen hemen her konuda yardım etmeye hazır olduklarını hissettiren (Freeman ve diğ., 2007), ders dışında da ulaşılabilir olan (Spalding ve Landrum, 2003) öğretim elemanlarının, öğrencilerin sınıf ve yerleşke ortamında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Benzer şekilde Ma (2003), öğrencilerine saygı duyarak onlara yardımcı olmaya çalışan, mesleki anlamda başarılı olan ve öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyen öğretim elemanlarının onların akademik başarılarının ve aidiyet hislerinin yükselmesine ciddi katkılarının olduğunu belirtmektedir.

Öğretim elemanlarıyla kurulan olumlu ilişkiler, akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra öğrencilerin üniversitenin akademik yaşamına etkin bir şekilde katılım göstermelerini de etkilemektedir (Astin, 1993). Bu anlamda üniversite yaşamına katılımın artmasını öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin olumlu kazanımlarından biri olarak değerlendiren Twale ve Sanders (1999), bu ilişkilerin saygı gösterme, destekleme, değer verme ve yakınlık gibi nitelikler

içermesinin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığını ve ders dışı akademik yaşama katılmakla ilgili onları cesaretlendirdiğini vurgulamaktadırlar. Öyle ki, öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkiler yoluyla çeşitli akademik etkinliklere katılım konusunda cesaret gösteren öğrencilerin sonraki süreçlerde de öğretim elemanlarıyla daha sık etkileşime girerek daha derin ilişkiler geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarıyla sınıf dışında ilişkiler kurmanın öğrencilere akademik ve eğitimsel açıdan anlamlı deneyimler yaşama olanağı sunduğunu vurgulayan Kuh ve Hu (2001), öğretim elemanlarıyla sık ve olumlu etkileşimler içinde bulunan öğrencilerin kayıtlı buldukları akademik programı daha ilgi çekici, heyecan verici ve eğlenceli bulduğunu belirtmektedirler.

Bunun yanı sıra akademik ve bölümle ilgili konular tarafından sınırlandırılmış *resmi (formal)* bir etkileşime kıyasla daha kişisel düzeyde gelişen ve konu sınırlaması olmayan arkadaşça bir etkileşimin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağladığını ifade eden Endo ve Harpel (1982), öğretim elemanlarının sınıf dışında da ulaşılabilir ve öğrencilere yardım etmeye istekli olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Cotten ve Wilson'na (2006) göre, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışında iletişim kurup etkileşime girebilmeleri ve bu etkileşim sürecinden fayda sağlayabilmeleri, öğrencilerin öğretim elemanlarını ilişki kurmaya "*gönüllü, istekli ve kabul edici*" olarak algılamaları ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda sınıf içinde pedagojik ilgiden uzak davranışlar (hakaret etme ve aşağılama, önemsememe, soğuk ve mesafeli tutum) sergileyen öğretim elemanları, öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz bir algı geliştirmelerine neden olmakta ve bu algı öğrencilerin onlarla sınıf dışında etkileşime geçme isteklerini törpülemektedir (Anaya ve Cole, 2001; Cotten ve Wilson, 2006; Sevinç, 2010).

Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar, öğretim elemanı öğrenci etkileşiminin sınıf dışına taşınmasında sınıf düzeyinin önemli bir etkisi olduğunu ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışında daha fazla iletişim kurduklarını göstermektedir (Alderman, 2008; Cotten ve Wilson, 2006). Sınıf düzeyi, öğrencilerin bölümleri ile ilgili akademik işlerin daha çok içine girmeleri, kariyer gelişimleriyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmayı istemeleri gibi çeşitli konularda farklı bilgiler edinmeyi önemsemelerini etkileyen bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Cotten ve Wilson, 2006). Terenzini ve diğerleri (1984), öğretim elemanı öğrenci etkileşiminin üniversitedeki ilk yıllara oranla ilerleyen yıllara doğru akademik kariyer üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu vurgulayarak bunun nedeninin üst sınıflardaki (3.-4. sınıf) öğrencilerin üniversitedeki akademik yaşamın gerekliliklerine, üniversitenin akademik çevresine ve kendilerinin neler yapabileceklerine yönelik farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler.

Her ne kadar alanyazında öğretim elemanı öğrenci etkileşiminin yıllara göre artış gösterdiği ve daha anlamlı hale geldiği vurgulansa da, öğretim elemanlarıyla ilişkiler birinci sınıf öğrencilerinin üniversite uyum sağlama süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen

önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Lampert, 1993; Pasceralla ve Terenzini, 1976;1977;1978). Aslında, yakın öğretim elemanı öğrenci etkileşimi üniversitedeki sosyalleşme sürecinin önemli bir parçasını oluştururken (Lampert, 1993), öğretim elemanlarıyla sınıf-ıçi ya da sınıf-dışı ortamlarda kurulan etkileşimin nicelik ve niteliği öğrencilerin uyumlarını ve üniversite öğrenimine devam edip etmeme kararlarını etkilemektedir (Pasceralla ve Terenzini, 2005). Özellikle öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakma nedenleri üzerine kapsamlı bir çalışma yürütmüş olan Tinto (1993), öğrencilerin okula devam etme niyetlerini sürdürmelerinde ve mezuniyet derecelerini alabilmelerinde en önemli faktörün öğrencilerin üniversite yaşamıyla bütünleşebilmeleri olduğunu belirtmiş ve bu süreçte kurumların öğrenciye yaklaşım tarzlarının önemine vurgu yapmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, öğretim elemanlarının üniversite kurumunun entelektüel yaşamıyla bağlantı kurabilmede bir anahtar olduğunu belirterek onlarla iletişim halinde olabilmenin öğrenci gelişimindeki temel faktör olarak ele alınmasının yanlış olmayacağına vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde Pasceralla ve Terenzini (1976; 1977; 1978), çalışmalarında en temelde üniversite topluluğuyla bütünleşmiş öğrencilerin buldukları kuruma yönelik olumlu duygular besleyeceklerini ve dolayısıyla da üniversitedeki deneyimlerinden daha çok doyum sağlayacaklarını belirtmektedirler. Bu noktada araştırmacılar öğrencilerin üniversite yaşamından doyum sağlayabilmelerine, öğretim elemanlarıyla sınıf-içinde ya da sınıf-dışında kurdukları iletişimin azımsanmayacak ölçüde katkısı olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, üniversitenin ilk yılında kendi istekleriyle olarak okulu bırakan öğrenciler ile ikinci yıla devam etmeye karar veren öğrenciler arasındaki farkı inceledikleri çalışmalarında araştırmacılar (1977), öğrenimlerine devam etme kararını veren öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla öğretim elemanlarıyla daha sık iletişim kurduklarını ve bu iletişim sürecinde oldukça etkin olduklarını belirtmişlerdir. Yine birinci sınıf öğrencilerinin deneyimsel süreçlerini odağa aldıkları çalışmalarında diğer çalışmayla benzer şekilde, öğretim elemanlarıyla yakın bir ilişki kurduğunu hisseden öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimlerinin bu ilişkiden olumlu şekilde etkilendiği görülürken bunu hissedemeyen öğrencilerin ise üniversiteden doyum alma düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir (Pasceralla ve Terenzini, 1976).

Bilişsel gelişimlerinin yanı sıra öğrencilerin psiko-sosyal gelişim düzeylerinin de öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkiye göre farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan etkileşim ve iletişimleri onların sosyal ve duygusal işlevselliğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Sullivan, 2013). Decker, Donna ve Christenson (2007), öğretim elemanlarının öğrencilerin bu alandaki gelişimlerine katkısının akademik başarıya katkıdan bile daha önemli sayılabileceğini bildirmektedirler. Dolayısıyla üniversiteye uyum sağlamanın bir boyutu olarak ifade edilen kişisel-duygusal boyutta öğrencilerin uyum sağlayabilmesi açısından da öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşim ve iletişim sürecinin

öne çıkan bir faktör olduğu inkâr edilememektedir. Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal uyumlarının öğretim elemanlarıyla kurulan ilişkilerden etkilendiğini belirten Fraser ve Chiohn (2009), nitelikli öğrenci-öğretim elemanı ilişkisinin öğrencilerin üniversite ile bütünleşerek olumlu yönde sosyal, akademik ve duygusal gelişim gösterdiklerinden söz etmektedirler.

Sonuç olarak öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, eğitim hedeflerinin öğrenci tarafından kabul edilmesinde, öğrencilerin kurumun kural ve uygulamalarını algılayabilmesinde, öğrencilerin bağımlı ve bağımsız davranışlarında, otoriteye karşı tutumlarında önemli bir öğe olarak değerlendirilmektedir (Pittman ve Richmond, 2008). Resmi ya da resmi olmayan şekillerde öğretim elemanlarıyla etkileşim içinde bulunan öğrencilerin akademik başarısı, okula devam etme kararları, kariyer planları, entelektüel ve kişisel gelişimleri, üniversiteden doyum sağlamaları olumlu ya da olumsuz biçimde bu etkileşimden etkilenmektedir (Cotton ve Wilson, 2006; Feldman ve Newcomb, 1969; Hirschy ve Wilson, 2002; Lamport, 1993). Öyle ki öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine olanak sağlayan yeni programlar ve öğrenme çevreleri yaratmak bir anlamda üniversite kurumlarının öğrencileri özellikle de birinci sınıf öğrencilerini okulda tutabilme çabaları olarak değerlendirilmektedir (Tinto, 1993).

2.4.2. Üniversite Yaşamına Uyum ve Akran İlişkileri

İnsan, sosyal bir hayvandır ve gruplar oluşturup bu gruplar içinde kurduğu ilişki ve iletişimlerle oldukça uzun süre isteyen bir zaman diliminde olgunlaşır (Newman, Lohman ve Newman, 2007). Dolayısıyla insanlığın sosyal olarak ait hissettiği ortamlarda kendini güvende ve mutlu hissetmesi şaşırtıcı görünmemektedir. Uzun zaman dilimlerini kapsayan çağlar boyunca evrimleşerek toplumsal bir varlık haline gelen insanın aidiyet hissini yaşaması bu sosyal ilişkilerin kurulduğu grup içinde kabul görmesi ile mümkün görülmektedir (Bagwell, Newcomb ve Bukowski, 1998). Nitekim bireyler, akran ilişkileri geliştirerek duygusal bütünlüklerini korumakta, gereksinim duyduğunda diğerlerinden yardım ve destek isteyebilmekte ve bu sayede kendilerini anlamlı ve değerli varlıklar olarak deneyimlemektedirler (Rizzo, 1988).

Akran grupları, kişinin bağlar oluşturarak kendisini tanımladığı ve onaylanma ve kabul edilme ihtiyacını karşıladığı insan topluluğu olarak betimlenmektedir (Astin, 1993). Bu nedenle akran grupları, öğrenciler açısından kendi beceri ve yetenekleri konusunda bir değerlendirme kriteri olabildiği gibi öğrencilerin içinde büyüdüğü ve gelişim gösterdiği sosyo-kültürel kuralların öğrenildiği çevresel kaynaklar olarak da değerlendirilmektedir (Antonio, 2004). Bu bakış açısıyla akran ilişkileri, sosyal becerilerin deneyimlenmesine yönelik oluşturduğu temelle öğrencilerin birbirlerine güven duyarak birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarına fırsat sunmakta ve bu da öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Morgan, 2003). Nitekim üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda da, öğrencilerin

sosyal ve akademik gelişimlerinde akran gruplarının ve bu gruplar içinde kurulan ilişkilerin oldukça önemli olduğu bildirilmektedir (Astin, 1993; Feldman ve Newcomb, 1969; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Konuyla ilgili olarak, akran gruplarının üniversite yılları boyunca büyüme ve gelişmeyi etkileyen tek önemli faktör olduğunu belirten Astin (1993), akran ilişkilerinin kişilerarası ilişkiler kurmayı içeren sosyal beceriler ile akademik yaşamla ilgili kazançları etkileyen bilişsel becerilerin gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler arasında kurulan bu etkileşimlerin niteliği ve sıklığı, yukarıda sözü edilen alanlardaki çıktılarının niteliklerini belirleyen önemli bir anahtar olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada Astin, akranlar arasındaki etkileşimin sıklığı ve niteliği ile ilgili sıkıntıların eğitimsel sürece olumlu bir katkıda bulunmadığını hatta öğrencilerin akademik gelişimlerinin bundan olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir. Sıklık ve niteliğe yönelik beklentiler zaman ve mekâna göre çeşitlense de akran gruplarıyla kurulan etkileşimin, eğitimsel açıdan anlamlı olabilmesi bir anlamda öğrencilerin akranlarıyla dersler dışındaki etkinliklere birlikte katılımlarını, araştırma projelerinde birlikte çalışmalarını, ders için birlikte hazırlanmalarını ve kendileri dışındaki öğrencilere gerektiğinde rehberlik edebilmelerini gerektirmektedir (Sullivan, 2013). Konuyla ilgili olarak Strage (2000), akranlarla kurulan olumlu ve nitelikli ilişkiler sayesinde öğrencilerin üniversitede başarılı olabileceklerine dair inançlarının kuvvetlenerek kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve bunun da öğrencilerin baş etme becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Akranları tarafından kabul edildiğini düşünen ve o gruba ait hissedilen öğrencilerin, akademik ve sosyal çabalarını destekleyecek baş etme havuzunu genişlettikleri görülmektedir (Thomas, 2000).

Bununla birlikte birçok gelişim kuram ve araştırmalarında akran ilişkileri ve uyum arasındaki yakın ilişkiden söz edilmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin gelişimsel görevlerini yedi basamaklı bir modelde açıklamaya çalışan Chickering ve Reisser (1993), kişilerarası ilişkiler kurma ve bu ilişkileri devam ettirebilmenin öğrencilerin üniversite yılları süresince tamamlamaları gereken önemli gelişimsel görevleri olduğunu belirtmektedirler. Bir başka deyişle, ön-yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin gelişimsel görevlerinden biri olan özerkliğe geçiş sürecinde öğrencilerin bulunduğu çevre tarafından onaylanma, kabul görme ve değerli hissetme ihtiyaçlarının karşılanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin güç, aidiyet ve güvende hissetme gibi gereksinimlerini karşılamak üzere akran gruplarına dâhil olmak istediklerini belirten Johnson (2009), bu grupların öğrencilerin tek başlarına yapmaya cesaret edemeyecekleri işlere girişebilme gönüllüklerini arttırdığına işaret etmektedir. Öte yandan her akran ilişkisi aidiyet, yakınlık ve güvende olma gibi gereksinimlerin karşılanmasına hizmet etmediği gibi öğrencilerin olumsuz bir takım duygusal çatışmalar yaşamasına da neden olabilmektedir. Güven duygusunun hissedilmediği, özellikle sınıf içinde destek ve yakınlıktan uzak olan akran ilişkileri, kuruma aidiyeti ve uyumu azaltırken (Oswald ve

Clark, 2003), öğrencinin yalnızlık, depresyon, kaygı gibi olumsuz duyguları deneyimleyerek sosyal geri çekilme davranışı göstermesine neden olmaktadır (Langston ve Cantor, 1989; Pittman ve Richmond, 2008).

Bununla birlikte ilgili alanyazında, üniversite yaşamında gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında oluşan akran ilişkilerinin varlığının özellikle sosyal destek çerçevesinde ele alınarak sosyal uyumla ilişkilendirildiği görülmektedir (Fraley ve Davis, 1997; Lapsley ve Edgerton, 2002; Pittman ve Richmond, 2008). Özellikle üniversiteye geçiş sürecinde ailelerinden ayrılan öğrencilerin birçoğu, bu büyük yaşam değişikliği sırasında stres dolu zamanlar geçirmekte ve yeni bir sosyal destek sistemine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte akran gruplarıyla kurulan arkadaş ilişkileri önemli sosyal destek kaynaklarından biri olarak nitelendirilmektedir (Fraley ve Davis, 1997). Pek çok birinci sınıf öğrencisinin üniversite öğrenimi nedeniyle yaşamlarında ilk kez ebeveynlerinden uzaklaştıkları (Paul ve Brier, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, akranlarıyla güven ve kabul edilme temelli kurdukları yeni ilişkiler, onların üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Buote ve diğ., 2007; Mauk, 2011). Bu anlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümü konusunda destek ararken öncelikli tercihlerinin resmi olmayan kaynaklar (anne, baba, arkadaşlar vb.) olduğu (Boldero ve Fallon, 1995; Fallon ve Bowles, 2001) ve bu resmi olmayan kaynaklar içerisinde de ilk sırada arkadaş grubunun geldiği belirtilmektedir (Sheffield, Fiorenza ve Sofronoff, 2004).

Benzer şekilde üniversite yıllarına denk gelen ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşamasında, akran ilişkilerinin niteliğinin ve anlamının değiştiğini belirten Pittman ve Richmond (2008), bu geçiş sürecinde yakınlık ve sosyal destek kaynağı olması açısından akran ilişkilerinin, ebeveynlerle ilişkilerin yerini aldığını belirtmektedirler. Özellikle ergenlik dönemiyle birlikte daha çok önem kazanarak farklılaşan akran ilişkileri (Gordon, 2010), üniversite süresince ayrımlaşma-bireyselleşme sancuları yaşayan birçok genç yetişkin açısından bireysel kimliğin ve varlığın onaylanması, yakınlık ve destek ihtiyacının karşılanması gibi konulara kaynak teşkil etmektedir (Buote ve diğ., 2007). Bu anlamda onaylama, destek, yakınlık ve rehberlik gibi özellikleri içeren nitelikli akran ilişkilerine (Hartup ve Stevens, 1999; Swenson ve diğ., 2008) sahip olma, birinci sınıf öğrencilerini duygusal stresten koruyan en temel faktörlerdendir (Pittman ve Richmond, 2008; Swenson ve diğ., 2008). Nitekim Wentzel (1998), öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin öğrencilerin duygusal iyilik hallerine güçlü bir etkide bulunduğunu ifade ederken Connell ve Wellborn (1991) de, akranlar tarafından kabul edildiğini hissetmenin, kişinin amaçlarına bağlanmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akran gruplarının üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını, sosyalleşmelerini, akademik başarılarını, okula devam kararlarını, değerlerini ve aidiyetlerini etkiledikleri görülmektedir (Astin, 1993; Chickering ve Reisser, 1993; Pasceralla ve Terenzini, 2005; Pittman ve Richmond, 2008; Upcraft ve Gardner, 1989). Bu

kapsamda derin ve anlamlı akran ilişkileri olan ya da kendisini bir akran grubunun üyesi olarak tanımlayabilen öğrencilerin daha güçlü bir kendilik hissi geliştirdikleri (Chickering ve Reisser, 1993), kayıtlı oldukları kurum ve bölümden mezun olma konusunda daha ısrarlı oldukları (Tinto, 1993) ve üniversite yerleşkelerinde gerçekleşen etkinliklere katılmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri (Pascarella ve Terenzini, 2005) bildirilmektedir. Bu doğrultuda akran ilişkilerinin, üniversite yaşamına uyum üzerinde önemli bir rolü olduğunu ve uyuma yönelik yapılacak araştırmalarda dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu belirtmek gerekmektedir.

2.4.3. Üniversite Yaşamına Uyum ve Kendilik Algısı

İnsanın “kim” ve “ne” olduğuna dair sorduğu sorular yaşamın başlangıcından bu güne süregelmektedir. Bu anlamda özellikle insanın kim olduğunu ve ne olduğunu bilme ihtiyacı, “ben neyim, kimim” ve “nasıl bir insanım” gibi soruların doğmasına neden olmuş bu da kendilikle ilgili çalışmaların başlangıcını oluşturmuştur. Bu anlamda çok uzun yıllardır felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi çeşitli bilim dallarında çeşitli yollarla bu soruya cevap aranmaktadır.

En temelde kim olduğumuzla ilişkili olan kendilik (benlik), basit düzeyde tekil şahıs olan “ben”e karşılık gelmekte (Cooley, 1968) ve varoluşun çekirdeği olarak kabul edilmektedir (Allport, 1964). Shavelson, Hubner ve Stanton’a göre (1976) kişinin kendisi hakkındaki bakış açısına karşılık gelen bu çekirdek, diğerlerinin deneyimlerine ilişkin yaptığı yorumlardan ve değerlendirmelerden etkilenerek oluşmaktadır. Markus, Smith ve Moreland (1985) ise bu çekirdeği, kişinin kendi yaşam deneyimleri yoluyla diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamada kullandığı geniş ve sistematik bir yapı olarak ifade etmektedirler.

Kendilik olarak ifade edilen bu çekirdek tek veya çok boyutluluğu, ilişki kurulan diğer kavram ve alanlar gibi birçok yönden inceleme konusu olmasına rağmen yapılan çalışmalarda üzerinde ortak bir tanıma varılması mümkün olmayan, oldukça karmaşık bir yapı olarak durmaktadır. Öyle ki, konuyla ilgilenen son dönem araştırmacıların birçoğu kendiliği çeşitli bileşenlerden oluşan bütünsel bir yapı olarak tanımlamaktadırlar (Crocker ve Wolfe, 2001; Woike ve Baumgardner, 1993). Bu anlamda konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde *kendilik bağlamı (self-concept)*, *kendilik imajı (self-image)*, *kendilik değeri (self-worth)*, *kendilik algısı (self-perception)*, *kendilik temsili (self-representations)*, *kendilik şeması (self-schemas)* ve *kendilik değerlendirmesi (self-evaluations)* gibi kavramlar kendilik konusuyla ilgilenen araştırmacıların tartışmalarını yürüttükleri terminolojilerin sadece bir kısmını yansıtmaktadır.

Bu bakış açısından hareketle kişinin kendi özelliklerinin, ideallerinin ve düşüncelerinin bir toplamı olarak gördüğü kendiliği şemsiye bir kavram olarak tanımlayan Baumeister (1998), bu şemsiyenin en temel öğelerinden birinin kendilik algısı olduğunu belirtmektedir. Kendilikle

ilgili çalışmaların artması ile birlikte birçok çalışmanın odağı haline gelmiş olan kendilik algısı karmaşık yapısı itibariyle kişiliği oluşturan temel psikolojik öğelerden biri olarak değerlendirilmektedir (Guindon, 2002).

Nitekim kendilik algısı, bireyin kendiliğine dair bilgisinin kaynağı olarak görülmekle birlikte (Baumeister, 1998), algı, şema gibi bilişsel bileşenleri olan çok yönlü ve dinamik bir süreci içeren yapı şeklinde ele alınmaktadır (Cross ve Madson, 1997; Markus ve Kitayama, 1991). Bu dinamik yapı, kişinin kendisi hakkında bildikleri, başkalarının herhangi biri ile ilgili düşüncelerinden kendisine yansıyanlar ve kişinin kendisine ilişkin değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Özellikle bireyin yaşamı boyunca deneyimlediği tüm yaşantıların onun kendisini algılama biçimine etki ettiğini vurgulayan Demoulin (1999), bireyin kendiliğine yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz yargıların tümünün kendilik algısını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu anlamda bireyin deneyimsel alanını oluşturan bu yaşantıların onun kendisi hakkında neye inandığını, neyi bildiğini, duygularını, isteklerini, yetenek ve sınırlılıklarını, ilgilendikleri ile ilgilenmediklerini, tekrar eden baskın davranış örüntülerini algılama ve yorumlama biçimini şekillendirmektedir (Eisenberg ve Delaney, 1998).

En genel ifadeyle kendilik algısı bireyin özüne ilişkin tutumuna (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012) işaret etmesiyle birlikte bu tutum, bireyin yaşamın çeşitli alanlarındaki mevcut kapasite ve potansiyellerini nasıl algıladığı üzerine şekillenmektedir (Markus, 1983). Algılama sistemi, değerlendirmeye dayalı bir takım hükümleri de içerdiğinden sosyal, akademik ve mesleki vb. gibi çeşitli alanlarda bireyin kendisini “yeterli-yetersiz”, “başarılı-başarısız” gibi etiketlemesine yol açmaktadır (Owens, 1991). Kendiliğin değerlendirmesi sonucunda oluşan olumlu ya da olumsuz bir etiketleme ise bireyin birey olarak değerini ve öz-saygısını belirleyen bir faktöre dönüşmektedir. Bu anlamda olumlu kendilik algısına sahip bireylerin benlik saygıları ve kendilerine olan güvenleri yüksek olduğu gibi değerlilik duygularının da güçlü olduğu ifade edilmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Bu yönüyle kendilik algısı, kendilik değeri ve benlik saygısı arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür.

Bu bağlamda kendilikle ilgili kuramsal çalışmaların başlangıcı adına önemli bir isim olan James, kişinin kendini değerli görmesiyle bağlantılı olarak ortaya çıkan benlik saygısının doğasını anlamaya çalışmıştır. James’e göre kişinin kendilik hissi, tamamıyla ne istediğine ve ne yaptığına dayalı olarak şekillenmekle birlikte kendilik değeri ve benlik saygısı ise bireyin başarılarının yapmak istediklerine oranı ile ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda genel kendilik değeri, bireyin kendisi için önemli gördüğü çeşitli alanlardaki istekleri ile bu alanlardaki isteklerine ulaşmasını sağlayacak yeterliliklerinin değerlendirilmesiyle belirlenmektedir. Bu bakış açısına göre, bireyin kendisi için önemli görmediği bir alanda başarısız olması onun kendilik değerini ve dolayısıyla da öz-saygısını olumsuz yönde etkilememektedir. Bir başka

ifadeyle bireylerin benlik saygılarını yükseltmek adına doyuma ulaştırmaları gereken kendilik değeriyle ilgili bileşenler farklılaşmaktadır (Crocker ve Wolfe, 2001).

Benzer şekilde Harter (1999), bireyin farklı yaşam alanlarında olumludan olumsuzla farklılaşabilen değerlendirmelerde bulunarak kendilik algısı profilini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu gelişimsel bakış açısı çerçevesinde ortaya konulan kendilik değeri modelinde çok boyutlu ve farklı alanlara ayrılmış bir kendilik bağlamına ve değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu modele göre, farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin kendilik değeri, farklı yetkinlik alanlarından ve genel kendilik değerlendirmesinden oluşmaktadır. Üniversite yıllarını kapsayan ve genç yetişkinlik/beliren yetişkinlik olarak da ifade edilebilen gelişim dönemi içinde olan bireylerin kendilik algılarının, akademik yetkinlik, zihinsel yetkinlik, yaratıcılık, mesleki yetkinlik, atletik yetkinlik, fiziksel görünüm, akran kabulü, yakın arkadaşlık, romantik ilişkiler, ebeveynlerle ilişkiler, ahlak ve mizah olarak on iki yetkinlik alanı ile genel kendilik değeri değerlendirmesinden oluştuğu ifade edilmektedir (Harter, 1999). Bireylerin bu alanlardan hangilerini önemli gördüğü ve önemli gördüğü bu alanlarda kendisini ne kadar yetkin hissettiği onun kendilik algısı profilini oluşturmaktadır.

Kendilik kavramının aslında kişinin farklı alanlara ilişkin kendisi hakkındaki algısı olduğunu belirten Owens (1991) ise bireyin kendiliğine ilişkin bu çeşitlenmiş algısının onun duygu ve davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre, kendilik algısını oluşturan bileşenlerin bireyin kendini düzenleme davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda bireylerin, kendilik değerini ve öz-saygısını bağladığı alanlarda başarıya ulaşabileceği fırsat ve durumları kollayarak bunlara katılım göstermeye çalıştıkları ve katılım gösterdiklerinde de hata yapmamak adına çaba sarf ettikleri ifade edilmektedir (Crocker, 2002; Crocker ve Luhtanen, 2003).

Genel olarak kendilik algısı ve değerinin insan davranışlarını biçimlendirmede, büyüme ve gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Baumeister vd., 2003). Bu anlamda olumlu kendilik algısı ve değeri, yeni durumlara ve ruh sağlığı problemlerine yönelik tampon görevi üstlenmekte (Gaertner, Sedikes ve Chang, 2008), bireyin *iyilik hali* (Baumeister, 1998; Campbell, 1990), *akademik başarı* (Baumeister ve diğ., 2003) ve *yaşam doyumu* (Harter, 1993; Panori, Wong, Kennedy ve King, 1995) ile yakından ilişkili görülmektedir. Nitekim olumlu kendilik algısına sahip öz-saygısı ve kendilik değeri yüksek olan bireylerin psikolojik açıdan daha sağlam, girişken ve yaşamı daha olumlu bir bakış açısıyla karşılayan bireyler oldukları bilinmektedir (Veselska ve diğ., 2009).

Bununla birlikte üniversite yılları gelişimsel açıdan yetişkinliğe geçiş sürecindeki öğrencilerin entelektüel ve duygusal açıdan birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları bir süreç (Delaney, 2003) olarak ele alındığında olumlu kendilik algısı ve yüksek kendilik değeri, üniversiteye geçiş sürecinde akademik ve sosyal uyumla ilişkili yaşamsal öneme sahip bir faktör

olarak değerlendirilmektedir (Boulter, 2002; Elias, Mahyuddin ve Noordin, 2007; Friedlander ve diğ., 2007; Pritchard, ve diğ., 2007). Özellikle üniversite yaşamı artan akademik yükümlülükler ve yeni sosyal ilişkiler bakış açısından ele alındığında, öğrencilerin bu gerekliliklerin üstesinden gelme konusunda kendi yeterliliklerine güvenmeleri ve yüksek kendilik değerine sahip olmaları sağlıklı bir üniversite yaşamı adına ön plana çıkan bir faktör olabilmektedir.

Bu kapsamda üniversite yaşamının akademik çevresine uyum açısından kendilik algısı ve değeri değerlendirildiğinde, üniversite yaşamıyla birlikte artan akademik yükümlülüklerin üstesinden gelebilecek zihinsel yetkinliğe ve akademik becerilere sahip olduğunu düşünen birinci sınıf öğrencilerinin üniversitenin akademik yaşamına daha kısa sürede uyum sağladıkları görülmektedir (Boulter, 2002). Nitekim bazı çalışmalarda, kendilik algıları olumlu ve kendilik değeri yüksek olan öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışında daha fazla etkileşime girdikleri ve bunun da akademik uyumu ve okula devam etmeye yönelik istekliliği arttırdığı görülmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Benzer şekilde Aspinwall ve Taylor (1992), yüksek kendilik değerinin karşılaşılan zorlu yaşantılarla baş etme konusunda kaçınmaya dayalı baş etme yolları yerine sosyal destek kullanma gibi etkin baş etme yollarını kullanma eğilimini doğurduğunu ve bunun da birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerinin artmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

Akademik yetkinlikle yakından ilişkili olan akademik becerilere sahip olmanın yanı sıra kendilik değeriyle yakından ilişkili sosyal becerilerin de üniversiteye geçiş sürecinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, üniversitenin sosyal çevresine uyum, yeni ilişkiler geliştirip yerleşke içindeki etkinliklere katılarak sosyalleşmeyi gerektirdiğinden (Baker ve Siryk, 1984), öğrencilerin sosyal becerilerine güvenmeleri ve bu alanda yetkin olduklarına inanmaları uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Elias ve diğ., 2007). Akranlar tarafından kabul edilmek ve sağlıklı ilişkiler kurmak, sosyal becerilerin kullanılabilmesini zorunlu kılarken ve bireyin sosyal becerilerinin diğerleri tarafından onaylandığının bir göstergesi olan başkaları tarafından kabul edilme ise kendilik değerini belirlemede önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Harter, 1999). Bu anlamda geçmiş ilişkilerini geri bırakarak üniversite eğitimine başlayan birçok birinci sınıf öğrencisi açısından yerleşkedeki akranları ve diğerleri tarafından kabul edilmesini sağlayacak sosyal becerilere sahip olmak ve yakın ilişkiler kurabileceğine inanmak sosyal alanla ilgili davranışlarını düzenleme açısından önem kazanmaktadır. Öte yandan, sosyal becerilerine güvenmeyen öğrencilerin içinde buldukları kuruma ve öğretim elemanlarına yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri de ifade edilmektedir (Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009).

Bununla birlikte üniversitenin ilk yılı genellikle birçok birinci sınıf öğrencisinin yalnızlık ve izolasyon duygularıyla baş etmeye çalıştıkları (Brooks ve DuBois, 1995) stresli bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Friedlander ve diğ., 2007). Bu nedenle, üniversiteye uyumun bir boyutu olan kişisel-duygusal uyum boyutunda birinci sınıf birinci sınıf öğrencilerinden duygusal

iyilik hallerini korumaları beklenmektedir (Baker ve Siryk, 1984). Nitekim, yapılan çalışmalarda olumlu kendilik algısı ve yüksek kendilik değeri duygusal iyilik halinin korunması (Baumeister, 1998; Campbell, 1990) ile yakından ilişkiyken, olumsuz kendilik algısı ve düşük kendilik değeri ise yalnızlık, depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz yaşantılarla ilişkilidir (Alfeld-Liro ve Sigelman, 1998).

Sonuç olarak, birey çevre etkileşiminden ortaya çıkarak kişisel inançlar tarafından biçimlenen kendilik algısının (Çelik ve Odacı, 2012), olumlu olmasının öğrencilerin akademik yaşamla ilgili deneyim ve başarıları (Boulter, 2002; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994) ile sosyalleşme süreçlerini etkilemektedir (Coselman ve Self, 2007). Özellikle ilk yıllarında çeşitli zorluklarla karşılaşan birinci sınıf öğrencilerinin, yeterli ve yetkin olduklarına inanmaları, bu zorlukların üstesinden gelebilme noktasında onlara önemli bir motivasyon sağlamaktadır (Elias, ve diğ., 2010). Kendisinin yetersiz ve etkisiz olduğuna inan öğrencilerin ise zorluklarla mücadele etmek konusunda harekete geçmelerini sağlayacak enerjiyi bulamadıkları vurgulanmaktadır (Reeve, Jang, Carrell, Jean ve Barch, 2004).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin, (akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum, kurumsal uyum) bireysel faktörler (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel faktörler (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) tarafından yordanıp yordanmadığının incelendiği bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya şu anda varolan olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı, araştırmaya konu olan özne ya da nesnelerin kendi koşulları içinde olduğu şekliyle tanımlandığı araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesinin 4 yıllık fakültelerine kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Mersin Üniversitesi'nde yer alan Eczacılık, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik Fakültelerinin ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan 522 (307 kadın, 215 erkek) birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde izlenen aşamalar şöyledir: Öncelikle Mersin Üniversitesinin 14 fakültesi arasından buldukları yerleşke, öğretim yılı, öğrenci ve öğretim üyesi sayısı, kadın erkek öğrenci oranı vb. gibi kriterler göz önünde bulundurularak, ilk olarak amaçlı örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen kriterler çerçevesinde 6 fakülte (Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İletişim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eczacılık Fakültesi) belirlenmiştir. Denizcilik, Güzel Sanatlar ve Su ürünleri Mühendisliği Fakülteleri yeterli öğrenci sayısına sahip olmadığından, Tarsus Teknik Eğitim ve Tarsus Teknoloji Fakülteleri merkez yerleşkede bulunmadıklarından, Tıp ve Turizm Fakültelerinin ise ders yılı başlangıç ve bitiş tarihlerinin diğer fakültelerden farklı olmasından dolayı, bu fakülteler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Ardından, küme örnekleme yöntemi kapsamında ilgili 6 fakültenin tüm bölümlerindeki birinci sınıf öğrencileri örnekleme alınmıştır. Son olarak, yeniden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 6 fakülte bünyesinde zorunlu "yabancı dil hazırlık programı" bulunan bölümler örneklemin dışında bırakılarak, öğrencileri doğrudan birinci sınıfa başlayan bölümler örnekleme dâhil edilmiştir.

Örneklemin bölüm ve cinsiyete göre dağılımı Tablo1’de gösterilmektedir. Buna göre, örneklem grubunun 307’si (% 58.8) kadın ve 215’i (%41.2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Örneklemin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölümler	Kız	Erkek	Toplam
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	8	7	15
Fen Bilgisi Öğretmenliği	21	7	28
Matematik Öğretmenliği	5	22	27
Okulöncesi Öğretmenliği	17	8	25
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	19	14	33
Sınıf Öğretmenliği	1	9	10
Türkçe Öğretmenliği	11	10	21
Eczacılık	11	30	41
Arkeoloji	11	10	21
Felsefe	17	13	30
Matematik	15	7	22
Psikoloji	15	17	32
Sosyoloji	33	11	44
Tarih	14	4	18
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	12	15	27
Maliye	16	9	25
Gazetecilik	17	7	24
Radyo, Sinema ve Televizyon	16	9	25
Çevre Mühendisliği	12	8	20
İnşaat Mühendisliği	3	19	22
Jeoloji Mühendisliği	4	8	12
Genel Toplam	307	215	522

3.2.1. Örneklem Ard-Yöresel Özellikleri

Ard-yöresel özellikleri açısından incelendiğinde, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre mezun oldukları lise türü Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre, sırasıyla öğrencilerin %40’ı Anadolu Lisesi, %35.2’si Devlet Lisesi, %8.6’sı Meslek Lisesi, %7.9’u Öğretmen Lisesi, %2.9 Fen Lisesi, %1’i İmam Hatip Lisesi ve %0.6’sı Özel Lise mezunudur. Örneklem %3.6’sı ise “diğer” liselerden mezun olmuşlardır.

Tablo 2. Örneklem Bölüm ve Lise Türüne Göre Dağılımı

Bölümler	Lise Türü							
	Devlet Lisesi	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Özel Lise	Diğer
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	1	10	1	---	---	---	2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	12	12	1	2	---	1	---	---
Matematik Öğretmenliği	3	15	---	8	1	---	---	---
Okulöncesi Öğretmenliği	2	9	5	8	---	1	---	---
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	5	18	3	7	---	---	---	---
Sınıf Öğretmenliği	3	4	2	1	---	---	---	2
Türkçe Öğretmenliği	11	4	2	1	---	---	---	2
Eczacılık	2	23	---	6	9	---	1	---
Arkeoloji	10	5	3	---	---	---	2	1
Felsefe	13	9	6	---	---	---	---	2
Matematik	11	8	1	---	1	1	---	---
Psikoloji	9	18	---	5	---	---	---	---
Sosyoloji	17	24	---	---	1	1	---	1
Tarih	11	5	2	---	---	1	---	1
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	12	9	1	1	---	---	---	4
Maliye	13	8	3	---	---	1	---	---
Gazetecilik	10	6	3	---	---	---	---	5
Radyo, Sinema ve Televizyon	18	5	1	---	---	---	---	1
Çevre Mühendisliği	9	10	1	---	---	---	---	---
İnşaat Mühendisliği	5	13	---	1	3	---	---	---
Jeoloji Mühendisliği	7	3	1	---	---	---	---	1
Toplam	184	209	45	41	15	5	3	19

Bununla birlikte Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği bölgeler Tablo 3'te gösterilmektedir. Buna göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasının Akdeniz Bölgesi'nden (%55.4) geldikleri ve ardından sırasıyla Güneydoğu Anadolu (%17.6), Doğu Anadolu (%9.8), İç Anadolu (%4.8), Marmara (%4.6), Ege (%2.9) ve Karadeniz (%2.1) bölgesinden geldikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrencilerin %2.1'lik bir kesiminin ise yurtdışından geldiği görülmektedir.

Tablo 3. Örneklemin Bölüm ve Bölgelere Göre Dağılımı

Bölümler	Bölgeler							Yurtdışı
	Akdeniz	Güneydoğu Anadolu	Doğu Anadolu	İç Anadolu	Marmara	Ege	Karadeniz	
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	8	5	1	---	1	---	---	---
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	19	7	1	1	---	---	---	---
Matematik Öğretmenliği	22	2	---	2	---	---	---	---
Okulöncesi Öğretmenliği	20	1	1	1	1	---	---	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18	6	5	---	1	---	1	2
Sınıf Öğretmenliği	5	2	1	1	---	---	---	1
Türkçe Öğretmenliği	13	5	2	---	---	---	---	1
Eczacılık	22	11	2	2	1	1	2	---
Arkeoloji	13	1	---	2	3	1	---	1
Felsefe	18	4	6	---	---	1	1	---
Matematik	17	4	---	---	---	---	---	1
Psikoloji	12	6	12	---	---	1	1	---
Sosyoloji	24	11	3	---	4	1	---	1
Tarih	12	3	1	---	1	---	---	1
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	19	1	1	2	3	---	---	1
Maliye	14	1	---	4	3	---	3	---
Gazetecilik	9	2	3	3	2	2	1	2
Radyo, Sinema ve Televizyon	7	3	3	4	2	4	1	1
Çevre Mühendisliği	8	3	4	1	1	3	---	---
İnşaat Mühendisliği	7	10	1	1	1	---	---	1
Jeoloji Mühendisliği	2	4	4	1	---	1	---	---
Toplam	289	92	51	25	24	15	11	13

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre yaşamlarının büyük bölümünün geçtiği Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin yaşamlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yer il merkezi (%33.7), ilçe merkezi (%26.8), büyükşehir (%25.5), köy-kasaba (%11.7) ve yurtdışı (%2.1) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4. Örneklemin Bölüm ve Yaşamlarının Büyük Bölümünün Geçtiği Yere Göre Dağılımı

Bölümler	Yaşamın Geçtiği Yer				
	İl Merkezi	İlçe Merkezi	Büyükşehir	Köy-Kasaba	Yurtdışı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	8	1	3	3	---
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	7	7	10	4	---
Matematik Öğretmenliği	11	9	2	5	---
Okulöncesi Öğretmenliği	5	11	7	1	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8	15	3	4	3
Sınıf Öğretmenliği	8	15	3	4	3
Türkçe Öğretmenliği	12	5	1	2	1
Eczacılık	24	9	6	2	---
Arkeoloji	7	4	8	1	1
Felsefe	8	8	10	4	---
Matematik	4	4	9	4	1
Psikoloji	17	8	5	2	---
Sosyoloji	12	13	14	5	---
Tarih	4	6	4	3	1
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	8	6	9	4	---
Maliye	5	11	6	3	---
Gazetecilik	5	5	7	6	1
Radyo, Sinema ve Televizyon	4	5	11	4	1
Çevre Mühendisliği	6	5	8	1	---
İnşaat Mühendisliği	11	3	5	1	1
Jeoloji Mühendisliği	6	1	3	2	---
Toplam	176	140	133	61	11

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre şu an yaşadıkları yer Tablo 5'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre örnekleme oluşturan öğrencilerin yarıya yakının Devlet Yurdunda (%44.6) yaşadığı görülmekte ve bunu sırasıyla aileyle (%28.9), evde arkadaşlara (%14.9), özel yurt (%5.6), evde-yalnız (%2.3) ve akraba yanında (%1.9) yaşama izlemektedir.

Tablo 5. Örneklemin Bölüm ve Şu An Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı

Bölümler	Şu An Yaşadıkları Yer						
	Devlet Yurdu	Aile	Evde-Arka daş la	Özel Yurt	Evde-Yalnız	Akraba	Diğer
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3	6	3	1	---	1	---
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	12	10	5	---	---	---	---
Matematik Öğretmenliği	15	10	1	1	---	---	---
Okulöncesi Öğretmenliği	7	11	4	2	---	---	---
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	6	4	2	---	---	---
Sınıf Öğretmenliği	3	5	---	1	---	---	---
Türkçe Öğretmenliği	9	7	4	---	---	1	---
Eczacılık	18	8	4	7	2	1	---
Arkeoloji	3	9	3	2	3	1	---
Felsefe	16	10	3	---	1	---	---
Matematik	11	6	3	1	---	---	1
Psikoloji	14	8	10	---	---	---	---
Sosyoloji	27	7	3	3	2	1	---
Tarih	7	7	---	1	---	2	---
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	9	11	3	2	---	1	---
Maliye	15	4	1	3	---	1	---
Gazetecilik	8	6	8	---	1	1	---
Radyo, Sinema ve Televizyon	10	2	8	2	2	---	---
Çevre Mühendisliği	11	7	---	---	---	1	---
İnşaat Mühendisliği	8	5	7	1	---	---	---
Jeoloji Mühendisliği	4	4	3	---	1	---	---
Toplam	230	149	77	29	12	10	3

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre üniversite sınavına giriş sayıları Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin 217'sinin (%43.9) üniversite sınavını sınava ilk girişlerinde, 225'inin (%45.5) ikinci girişlerinde, 39'unun (%7.9) üçüncü girişlerinde, 9'unun (%1.8) dördüncü girişlerinde, 2'sinin (%0.4) beşinci girişlerinde kazandıkları görülürken, 1 öğrencinin yedinci ve yine 1 öğrencinin ise sekizinci girişinde sınavı kazandığı görülmektedir.

Tablo 6. Örneklemin Bölüm ve Üniversite Sınavına Giriş Sayılarına Göre Dağılımı

Bölümler	Giriş Sayısı						
	İlk Giriş	İkinci Giriş	Üçüncü Giriş	Dördüncü Giriş	Beşinci Giriş	Yedinci Giriş	Sekizinci Giriş
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	5	8	1	---	---	---	---
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	12	10	2	---	---	---	---
Matematik Öğretmenliği	14	10	2	---	---	---	---
Okulöncesi Öğretmenliği	16	9	---	---	---	---	---
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	21	9	1	1	---	---	---
Sınıf Öğretmenliği	5	3	1	1	---	---	---
Türkçe Öğretmenliği	9	6	4	1	---	---	---
Eczacılık	12	22	5	---	---	---	---
Arkeoloji	5	7	2	2	---	---	---
Felsefe	11	16	3	---	---	---	---
Matematik	11	10	1	---	---	---	---
Psikoloji	9	18	1	---	---	---	---
Sosyoloji	16	26	---	2	---	---	---
Tarih	8	9	---	---	1	---	---
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	13	8	5	---	---	1	---
Maliye	12	7	2	---	---	---	1
Gazetecilik	11	10	3	---	---	---	---
Radyo, Sinema ve Televizyon	9	9	2	2	1	---	---
Çevre Mühendisliği	9	10	1	---	---	---	---
İnşaat Mühendisliği	6	13	1	---	---	---	---
Jeoloji Mühendisliği	3	5	2	---	---	---	---
Toplam	217	225	39	9	2	1	1

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre yerleştikleri tercih sıraları Tablo 7’de sunulmuştur. Buna göre, örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin 404’ünün (%77.8) ilk 10 tercihten birine yerleştiği görülürken 83’ünün (%16.2) 11-20 arasındaki tercihlerinden birine ve 26’sının (%5.1) ise, 21-30 arasındaki tercihlerinden birine yerleştikleri görülmektedir.

Tablo 7. Örneklemin Bölüm ve Yerleştikleri Tercih Sıralamasına Göre Dağılımı

Bölümler	Tercih Sıralaması		
	1-10	11-20	21-30
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	12	2	---
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	18	8	2
Matematik Öğretmenliği	22	3	1
Okulöncesi Öğretmenliği	21	2	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	3	---
Sınıf Öğretmenliği	7	2	---
Türkçe Öğretmenliği	20	---	---
Eczacılık	29	12	---
Arkeoloji	17	1	3
Felsefe	17	9	2
Matematik	13	5	4
Psikoloji	31	---	---
Sosyoloji	35	9	---
Tarih	17	1	---
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	18	6	3
Maliye	18	5	2
Gazetecilik	19	4	1
Radyo, Sinema ve Televizyon	22	2	1
Çevre Mühendisliği	11	6	2
Jeoloji Mühendisliği	11	---	1
İnşaat Mühendisliği	16	3	2
Toplam	404	83	26

Örneklem grubunun ailesinde üniversite öğrenimi görmüş ya da görmekte olan başka bir kişinin var olup olmadığına yönelik yanıtların dağılımı Tablo 8’de sunulmaktadır. Buna göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin 324’nün (% 62.3) ailesinde üniversite öğrenimi görmüş başka bir kişi bulunurken, 196’sının (% 37.7) ailesinde ise üniversite öğrenimi görmüş ya da görmekte olan birisi bulunmamaktadır.

Tablo 8. Örneklemin Bölüm ve Ailede Üniversite Eğitimi Alanlara Göre Dağılımı

Bölümler	Üniversite Eğitimi Alma Durumu	
	Evet	Hayır
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	8	7
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	17	11
Matematik Öğretmenliği	21	6
Okulöncesi Öğretmenliği	14	11
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	22	11
Sınıf Öğretmenliği	6	4
Türkçe Öğretmenliği	14	6
Eczacılık	37	4
Arkeoloji	11	10
Felsefe	21	9
Matematik	8	14
Psikoloji	21	11
Sosyoloji	24	20
Tarih	8	10
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	12	15
Maliye	14	11
Gazetecilik	13	11
Radyo, Sinema ve Televizyon	17	8
Çevre Mühendisliği	14	6
İnşaat Mühendisliği	15	6
Jeoloji Mühendisliği	7	5
Toplam	324	196

3.3. Veri Toplama Araçları

Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum (akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum, kurumsal uyum ve genel uyum) düzeylerini yordayan değişkenlerin ele alındığı bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formunun yanı sıra Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜÜÖ), Aidiyet Hissi Ölçeği (AHÖ) ve Kendilik Algısı Ölçeği (KAÖ) olmak üzere toplam 3 ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunun tanımlanması amacıyla katılımcıların cinsiyet, bölüm, mezun oldukları lise türü, üniversite öncesi yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri bölge ve yer, üniversite sınavına giriş sayıları, yerleştikleri tercih sıralaması ile ailelerinde üniversite eğitimi almış ya da almakta olan başka birinin var olup olmadığına ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” adı altında hazırlanan soru formu ile elde edilmiştir.

3.3.2. Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜÜÖ)

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Üniversiteye Uyum Ölçeği (bkz. Ek 3), birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 45 maddeden oluşmakta ve sırasıyla akademik uyum (12 madde), sosyal uyum (13 madde), kişisel-duygusal uyum (10 madde) ve kurumsal uyum (10 madde) olarak adlandırılan 4 faktör içermektedir. Akademik uyum, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümle ilgili akademik yükümlülükleri yerine getirebilme ve akademik çevreden memnun olmayı ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “akademik deneyimlerim bölümüme olan ilgimi giderek arttırıyor” şeklindedir (madde 4). “Sosyal uyum” faktörü, öğrencilerin üniversitedeki arkadaş ilişkilerini, yerleşkedeki sosyal yaşama katılımı ve sosyal yaşamdan doyum almayı ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “üniversitedeki arkadaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir” şeklindedir (madde 2). Kişisel-duygusal uyum faktörü ise öğrencilerin duygu-durumlarını ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “son günlerde içimden hiçbir şey yapmak gelmiyor” şeklindedir (madde 7). Kurumsal uyum faktörü, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum (üniversite) memnuniyetleri ve kuruma aidiyetlerini ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden emin değilim” şeklindedir (madde 4). Ölçekte 21 madde ters puanlanmaktadır. Bu maddeler sırasıyla 3., 4., 6., 7., 8., 11., 14., 15., 16., 19., 23., 24., 27., 28., 32., 33., 36., 39., 40., 41. ve 42. maddelerdir.

Katılımcılar, ilgili maddeleri 7’li likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlamakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 45 ve en yüksek puan ise 315’tir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin yüksekliğine işaret ederken puanların düşüklüğü ise uyum düzeylerinin düşüklüğünü göstermektedir.

3.3.2.1. ÜÜÖ’yü Geliştirme Çalışmaları

Üniversiteye uyum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuyla ilgili kapsamlı bir alanyazın incelemesi yapılmış ve yurtiçi çalışmalarda kullanılan *Üniversiteye Uyum Ölçeği* (Akbalık, 1997), *Üniversite Yaşamı Ölçeği* (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003) ile yurt dışı çalışmalarda en sık kullanılan “*Student Adaptation to College Questionnaire*” (Baker ve Siryk,

1984) adlı ölçme aracı incelenmiştir. Bununla birlikte, Sevinç (2010) tarafından nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen “Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler” konulu yüksek lisans tez çalışmasının öğrenci görüşlerinden oluşan nitel verisi detaylı bir şekilde yeniden gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda özellikle yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci gözlem ve görüşlerinden yararlanılarak ortaya çıkan bulgular temelinde ve alanyazının öngördüğü boyutlar dikkate alınarak 92 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak formda akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum olarak öngörülen her bir alt boyutta o boyut ile ilgili öğrencilerin deneyimlerini anlamaya yönelik çeşitli maddelere yer verilmiştir. Hazırlanan taslak form, uzman görüşü almak amacıyla Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünden üç öğretim üyesinin ve üç doktora öğrencisinin incelemesine sunulmuştur.

Taslak form, ilgili uzmanların dil, içerik ve kapsam açısından sundukları geribildirim, düzeltme ve öneriler doğrultusunda 79 maddeye indirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise oluşturulan taslak form, 30 üniversite öğrencisine uygulanmış ve bu öğrencilerden anlaşılmayan ve net olmadığını düşündükleri ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler çerçevesinde yapılan düzenlemeler sonucunda son şeklini alan ölçek, kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçekteki her bir maddeye verilecek yanıtlar “bana hiç uygun değil (1)” ile “bana tamamen uygun (7)” arasında derecelenmekte olup, ölçekten alınan puanların yüksek olmasının, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin yüksekliğine işaret etmesi öngörülmüştür.

3.3.2.2. ÜÜÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.3.2.2.1. Çalışma Grubu

Geliştirilen ÜÜÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek üzere oluşturulan çalışma grubu, Mersin Üniversitesi'nde 2013-2014 yılında öğrenim gören 712 birinci sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi ile ilgili süreçte Mersin Üniversitesi bünyesindeki 14 fakülte arasından buldukları yerleşke, öğrenim yılı, öğrenci ve öğretim üyesi sayısı, kız-erkek öğrenci oranı gibi kriterleri karşılayan altı fakülte (Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Fen-Edebiyat, İletişim ve Eczacılık) belirlenerek, ilk olarak amaçlı örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Belirlenen kriterler çerçevesinde, Denizcilik, Güzel Sanatlar, Tarsus Teknik Eğitim, Tarsus Teknoloji ve Turizm Fakülteleri örnekleme dâhil edilmemiştir. Ardından, küme örnekleme yöntemi kapsamında ilgili 6 fakültenin tüm bölümlerindeki birinci sınıf öğrencileri örnekleme alınmıştır. Ardından yeniden amaçlı örnekleme yöntemiyle, belirlenen 6 fakülte bünyesinde zorunlu “yabancı dil hazırlık programı” bulunan bölümler örneklemin dışında bırakılarak, öğrencileri doğrudan birinci sınıfa başlayan

bölümler örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmektedir. Buna göre, çalışma grubunun 430’u (% 60.4) kadın ve 282’si (% 39.6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 9. Örneklemin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	1.Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	
Fen-Bilgisi Öğretmenliği	22	4	26
Okulöncesi Öğretmenliği	43	10	53
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	26	18	44
Sınıf Öğretmenliği	21	17	38
Eczacılık	24	16	40
Arkeoloji	3	2	5
Felsefe	16	12	28
İngiliz Dili ve Edebiyatı	35	17	52
Sosyoloji	33	9	42
Psikoloji	15	9	24
Tarih	35	33	68
Türk Dili ve Edebiyatı	22	7	29
İktisat	10	20	30
İşletme	10	4	14
Kamu Yönetimi	22	4	26
Maliye	23	14	37
Gazetecilik	9	17	26
Radyo, Sinema ve Televizyon	5	10	15
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	10	28	38
Gıda Mühendisliği	34	5	39
Kimya Mühendisliği	10	7	17
Makine Mühendisliği	2	19	21
Genel Toplam	430	282	712

3.3.2.2.2. ÜÜÖ’nin Geçerliliğinin İncelenmesi

Geliştirilen ÜÜÖ’nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, benzer ölçekler geçerliliği test edilmiştir.

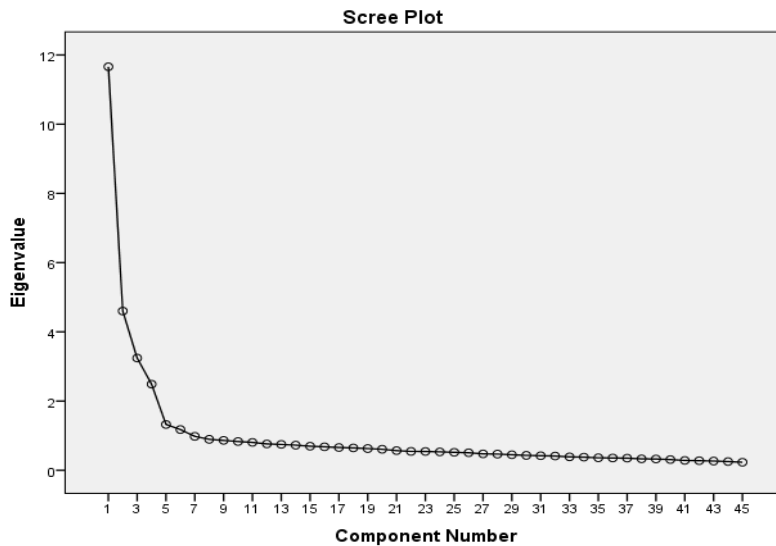
3.3.2.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

ÜÜÖ’nün yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla öncelikle, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ve *Barlett’s Küresellik Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .938 olarak tespit edilmiş, Barlett’s Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 14864.154$; $p<0.01$). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

ÜÜÖ’nün uyarlanan formunda bulunan faktör sayısının belirlenmesi amacıyla da elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) temelinde *Varimax Eksen Döndürme Yöntemi* kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısı

belirlenirken Kline'nın (2010) çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları için yapmış olduğu uyarılar ve öneriler dikkate alınarak bir faktörü açıklayan madde sayısı en az 5 olacak şekilde en yüksek faktör yük değerlerine sahip olan maddeler öncelikli olarak tercih edilmiş ve her bir faktör içerisinde faktör yükü .50'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Aynı zamanda, kavramsal netlik oluşturmak amacıyla, birden fazla faktöre yüklenen maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 58.870'ini açıkladığı gözlenmiştir. ÜÜÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi ile elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 2'de sunulmuştur. Ayrıca, 4 faktörlü yapıya sahip ÜÜÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 10'da sunulmuştur.



Şekil 1: Üniversiteye Uyum Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizinde Öz Değerler Grafiği

Tablo 10'da görüldüğü gibi Faktör 1'de yer alan 12 maddenin (17, 38, 34, 1, 13, 29, 43, 9, 25, 21, 5, 45) faktör yükleri .574 ile .792 arasında; Faktör 2'de yer alan 13 maddenin (2, 30, 10, 18, 35, 22, 26, 31, 6, 44, 14, 39, 40) faktör yükleri .500 ile .711 arasında; Faktör 3'te yer alan 10 maddenin (28, 8, 20, 37, 12, 33, 42, 16, 24, 4) faktör yükleri .595 ile .802 arasında; Faktör 4'te yer alan 10 maddenin (27, 36, 32, 3, 19, 23, 15, 11, 41, 7) faktör yükleri .572 ile .789 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise her bir madde için pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçekte yer alan 45 maddenin öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini belirlenen 4 faktör temelinde ölçtüğüne ve ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 10. ÜUÖ'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=712)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri				Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	\bar{X}	Ss
	F1	F2	F3	F4				
Akademik Uyum	M17	.792			.660	.744	3.84	1.93
	M38	.753			.599	.698	4.06	1.88
	M34	.728			.550	.658	4.24	1.89
	M1	.694			.490	.600	3.85	2.02
	M13	.693			.502	.623	3.59	1.99
	M29	.680			.505	.641	3.69	1.83
	M43	.677			.474	.604	3.82	1.84
	M9	.671			.536	.670	3.84	1.79
	M25	.589			.426	.593	4.47	2.02
	M21	.584			.403	.576	3.53	2.00
	M5	.580			.408	.579	4.08	2.05
	M45	.574			.379	.549	4.10	1.82
Sosyal Uyum	M2		.711		.546	.659	4.68	1.82
	M30		.707		.513	.617	5.31	1.88
	M10		.673		.503	.629	4.47	1.95
	M18		.636		.489	.612	4.44	1.99
	M35		.632		.403	.516	4.75	2.11
	M22		.620		.430	.574	4.38	1.88
	M26		.610		.380	.511	3.79	2.10
	M31		.558		.348	.500	3.89	2.05
	M6		.556		.335	.505	5.52	1.88
	M44		.555		.425	.550	4.03	2.06
	M14		.539		.329	.472	5.48	1.97
	M39		.508		.342	.503	5.19	1.99
	M40		.500		.351	.496	5.11	2.02
	Kurumsal Uyum	M28			.802	.703	.766	4.18
M8				.747	.584	.659	3.67	2.36
M20				.746	.688	.767	4.08	2.05
M37				.673	.634	.723	4.25	2.04
M12				.666	.542	.645	3.99	2.15
M33				.651	.512	.643	4.84	2.07
M42				.645	.567	.681	4.15	2.16
M16				.628	.504	.632	4.57	2.16
M24				.603	.428	.570	5.14	2.08
M4				.595	.471	.611	4.16	2.20
Kişisel Uyum	M27			.789	.647	.733	4.24	2.19
	M36			.729	.552	.662	3.81	2.16
	M32			.721	.566	.673	4.88	2.11
	M3			.710	.536	.655	4.72	2.15
	M19			.699	.515	.627	4.73	2.29
	M23			.680	.507	.618	4.51	2.09
	M15			.670	.467	.599	3.90	2.23
	M11			.658	.452	.585	4.81	2.07
	M41			.615	.395	.541	4.46	2.22
	M7			.572	.396	.535	4.01	2.31
Özdeğerler	11.660	4.601	4.242	2.488	-	-	-	-
Varyans (%)	25.911	10.223	7.205	5.530	-	-	-	-
Cronbach Alfa	.90	.87	.91	.89	-	-	-	-

3.3.2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Bu çalışmada ÜÜÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi de kullanılmıştır. Bu süreçte, özgün ÜÜÖ'nün kuramsal altyapısını oluşturan ve 79 madde aracılığıyla 4 faktörden oluştuğu öngörülen model başlangıç noktası alınmış ancak açıklayıcı faktör analizi sonuçları da dikkate alınarak ilgili madde gruplarının ölçtüğü faktörler ile bu faktörlere ilişkin özellikler yeniden sınanmıştır.

DFA analizleri LISREL 8 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) programı kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada öngörülen modelin veri tabanına uygunluğunu (model fit) değerlendirmek için çeşitli modele uyum indeksleri kullanılmıştır. Ki kare (χ^2), oluşturulan modelin veri tabanına mutlak uygunluğunu değerlendiren önemli bir testtir (Bollen, 1989) ancak ki kare testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem sayısı 200'ün üstüne çıktığında genellikle güvenilir sonuçlar vermemektedir (Schumacker ve Lomax, 1996). Bununla birlikte, ki kare'nin sık kullanılan bir ölçüt olması nedeniyle, χ^2/df oranının 2'nin altında olması model uygunluğunu gösteren önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Kline, 1998). Öngörülen modelin veri tabanına uygunluğunu test etmek için ayrıca GFI (Goodness-of-fit index; Jöreskog ve Sörbom, 1989; Tanaka ve Huba, 1984), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index; Jöreskog ve Sörbom, 1989), CFI (Comparative fit index; Bentler, 1990), SRMR (Standardized root mean square residual; Bentler, 1995) ve RMSEA (Root mean squared error of approximation; Steiger, 1990) gibi araştırmalarda sık kullanılan ölçütlerden de yararlanılmıştır. Öngörülen modelin veri tabanına uygunluğunun kabul edilebilmesi için GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise .05 altında olması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).

Buna ek olarak, örtük değişken çözümlerinin yorumlanması ve örtük değişkenlerin oluşturulması sürecinde üç önemli ölçüt kullanılmıştır. Birincisi, Kline'nın (2010) çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları için yapmış olduğu uyarılar ve öneriler dikkate alınarak bir örtük değişkeni (faktör) açıklayan gözlenen değişken (madde) sayısı en az 5 olarak belirlenmiştir. İkincisi, önceden belirlenmiş kuramsal bir modelin test edildiği varsayımıyla, bir örtük değişken içerisinde en yüksek ölçüm değerlerine (parameterestimates), yani faktör yük değerini belirleyen yüksek Lambda ($\lambda \geq .50$) değeri, ilişkilerin manidarlığını gösteren yüksek t değeri ile geçerlik indeksi olarak kullanılabilen yüksek çoklu korelasyonun karesi ($R^2 \geq .30$) değerine sahip olan maddeler öncelikli olarak tercih edilmiştir. Üçüncüsü, kavramsal netlik oluşturmak amacıyla, bir maddenin birden fazla örtük değişkene yüklendiği (crossloadings) modeller tercih edilmemiştir.

Özetle, orijinal ÜÜÖ'nün geliştirilmesi süresince kullanılan kuramsal yapı ve istatistiksel sonuçlar dikkate alınmış, oluşan örtük değişkenleri en iyi açıklayan maddeler belirlenerek

ÜÜÖ'nün yapı geçerliliğini artırmak amacıyla model üzerinde gerekli görülen değişiklikler DFA'ya uygun olarak yapılmıştır. Tablo 11'de DFA üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda değerleri, t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Elde edilen bütün değerler $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin .51 ile .82 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Yapılan DFA sonucunda ortaya çıkan 4 faktörlü ÜÜÖ modeli incelendiğinde, $\chi^2 (915) = 1792.48$, $\chi^2/sd = 1.96$, RMSEA = .037, SRMR = .047, GFI = .90, AGFI = .89 ve CFI = .94 değerlerine sahiptir. Bu değerler, 45 maddelik modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ÜÜÖ'nün ayırt edici özelliklere sahip 45 madde ve 4 faktörden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizine göre belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

Tablo 11. ÜÜÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R² Değerleri

Faktörler ve Maddeler	λ	t	R²	
Akademik Uyum	M1	.57	15.44	.33
	M5	.56	15.36	.31
	M9	.73	21.72	.53
	M13	.65	18.48	.42
	M17	.78	23.71	.61
	M21	.58	16.00	.33
	M25	.58	16.26	.34
	M29	.70	20.02	.49
	M34	.68	19.65	.46
	M38	.74	21.74	.54
	M43	.65	18.52	.42
	M45	.58	16.10	.34
Sosyal Uyum	M2	.71	20.92	.51
	M6	.56	15.39	.31
	M10	.70	20.32	.49
	M14	.51	13.51	.26
	M18	.65	18.43	.42
	M22	.62	17.42	.39
	M26	.53	14.51	.28
	M30	.62	17.26	.38
	M31	.55	14.99	.30
	M35	.53	14.23	.28
	M39	.57	15.57	.32
	M40	.56	15.42	.32
M44	.59	16.73	.36	
Kurumsal Uyum	M4	.64	18.65	.42
	M8	.66	19.02	.43
	M12	.70	20.73	.49
	M16	.66	19.41	.44
	M20	.82	26.03	.67
	M24	.61	17.47	.38
	M28	.77	23.67	.59
	M33	.68	19.95	.46
	M37	.78	24.16	.61
M42	.71	21.31	.51	
Kişisel Uyum	M3	.67	19.29	.45
	M7	.58	16.09	.34
	M11	.59	16.51	.35
	M15	.62	17.39	.38
	M19	.63	17.91	.40
	M23	.68	19.69	.46
	M27	.80	24.70	.64
	M32	.74	22.16	.55
	M36	.71	20.85	.50
M41	.55	15.20	.31	

Üniversiteye uyum düzeyini betimleyen 4 faktör arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayıları Tablo 12’de sunulmuştur. Görüldüğü üzere, ilgili değişkenler arasında .176 ile .518 arasında değişen oranlarda, pozitif yönde ve genelde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 12. ÜÜÖ'yü Oluşturan Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
1. Akademik Uyum	-			
2. Sosyal Uyum	.353*	-		
3. Kişisel Uyum	.176*	.355*	-	
4. Kurumsal Uyum	.518*	.446*	.377*	-

p<.01

Bununla birlikte, ÜÜÖ'nün toplam puan üzerinden de değerlendirilebileceği öngörülmektedir. Bu bakış açısıyla, faktörler arasındaki korelasyonlar da dikkate alındığında, ölçekte yer alan faktörlerin hep birlikte tek bir üst boyuta yüklenebileceği sayılısından yola çıkarak elde edilen verilere ikinci sıralı faktör analizi (second-order factor analysis) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, "Üniversiteye Uyum" adlı tek bir üst boyuta yüklenen 4 faktörlü ÜÜÖ modeli, $\chi^2(916) = 1795.51$, $\chi^2/df = 1.96$, RMSEA= .037, SRMR= .048, GFI= .90, AGFI= .89 ve CFI= .94 uyum indeksi değerlerini vermektedir. Bu uyum değerleri, tek boyutlu modelin de istatistiksel olarak kabul edilebilir bir yapı geçerliğine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 13'de tek bir üst boyut üzerinden elde edilen 4 faktörlü modelin standardize edilmiş Lambda değerleri, *t* değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin .54 ile .81 arasında değiştiği gözlenmektedir. Elde edilen bu değerler, faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 13. ÜÜÖ Faktörlerinin Standardize Edilmiş Lambda, *t* ve R² Değerleri

Faktörler	λ	<i>t</i>	R ²
1. Akademik Uyum	.70	10.39	.49
2. Sosyal Uyum	.63	11.78	.39
3. Kurumsal Uyum	.54	9.59	.30
4. Kişisel Uyum	.81	9.20	.66

3.3.2.2.3. ÜÜÖ'nin Benzer Ölçekler Geçerliliği

Benzer ölçekler geçerliliğinin incelenmesi için ÜÜO ile Üniversite Yaşamı Ölçeği (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003) arasındaki korelasyon incelenmiştir. Sözü edilen ölçekler 75 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon değeri .71 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve yüksek düzeyde geçerliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2.2.3. ÜÜÖ'nün Güvenirliğinin İncelenmesi

3.3.2.2.3.1. ÜÜÖ'nün İç Tutarlık Güvenirliği

Geçerlik çalışmalarının yanı sıra ölçeğin güvenirliliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri Akademik Uyum için .90; Sosyal Uyum için .87; Kurumsal Uyum için .91 ve Kişisel Uyum için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değeri ise .93 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2.2.3.2. ÜÜÖ'nin Test- Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin incelenmesine yönelik kullanılan test tekrar-test yöntemiyle Üniversiteye Uyum ölçeği, 71 üniversite öğrencisine 3 hafta arayla yeniden uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda korelasyon değeri Akademik Uyum için .86; Sosyal Uyum için .80; Kişisel Uyum için .76; Kurumsal Uyum için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin korelasyon değeri ise .88 olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak, 45 madde ve 4 faktörden oluşan ÜÜÖ'nin geçerlik ve güvenirlilik gibi iki temel psikometrik nitelikler yönünden tatmin edici bir düzeyde, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Aidiyet Hissi Ölçeği (AHÖ)

Hoffman, Richmond, Morrow ve Salomone (2002-2003) tarafından geliştirilen Aidiyet Hissi Ölçeği (Sense of Belongingness Scale), öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (bkz. Ek 4). Yirmialtı maddeden oluşan özgün ölçek formu, "algılanan öğretim elemanı desteği (perceived faculty support/comfort), öğretim elemanlarının empatik anlayışı (empathetic faculty understanding)", "algılanan akran desteği (perceived peer support)", "algılanan izolasyon (perceived isolation)" ile "algılanan sınıf konforu (perceived classroom comfort)" olarak adlandırılan 5 faktör içermektedir. *Algılanan akran desteği* faktörü, öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin gereklilikleri yerine getirirken akranlarından gördükleri desteği içermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Sınava çalışmak için sınıf arkadaşlarımla dışarıda buluşurum" şeklindedir (madde 4). *Algılanan öğretim elemanı desteği* faktörü, öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sıkıntılarla ilgili olarak öğretim elemanlarından gördükleri desteği içermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Bir öğretim elemanından ders öncesinde ya da sonrasında rahatlıkla yardım isterim" şeklindedir (madde 9). *Algılanan sınıf konforu* faktörü ise öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleri ile ilgilidir. Bu faktöre

ilişkin örnek madde: “Sınıfta soru sorarken kendimi rahat hissederim” şeklindedir (madde 18). *Algılanan izolasyon* faktörü, öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları yabancılaşmayı ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınıftaki hiç kimse benimle ilgili kişisel şeyleri bilmez” şeklindedir (madde 20). *Öğretim elemanlarının empatik anlayışı* faktörü ise, öğrencilerin öğretim elemanları ile kurdukları iletişimde anlaşılmiş ve yakın hissetmelerini ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Üzgün olduğumda bir öğretim elemanının duygularımı anlayıp, bana yakın davranacağına inanırım” şeklindedir (madde 24). Ölçekte 4 madde ters puanlanmaktadır. Bu maddeler sırasıyla 19., 20., 21. ve 22. maddelerdir.

Katılımcılar, ilgili maddeleri (1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5’li likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlamakta olup orijinal ölçekten alınabilecek en düşük puan 26 ve en yüksek puan ise 130’dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar aidiyet hissinin yüksekliğine işaret etmektedir. Özgün ölçeğin 5 faktör için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .82 ile .90 arasında değişmektedir (Hoffman ve diğ., 2002-2003).

3.3.3.1. AHÖ’nin Türkçe’ye Uyarlanması

AHÖ’nün Türkçe’ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeğin özgün formundaki her bir madde Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görevli iki öğretim üyesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli bir okutman, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarından birinde görev yapan bir İngilizce Öğretmeni ile Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’ne kayıtlı iki doktora öğrencisi tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Elde edilen 6 farklı çeviri araştırmacı tarafından madde düzeyinde karşılaştırılarak her bir maddeyi en uygun şekilde betimleyen ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte seçilen maddelerin özgün formla anlamsal ve dilbilimsel açıdan tutarlılığı da gözden geçirilerek Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Bir sonraki basamakta ise oluşturulan Türkçe form 15 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak öğrencilerden anlaşılmayan ve net olmadığını düşündükleri ifadeleri not etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler çerçevesinde son halini alan ölçekteki her bir madde için anlam bütünlüğünün sağlandığına karar verilmiş ve ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3.3.3.2. AHÖ’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.3.3.2.1. Çalışma Grubu

Türkçe’ye uyarlanan AHÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla oluşturulan çalışma grubu, 2013-2014 yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 472 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Çalışma grubununun 295’i (% 62.5) kadın ve 177’si (% 37.5) erkek

öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin 125'i (% 26.5) birinci, 123'ü (% 26.1) ikinci, 87'si (%18.4) üçüncü ve 137'si (% 29.0) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

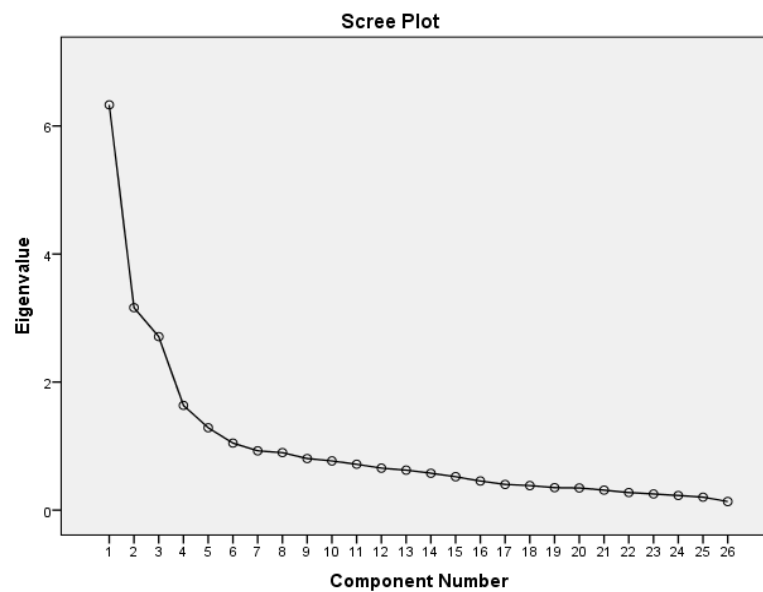
3.3.2.2.2. AHÖ'nin Geçerliliğinin İncelenmesi

Uyarlanan AHÖ'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

3.3.2.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

AHÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla öncelikle, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ve *Barlett Küresellik Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .858 olarak tespit edilmiş, Barlett Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ($X^2= 5538.779$; $p<.001$). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

AHÖ'nin Türkçe'ye uyarlanan formunda bulunan faktör sayısının belirlenmesi amacıyla da elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) temelinde *Varimax Eksen Döndürme Yöntemi* kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin, özdeğeri 1'den büyük beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 58.168'ini açıkladığı gözlenmiştir. AHÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi ile elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. AHÖ'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Öz Değerler Grafiği

Beş faktörlü yapıya sahip görünen AHÖ’nde yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları ise Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. AHÖ’ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=472)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri					Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	\bar{X}	Ss
	F1	F2	F3	F4	F5				
Öğretim Elemanı Desteği	M11	.808				.714	.746	3.00	1.16
	M9	.790				.669	.695	2.70	1.18
	M10	.772				.659	.697	2.71	1.17
	M12	.717				.608	.689	2.86	1.12
	M14	.685				.551	.639	3.39	1.14
	M13	.627				.545	.635	3.18	1.15
Sınıf Konforu	M16		.870			.787	.795	2.51	1.04
	M17		.853			.752	.762	2.68	1.09
	M18		.845			.769	.784	2.54	1.10
	M15		.819			.734	.757	2.70	1.13
Empatik Anlayış	M25			.887		.866	.866	2.70	1.12
	M26			.851		.820	.817	2.77	1.12
	M24			.817		.784	.805	3.07	1.88
	M23			.773		.753	.773	2.68	1.21
Akran Desteği	M1				.619	.390	.415	1.83	0.92
	M3				.604	.373	.433	1.76	0.89
	M7				.589	.478	.484	2.20	1.01
	M6				.578	.437	.469	2.12	.99
	M8				.573	.378	.419	2.74	1.17
	M5				.569	.358	.402	2.47	1.11
	M2				.529	.333	.306	2.67	1.24
	M4				.480	.249	.328	2.96	1.27
İzolasyon	M21					.765	.634	2.40	1.17
	M22					.741	.595	2.44	1.23
	M19					.625	.489	2.42	1.11
	M20					.566	.400	2.64	1.10
Özdeğerler	6.33	3.16	2.71	1.64	1.29	-	-	-	-
Varyans (%)	24.35	12.16	10.42	6.29	4.95	-	-	-	-
Cronbach Alfa	.88	.90	.92	.72	.66	-	-	-	-

Tablo 14’de görüldüğü gibi “algılanan öğretim elemanı desteği” olarak adlandırılan Faktör 1’de yer alan altı maddenin (11, 9, 10, 12, 14, 13) faktör yükleri .627 ile .808 arasında; “algılanan sınıf konforu” olarak adlandırılan ve Faktör 2’de yer alan dört maddenin (16, 17, 18, 15) faktör yükleri .819 ile .870 arasında; “algılanan empatik anlayış” olarak adlandırılan Faktör 3’ de yer alan dört maddenin (25, 26, 24, 23) faktör yükleri .773 ile .887 arasında; “algılanan akran desteği” olarak adlandırılan Faktör 4’ de yer alan sekiz maddenin (1, 3, 7, 6, 8, 5, 2, 4) faktör yükü .480 ile .619 arasında ve “algılanan izolasyon” olarak adlandırılan Faktör 5’ de yer alan dört maddenin (21, 22, 19, 20) ise faktör yükleri .566 ile .765 arasında değişmektedir.

Madde toplam korelasyonları ise her bir madde için pozitif değer taşımakta ve .350 ile .746 arasında değişmektedir. Bu bulgular, ölçekte yer alan 26 maddenin, ölçeğin orijinal formuna benzer şekilde, öğrencilerin aidiyet hissi düzeylerini belirlenen beş faktör temelinde ölçtüğüne ve ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

3.3.2.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Bu çalışmada AHÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analize ek olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Süreçle ilgili başlangıç noktası olarak, özgün AHÖ'nin kuramsal alt yapısını oluşturan ve 26 madde aracılığıyla 5 faktörden oluştuğu öngörülen model ele alınmış ve açıklayıcı faktör analizi sonuçları da göz önünde bulundurularak ilgili madde gruplarının ölçtüğü faktörler ve bu faktörlere ilişkin özellikler yeniden sınanmıştır.

Tablo 15. AHÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R² Değerleri

Faktörler ve Maddeler	λ	t	R ²
Öğretim Elemanı Desteği			
Madde 9	.70	16.50	.49
Madde 10	.68	15.79	.47
Madde 11	.78	19.00	.60
Madde 12	.76	18.60	.58
Madde 13	.73	17.32	.53
Madde 14	.71	16.90	.51
Sınıf Konforu			
Madde 15	.82	20.86	.67
Madde 16	.85	22.16	.72
Madde 17	.82	20.87	.67
Madde 18	.84	21.75	.70
Empatik Anlayış			
Madde 23	.83	21.60	.70
Madde 24	.87	23.17	.76
Madde 25	.87	23.01	.76
Madde 26	.82	20.83	.67
Akran Desteği			
Madde 1	.45	9.01	.20
Madde 2	.31	7.66	.15
Madde 3	.47	9.36	.22
Madde 4	.36	9.19	.20
Madde 5	.47	10.43	.27
Madde 6	.64	13.40	.41
Madde 7	.67	14.24	.45
Madde 8	.52	10.58	.27
İzolasyon			
Madde 19	.39	8.66	.17
Madde 20	.41	9.16	.21
Madde 21	.75	15.14	.57
Madde 22	.74	14.82	.54

Tablo 15’de DFA üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda değerleri, *t* değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Elde edilen bütün değerler $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin .31 ile .87 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Yapılan DFA sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü AHÖ modeli, $\chi^2(286) = 598.69$, $\chi^2/sd = 2.09$, RMSEA = .048, SRMR = .049, GFI = .91, AGFI = .89 ve CFI = .94 uyum değerlerine sahiptir. Elde edilen bu değerler, 26 maddelik modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, AHÖ’nin orijinal formunda olduğu gibi ayırt edici özelliklere sahip 26 madde ile beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu doğrulayıcı faktör analizine göre belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

3.3.3.2.3. AHÖ’nin Güvenirliğinin İncelenmesi

3.3.3.2.3.1. AHÖ’nin İç Tutarlık Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri algılanan öğretim elemanı desteği için .88, öğretim elemanı empatik anlayışı için .92, algılanan akran desteği için .72, algılanan sınıf konforu için .89 ve algılanan izolasyon için .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değeri ise .85 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve tatminkâr düzeyde güvenirlğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.3.2.3.2. AHÖ’nin Test- Tekrar Test Güvenirliği

AHÖ, test tekrar test yöntemi kapsamında 71 üniversite öğrencisine 3 hafta ara ile yeniden uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda korelasyon değeri, algılanan öğretim elemanı desteği için .74 algılanan empatik anlayış için .71, algılanan akran desteği için .65, algılanan sınıf konforu için .77 ve algılanan izolasyon için .64 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin korelasyon değerinin ise .80 olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin anlamlı ve tatminkâr düzeyde güvenirlğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlık çalışmaları doğrultusunda 26 madde ve 5 faktörden oluşan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

3.3.4. Üniversite Öğrencileri için Kendilik Algısı Ölçeği (ÜÖKAÖ)

Neeman ve Harter (2012) tarafından 17-23 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Üniversite Öğrencileri için Kendilik Algısı Ölçeği, öğrencilerin farklı

kendilik alanlarındaki yeterlik algılarını ve genel kendilik değerlerini ölçmektedir. 54 maddeden oluşan ÜÖKAÖ, yaratıcılık, zihinsel yetkinlik, akademik yetkinlik, mesleki yetkinlik, atletik yetkinlik, sosyal kabul, fiziksel görünüm, yakın arkadaşlıklar, romantik ilişkiler, anne-babayla ilişkiler, mizah anlayışı, ahlak ve genel kendilik değeri olarak adlandırılan 13 alt ölçeği içermektedir. Kendilik değeri dışında kalan 12 alt ölçeğin, “yetkinlikler” ve “sosyal ilişkiler” olarak tanımlanan iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir (Neeman ve Harter, 2012). Bu çerçevede yetkinlikler başlığı altında, yaratıcılık, zihinsel yetkinlik, akademik yetkinlik, mesleki yetkinlik ve atletik yetkinlik alt ölçekleri bulunurken bir diğer başlık olan sosyal ilişkilerin ise, sosyal kabul, fiziksel görünüm, yakın ilişkiler, romantik ilişkiler, anne-babayla ilişkiler, mizah anlayış ve ahlak alt ölçeklerini kapsadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencileri için kendilik algısı ölçeği 4'lü likert tipi bir ölçektir. Kendilik değeri dışındaki her bir alt ölçek için alınabilecek en düşük toplam puanın 4, en yüksek toplam puan 16, genel kendilik değeri için en düşük toplam puan 6, en yüksek toplam puan ise 24'tür. Orijinal ölçeğin yapılan güvenilirlik çalışmasında, her alt ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilirlik katsayıları akademik yeterlik alt ölçeği için .84, sosyal onay alt ölçeği için .80, atletik yeterlik alt ölçeği için .92, fiziksel görünüm alt ölçeği için .85, yakın arkadaşlıklar alt ölçeği için .82, romantik ilişkiler alt ölçeği için .88, mesleki yeterlik alt ölçeği için .76, yaratıcılık alt ölçeği için .89, ana-babayla ilişkiler alt ölçeği için .88, mizah anlayışı alt ölçeği için 80, ahlaki standartlar alt ölçeği için .86, zihinsel yetenek alt ölçeği için ise .86 olarak belirlenmiştir.

ÜÖKAÖ'ün Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Güvenç (1996) tarafından yapılmış olup, güvenilirlik çalışması kapsamında tüm ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .87, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışması kapsamında sadece ÜÖKAÖ'de yer alan akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişkiler ve genel kendilik değeri alt ölçekleri kullanılmıştır.

“Akademik yetkinlik” alt ölçeği, bireyin kendisini akademik açıdan ne derece yetkin gördüğüyle ilişkilidir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek madde: “Bazı öğrenciler derslerini başaracaklarına inanırlar *oysa* bazıları da bu konuda kendilerine pek güvenmezler” şeklindedir. Ölçekte yer alan 3, 16, 29 ve 42. maddeler bu alt ölçeğe aittir.

“Sosyal kabul” alt ölçeği, bireyin sosyal ilişkiler yönünden kendini ne durumda gördüğü ile ilgilidir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Bazı öğrenciler sosyal ilişki kurmada kendilerini becerikli görmezler *oysa* bazıları da sosyal ilişki kurmada kendilerini becerikli görürler” şeklindedir. Ölçekte yer alan 4, 17, 30 ve 43. maddeler bu alt ölçeğe aittir.

“Yakın ilişkiler” alt ölçeği, bireyin arkadaşlarıyla ne kadar yakın olduğuyla ilişkilidir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek madde: “Bazı öğrenciler birçok şeyi paylaşabileceği yakın bir arkadaşları olmadığı için epey yalnızlık çekerler *oysa* bazıları da birçok şeyi paylaşabilecekleri yakın bir

arkadaşları olduğu için pek yalnızlık çekmezler” şeklindedir. Ölçekte yer alan 7, 20, 33 ve 46. maddeler bu alt ölçeğe aittir.

Son olarak, genel kendilik değeri alt ölçeği de, bireyin kendilik değerine ilişkin algılarını kapsamaktadır. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek madde: “Bazı öğrenciler kendileri gibi biri olmaktan hoşnuturlar *oysa* bazıları da farklı olmayı isterler” şeklindedir. Ölçekte yer alan 1, 14, 27, 40 47 ve 54. maddeler bu alt ölçeğe aittir.

3.4. İşlem

Araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin Nisan ve Mayıs aylarında Mersin Üniversitesine bağlı bulunan Eczacılık, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik Fakültelerinin ilgili bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin bu çalışmaya katılım konusundaki gönüllüğü esas alınarak uygulamalar sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, öncelikle Mersin Üniversitesi Rektörlüğü’nden (bkz. Ek-1), sonrasında ise ilgili bölüm başkanlıkları ile uygulamanın yapıldığı saatlerdeki dersin sorumlusu olan öğretim elemanlarından izin alınmıştır. Uygulama sürecinde, çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm öğrencilere araştırmanın amacı anlatılarak ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçekler ise sıra etkisini kontrol etmek amacıyla katılımcılara karışık sıralarla verilmiştir. Sınıf içindeki uygulamalar yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemlerin yapılmasına hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 20 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bireysel ve çevresel faktörler başlıkları kapsamında araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel-duygusal, kurumsal ve genel uyum düzeylerini yordayıp yordamadığına cevap verebilmek adına çoklu hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bir bağımlı değişkenle ilişkili olan iki veya daha fazla bağımsız değişkene dayanarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir yöntemdir (Pallant, 2010). Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde ise yordayıcı değişkenler araştırmacı tarafından belirlenen sıraya göre analize alınır ve her bir değişken bağımlı değişkene ilişkin varyansa katkıları bakımından değerlendirilir. Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde önce analize alınan yordayıcı değişkenler, daha sonra analize alınacak yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni durumundadır (Büyüköztürk, 2011).

Verilerin analizinde, öncelikle verilerin regresyon analizi için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda tüm ölçeklerden alınan puanların normal dağılıp dağılmadığı, yordayıcı değişkenlerle (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki, genel kendilik değeri, algılanan öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, algılanan akran desteği, algılanan izolasyon ve algılanan sınıf konforu) yordanan değişkenler (akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum, kurumsal uyum ve genel uyum) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal bir dağılım ve doğrusal bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Veriler arasında otokorelasyon olup olmadığını belirlemek amacıyla yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle korelasyonları incelenmiştir (Gravetter ve Wallnau, 2007). Değişkenler arasındaki korelasyonların hiçbiri .80'in üzerinde (en yüksek .56) bulunmamıştır. Bu sonuç değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Durbin-Watson istatistiği de incelenmiş anlamlı olmadığı görülerek değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizinin varsayımlarından çoklu doğrusal bağlantının (multicollinearity) bulunup bulunmadığı tolerans ve varyans şişkinlik (Variance Inflation Factor, VIF) değerlerine bakılarak araştırılmıştır. Bu değerlere ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, tolerans değerlerinin .20'den büyük ($.53 > .20$) ve varyans şişkinlik değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu ($1.86 < 10$) görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışmada hiyerarşik çoklu regresyon analiz yöntemi ise araştırmacı tarafından bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri) ve çevresel faktörler (algılanan öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, algılanan akran desteği, algılanan sınıf konforu ve algılanan izolasyon) başlığında belirlenen değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki düzeylerini görmek için tercih edilmiş olup iki aşamalı olarak uygulanmıştır. Buna göre birinci aşamada bireysel faktörler grubu olarak akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve genel kendilik değeri; ikinci aşamada ise çevresel faktörler grubu olarak algılanan öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, algılanan akran desteği, algılanan izolasyon ve algılanan sınıf konforu değişkenleri analize dahil edilerek bu değişkenlerin birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye genel uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum düzeylerini ne ölçüde yordadıkları incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularının test edilmesi sonucu elde edilen bulgular altı ana başlık altında sunulmuştur. İlk olarak araştırmada yer alan yordanan ve yordayıcı değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyonlara yer verilmiştir. Ardından genel uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyuma yönelik gerçekleştirilen hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum puanları, akademik uyum puanları, sosyal uyum puanları, kişisel-duygusal uyum puanları ve kurumsal uyum puanları ile akademik yetkinlik puanları, sosyal kabul puanları, yakın ilişki puanları, genel kendilik değeri puanları, algılanan öğretim elemanı desteği puanları, öğretim elemanlarının empatik anlayışı puanları, algılanan akran desteği puanları, algılanan izolasyon puanları ve algılanan sınıf konforu puanları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sürekli değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri ile tüm değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren korelasyon katsayıları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16' da görüldüğü üzere, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum toplam puanları ile sırasıyla akademik yetkinlik ($r = .33, p < .01$), sosyal kabul ($r = .31, p < .01$), yakın ilişkiler ($r = .29, p < .01$) ve kendilik değeri ($r = .31, p < .01$), algılanan öğretim elemanı desteği ($r = .40, p < .01$), öğretim elemanlarının empatik anlayışı ($r = .41, p < .01$), algılanan akran desteği ($r = .30, p < .01$) ve algılanan sınıf konforu ($r = .34, p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Genel uyum düzeyiyle negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olan değişken ise algılanan izolasyondur ($r = -.33, p < .01$).

Tablo 16. Regresyon Analizine Alınan Tüm Değişkenler için Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Akademik Uyum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Sosyal Uyum	.35**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Kişisel Uyum	.25**	.37**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Kurumsal Uyum	.58**	.45**	.33**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Genel Uyum	.74**	.74**	.65**	.81**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Akademik Yetkinlik	.29**	.21**	.28**	.18**	.33**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Sosyal Kabul	.12**	.40**	.23**	.16**	.31**	.33**	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Yakın İlişki	.10*	.42**	.21**	.13**	.29**	.33**	.56**	-	-	-	-	-	-	-
9. Kendilik Değeri	.18**	.21**	.34**	.18**	.31**	.43**	.46**	.36**	-	-	-	-	-	-
10. Akran İlişkileri	.09*	.48**	.16**	.14**	.30**	.11*	.27**	.32**	.14**	-	-	-	-	-
11. Empatik Anlayış	.45**	.25**	.18**	.31**	.41**	.18**	.09*	.10*	.08	.15**	-	-	-	-
12. Öğretim El. Desteği	.45**	.23**	.24**	.26**	.40**	.26**	.20**	.06	.14**	.16**	.57**	-	-	-
13. Sınıf Konforu	.20**	.38**	.26**	.16**	.34**	.31**	.40**	.24**	.27**	.34**	.18**	.39**	-	-
14. İzolasyon	-.11**	-.50**	-.19**	-.18**	-.33**	-.16**	-.40**	-.36**	-.20**	-.44**	-.07	-.10*	-.40*	-
Ortalama	46.27	61.05	44.07	43.77	195.17	11.45	11.27	11.96	17.11	18.48	11.27	18.00	10.33	9.80
Ss	16.04	16.32	15.44	16.44	47.37	2.85	3.09	3.27	3.97	5.20	4.10	5.73	4.21	3.57
α	.90	.89	.88	.92	.94	.76	.79	.84	.78	.72	.92	.88	.90	.72

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 16’da sunulan korelasyon katsayılarına göre, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyiyle sırasıyla akademik yetkinlik ($r = .21, p < .01$), sosyal kabul ($r = .40, p < .01$), yakın ilişkiler ($r = .42, p < .01$), genel kendilik değeri ($r = .21, p < .01$), algılanan öğretim elemanı desteği ($r = .23, p < .01$), öğretim elemanı empatik anlayışı ($r = .23, p < .01$), algılanan akran desteği ($r = .48, p < .01$) ve algılanan sınıf konforu ($r = .38, p < .01$) değişkeni arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan algılanan izolasyon ($r = -.50, p < .01$) değişkeni ile sosyal uyum düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Üniversiteye uyumun bir diğer boyutu olarak tanımlanan kurumsal kişisel-duygusal uyum açısından ele alındığında ise üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum puanları ile akademik yetkinlik ($r = .28, p < .01$), sosyal kabul ($r = .23, p < .01$), yakın ilişkiler ($r = .21, p < .01$), genel kendilik değeri ($r = .34, p < .01$), algılanan öğretim elemanı desteği ($r = .24, p < .01$), öğretim elemanı empatik anlayışı ($r = .18, p < .01$), algılanan akran desteği ($r = .16, p < .01$) ve algılanan sınıf konforu ($r = .26, p < .01$) düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Kişisel-duygusal uyum düzeyiyle negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olan tek değişkenin ise algılanan izolasyon ($r = -.19, p < .01$) olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteye uyumun son boyutu olarak ele alınan kurumsal uyum boyutuna ilişkin Tablo 16’da sunulan bulgular incelendiğinde de, birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum düzeyleri ile akademik yetkinlik ($r = .18, p < .01$), sosyal kabul ($r = .16, p < .01$), yakın ilişkiler ($r = .13, p < .01$), genel kendilik değeri ($r = .18, p < .01$), algılanan öğretim elemanı desteği ($r = .26, p < .01$), öğretim elemanı empatik anlayışı ($r = .31, p < .01$), algılanan akran desteği ($r = .14, p < .01$) ve algılanan sınıf konforu ($r = .16, p < .01$) düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Algılanan izolasyon ($r = -.18, p < .01$) değişkeninin ise kurumsal uyum düzeyiyle negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tüm bunlara ek olarak yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bu ilişkilerin hepsinde .25 ile .81 arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin ise, -.01 ile .56 arasında değiştiği belirlenirken, algılanan öğretim elemanı desteği ile yakın ilişki ($r = .06, p > .05$), öğretim elemanı empatik anlayışı ile kendilik değeri ($r = .08, p > .05$) ve algılanan izolasyon ile öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı ($r = -.07, p > .05$) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4. 2. Genel Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Üniversite birinci sınıf öğrencileri açısından bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişkiler ve kendilik değeri) ve çevresel (algılanan öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, algılanan akran desteği, algılanan izolasyon ve algılanan sınıf

konforu) faktörlerin genel uyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Genel Uyumu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR ²	F
1	Sabit	91.541	10.226		8.952				
	Akademik Yetkinlik	3.268	.753	.197	4.341*				
	Sosyal Kabul	1.901	.785	.124	2.422***	.416	.173	.173	27.099*
	Yakın İlişki	1.641	.712	.114	2.305***				
	Kendilik Değeri	1.468	.571	.123	2.570**				
2	Sabit	234.465	15.866		14.778				
	Akademik Yetkinlik	1.817	.688	.109	2.639				
	Sosyal Kabul	.078	.739	.005	.106				
	Yakın İlişkiler	1.007	.656	.070	1.536				
	Kendilik Değeri	1.510	.505	.127	2.988	.601	.361	.187	30.021*
	Öğretim Elem. Desteği	1.283	.388	.155	3.306*				
	Empatik Anlayış	2.803	.504	.243	5.558*				
	Akran Desteği	.801	.375	.088	2.133***				
	İzolasyon	-2.274	.561	-.172	-4.053*				
	Sınıf Konforu	-.684	.489	-.061	1.401				

*p<.001; **p<.01, ***p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, ilk blokta analize dâhil edilen bireysel faktör değişkenlerinden *akademik yetkinlik*, *sosyal kabul*, *yakın ilişki* ve *kendilik değeri* değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ($F_{(4, 517)} = 27.099$, $p < .001$) görülmektedir. Bununla birlikte, sözü edilen dört bireysel faktör değişkeninin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum düzeylerine ait toplam varyansın yaklaşık olarak %17’sini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .173$, $p < .001$). Birinci model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel uyum üzerindeki görece önem sırası ise akademik yetkinlik ($\beta = .197$), sosyal kabul ($\beta = .124$), kendilik değeri ($\beta = .123$) ve yakın ilişki ($\beta = .114$) şeklindedir.

Üniversite uyum ile ilişkili olduğu düşünülen bireysel faktörlerin etkisinin kontrol edildiği ikinci modelde ise çevresel faktörler olarak ele alınan algılanan *öğretim elemanı desteği*, *öğretim elemanlarının empatik anlayışı*, algılanan *izolasyon*, ve algılanan *akran desteği* değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(5, 512)} = 30.021$, $p < .001$) belirlenmiştir. Diğer yandan, algılanan *sınıf konforu* değişkeninin ($t_{(512)} = 1.401$; $p > .05$), birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, sözü edilen diğer dört değişkenin birlikte, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel uyum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %19’nu açıkladığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .187$, $p < .001$).

Tablo 17’de yer alan standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, çevresel faktörlere ilişkin yordayıcı değişkenlerin genel uyum üzerindeki görece önem sırası, *öğretim elemanlarının*

empatik yaklaşımı ($\beta = .243$), algılanan izolasyon ($\beta = -.172$), algılanan öğretim elemanı desteği ($\beta = .155$) ve algılanan akran desteği ($\beta = .088$) şeklindedir.

4.3. Akademik Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Bireysel ve çevresel faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Akademik Uyumunu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	24.831	3.639		6.824				
	Akademik Yetkinlik	1.467	.268	.261	5.478*				
	Sosyal Kabul	.102	.279	.020	.367	.297	.088	.088	12.476*
	Yakın İlişki	-.091	.253	-.019	-.360				
	Kendilik Değeri	.267	.203	.066	1.315				
2	Sabit	60.581	5.638		10.744				
	Akademik Yetkinlik	.875	.245	.156	3.575				
	Sosyal Kabul	-.249	.263	-.048	-.946				
	Yakın İlişkiler	-.031	.233	-.006	-.133				
	Kendilik Değeri	.294	.180	.073	1.635	.545	.297	.209	30.360*
	Öğretim Elem. Desteği	.697	.138	.249	5.056*				
	Empatik Anlayış	1.110	.179	.284	6.196*				
	Akran Desteği	.085	.133	.027	.635				
	İzolasyon	-.299	.199	-.067	-1.501				
Sınıf Konforu	.026	.174	.007	.147					

*p<.001; **p<.01; ***p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, bireysel faktörler kapsamında ele alınarak ilk blokta analize dâhil edilen akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri değişkenlerinden sadece *akademik yetkinlik* değişkeninin birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(4, 517)} = 12.476$, $p < .001$) ve öğrencilerin akademik uyum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 9’unu açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .088$, $p < .001$).

Bireysel faktörlerin akademik uyum üzerindeki etkisinin kontrol edildiği ikinci model ise çevresel faktörler bloğunda yer alan algılanan öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, algılanan akran desteği, algılanan izolasyon ve algılanan sınıf konforu değişkenleri analize dahil edilmiştir. Tablo 18’de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, ikinci blokta yer alan algılanan *öğretim elemanı desteği* ve *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* değişkenlerinin öğrencilerin akademik uyum puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu ($F_{(5, 512)} = 30.360$, $p < .001$) belirlenmiştir. Diğer yandan, algılanan *izolasyon* ($t_{(512)} = -1.501$; $p > .05$), algılanan *akran desteği* ($t_{(512)} = .635$; $p > .05$) ve algılanan *sınıf konforu* ($t_{(512)} = .147$; $p > .05$) değişkenlerinin ise anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir.

İkinci modeldeki çevresel faktörler içinde yer alan yordayıcı değişkenlerin, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, akademik uyum üzerindeki görece önem sırası ise *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* ($\beta = .281$) ve algılanan *öğretim elemanı desteği* ($\beta = .251$) şeklindedir. Buna ek olarak, *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* ve algılanan *öğretim elemanı desteği* değişkenlerinin birlikte, akademik uyumdaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ni açıkladıkları görülmektedir ($\Delta R^2 = .209$, $p < .001$).

4.4. Sosyal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Bireysel ve çevresel faktörlerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır. Tablo 19'da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, birinci model kapsamında analize alınan bireysel faktörlere ilişkin değişkenlerden *yakın ilişki* ve *sosyal kabul* değişkenlerinin birlikte, birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(4, 517)} = 35.161$, $p < .001$) ve bu iki değişkenin birlikte sosyal uyum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ni açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .214$, $p < .001$).

Tablo 19. Sosyal Uyumunu Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	28.484	3.437		8.287				
	Akademik Yetkinlik	.323	.253	.056	1.276				
	Sosyal Kabul	1.222	.264	.232	4.632*	.462	.214	.214	35.161*
	Yakın İlişki	1.366	.239	.274	5.707*				
	Kendilik Değeri	-.073	.192	-.018	-.381				
2	Sabit	84.772	5.205		15.094				
	Akademik Yetkinlik	.061	.226	.011	.271				
	Sosyal Kabul	.406	.243	.077	1.675				
	Yakın İlişkiler	.839	.215	.168	3.901				
	Kendilik Değeri	-.074	.166	-.018	-.444	.649	.421	.207	36.610*
	Öğretim Elem. Desteği	.065	.127	.023	.512				
	Empatik Anlayış	.528	.165	.133	3.192**				
	Akran Desteği	.746	.123	.238	6.056*				
	İzolasyon	-1.154	.184	-.253	-6.267*				
	Sınıf Konforu	.528	.165	.114	3.192**				

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Birinci model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bireysel faktörler kapsamında analize alınan yordayıcı değişkenlerin sosyal uyum üzerindeki görece önem sırası, *yakın ilişki* ($\beta = .274$) ve *sosyal kabul* ($\beta = .231$) şeklindedir. Diğer yandan, akademik yetkinlik ($t_{(517)} = 1.276$; $p > .05$) ve kendilik değeri ($t_{(517)} = -.381$; $p > .05$) değişkenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadıkları görülmüştür.

Bireysel faktörlerin bloke edildiği ve çevresel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerin analize dahil edildiği ikinci modele ilişkin analiz sonuçlarına göre ise *öğretim elemanlarının empatik anlayışı*, algılanan *akran desteği*, algılanan *izolasyon*, ve algılanan *sınıf konforu* değişkenlerinin birlikte, birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(5, 512)} = 36.610$, $p < .001$) ve bu dört değişkenin birlikte sosyal uyum düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ni açıkladığı belirlenmiştir ($\Delta R^2 = .207$, $p < .001$).

İkinci model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, çevresel faktörler kapsamında ele alınan yordayıcı değişkenlerin sosyal uyum üzerindeki görece önem sırası, algılanan *izolasyon* ($\beta = -.252$), algılanan *akran desteği* ($\beta = .238$), *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* ($\beta = .132$) ve algılanan *sınıf konforu* ($\beta = .115$) olarak sıralanmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanı desteği değişkeninin ise birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir ($t_{(512)} = .512$; $p > .05$).

4.5. Kişisel-Duygusal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Bireysel ve çevresel faktörlerin birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20. Kişisel-Duygusal Uyum Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	13.667	3.395		4.026				
	Akademik Yetkinlik	.820	.250	.151	3.279**				
	Sosyal Kabul	.188	.261	.038	.723	.378	.143	.143	21.570*
	Yakın İlişki	.279	.236	.059	1.178				
	Kendilik Değeri	.909	.190	.234	4.794*				
2	Sabit	36.632	5.841		6.272				
	Akademik Yetkinlik	.542	.253	.100	2.137				
	Sosyal Kabul	-.186	.272	-.037	-.685				
	Yakın İlişkiler	.252	.241	.053	.1044				
	Kendilik Değeri	.902	.186	.232	4.852	.430	.185	.042	5.307*
	Öğretim Elem. Desteği	.291	.143	.108	2.033***				
	Empatik Anlayış	.217	.186	.058	1.167				
	Akran Desteği	.065	.138	.022	.467				
	İzolasyon	-.306	.207	-.071	-1.480				
Sınıf Konforu	.217	.186	.058	1.167					

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Tablo 20'de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel faktörler kapsamında ele alınarak ilk basamakta analize dâhil edilen değişkenlerden *akademik yetkinlik* ve *kendilik değeri* değişkenlerinin birlikte birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum düzeylerini anlamlı

düzeyde yordadıkları ($F_{(5, 517)} = 21.570$, $p < .001$) ve bu iki değişkenin birlikte, kişisel-duygusal uyum düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .143$, $p < .001$).

Birinci model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kişisel-duygusal uyum üzerindeki görelî önem sırası *kendilik değeri* ($\beta = .224$) ve *akademik yetkinlik* ($\beta = .118$) şeklindedir. Öte yandan, bireysel faktörlerden sosyal kabul ($t_{(517)} = .723$; $p > .05$) ve yakın ilişki ($t_{(517)} = 1.178$; $p > .05$) değişkenlerinin ise birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($p > .05$).

İkinci model incelendiğinde ise çevresel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden sadece algılanan *öğretim elemanı desteği* değişkeninin ($\beta = .108$), birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(5, 512)} = 5.307$, $p < .001$) ve kişisel-duygusal uyum düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak % 4'nü açıkladığı belirlenmiştir ($\Delta R^2 = .042$, $p < .001$).

4.6. Kurumsal Uyumun Yordayıcıları Olarak Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Bulguları

Üniversite birinci sınıf öğrencileri açısından bireysel ve çevresel faktörlerle kurumsal uyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Kurumsal Uyumun Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	24.559	3.805		6.454				
	Akademik Yetkinlik	.658	.280	.114	2.349**				
	Sosyal Kabul	.388	.292	.073	1.329	.233	.050	.050	5.935*
	Yakın İlişki	.088	.265	.018	.332				
	Kendilik Değeri	.365	.213	.088	1.717				
2	Sabit	53.480	6.374		8.390				
	Akademik Yetkinlik	.339	.277	.059	1.227				
	Sosyal Kabul	.107	.297	.020	.360				
	Yakın İlişkiler	-.053	.263	-.010	-.200				
	Kendilik Değeri	.387	.203	.094	1.908	.380	.144	.094	11.232*
	Öğretim Elem. Desteği	.230	.156	.080	1.475				
	Empatik Anlayış	.948	.203	.236	4.678*				
	Akran Desteği	.075	.151	.024	.499				
	İzolasyon	-.515	.225	-.112	-2.286***				
Sınıf Konforu	.046	.196	.012	.233					

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Tablo 21'de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel faktörler kapsamında değerlendirilerek ilk basamakta analize alınan değişkenlerden sadece *akademik yetkinlik* ($\beta = .114$) değişkeninin birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(4, 517)} = 5.935$, $p < .001$) ve elde edilen kurumsal uyum puanlarındaki toplam

varyansın yaklaşık olarak %5'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .050$, $p < .001$). Diğer yandan sosyal kabul ($t_{(517)} = .073$; $p > .05$), yakın ilişki ($t_{(517)} = .018$; $p > .05$) ve kendilik değeri ($t_{(517)} = .088$; $p > .05$) değişkenlerinin, öğrencilerin kurumsal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel faktörlerde yer alan değişkenlerin bloke edildiği ikinci modele ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ise çevresel faktörler kapsamında ele alınan *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* ve algılanan *izolasyon* değişkenlerinin birlikte, birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum puanlarını anlamlı şekilde yordadıkları ($F_{(5, 512)} = 11.232$, $p < .001$) ve bu iki değişkenin birlikte öğrencilerin kurumsal uyum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %9'nu açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2 = .094$, $p < .001$).

Çevresel faktörlere ilişkin değişkenlerin ele alındığı ikinci model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin kurumsal uyum üzerindeki göreceli önem sırası, *öğretim elemanlarının empatik anlayışı* ($\beta = .236$) ve algılanan *izolasyon* ($\beta = -.112$) şeklindedir. Diğer yandan algılanan öğretim elemanı desteği ($t_{(512)} = 1.475$; $p > .05$), algılanan akran desteği ($t_{(512)} = .499$; $p > .05$) ve algılanan sınıf konforu ($t_{(512)} = .233$; $p > .05$) değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadıkları belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesine yönelik araştırma soruları kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın temelinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Uyumlarını Yordayan Değişkenler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bireysel faktörler kapsamında ele alınan *akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri* değişkenleri ile çevresel faktörler kapsamında ele alınan *öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği ve izolasyon* değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına genel uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Buna karşın, çevresel faktörler içinde yer alan sınıf konforu değişkeninin ise yordamaya anlamlı bir katkı sağlamadığı saptanmıştır.

Araştırmada bireysel faktörler kapsamında ele alınan ve öğrencilerin kendi akademik becerilerine güvenmesi olarak tanımlanan akademik yetkinlik (Neeman ve Harter, 2012) değişkeninin, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, birinci sınıf öğrencilerinin akademik becerilerine olan güvenleri arttıkça üniversiteye uyumları da artmaktadır. Elde edilen bu bulgu, alanyazını destekler niteliktedir. Nitekim konuya ilişkin alanyazında, akademik yetkinliğin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve üniversite yaşamına uyumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Boulter, 2002; Chemers ve diğ., 2001; Elias, Noordin ve Mahyuddin, 2010; Raines ve Lewandowski, 2009). Bu çalışmalarda, akademik becerileri konusunda kendilerine güvenen öğrencilerin eğitimsel açıdan kendilerine yüksek hedefler koydukları, akademik yaşama daha fazla katıldıkları, öğretim elemanlarıyla daha sık etkileşimler kurdukları ve akademik olarak daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Dolayısıyla, üniversitedeki akademik yaşama etkin bir şekilde katılım gösteren bu öğrencilerin akademik yaşamla bütünleşerek üniversiteye uyum sağladıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin yeni çevreye uyum sağlayabilmelerinin büyük ölçüde onların öznel becerilerine dayandığını belirten Raines ve Lewandowski (2009), bu durumun bazı öğrenciler açısından üniversite yaşamına uyum sağlayamama konusunda önemli bir risk faktörü olduğuna işaret etmektedirler. Bu bağlamda, akademik becerilerine güvenmeyen ya da bu becerilerinden hoşnut olmayan öğrenciler, akademik yaşama özgü olan stres kaynaklarını, üstesinden gelinebilecek zorluklar olarak görmek yerine, bunları kişisel bütünlüklerine zarar vermeye yönelik birer tehdit unsuru olarak algılamaktadırlar (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Bu algılama biçimi ise birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları stresi arttıran bir faktör haline dönüşmektedir

(Eisenbarth, 2012). Nitekim, üniversiteye uyum zorluğu çeken birinci sınıf öğrencileri açısından akademik yaşama ilişkin kaygıların ön plana çıktığı ve bu kaygıların öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Sevinç, 2010; Sun-Selişik, 2009). Dolayısıyla, akademik kaygılarla yakından bağlantılı olarak değerlendirilebilecek yetersiz akademik becerilerin üniversiteye uyumu zorlaştırdığı, akademik beceriler konusunda yetkin hissetmenin ise üniversiteye uyumu kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordayan bir diğer bireysel faktör olan sosyal kabul ise öğrencilerin sosyal becerilerinden memnun olmaları olarak tanımlanmaktadır (Neeman ve Harter, 2012). Çalışmanın bu bulgusuna göre sosyal becerilerinden hoşnut olan birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeyleri yüksektir. Nitekim, konuya ilişkin yapılan ilgili çalışmalarda öğrencilerin sosyal becerilerine güvenmelerinin ve bu alanda kendilerini yetkin hissetmelerinin, artmış kişilerarası ilişkiler, sosyal çevreden doyum alma, öznel iyi oluş, uyum gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişki gösterdiği sıklıkla belirtilmektedir (Bohnert ve diğ., 2007; Ceyhan, 2006; Karahan ve diğ., 2005a; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008; Raines ve Lewandowski, 2009; Schwitzer, Griffin, Ancis ve Thomas, 1999; Sevinç, 2010; Shim ve Ryan, 2012).

Daha önce de belirtildiği üzere, üniversiteye geçiş süreci, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak büyümenin yaşandığı, önemli bir gelişimsel dönem olarak değerlendirilmektedir (Astin, 1993; Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu süreç öğrencilerin aile bağlarından koparak yeni ilişkiler geliştirmelerini ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini gerektirmektedir (Larose ve Boivin, 1998; Tao ve diğ., 2000). Bu bağlamda yeni sosyal ilişkiler kurma, ön-yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencileri açısından önemli bir gelişimsel görev (Chickering ve Reisser, 1993) olarak nitelendirilmekte ve bu gelişimsel görevle ilgili yaşanan başarısızlıkların uzun süreli yalnızlık, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguların deneyimlenmesine neden olduğu belirtilmektedir (Fisher ve Hood, 1987; Dyson ve Renk, 2006). Bu bakış açısı temelinde gerçekleştirilen çalışmalarda, üniversiteye geçiş sürecinde arkadaş ilişkileri geliştirme konusunda en çok zorlanan öğrencilerin sosyal beceriler konusunda kendilerini yetersiz hisseden öğrenciler olduğu vurgulanmaktadır (Karahan ve diğ., 2005a; Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell, 2006; Nordstrom, Swenson ve Hiester, 2014; Sevinç, 2010).

Nitekim, sınırlı sosyal becerilerle bağlantılı olarak bireylerin kendi duygu, düşünce ve isteklerini uygun yollarla ifade edememeleri ve kişisel haklarını koruyamamaları olarak tanımlanan çekingenliğin (Üstündağ, 2006), üniversiteye uyumu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Karahan ve diğ., 2005a; Sevinç, 2010). Sevinç (2010) tarafından üniversiteye uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada, uyum zorluğu çeken öğrencilerin çoğunun çeşitli ortamlarda kendilerini ifade etmekten çekinen öğrenciler olduğunu

ve bunun da en temelde öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını ve dolayısıyla da üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Karahan ve diğerleri (2005a) de, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %35'nin çekingen kişilik özelliğine sahip olduğunu ve bu öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir. Yine, sınırlı sosyal becerilerle bağlantılı olarak sosyal kaygı yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını inceleyen Nordstrom ve diğerleri (2014), sosyal becerilerinden hoşnut olmayan bu öğrencilerin üniversitedeki sosyal yaşama uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Özetle sosyal becerilerinden hoşnut olan öğrencilerin, sosyal becerilerini denemekten çekinmeyerek yeni arkadaşlar edinmek konusunda harekete geçtikleri, yerleşkedeki çeşitli etkinliklere katılarak sosyal çevrelerini genişlettikleri ve tüm bunların üniversiteye uyum sağlamayı kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin genel uyumlarını yordayan bir başka bireysel faktörün yakın ilişki olduğu görülmektedir. Yakın ilişki, öğrencilerin üniversite yaşamı süresince birçok şeyi paylaştıkları kişisel arkadaş ilişkilerine sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Neeman ve Harter, 2012). Bu bakış açısıyla yakınlık, destekleyici kişilerarası ilişkilerin bir özelliği olarak bireylerin duygu ve düşüncelerine saygı duyulduğunu hissetmelerine neden olmakta ve ilişkilerin niteliğini arttırmaktadır (Berndt, 1999). Konuya ilişkin alanyazında, üniversiteye geçişle birlikte ailesinden ilk kez ayrılan ve yoğun bir biçimde yalnızlığı deneyimleyen birçok birinci sınıf öğrencisinin, yakın arkadaş ilişkilerine ihtiyaç duyduğu ve arkadaş ilişkilerine sahip olmayan öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamakta oldukça zorlandıkları sıklıkla vurgulanmaktadır (Buote ve diğ., 2007; Katz, 2008; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008; Sevinç, 2010; Swenson, Nordstrom ve Hiester, 2008).

Gelişimsel bakış açısı temelinde yürütülen çalışmalarda arkadaş ilişkileri, çocuk, ergen ve yetişkinlerin yaşamında olumlu etki yaratan temel faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Kindermann ve Vollet, 2014; Berndt, 1999; Bagwell, Schmidt, Newcomb ve Bukowski, 2001). Karşılıklılık, güven, bağlanma ve birbirinden etkilenme gibi özellikler nedeniyle akran ilişkilerinden ayrılan arkadaş ilişkileri, ön-yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin sosyalleşme süreçlerini ve sosyal becerilerin gelişimini, aidiyet hissini, akademik başarılarını, sosyal ve duygusal uyumlarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Astin, 1993; Berndt ve Keefe, 1995; Chickering ve Reisser, 1993). Bu bağlamda üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin yaşadığı yalnızlığı azaltan faktörlerden birisi arkadaş ilişkilerine sahip olmaktan çok güven, destek ve kabul görme gibi özellikler üzerine şekillenen yakın arkadaş ilişkilerine sahip olmaktır (McNamara-Barry ve Wentzel, 2006; Hartup ve Stevens, 1999; Oswald ve Clark, 2003).

Yakın arkadaş ilişkilerini iki ya da daha fazla insan arasında ortaklıkların ve farklılıkların paylaşıldığı derin ilişkiler olarak tanımlayan Mauk'a göre (2011) yakın arkadaşlıklar, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına katılımlarını, akademik başarılarını ve öğrenimlerine devam etme kararlarını olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre, yakın arkadaş ilişkileri, öğrencilerin sosyal ortamlara uyum sağlamaya yönelik davranışlarının bir kolaylaştırıcısı olduğu gibi üniversite yılları boyunca öğrencilerin kendilik gelişimlerinde de önemli bir rol oynamaktadır.

Alanyazında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Oswald ve Clark, 2003; Swenson ve diğ., 2008) pek çok birinci sınıf öğrencisinin, geçiş sürecinin ilk zamanlarında deneyimlenen yoğun stresi azaltmada geçmiş arkadaş ilişkilerinden güç aldıkları ve üniversitede yeni ve yakın arkadaş ilişkileri kurana kadar bu ilişkilerden beslendikleri belirtilmektedir. Üniversitenin ilk birkaç ayında öğrencilerin %97'sinin yakın arkadaş edindiğini belirten Oswald ve Clark (2003), bu arkadaşlıkların yılsonuna kadar devam etmediğini ve ilişkilerde yaşanan değişimin ise öğrencilerin yaşadıkları stres düzeyini arttırdığını belirtmektedirler.

Üniversiteye uyum sürecinde nitelikli arkadaş ilişkilerinin uyum sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini belirten Buote ve diğerleri (2007) de, nitelikli arkadaş ilişkilerinin birinci sınıf öğrencileri için a) aidiyet duygusu kazanma, b) duygusal destek sağlama, c) rehber ve yol gösterici olma, d) sosyal çevreyi genişletme, e) stres düzeyini azaltmaya yönelik ortak etkinlikler yürütme, f) ortak zorlukları paylaşarak deneyimleri normalleştirme gibi konularda destek oluşturarak öğrencilerin uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Bu bağlamda, önemli bir sosyal destek kaynağı olarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve zorluklarla baş etme becerilerinin güçlenmesine katkı sağlayan yakın arkadaşlıklar (Strage, 2000), sosyal becerilerin geliştirilmesi (Shim ve Ryan, 2012), kimlik hissini onaylanması ve üniversiteye uyum sürecinin (Pittman ve Richmond, 2008; Wise ve King, 2008) gerçekleştirilmesi anlamında önemli bir yere sahiptir. Bu bakış açısından hareketle, yakın arkadaş ilişkilerine sahip olan öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamalarının kolaylaşması oldukça manidar görünmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin üniversiteye uyumlarına katkı sağlayan bir diğer bireysel faktör kendilik değeridir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kendilik değeri arttıkça üniversiteye uyumları da artmaktadır. Bu bulgu, alanyazını destekler niteliktedir. Konuya ilişkin alanyazın gözden geçirildiğinde, artmış bir kendilik değerinin birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik çeşitli çalışma bulgularıyla karşılaşılmaktadır (Nordstrom, Swenson ve Hiester, 2014; Pasha ve Munaf, 2013; Raines ve Lewandowski, 2009; Ramos-Sanchez ve Nichols, 2007; Yengimolki, Kalantarkousheh ve Malekitabar, 2015).

Kendilik değeri, bireyin kendilik bağlamına yönelik hissettiklerini ifade etmektedir (Newman ve Harter, 2012). Dünyaya geldiği andan itibaren bireylerin, yaşamlarında önemli

gördüğü kişiler ve çevreden aldığı geribildirimler yoluyla oluşturduğu kendiliğe bakış açısından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenen kendilik değerinin (Eraslan Çapan, 2006), olumsuz yaşantılar ve stresli durumlarla baş edebilmede önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Raines ve Lewandowski, 2009). Konuya ilişkin alanyazında kendilik değeri yüksek olan bireylerin, kendileri hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları, değişim için risk almaktan çekinmedikleri, liderlik özellikleri gösterdikleri, karşılaştıkları güçlükleri gelişim adına birer fırsat olarak değerlendirerek bu güçlüklerin üstesinden gelmek için çeşitli baş etme stratejilerini kullandıkları ifade edilmektedir (King ve diğ., 2002; Walz, 1991). Bu bağlamda üniversiteye geçiş sürecinin birçok yeni yaşantıyla baş etmeyi gerektiren stresli bir dönem olduğu olgusundan hareket edildiğinde, kendilik değeri yüksek olan öğrencilerin yaşadıkları bu süreçte endişelenmek yerine yeni çevreye uyum sağlamak adına harekete geçtikleri, problemlerin çözümü adına çeşitli baş etme stratejilerini denedikleri ve bu nedenle de üniversite yaşamına daha kolay ve hızlı ve bir şekilde uyum sağladıkları ifade edilebilir.

Nitekim kendileri hakkındaki değerlendirmeleri olumlu ve kendilik değeri yüksek olan öğrencilerin üniversite deneyimlerini daha olumlu bir bakış açısıyla yorumladıklarını belirten Raines ve Lewandowski (2009), bu öğrencilerin kendilerinden hoşnut olduklarını, güçlü ve zayıf yönlerini kabul edebildiklerini, başarılı olmak adına gereksinim duydukları kişisel kaynaklara sahip çıkabildiklerini ve sonuç olarak da üniversiteye daha kolay uyum sağladıklarını vurgulamaktadırlar.

Kendilik değerini bireyin kendini ortaya koyma biçiminin değerlendirmesi olarak tanımlayan Harter da (1999), bu değerlendirmenin yüksek düzeyde gelişimsel dönemlerden ve bu gelişimsel dönemlerde önemli olan gelişimsel alanlardan etkilendiğini vurgulamaktadır. Üniversite öğrencileri gözden geçirildiğinde ise yetkinlik gelişimi, kimlik gelişiminin merkezinde olan bir gelişimsel görev olarak değerlendirilmekte ve olumlu bir akademik ve sosyal yetkinlik hissinin daha güçlü bir kendilik değerini ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Chickering ve Reisser, 1993). Benzer şekilde bu çalışmanın bulguları, akademik yetkinlik, sosyal kabul ve kendilik değeri arasında .43 ile .46 arasında değişen oranlarda pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vermektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilik değerlerinin akademik ve sosyal becerilerinden olumlu yönde etkilendiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla, akademik ve sosyal becerilere yönelik olumlu bir algıya sahip olmakla yakından ilişkili kendilik değerinin üniversiteye uyuma sağladığı katkı oldukça manidar görünmektedir.

Araştırma bulguları, çevresel faktörler kapsamında ele alınan öğretim elemanı desteğinin üniversite yaşamına genel uyumu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, sınıf dışında öğretim elemanlarından destek isteme konusunda öğrencilerin kendilerini rahat hissetme düzeyleri arttıkça üniversiteye uyumları da artmaktadır. Nitekim

ilgili alanyazında, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında kurulan resmi olmayan etkileşimlerin öğrencilerin uyumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aypay ve diğ., 2009; Bülbül, 2012; Cotten ve Wilson, 2006; Delaney, 2008).

Üniversite öğrencileri, akademik yaşama ne ölçüde uygunluk gösterdiklerini, akademik başarı ve çabalarına yönelik öğretim elemanlarından gelen geri bildirimler ile yine akademik konular temelinde öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimler çerçevesinde anlamaya çalışmaktadırlar (Tinto, 1993). Konuya ilişkin alanyazında, resmi olmayan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin öğrenimlerine devam etmelerinde, üniversite deneyimlerinin biçimlenmesinde ve iyileşmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993). Bu anlamda, dersler dışında sıklıkla öğretim elemanlarıyla bir araya gelen öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimlerinin arttığı (Terenzini, Pascarella ve Blimling, 1996), eğitimsel beklentilerinin yükseldiği (Kim ve Lundberg, 2016; Kuh ve Hu, 2001), akademik yaşamla bütünleştikleri (Tinto, 1993) ve kendilerine olan güven ve saygılarının arttığı (Kim ve Sax, 2014; Komarraju, Musulkin ve Bhattacharya, 2010) görülmektedir. Nitekim, akademik olarak zorlanma ve yoğun kaygıya, bölüme yönelik ilginin kaybolmasına, sınırlandırılmış ve gerçekçi olmayan üniversite beklentilerine ve kariyer planlarındaki belirsizliklere neden olan üniversiteye geçiş süreci (Upcraft ve Gardner, 1989), öğrencilerin akademik yaşama uyum sağlama konusunda ciddi zorlanmalar yaşadıkları ve hatta bazı öğrencilerin bu nedenle öğrenimlerine son verdikleri bir süreçtir (Tinto, 1993; Allen, Robbins, Casillas ve Oh, 2008). Bu noktada, öğretim elemanlarının resmi olmayan etkileşimler yoluyla öğrencilere sağladıkları destek, onların akademik zorlukları farketme ve bu zorluklarla baş etmeye yönelik tutum geliştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır (Thomas, 2002). Özellikle, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerinin hızlanmasına katkı sağlaması amacıyla kurumlar tarafından düzenlenen ilk yıl programlarında, resmi olmayan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine yönelik konuların öncelikli olarak ele alınması gerektiğini belirten Barefoot (2000), bu etkileşimlerin sürdürülebilir olmasının öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamla bütünleşebilmelerinde temel bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanı desteğinin, öğrencilerin ilk süreçte yaşadıkları akademik kaygılarla baş etmelerine katkı sağlayarak üniversiteye uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine sağladığı katkıya ek olarak, öğretim elemanlarının öğrencilere sunduğu duygusal desteğin de öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma karşı hissettikleri olumlu duygularda bu desteğin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Isenbarger ve Zembylas, 2006). Bu bakış açısına göre, olumlu olan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin sosyal açıdan kabul edilme deneyimini yaşamalarına olanak sağlamakta ve üniversiteye olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Örneğin, öğrencilerin içinde buldukları

kurumu algulamalarında ve kuruma yönelik duygusal bir bağ oluşturmalarında öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşiminin dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapan Finn (1989), öğretim elemanlarının öğrencilere değer verdiklerini hissettirmelerinin onların kuruma bağlılık geliştirmelerinde anahtar bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Benzer bir bakış açısıyla Ma (2010), öğrenciye saygı duyan, yardımcı olan, onu önemseyen, mesleki anlamda başarılı olan, öğrencinin hem sosyal hem de akademik gelişimini destekleyen öğretim elemanlarının öğrencilerin kuruma aidiyetlerinde belirleyici bir rol oynadıklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanları tarafından desteklendiğini hisseden öğrenciler, üniversite çevresini destekleyici ve kabullenici olarak algılamakta ve yerleşkedeki yaşama katılım göstermekle ilgili daha az tedirginlik yaşamaktadırlar (Delaney, 2008). Üniversite yaşamına artmış bir katılımın üniversiteye uyumu yordadığı (Busseri ve diğ., 2010; Fenzel, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanı desteğinin birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini kolaylaştırdığı sonucuna varılabilir.

Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını yordayan bir diğer çevresel faktör öğretim elemanlarının empatik yaklaşımıdır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin öğretim elemanları tarafından anlaşılma ve yakın hissetme düzeyleri arttıkça üniversiteye uyumları da artmaktadır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki resmi olmayan etkileşimlerin artmasında ve öğrencilerin bu etkileşimlerden doyum alabilmelerinde, öğretim elemanlarını empatik olarak algılanmalarının önemli bir yer tuttuğu gözlemlenmektedir (Bülbül, 2012; Cotten ve Wilson, 2006; Nadler ve Nadler, 2001; Sevinç, 2010; Şahin ve diğ., 2009). Bu anlamda, arkadaşça bir tavır göstererek, öğrencileri önemsediklerini gösteren, sınıf dışında ulaşılabilir olan, öğrencilerle yerleşkedeki çeşitli etkinliklere katılan öğretim elemanlarının, öğrencilerin bir bütün (akademik, sosyal ve kişisel) olarak gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladıkları belirtilmektedir (Anaya ve Cole, 2001; Chang, 2005; Cotten ve Wilson, 2006).

Bir başka ifadeyle, üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda öğrencilerin, öğretim elemanlarının sempatik ve güven verici olmasını bekledikleri (Shank, Walker ve Hayes, 1996), öğretim elemanlarıyla ilişkilerinde anlaşılmış ve önemsenmiş hissetmeyi aradıkları (Chang, 2005; Nadler ve Nadler, 2001) vurgulanmaktadır. Bu bakış açısına göre, öğretim elemanları tarafından anlaşıldığını ve onlarla olan ilişkilerinde güvende olduğunu hisseden öğrenciler, en temelde öğretim elemanlarıyla sınıf dışında da iletişim kurmak konusunda cesaretlenmektedir. Nitekim, öğrencilerin duyarlı, önemseyen, cana yakın ve ulaşılabilir olarak algıladıkları öğretim elemanlarıyla sınıf dışında ilişki kurdukları belirtilmektedir (Einarson ve Clarkberg, 2004).

Öte yandan ilgili alanyazında, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki resmi olmayan etkileşimlerin oldukça kısıtlı ve sadece akademik konularla sınırlı kaldığını gösteren

araştırma bulgularına (Anaya ve Cole, 2001; Cotten ve Wilson, 2006; Cox, McIntosh, Terenzini, Reason ve Quaye, 2010; Nadler ve Nadler, 2001; Sevinç, 2010) rastlanmaktadır. Sözü edilen bu çalışmalarda resmi olmayan etkileşimlerdeki bu sınırlılığın temel nedenlerinden birisi, öğretim elemanlarının öğrencilerle sınıf içindeki etkileşimlerinde sahip oldukları tutum ve davranışlardır. Bu bağlamda sınıf içinde pedagojik ilgiden uzak davranışlar sergileyerek öğrencilere saygı duymayan öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme, kayıtlı oldukları kuruma ve üniversite çevresine bağlılıklarının azalmasına neden olduğu (Aypay ve diğ., 2009; Bülbül, 2012; Cotten ve Wilson, 2006; Sevinç, 2010) görülmektedir.

Tüm bu ifade edilenler temelinde öğretim elemanlarının empatik yaklaşımlarının birinci sınıf öğrencilerinin sınıf dışında öğretim elemanlarıyla iletişim kurmalarının artmasına ve bu sayede kendilerini daha fazla desteklenmiş hissetmelerine, üniversiteye aidiyet hissetmelerine ve dolayısıyla üniversiteye uyum sağlamalarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Diğer yandan, alanyazında öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki ilişkilerin sınıf düzeyi arttıkça sıklaştığı (Alderman, 2008; Cotten ve Wilson, 2006) vurgulansa da, birinci sınıf öğrencilerinin üniversitedeki yaşamı tanımada ve uyum sağlamada öğretim elemanı desteğine ihtiyaç duydukları bilinmektedir.

Araştırma bulguları çevresel faktörler kapsamında ele alınan ve öğrencilerin üniversiteye uyumlarını yordayan bir diğer değişkenin akran desteği olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazını destekler niteliktedir. Nitekim alanyazında, akran ilişkileri ve akran desteğinin üniversiteye uyumu pozitif yönde yordadığını gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Astin, 1993; Buote ve diğ., 2007; Oswald ve Clark, 2003; Pascarella ve Terenzini, 2005; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008; Swenson ve diğ., 2008; Tao ve diğ., 2009; Yengimolki ve diğ., 2015).

Bilindiği üzere, öğrencilerin üniversite yaşamındaki sosyalleşme sürecinin önemli bileşenlerinden birisi akranlarla kurulan etkileşimlerdir (Astin, 1993; Bean, 1980; Pascarella, 1980; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993). Akran ilişkileri, kişinin kimliğinin onaylanması, sosyal destek sağlanması ve üniversite yaşamına uyum açısından oldukça kritik bir konu olarak değerlendirilmektedir (Astin, 1993; Hirsch, 1980; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bir başka deyişle, öğrencilerin bireysel kimliklerinin onaylanarak kendilerini grubun değerli ve önemli bir üyesi olarak hissettikleri akran grupları ve bu gruplarda kurulan etkileşimler, üniversite yılları boyunca öğrencilerin büyüme ve gelişmelerini etkileyen en önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Astin, 1993). Öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini tanımlamalarında önemli bir bilgi kaynağı olan bu gruplar, öğrencilerin ailelerinden bağımsız hareket edebilmelerine, farklı sosyal sınıflara ait davranış örüntülerini fark edebilmelerine ve cinsiyet rollerini öğrenebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Ergenlik dönemiyle birlikte bireyin yaşamındaki yeri farklılaşan yakın arkadaşlıklar ve sağlıklı akran ilişkilerinin (Gordon, 2010), üniversite yıllarına denk gelen ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşamasında ailelerle olan ilişkilerin yerini aldığı görülmektedir (Pittman ve Richmond, 2008). Dolayısıyla akran grupları ve bu gruplarda kurulan yakın arkadaşlıklar, ayrılaşma-bireyselleşme ile ilgili gelişimsel süreci deneyimleyen pek çok üniversite öğrencisi açısından bireysel kimliğin onaylanması, yakınlık ve destek ihtiyacının karşılanmasına olanak sağlamaktadır (Buote ve diğ., 2007). Nitekim, üniversite öğrenimiyle birlikte birçoğu ailesinden ilk defa ayrılan birinci sınıf öğrencileri (Bernier, Larose ve Whipple, 2005) açısından üniversitede bir akran grubunun üyesi olmanın, özellikle üniversite yaşamına geçişle birlikte artan yakınlık ve destek ihtiyacının karşılanması noktasında önemli olduğu görülmektedir (Buote ve diğ., 2007; Pittman ve Richmond, 2008; Swenson ve diğ., 2008). Sonuç olarak, yakınlık ve güven içeren akran ilişkilerine sahip olan öğrenciler, üniversite yaşamına daha kolay ve hızlı uyum sağlayarak kendilerini içinde buldukları akademik ve sosyal çevrenin bir parçası gibi hissetmektedirler.

Olumlu akran ilişkileri, yakınlık, şefkat ve güvene dayalı bir birliktelik hissi (Furman ve Robbins, 1995) sağlayarak güçlü bir kendilik değerinin doğmasına kaynaklık etmektedir (Berndt ve Keefe, 1996). Akranlar tarafından kabul edilme ve kendini o grubun bir parçası olarak hissetme, azalmış duygusal stres ve olumlu sosyal davranışlarla, artmış akademik başarıyla ve öğrenim gördükleri kuruma bağlılıkla sonuçlanmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004; Tao ve diğ., 2009; Yengimolki ve diğ., 2015). Smith ve Sandhu'ya göre (2004), başkaları tarafından saygı duyulduğunu düşünen öğrenciler, öğrenim gördükleri eğitimsel çevrede daha mutlu, eğitimsel deneyimlerinden daha hoşnut ve hedeflerini gerçekleştirmek adına daha fazla çaba göstermektedirler. Doğal olarak bu durumun, gençlerin üniversite yaşamına uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli olmalarına ve gerektiğinde akran gruplarından aldıkları sosyal desteğin de katkısıyla uyum sürecini daha hızlı ve kolay tamamlamalarına katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında, akranları tarafından kabul edilerek desteklenen birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin üniversiteye uyumlarını yordayan bir diğer çevresel faktör ise izolasyondur. Bir başka ifadeyle öğrencilerin hissettikleri izolasyon arttıkça üniversiteye uyumları azalmaktadır. İzolasyon, öğrencilerin sınıf içinde bir arkadaş grubuna dâhil olamayarak var olan grup ortamından ve standartlarından uzaklaşmalarıyla sonuçlanan yabancılaşmayı ifade etmektedir (Erimez ve Gizir, 2013). Alanyazında, öğrencilerin kendilerini bir akran grubunun üyesi olarak hissetmemeleri ve nitelikli arkadaş ilişkilerine sahip olamamalarının izolasyon hissi (Brooks ve DuBois, 1995; Yengimolki ve diğ., 2015) ve yalnızlıkla (Fisher ve Hood, 1987; Yengimolki ve diğ., 2015) sonuçlandığı bildirilmektedir. Bu

anlamda arkadaşsızlıkla doğru orantılı olarak artan izolasyon ve yalnızlık hissinin, öğrencilerin buldukları kuruma aidiyetlerini ve uyumlarını azalttığı vurgulanmaktadır (Paul ve Brier, 2001; Oswald ve Clark, 2003).

Yukarıda da sözü edildiği üzere, destekleyici akran ilişkileri, öğrencilerin buldukları çevre tarafından kabul edildiklerini hissetmelerine ve kendilerini o çevrenin bir parçası olarak görmelerine katkı sağlamaktadır. Diğer yandan, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanan, akranları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin ise ciddi devamsızlıklar yaparak okul yaşamına katılım göstermedikleri, madde kullanımı gibi kendine zarar vermeye yönelik davranışlar sergiledikleri ve yalnızlaştıkları bilinmektedir (Cheng, 2005; Hausman, Schoifeld ve Woods, 2007; Mouratidis ve Sideridis, 2009; Pittman ve Richmond, 2008). Alanyazında, üniversiteye uyum sürecinde zorluklar yaşadığını belirten pek çok üniversite öğrencisinin aidiyet hissi için temel teşkil eden destekleyici, saygı temelli ve kişisel olarak kabul gördükleri yakın arkadaş ilişkileri yerine bireysellik ve rekabetin hâkim olduğu güvende hissettirmeyen arkadaş ilişkilerini deneyimlemiş oldukları belirtilmektedir (Sevinç, 2010). Dolayısıyla, izolasyon hissinin artmasının üniversiteye uyumu düşürdüğü yönündeki bu araştırma bulgusu, alanyazını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, diğerlerinin ilgisini çekmediğini ve diğerleri tarafından önemsenmediğini düşünen öğrencilerin sınıf ortamından izole olduklarını belirten Yengimolki ve diğerleri (2015), izolasyonun artmasının ise artan şekilde öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerine, kendilerine yönelik algılarının olumsuzlaşarak kendilik değerinin düşmesine neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Olumsuz kendilik algısı ve düşük kendilik değeri ise kaygı, stres gibi olumsuz duygulanım, uygun olmayan baş etme becerilerinin kullanımı ve olumsuz sosyal davranışlar sergileme ile yakından ilişkilidir (Dyson ve Renk, 2006; Mounts ve diğ., 2006). Bu yönüyle izolasyonun, birinci sınıf öğrencilerinin kendilik değerlerini olumsuz yönde etkileyerek üniversiteye uyumlarını azalttığını söylemek mümkündür.

Öte yandan izolasyon, öğrencinin okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul ve saygı gördüğü, desteklendiği yönünde geliştirdiği his olarak tanımlanan aidiyet hissinin (Goodenow aktaran Ma, 2003) sınıf ortamında yaşanmaması olarak ele alınabilir ve akranları tarafından kabul görmediği ya da desteklenmediği için izole olan öğrencilerin üniversiteye uyum sağlayamadıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla izolasyon hissinin artmasının üniversiteye uyumu düşürdüğü yönündeki bu araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir.

5.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyumlarını Yordayan Değişkenler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre bireysel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *akademik yetkinlik* değişkeni ile çevresel faktörler kapsamında ele alınan *öğretim elemanı desteği ve öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı* değişkenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Buna karşın, sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri ile akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu, değişkenlerinin öğrencilerin akademik uyumlarını yordamaya anlamlı bir katkı sağlamadıkları saptanmıştır.

Bir başka deyişle, bireysel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden sadece akademik yetkinlik öğrencilerin akademik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna göre, öğrencilerin kendi akademik becerilerine olan güvenleri arttıkça akademik uyum düzeyleri de artmaktadır. Elde edilen bu bulgu ilgili alanyazındaki bulgularla (Boulter, 2002; Chemers ve diğ., 2001; Nordstrom, Swenson ve Hiester, 2014; Ramos-Sanchez ve Nichols, 2007) paralellik göstermektedir.

Eğitimin temel konusu öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlayarak, onların entelektüel ve bilişsel gelişimlerine destek olmaktır (Yengimolki ve diğ., 2015). Üniversitenin akademik ortamında başarılı olmak ve akademik yaşamdan keyif almak, öğrencilerin gösterdikleri entelektüel çabayla yakından bağlantılıdır. Bu alanda yaşanan başarısızlık ise büyük oranda üniversite öğrencilerinin öğrenimlerine son vermeleriyle sonuçlanmaktadır (Tinto, 1993). Nitekim üniversite öğrencilerinin öğrenimi sonlandırma nedenlerini gözden geçiren Lau (2003), birinci sınıf öğrencilerinin öğrenimlerini yarıda bırakmalarının temel nedenlerinden birinin akademik yükümlülükleri yönetememekle ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin üniversite yaşamına geçişle birlikte kalabalık sınıf ortamları, bireyselleşmiş öğrenme yaşantıları, çeşitlenen öğretim-yöntem ve teknikleri, ayrıntılı değerlendirmeler ve yüksek akademik standartlarla karşılaştıklarını belirten Julia ve Veni, (2012), öğrencilerin akademik yaşamda başarılı olabilmeleri adına çalışma alışkanlıklarını ve rutinlerini değiştirmelerini gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, birçok birinci sınıf öğrencisinin, akademik çevredeki değişimle bağlantılı olarak artan akademik yükümlülükler karşısında kendi becerilerinden kuşku duydukları ifade edilmektedir (Robinson, 2009). Öğrencilerin akademik becerilerine güvenmemeleri ise artan akademik kaygılar ve akademik başarısızlık, ders devamsızlıkları, motivasyon düşüklüğü, sınıf dışındaki akademik yaşama katılmama ve en nihayetinde öğrenimi sonlandırma ile sonuçlanmaktadır (Choi, 2005; Marsh ve Yeung, 1997).

Bununla birlikte, öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarına katkı sağlayacak akademik becerilerden yoksun olmaları, öğrenim gördükleri bölümle ilgili akademik uğraşların

üstesinden gelmelerini zorlaştırmaktadır (Lau, 2003). Nitekim Boulter (2002), birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, üniversite yaşamıyla birlikte artan akademik yükümlülüklerin üstesinden gelebilecek zihinsel yetkinliğe ve akademik becerilere sahip olmadığını düşünen birinci sınıf öğrencilerinin üniversitenin akademik yaşamına uyum sağlamakta zorlandıklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, akademik öz-yeterliliğin birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve üniversiteye uyumları üzerindeki etkisini inceleyen Chemers ve diğerleri (2001) de, akademik alanda kendini yeterli hissetmeyen öğrencilerin, hem akademik beklentilerinin hem de akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmektedirler.

Diğer yandan, bu araştırmanın bulguları, bireysel faktörler içinde yer alan sosyal kabul, yakın ilişki ve kendilik değeri değişkenlerinin, öğrencilerin akademik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir. Üniversiteye uyumun alt boyutlarından biri olan akademik uyumun, daha çok öğrencilerin akademik beceri ve kişisel çabalarına dayanan bir boyut olması nedeniyle, sosyal ilişkilerle ilgili olan sosyal kabul ve yakın ilişki değişkenleriyle doğrudan bir ilişki göstermediği düşünülmektedir. Bir diğer bireysel faktör olan kendilik değeri ise bireyin kendilik algısını oluşturan çeşitli alanlara (sosyal, fiziksel, zihinsel vb.) ilişkin değerlendirmelerinin toplamını yansıtan bir yapı (Harter, 1999) olması nedeniyle, tek başına akademik alanı yordamaya anlamlı düzeyde bir katkı sunmadığı varsayılmaktadır.

Çevresel faktörler açısından ele alındığında ise bu çalışmanın bulguları, öğretim elemanı desteği ve öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı değişkenlerinin, üniversite birinci sınıf öğrencilerin akademik uyumlarını olumlu yönde yordadığını göstermektedir. Sözü edilen araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğretim elemanlarından destek alabilme konusunda kendilerini rahat hissetme düzeyleri arttıkça akademik uyumları da artmaktadır. Üniversite öğrencilerinin sosyal destek kaynakları gözden geçirildiğinde, bu kaynaklardan en önemlilerinden birinin de öğretim elemanları olduğu görülmektedir (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Öğretim elemanlarının öğrencilere sağladığı duygusal destek onların akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olmaktadır (Isenbarger ve Zembylas, 2006).

Üniversite yaşamının akademik yönünün en önemli parçası olan öğretim elemanlarıyla sınıf dışında kurulan nitelikli iletişim ve etkileşimler, öğrencilerin akademik yaşamla temas halinde olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabileceği gibi öğrencilerin üniversitenin sınıf dışı yaşamına katılımlarının bir başka biçimi olarak da değerlendirilmektedir (Astin, 1993; Tinto, 1993). Üniversitenin ilk yılında öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki resmi olmayan etkileşimlerin, üniversitedeki akademik ve sosyal etkinliklere uyum gösterebilmeyi kolaylaştırması nedeniyle kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Aypay ve diğ., 2009; Komarraju ve diğ., 2010; Lau, 2003; Pascarella ve Terenzini, 1977; Pascarella ve Terenzini, 2005). Sınıf dışında da öğrencilerle bir arada bulunan ve onları kabullenici bir tutum sergileyen

öğretim elemanlarının, öğrencilerin entelektüel gelişim düzeylerine olumlu katkıda bulduklarını belirten Tinto (1993), öğretim elemanı desteğinin, öğrencilerin kayıtlı oldukları kurumlarda öğrenimlerine devam etme isteklerini arttırdığını vurgulamaktadır.

Ayrıca, resmi olmayan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimlerinin, öğrencilere daha farklı öğrenme fırsatları sağlayarak, daha çarpıcı öğrenme deneyimleri sunduğundan da söz edilmektedir (Kuh ve Hu, 2001; Twale ve Sanders, 1999). Örneğin Kuh ve Hu (2001), öğretim elemanlarıyla sık ve olumlu etkileşimler içinde bulunan öğrencilerin, kayıtlı oldukları akademik programı daha ilgi çekici, heyecan verici ve eğlenceli bulduklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimini oldukça önemli bulan Twale ve Sanders (1999), bu etkileşimlerin öğrencileri üniversitenin akademik yaşamına katılım konusunda cesaretlendirdiğini ifade etmektedirler.

Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinin bilişsel beceri ve yeteneklerinin gelişimi, üniversite öğreniminin en temel kazançlarından birisi olarak değerlendirilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ise üniversite yılları süresince, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkileyen en temel faktör olarak ifade edilmektedir (Astin, 1993; Kuh ve Hu, 2001; Kim ve Sax, 2011; Pascarella ve Terenzini, 2005). Nitekim akademik başarıyla yakından ilişkili bir kavram olan bilişsel gelişimin, öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminden ne ölçüde etkilendiğini inceleyen Kim ve Lundberg (2016), öğretim elemanlarıyla sık iletişim ve etkileşim içinde olan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla daha gerçekçi akademik amaçlar belirlediklerini ve akademik yaşama yönelik daha fazla aidiyet hissettiklerini saptamışlardır. Benzer şekilde öğretim elemanlarıyla etkileşimlerin öğrencilerin akademik yetkinlik algıları üzerindeki etkisini inceleyen Kim ve Sax (2014), çeşitli konularla ilgili sınıf dışında öğretim elemanlarından öneri alan öğrencilerin akademik açıdan kendilerini daha olumlu değerlendirdiklerini belirtmektedirler. Özetle öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimler, sosyal desteğin bir biçimi olarak ele alındığında (Jones, 2008), bu etkileşimlerin akademik yaşamla ilgili stresi yönetmeye yardımcı olarak (MacGeorge ve diğ., 2005), birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyumlarına önemli katkılar sağladığı değerlendirilmektedir.

Çevresel faktörler kapsamında ele alınan ve öğrencilerin akademik uyumlarını yordayan bir diğer değişken ise öğretim elemanlarının empatik yaklaşımıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanlarının öğrencileri anlama düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik uyumları artmaktadır. Daha önce de sözü edildiği şekilde, üniversitedeki akademik yaşamın önemli bir parçası olarak öğreticilik, yöneticilik, danışmanlık gibi çok çeşitli rollere sahip olan öğretim elemanlarının, üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik deneyimleri üzerinde oldukça baskın bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Lampert, 1993). Bu anlamda, sınıf içinde ve dışında öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki karşılıklı sosyal ilişkilerin, öğrencilerin başarısına

ve öğrenme sürecine etkide bulunmakla birlikte öğrencilerin, üniversitedeki akademik yaşamdan ve deneyimlerinden doyum almalarına katkı sağladığı (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993; Kim ve Sax, 2014) görülmektedir. Güven, empati, saygı ve etkileşim gibi değerlerin benimsendiği öğretim ortamları, kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi noktasında oldukça önemlidir. Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında bu değerler temelinde oluşan ilişkilerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal uyumlarına katkı sağladığına işaret edilmektedir (Fraser ve Chiohn, 2009).

İlgili araştırmalar, en iyi öğretim üyesi seçimlerinde öğrencilerin, ilgi gösterme, istekli ve yardımcı olma gibi kişilerarası ilişki özelliklerini öne çıkardıklarını (Basow, 2000), öğretim elemanlarını duyarlı, önemseyen ve ulaşılabilir olarak algılamalarının üniversite yaşamına yönelik kişisel ve eğitimsel kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Einarson ve Clarkberg, 2007). Benzer şekilde Solomon ve diğerleri de (1997), öğretim elemanlarının sınıf içinde öğrencilere içten ve samimi davranarak birlikte çalışma konusunda cesaretlendirmelerinin onların akademik güdülenmelerini arttırdığını belirtmektedirler. Freeman ve diğerleri ise (2007), arkadaşça davranarak hemen her konuda öğrencilere yardıma hazır olduklarını hissettiren öğretim elemanlarının, öğrencilerin akademik işlere yönelik gönüllüğünü ve istekliliğini arttırdığını vurgulamaktadırlar. Avustralyalı üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada Shank, Walker ve Hayes (1996) de, öğrencilerin öğretim elemanlarından sempatik, güven verici ve öğrencilere yardım etmeye gönüllü olma gibi temel beklentilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu bağlamda sınıf dışında ulaşılabilir olan, empatik ve kabullenici bir tutum sergileyen öğretim elemanlarının, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına önemli bir katkı sundukları düşünülmektedir.

Diğer yandan akademik yaşama uyum zorlukları yaşadığını belirten birçok üniversite öğrencisinin, öğretim elemanlarıyla etkileşimleri konusunda ciddi zorlanmalar yaşadıkları gözlemlenmektedir (Sevinç, 2010; Cotten ve Wilson, 2006). Örneğin Sevinç (2010), uyum zorluğu yaşayan birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretim elemanlarının sınıf içinde empatiden uzak, hakaret ve aşağılama içeren soğuk ve mesafeli tutumlarının, öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada, öğretim elemanlarının sınıf içindeki bu olumsuz tutum ve davranışlarının, öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik olumsuz bir algı geliştirmelerine ve sınıf dışında öğretim elemanlarıyla etkileşime girmekten kaçınmalarına neden olduğu vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki etkileşimlerin dinamiklerini anlamak üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Cotten Wilson, 2006) ise öğrencilerin, sınıf içi süreçlerde öğretim elemanlarıyla yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ötürü sınıf dışında onlarla etkileşime girmekten kaçındıkları ve bu durumun öğrencilerin üniversite çevresini algılama biçimlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir.

5.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarını Yordayan Değişkenler

Bu araştırmanın bulgularına göre bireysel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *sosyal kabul ve yakın ilişki* değişkenleri ile çevresel faktörler kapsamında ele alınan *öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu* değişkenlerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer yandan, kendilik değeri ve öğretim elemanı desteği değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyumlarını yordamaya anlamlı bir katkılarına olmadığı belirlenmiştir.

Bireysel faktörler kapsamında ele alınan sosyal kabulün öğrencilerinin sosyal uyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu, ilgili alanyazındaki çalışmalarla (Mounts, Valentier, Anderson ve Boswell, 2006; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008) paralellik göstermektedir. Yeni bir çevreye uyum sağlamayı ve yeni insanlarla tanışmayı gerekli kılan üniversite öğrenimi süresince genç yetişkinler gelişimsel görevlerine paralel şekilde yoğun olarak kişilerarası ilişkiler geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Dinleme, diğerlerini anlayabilme, uygun yanıtları verebilme, bireysel gereksinimleri karşılayabilme ve ilişkilerin gelişmesi için çeşitli stratejileri kullanabilme olarak ifade edilen (Chickering ve Reisser, 1993) sosyal beceriler ise öğrencilerin, bu ilişkileri kurabilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu bakış açısıyla, sosyal beceriler konusunda yoksunluk çeken öğrencilerin doyum sağladıkları ve desteklendikleri yakın arkadaşlıklar kurmada zorlandıkları (Engels, Dekovic ve Meeus, 2002), akran gruplarına dâhil olamadıkları ve sosyal ağlar oluşturamadıkları görülmektedir (Buhrmester, 1990). Nitekim, üniversite yaşamına uyum sürecinde öğrencilerin aile desteğinden çok arkadaş desteği aradıkları ve bunun üniversite yaşamına uyumu olumlu yönde etkilediği (Friedlander ve diğ., 2007) düşünüldüğünde, sosyal beceriler konusunda yetersiz kalan öğrencilerin gereksinim duydukları arkadaş ve akran desteğini alamadıkları ifade edilebilir. Nitekim üniversiteye geçiş sürecinde sosyal destek oluşturmayla ilgili en çok zorlanan öğrencilerin yetersiz sosyal becerilere sahip utangaç öğrenciler olduğunu vurgulayan Mounts ve diğerleri (2006), bu öğrencilerin geçiş süreci boyunca duygusal açıdan oldukça zorlandıklarını ve işlevsel davranışlar sergileme konusunda ciddi problemler yaşadıklarını belirtmektedirler.

Üniversite yaşamında duygusal stresin artmasına neden olan arkadaşsızlığın, sosyal becerilerle bağlantılı olduğunu vurgulayan Paul ve Brier'e (2001) göre, yeni bir çevreye giren birinci sınıf öğrencilerinin arkadaş edinmekte zorlanmalarının en temel nedeni, sosyal becerilerine güvenmemeleridir. Bu bakış açısına göre, sosyal becerilerine güvenmeyen öğrenciler, üniversite yerleşkelerinde yeni ilişkiler geliştirmek yerine geçmiş ilişkilerinin bitmesine ilişkin bir takım kaygılar yaşamaktadırlar. Enerjilerini geçmiş ilişkilerini devam ettirmekle ilgili kullanan bu öğrencilerin, yerleşkede arkadaş ilişkileri geliştiremedikleri,

kendilerini yalnız hissettikleri ve üniversitedeki sosyal yaşama uyum sağlamakta zorlandıkları görülmektedir.

Sosyal ilişkilerin sosyal olarak yetkin hissetmeyi sağladığını belirten Shim ve Ryan'a (2012) göre, üniversite yaşamına geçiş süreciyle birlikte pek çok öğrenci sosyal yaşamlarında belirsizlik ve karmaşıklığı deneyimlemektedirler. Bununla birlikte, içinde buldukları gelişimsel dönem özellikleri itibarıyla akranları tarafından onaylanmaya ve kabul edilmeye oldukça gereksinim duyan üniversite öğrencilerinin, girdikleri her yeni sosyal çevrede kendilerini yeniden tanımlayarak uygun sosyal davranışların neler olduğuna karar vermeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Ybrandt, 2008).

Gelişimsel bakış açısına göre, öğrencilerin sosyal beceriler ve kişilerarası ilişkiler konusunda uzmanlaşmalarına yönelik beklentiler üniversite yıllarına yayılsa da (Chickering ve Reisser, 1993), özellikle üniversitenin ilk yılında öğrencilerin sosyal açıdan yetkin bireyler olduklarına inanmalarının sosyal uyumu olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Mounts ve diğ., 2006; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008). Sonuç olarak, kendilerini sosyal açıdan yetkin olarak algılayan birinci sınıf öğrencilerinin, duygusal açıdan oldukça zorlu olan üniversiteye geçiş deneyiminde uygun sosyal destek kaynaklarını yarattıkları ve üniversiteye uyum sağladıkları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin sosyal uyumlarını yordayan bir diğer bireysel faktör, yakın ilişkidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin yakın ilişkiye sahip olmaları sosyal uyumlarını arttırmaktadır. Üniversite yıllarına denk gelen bu gelişimsel geçiş sürecinde, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olarak akran ilişkileri ebeveynlerle ve aileyle olan ilişkilerin yerine geçmektedir. Yaşın ilerlemesiyle akran ilişkilerinin değişime uğradığını belirten Pittman ve Richmond (2008), ergenlikten yetişkinliğe geçişte akran ilişkilerinin giderek kalıcı bir hal alarak kişisel açıdan önemli bir yer kaplamaya başladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerini önemsenmiş ve kabul edilmiş hissettikleri yakın arkadaş ilişkilerine sahip olmalarının, öznel iyi oluşlarına, üniversiteye aidiyet hissederek kuruma bağlanmalarına, olumlu sosyal davranışların gelişmesine katkı sağladığı (Buote ve diğ., 2007; Pittman ve Richmond, 2007; Oswald ve Clark, 2003) görülmektedir.

Öte yandan, üniversite yaşamına uyum zorluğu yaşayan pek çok birinci sınıf öğrencisinin, üniversitedeki arkadaş ilişkileri ve sosyal yaşama yönelik hayal kırıklıkları yaşadıkları (Langston ve Cantor, 1989; Gizir, 2005; Sevinç, 2010) vurgulanmaktadır. Buna paralel olarak, yakınlık, güven, destek ve kabul görme gibi özellikleri içeren yakın arkadaş ilişkileri yerine rekabete dayalı, oldukça bireyselleşmiş, yüzeysel ve çıkara dayalı ilişkileri deneyimleyen öğrencilerin kendilerini yalnız hissederek sosyal geri çekilme davranışı sergiledikleri görülmektedir (Gizir, 2005; Sevinç, 2010). Dolayısıyla yakın arkadaş ilişkilerine

sahip olmanın üniversiteye uyumu yordadığına ilişkin araştırma bulgusu alanyazını desteklemektedir.

Çevresel faktörler kapsamında ele alınan öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu değişkenlerinin de öğrencilerin sosyal uyumlarını anlamlı düzeyde yordadıkları bu çalışmada gözlemlenen önemli bir başka bulgu olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sosyal uyumlarını yordayan değişkenlerden biri, öğretim elemanlarının empatik yaklaşımıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin öğretim elemanları tarafından anlaşılmış hissetme düzeylerinin artması sosyal uyumlarını arttırmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu, alanyazını destekler niteliktedir. Nitekim ilgili alanyazındaki çalışmalarda, güven ve önemsenme üzerine kurulan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimlerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Decker, Dona ve Christenson, 2007; Komarraju ve diğ., 2010).

Öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin sosyal destek boyutu içerdiğini belirten Decker, Dona ve Christenson (2007), bu etkileşimlerin öğrencilerin akademik başarılarından daha fazla sosyal ve duygusal uyumlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacıların bakış açısına göre, olumlu ve besleyici olan öğretim elemanı-öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin becerilerine güvenmelerini sağlayarak kendilerine bakış açılarının olumlu olmasına ve dolayısıyla kendilerini değerli hissedebilmelerine katkı sağlamaktadır.

Konuya ilişkin yürütülen çalışmalarda, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerinde kabul edilmeyi ve önemsenmeyi bekledikleri, bu beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda ise öğretim elemanlarıyla mümkün olduğunca az iletişim kurmaya çalıştıkları bildirilmektedir. Bu durum alanyazında, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki sınıf dışı etkileşimlerin niteliği ve niceliğine ilişkin yaşanan problemlerin temel nedeni olarak (Cotton ve Wilson, 2006; Nadler ve Nadler, 2001) görülmektedir. Bu anlamda, öğretim elemanlarının özellikle sınıf içinde öğrencilere arkadaşça ve yardımsever bir şekilde yaklaşmaları, öğrenme süreçlerini önemseyerek onlarla ilgilenmeleri, empatik ve güvenilir olmaları, öğrencilerin öğretim elemanlarını ulaşılabilir olarak algılamalarına katkı sağlayarak onlarla sınıf dışı süreçlerde daha fazla etkileşime geçmelerine neden olmaktadır (Cotten ve Wilson, 2006; Sevinç, 2010). Nitekim, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki sınıf dışı etkileşimler, yerleşkedeki yaşama katılımın bir biçimi (Astin, 1993) olarak ele alındığında, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışı etkileşimlerini arttıran öğretim elemanlarının empatik yaklaşımlarının, öğrencilerin sosyal uyumlarına da önemli katkılarının olduğu değerlendirilmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordayan bir diğer çevresel faktör ise akran desteğidir. Bu bağlamda, akran desteği arttıkça öğrencilerin sosyal uyumları da artmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu, alanyazını destekler niteliktedir. Öyle ki, alanyazında akran ilişkileri ve sosyal uyum arasında önemli ilişkilerin olduğunu gösteren çok sayıda çalışmayla

karşılaşmaktadır (Awang ve diğ., 2014; Buote ve diğ., 2007; Buote, 2006; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Mauk, 2011; Pittman ve Richmond, 2008; Paul ve Brier, 2001; Oswald ve Clark, 2003).

Üniversite yaşamına geçiş sürecinde sosyal ağları biçimlendirmekle ilişkili olan sosyal faktörlerin, öğrencilerin öğrenimlerine devam etmelerinde en az akademik faktörler kadar öneme sahip olduğu (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994) açıktır. Üniversite öğreniminin ilk yılındaki öğrencilerin, yeni sosyal kuralları ve bu kurallarla bağlantılı davranış örüntülerini öğrenmeleri, grup kimliğine uyum sağlayarak sosyal yaşamla ilgili yeni özgürlükleri yönetmeyi başarmaları gerekmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bu yönüyle akran grupları, üniversite yılları boyunca öğrenci kazanımlarını etkileyen önemli bir faktör (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005) olmakta ve öğrencilerin üniversite yaşamında başarılı olmalarıyla yakından ilişkilendirilmektedir (Kreig, 2013). Nitekim, üniversite yaşamının sosyal ağlarıyla ilgili olan arkadaş ilişkilerinin ve bir parçası olunan akran gruplarının, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımları, sosyal ve kişisel-duygusal uyumları, akademik başarıları, kuruma bağlanmaları, aidiyetleri ve öğrenimlerine devam etme kararları ile yakından ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Astin, 1993; Buote ve diğ., 2007; Mauk, 2011; Pascarella ve Terenzini, 2005; Terenzini ve diğ., 1999).

Akran gruplarında kurulan kişilerarası ilişkiler yoluyla öğrenciler, kabul edilme, saygı duyulma, güven, yakınlık ve aidiyet hissini deneyimlemektedirler. Öğrencilerin kabul edildiklerini ve desteklendiklerini hissettikleri çevrelerde kendi becerilerine daha fazla güvendiklerini belirten Awang ve diğerleri (2014), akranlardan alınan desteğin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal uyumları açısından oldukça kritik bir noktada durduğunun altını çizmektedirler. Arkadaş ilişkileri olmaksızın öğrencilerin üniversite yaşamının gereklilikleriyle baş etmek adına daha az kaynağa sahip oldukları (Awang ve diğ., 2014) ve özellikle öğrencilerin üniversite yaşamına uyumları ile sosyal ilişkileri arasında oldukça güçlü ilişkilerin olduğu görülmektedir (Demaray ve diğ., 2005). Üniversite yılları boyunca sosyal destek kaynakları arasında öğrenciler açısından ilk sırada yer aldığı belirtilen akran ilişkilerinin (Sheffield, Fiorenza ve Sofronoff, 2004) özellikle üniversiteye geçiş sürecini deneyimleyen birinci sınıf öğrencileri için çok daha farklı bir anlam taşıdığı ifade edilebilir. Bu anlamda akran grupları ve bu gruplarda kurulan nitelikli arkadaş ilişkileri, birinci sınıf öğrencilerinin kendilerine rehberlik ederek yol gösterecek kaynaklara sahip olduklarını düşünmelerine, duygusal açıdan desteklenmiş hissetmelerine, sosyal çevrelerini genişletmeye ve geçiş sürecine özgü deneyimlenen ortak zorlukların normalleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Buote ve diğ., 2007).

Ayrıca, arkadaş edinebilme ve bir akran grubunun üyesi olmanın, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin uyum sağlama süreçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Asher ve Parker, 1993; Astin, 1993; Gizir, 2005; Oswald ve Clark, 2003; Pittman, 1991; Sevinç, 2010;

Wentzel, 2009). Bu anlamda, sınıfındaki akranları tarafından kabul edilen ve kendisini sınıf topluluğunun bir üyesi olarak hissedenden öğrencilerin, sınıf içindeki etkinliklere katılımlarını kolaylaştıracak duygusal desteği aldıklarını belirten Wentzel (2009), bu öğrencilerin aidiyet hissini deneyimleyerek sosyal becerilerini ortaya koyabilecekleri olanakları değerlendirmeye başladıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Parker ve Asher'e göre (1993), sınıf içinde akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin artması, arkadaş edinme fırsatını doğurmakta ve öğrencilerin farklı sosyal ortamlara girerek nitelikli arkadaş ilişkileri edinmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çevreyle kurdukları sosyal ilişkileri arasında akranlarla kurulan ilişkilerin önemli bir yere sahip olduğunu belirten Pittman (1991) da, akranları tarafından kabul edilen ve saygı duyulan öğrencilerin, okul yaşamına daha fazla katıldıklarına ve akademik olarak daha başarılı olduklarına dikkat çekmektedir.

Özetle, öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı, akran desteği ve sınıf konforu temelinde önemseme ve destekleme gibi olumlu özelliklerle karakterize olan eğitimsel çevrelerin öğrencilerin üniversite yaşamına katılımlarını kolaylaştırdığı (Juvoven, Espinoza ve Knifsend, 2012) ve bu durumun üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyumlarına önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

5.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel-Duygusal Uyumlarını Yordayan Değişkenler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bireysel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *akademik yetkinlik* ve *kendilik değeri* değişkenleri ile çevresel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *öğretim elemanı desteği* değişkeninin birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Öte yandan, sosyal kabul, yakın ilişki, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon, ve sınıf konforu, değişkenlerinin öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını yordamaya anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını yordayan en önemli faktörün, akademik yetkinlik olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yetkin olarak algılama düzeyleri arttıkça kişisel-duygusal olarak uyum düzeyleri de artmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu ilgili alanyazındaki çeşitli araştırma bulgularıyla (Julia ve Veni, 2012; Wintre, Dilouya, Pancer, Pratt, Birnie-Lefcovitch, Polivcy ve Adams, 2011; Sun Selışık, 2009) paralellik göstermektedir.

Örneğin, iyi bir geçiş sürecini üniversitedeki akademik ortama uyum sağlamak olarak gören Feldt, Graham ve Dew'e (2011) göre, akademik gerekliliklerle baş etme, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu sağlama ve devam ettirebilme, sabah zamanında uyanarak derslere katılım gösterme ve ödevleri zamanında tamamlama öğrencilerin öznel iyi oluşlarıyla yakından ilişkilidir. Bu anlamda, üniversiteye geçiş süreciyle birlikte öğrencilerin büyük bir kısmının,

karmaşık akademik uğraşlar ve gerekliliklerle ilgili kronik stres deneyimlediklerinden söz edilmektedir (Murphy ve Archer, 1996). Sınavlar, kısa zaman içinde yoğun akademik içeriği öğrenmeye ilişkin baskılar (Abouserie, 1994), aşırı yüklü ödevler ya da net olmayan değerlendirmeler (Kohn ve Frazer, 1986), öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilen akademik stres kaynaklarıdır. Öğrencilerin akademik becerileri ve kapasitesiyle ilgili algılarını ifade eden akademik yetkinliğin (Harter ve Newman, 2012), bu stres kaynaklarıyla uygun bir şekilde baş edebilmeyi kolaylaştırdığı ve duygusal stresi düşürdüğü (Eisenbarth, 2012) görülmektedir. Dolayısıyla, düşük stresle ilişkili olarak akademik yetkinliğin, birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını yordadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını yordayan bir diğer bireysel faktörün ise kendilik değeri olduğu görülmektedir. Bireyin kendilik bağlamının değerlendirmeye dayalı bir parçası olarak ele alınan kendilik değeri, bireyin kendisiyle ilgili hissettiklerini ifade etmektedir (Neeman ve Harter, 2012). Bu yönüyle kendilik değeri, bireyin kendi kişisel özelliklerine olumlu ya da olumsuz bakış açısıdır. Olumlu bakış açısı, bireyin kendilik değerinin yükselmesine, olumsuz bakış açısı ise bireyin kendilik değerinin düşmesine neden olmaktadır. İlgili alanyazında, öğrencilerin olayları daha olumlu bir bakış açısından yorumlamalarına yardımcı olan, koruyucu bir faktör olarak ele alınan kendilik değerinin, öğrencilerin stresli yaşam olaylarıyla baş etmelerine önemli ölçüde katkı sağladığı bildirilmektedir (Dixon ve Robinson-Kurpius, 2008; Eisenbarth, 2012; Friedlander ve diğ., 2007; Nordstrom, Swenson ve Hiester, 2014). Bu bağlamda, olumlu kendilik algısı ve yüksek kendilik değeri, duygusal iyilik halinin korunması (Baumeister, 1998; Campbell, 1990; Matto ve Realo, 2001) ile yakından ilişkiliklen olumsuz kendilik algısı ve düşük kendilik değeri ise yalnızlık, depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz yaşantılarla yakından ilişkilidir (Alfeld-Liro ve Sigelman, 1998; Bigler, Neimeyer, ve Brown, 2001; Nordstrom, Swenson ve Hiester, 2014; Seligman ve Csikszentmihalyi 2000). Üniversite birinci sınıf öğrencileri açısından ele alındığında, üniversiteye geçişle birlikte çok çeşitli zorlayıcı yaşantılara maruz kalan öğrencilerin, ciddi stres kaynaklarıyla baş etmeye çalıştıkları bilinmektedir. Dolayısıyla kendilik değerinin, üniversite yaşamının getirdiği stresle baş etmede koruyucu bir faktör olarak, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarına önemli bir katkı sağladığı varsayılmaktadır.

Bununla birlikte, ilgili alanyazında olumlu kendilik algısına ve yüksek kendilik değerine sahip olan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal uyum gösterdiği vurgulanmaktadır (Huang, 2011; Ybrandt, 2008; Yengimolki ve diğ., 2015). Olumlu kendilik algısı ve yüksek kendilik değerinin, psikolojik sağlık ve büyüme ve gelişmenin önemli bir göstergesi olduğunu belirten Ybrandt (2008), bireylerin davranışsal sorunlar yaşamamalarında kendilik gelişimiyle ilgili olan bu iki yapının oldukça belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Ybrandt'a göre, sosyal ilişkilere, akran ilişkilerine ve yaşam olaylarına uyum sağlamada ve

davranışsal sorunlar yaşamamada olumlu kendilik algısı ve yüksek kendilik değeri temel faktördür. Bu bakış açısından hareketle, öğrencilerin olumlu kendilik algısına ve yüksek kendilik değerine sahip olmaları, daha az davranışsal problemler yaşayarak üniversitedeki sosyal ve akademik çevreye daha hızlı uyum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yeni akademik ve sosyal çevreye hızlı bir uyumun ise öğrencilerin yalnızlık, izolasyon, stres, kaygı ve özlem gibi olumsuz duyguları daha az deneyimleyerek olumlu bir kişisel-duygusal uyum gerçekleştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, Wilbum ve Smith (2005), sosyal ve duygusal uyumu ortaya çıkaran olumlu kendilik algısının, bireylerin karşılaştıkları zorlu yaşantılarla baş edebilmelerini sağlarken yüksek düzeydeki kendilik algısının ise bireyin hissettiği psikolojik baskılara direnebilme becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kişisel-duygusal uyum, aslında birinci sınıf öğrencilerinin ilk yılda ortaya çıkan güçlü olumsuz duyguların yarattığı baskıya direnerek psikolojik iyilik hallerini korumaları olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bireyin duygusal baskılara direnebilme becerilerini güçlendiren kendilik değerinin, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarına katkı sağlaması oldukça manidar görünmektedir.

Diğer yandan, araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kendilik algılarının sosyal yönüyle ilişkili olan sosyal kabul ve yakın ilişki değişkenlerinin, kişisel-duygusal uyumu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin duygusal ve fiziksel iyilik hallerinin sağlanmasında, akademik beceri ve yeterliliklerin, sosyal beceri ve yeterliliklerden daha ön planda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, üniversiteye uyumla ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde, geçtiğimiz otuz yıla kadar yapılan çalışmalarda, akademik başarının, genellikle üniversiteye uyumun bir göstergesi olarak ele alındığı ve en temelde öğrencilerin entelektüel gelişim süreçleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Terenzini, 1987; Terenzini ve Pascarella, 1978). Dolayısıyla, öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde, sınırları sosyal yaşama göre daha belirgin ve değerlendirme ölçütleri daha nesnel olan akademik çevrede başarılı hissetmelerinin, duygusal açıdan iyi hissetmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, günümüz üniversite öğrencileri açısından üniversite öğrenimi, gelecekte iyi bir iş ve rahat bir yaşam elde etme aracı olarak değerlendirilmektedir (Chickering ve Reisser, 1993). Bu bağlamda üniversiteye uyum zorlukları yaşayan birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Sevinç, 2010), öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üniversite eğitiminden beklentilerinin, meslek edinme ve üniversite diplomasına sahip olma olduğu ve bu beklentilerinin öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinden çok iş sahibi olmanın garantisi olarak gördükleri diplomaya kavuşmanın nesnel koşullarından biri olan akademik başarıya odaklandıkları ifade edilebilir. Nitekim Mercan ve Yıldız (2011) tarafından birinci sınıf öğrencilerinin uyum süreçlerinin incelendiği

çalışmada, akademik başarı, kariyer planlama ve iş bulma gibi sorun alanlarının öğrencilerin psikolojik destek hizmetlerinden yararlanma nedenleri arasında ilk sıralarda yer aldığı belirtilmektedir. İfade edilenler temelinde, akademik anlamda kendini yeterli ve başarılı gören üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, daha az stres ve kaygı gibi duygusal problemler yaşadıkları ve buna bağlı olarak üniversiteye daha kolay uyum sağladıkları düşünülmektedir.

Öte yandan, araştırma bulguları, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını anlamlı düzeyde yordayan tek çevresel faktörün öğretim elemanı desteği olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler öğretim elemanlarından destek alma konusunda kendilerini rahat hissettikçe kişisel-duygusal uyum düzeyleri de artmaktadır. İlgili alanyazında, sosyal destek ile öğrencilerin kişisel-duygusal uyumları arasında önemli bağlantıların olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Brooks ve DuBois, 1995; Duru, 2008a; 2008b; Friedlander ve diğ., 2007; Martin, Swartz-Kulstad ve Madson, 1999; Salami, 2011; Smith ve Zhang, 2009). Stresin azaltılması ve duygusal iyilik halinin korunmasında kilit bir öneme sahip olan sosyal destek (Sarason, Pierce ve Sarason, 1990), üniversite yaşamına uyum sürecinde de öğrenciler açısından en önemli koruyucu faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Crockett ve diğ., 2007; Solberg ve Villarreal, 1997). Akademik uyuma yönelik bulguların yorumlanmasında da sözü edildiği üzere, öğretim elemanları da tıpkı aile ve arkadaşlar gibi üniversite öğrencileri açısından önemli bir sosyal destek kaynağı olarak nitelendirilmektedir. Bu yönüyle öğretim elemanları, öğrencilerin yaşadıkları stresli durumlarla baş etmelerinde yardım aradıkları önemli kaynaklardan biri olarak, kurdukları etkileşimler yoluyla öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözümüne büyük oranda katkı sunabilmektedirler. Nitekim Jaasma ve Koper (1999), bölümle ilgili konulardan bağımsız olarak, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında ortaya çıkan etkileşimlerin, öğrencilerin kendileriyle ilgili kişisel konuları ya da sorunları paylaşmaya ve varolan sorunları çözmeye yönelik stratejiler ortaya koymalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu bakış açısıyla, ilgili alanyazında, öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma bağlanmalarında, üniversite yaşamına uyum sağlamalarında ve psikososyal gelişimlerinde, öğretim elemanlarıyla kurdukları resmi olmayan (sınıf dışı) etkileşimlerin kritik bir öneme sahip olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Anaya ve Cole, 2001; Cotten ve Wilson, 2006; Einarson ve Clarkberg, 2004; Jaasma ve Koper, 2009; Tinto, 1993). Konuyla ilgili olarak, öğretim elemanlarıyla sınıf dışında daha çok zaman geçiren ve çeşitli konuları tartışabilen öğrencilerin, üniversite deneyimlerinden daha fazla doyum sağladığını belirten Wilson ve diğerleri (1975), bu öğrencilerin, üniversite eğitimi süresince olumlu yönde daha fazla değişim gösterdiklerinin altını çizmektedirler. Benzer şekilde, akademik ve bölümle ilgili konular tarafından sınırlandırılmış resmi (formal) bir etkileşime kıyasla daha kişisel düzeyde gelişen ve konu sınırlaması olmayan arkadaşça bir etkileşimin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirten

Endo ve Harpel (1982), öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlaması noktasında, öğretim elemanlarının daha ulaşılabilir ve yardım etmeye istekli olmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Bununla birlikte, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında sınıf dışında kurulan etkileşimlerin, öğrencilerin kendilik algılarının biçimlenmesinde önemli katkılarının olduğu belirtilmektedir (Kim ve Lundberg, 2016; Kim ve Sax, 2014; Kim ve Sax, 2011; Komarraju ve diğ., 2010). Bu çalışmalarda, öğretim elemanları tarafından desteklendiğini hisseden ve sınıf dışında rahatlıkla onlardan yardım isteyebilen öğrencilerin, özellikle akademik becerilerine güvendikleri ve kendilerini akademik açıdan yetkin hissettikleri vurgulanmaktadır. Akademik alana ilişkin kaygıların öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkilediği (Sevinç, 2010; Sun Selışık, 2009) düşünüldüğünde, öğretim elemanı desteğinin, öğrencilerin bu kaygıyla baş edebilmelerinde ön plana çıkan akademik becerilerine güvenmelerine katkı sağlayarak kişisel-duygusal uyumlarının arttırdığı ifade edilebilir.

Diğer yandan, öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı, akran desteği, sınıf konforu ve izolasyon değişkenlerinin öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını yordamaya anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen temel faktörlerden birinin akademik kaygılar olduğu (Sevinç, 2010; Sun Selışık, 2009) ve öğrencilerin üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarında öğretim elemanları tarafından en çok akademik yaşamla ilgili desteklenmeye gereksinim duydukları (Cole, 2001) bilgisinden hareket edildiğinde, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu gibi sosyal yaşama ilişkin değişkenlerin kişisel-duygusal uyumu anlamlı düzeyde yordamaması anlaşılır görünmektedir.

5.5. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurumsal Uyumlarını Yordayan Değişkenler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bireysel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *akademik yetkinlik* değişkeni ile çevresel faktörler kapsamında ele alınan değişkenlerden *öğretim elemanlarının empatik yaklaşımı* ve *izolasyon* değişkenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Buna karşın, sosyal kabul, yakın ilişki, kendilik değeri, öğretim elemanı desteği, akran desteği ve sınıf konforu, değişkenlerinin öğrencilerin kurumsal uyum düzeylerine herhangi anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyumlarını yordayan bireysel faktörün akademik yetkinlik olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, kendilerini akademik açıdan yetkin olarak algılayan öğrencilerin kurumsal uyum düzeyleri daha yüksektir. Öğrencilerin buldukları kurumun eğitsel ve kurumsal hedefleriyle ortaklıklar kurabilmeleri ve üniversiteye yönelik bağlılık geliştirebilmeleri, kurumsal uyum olarak nitelendirilmektedir (Baker ve Siryk, 1984). Bu bağlamda, öğrencilerin üniversiteye aidiyet geliştirebilmeleri ve

üniversite yaşamından doyum alabilmeleri, üniversiteye kurumsal olarak uyum sağlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrenime devam etmeyle ilgili isteğin ve üniversite yaşamında başarılı olabilmenin anahtarının kurumla kurulan ortaklık olduğunu belirten Tinto (1993), öğrencilerin akademik alanda kendilerine güvenmelerine ya da yetkin hissetmelerine yardımcı olacak tutum ve becerilerin önemine vurgu yapmaktadır. Tinto'ya göre bu tutum ve beceriler, öğrencilerin kurumla amaç ortaklığı oluşturabilmesine büyük oranda katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin akademik açıdan kendilerini algılama biçimlerinin, öğrenme sürecine harcadıkları zaman ve enerjiyi etkilediğini belirten Boulter ise (2002) akademik açıdan kendisini yetkin hissedenden öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla daha sık etkileşime girdiklerini vurgulamaktadır. Öğretim elemanlarıyla etkileşim içinde bulunma, üniversite yaşamına katılım (Astin, 1993; Tinto, 1993) olarak ele alındığında, öğrencilerin kurumla amaç birlikteliği yapmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, araştırma bulguları, öğrencilerin kurumsal uyumlarını anlamlı düzeyde yordayan çevresel faktörlerden birinin, öğretim elemanlarının empatik anlayışı olduğunu göstermektedir. Daha önce de söz edildiği üzere, kurumsal uyum, üniversitenin verdiği eğitimi değerli ve anlamlı bulmak, üniversiteye aidiyet geliştirebilmek ve üniversite ile amaç ortaklığı kurabilmek olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984). Üniversite kurumlarının akademik yönden en temel öğelerinden birisi olan öğretim elemanlarının, öğrencilerin verilen eğitimi değerli ve anlamlı bulmalarında önemli rolü olduğu birçok araştırmada ele alınmıştır (Astin, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Kuh ve Hu, 2001). Bir anlamda öğretim elemanları üniversitedeki akademik çevre ile öğrenciler arasındaki köprü görevini üstlenerek üniversite çevresinin akademik kültürünü öğrencilere tanıtan kişilerdir (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu noktada, Evenbeck ve Jackson'a (2005) göre, üniversitedeki diğer tüm gruplardan farklı olarak öğretim elemanları, öğrencilerle kurdukları etkileşimler yoluyla üniversite yaşamının kültürünü öğrencilere aktarmaktadırlar. Bu nedenle, özellikle üniversite yaşamının ne olduğunu bilmeyen birinci sınıf öğrencileri açısından, öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimler, üniversitedeki deneyimlerini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmede belirleyici bir rol üstlenerek, öğrencilerin üniversite yaşamından doyum almalarını etkileyebilmektedir (Delaney, 2008). Konuya ilişkin yürütülen pek çok çalışmada (Basow, 2000; Chickering ve Reisser, 1993; Cokley, 2006; Cotten ve Wilson, 2006; Lundquist, Spalding ve Landrum, 2003; Sevinç, 2010; Shank, Walker ve Hayes, 1996), üniversite öğrencilerinin destekleyici, öğrenme süreçlerine ilgi gösteren, güven vererek cesaretlendiren, kendilerine ve deneyimlerine saygı duyan öğretim elemanlarına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Aksi şekilde, öğrencileri önemsemeyen, sınıf içinde küçümser ve aşağılayıcı bir tarzla öğrencilere hakaret eden, sınıf dışında ise ulaşılamayan öğretim elemanlarının,

öğrencilerin buldukları öğretim kurumuna aidiyetlerini olumsuz yönde etkileyerek kurumsal uyumlarını azalttığı (Cotten ve Wilson, 2006; Nadler ve Nadler, 2001; Sevinç, 2010) görülmektedir.

Bununla birlikte, alanyazında, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ile öğrenci çıktıları arasındaki bağlantılar, sosyalleşme süreci bağlamında ele alınmaktadır (Pascarella, 1980; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1993). Güven ve samimiyete dayalı öğretim elemanı-öğrenci etkileşimleri yoluyla paylaşılan değerler, öğrencilerin daha iyi performans göstermelerine, öğretim elemanlarının ulaşılabilir olarak algılanmalarına ve öğretim elemanlarından alınan desteğin artmasına neden olmaktadır (Kim ve Sax, 2014). Metodolojik bakış açısından değerlendirildiğinde, nitelikli öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin öğrenci çıktıları üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu etkileşimler, öğrencilerin eğitimsel açıdan anlamlı kurumsal deneyimlere katılım göstermelerine aracılık etmektedir. Dolayısıyla, bu etkileşimler, öğrencilerin arzu edilen üniversite deneyimlerine yüksek düzeyde katılım göstermelerini kolaylaştırarak öğrencilerin kurumla amaç birlikteliği yapmalarına ve kuruma bağlılık geliştirmelerine neden olmaktadır (Tinto, 1993; Twale ve Sanders, 1999).

Diğer yandan, Türkiye’de bir yükseköğrenim kurumunda öğrenci olmak çok zorlu bir sürecin üstesinden gelmeyi gerektirmektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan Lisans Yerleştirme Sınavından aldıkları puanlarla öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihi yapmak zorunda olmaları, çeşitli sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda yurtiçi alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda (Özkan ve Yılmaz, 2010; Sevinç, 2010; Erdoğan ve diğ. 2005), üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun istediği bölümde ya da üniversitede öğrenim görmediği ve bu nedenle de buldukları kuruma ve bölüme aidiyet hissetmediği vurgulanmaktadır. Bu anlamda, birçok birinci sınıf öğrencisinin, üniversite yaşamına hayalkırıklığıyla başladığını söylemek mümkündür. Bu noktada, yukarıda da sözü edildiği üzere, üniversitenin önemli bir parçası olan öğretim elemanlarının öğrencileri önemseyen tutumlar göstererek onlara empatik bir şekilde yaklaşmalarının, öğrencilerin buldukları kuruma ve bölüme aidiyet hissetmelerine yardımcı olarak üniversite eğitimlerini anlamlı bulmalarına katkı sağladığı öngörülmektedir.

Son olarak, araştırma bulguları, birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyumlarını yordayan bir diğer çevresel faktörün ise izolasyon olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin algıladıkları izolasyon düzeyi yükseldikçe kurumsal uyumları azalmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları yabancılaşma olarak tanımlanan izolasyon (Hoffman, ve diğ., 2002-2003), en temelde öğrencilerin sınıf içinde bir arkadaş grubuna dahil olamayarak var olan grup ortamından ve standartlarından uzaklaşmalarını ifade etmektedir (Erimez ve Gizir, 2013). Bir başka ifadeyle, izolasyon, öğrencilerin kendilerini sınıf içindeki akran gruplarının bir parçası olarak hissetmemeleri nedeniyle yalnızlaşmaları olarak ifade edilebilir. Bireylerin

diğerlerinin ilgisini çekemediği ve diğerleri tarafından önemsenmediği için izole olduğunu belirten Yengimolki ve diğerleri (2015), izolasyonun artmasının ise zamanla bireyin yalnız kalması ve kendini olumsuz bir şekilde algılamasıyla sonuçlandığını belirtmektedirler. Oswald ve Clark (2003), sınıftaki akranları tarafından desteklenmeyen ve kabul görmeyen öğrencilerin, buldukları kuruma aidiyet hislerinin azaldığını belirtmişlerdir. Benzer bir bakış açısıyla Daugherty ve Lane (1999), okul terki deneyimleyen öğrencilerin mezun olan öğrencilerden çok daha fazla sosyal yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedirler.

Yine, okul iklimine yönelik çalışmalarda, sosyal ekolojiler olarak değerlendirilen sınıf ortamları, okuldaki öğrenmenin sosyalleşmeye olanak sağlayan önemli bir fiziksel koşulu olarak değerlendirilmektedir (Farmer, Lines ve Hamm, 2011). Bu bakış açısıyla, öğrenciler açısından sınıf ortamında sosyalleşme, akran gruplarına dâhil olarak kendisini o grubun bir parçası olarak görebilmeye mümkündür. Bireyin içinde bulunduğu topluluk içinde bir yeri olduğunu ve kabul edildiğini hissederek kendisini önemli ve değerli bir olarak nitelendirmesi, bireyin gruba aidiyet geliştirmesiyle ilgilidir (Bacanlı, 2003). Kindermann ve Vollet (2014), kendisini sınıf içinde bir gruba ait hisseden ve akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin, akademik konularla ilgili daha fazla araştırma yaptıklarını, çeşitli öğrenme yollarını denemeye açık olduklarını ve duygularını rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Hatta, araştırmacılar bu sürecin, sınıftaki grup çalışmalarına katılmaktan, ders dışı etkinliklere katılmaya kadar uzanabildiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Wentzel (2009), akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin, sınıf içindeki etkinliklere katılımlarını kolaylaştıracak duygusal desteği aldıklarını, kuruma aidiyet hissini deneyimlediklerini ve sosyal becerilerini ortaya koyma fırsatı yakaladıklarını belirtmektedir. Sonuç olarak, sınıf ve bölüm içinde etkileşimden kaçınarak, bir çeşit yalıtım yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin, kurumsal uyumlarının da azalması oldukça manidar görünmektedir.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

İlgili alanyazında, üniversite yaşamına uyum süreci, doğası gereği oldukça karmaşık bir sürece işaret etmekle birlikte bu sürecin bireysel ve çevresel pek çok faktörden etkilendiği belirtilmektedir. Birinci sınıf öğrencileri açısından öğrenime son verme, düşük akademik başarı, psikolojik sorunlar gibi birçok olumsuz sonuç ile ilişkilendirilebilen uyum sürecinin, sağlıklı bir şekilde atlatılmasında üniversite yönetimlerinin, akademik ve idari personelinin ve öğrenci hizmet birimlerinin oldukça önemli sorumlulukları bulunmaktadır.

Bu bakış açısıyla, öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki alanlardaki gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak ve yaşadıkları problemlerin çözümüne katkı sunmak amacıyla işlev gören Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini kolaylaştıracak çeşitli önleyici ve gelişimsel programlar oluşturmaları oldukça önemlidir. Özellikle üniversiteye uyum açısından oldukça kritik olan ilk altı haftada (Levitz ve Noel, 1989), öğrencilerin yerleşkeyi tanımalarına fırsat sağlayacak çeşitli oryantasyon etkinliklerinin gerçekleştirilmesi bir zorunluluk olmaktadır. Dolayısıyla, birinci sınıf öğrencilerinin yerleşkeyi tanımalarına yardımcı olacak özelleştirilmiş ilk hafta programlarının (tanışma ve bilgilendirme toplantıları, planlanmış yerleşke turları, çeşitli kutlamalar vb.) düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte, üniversite yaşamına uyum sağlamanın bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına yönelik tüm bir eğitim-öğretim yılına yayılan önleyici ve gelişimsel çalışmalar yürütülmelidir. Bu anlamda yıl boyunca üniversite yaşamına uyuma yönelik çeşitli seminer, çalışma grupları, grupla psikolojik danışma ya da grup rehberliği etkinliklerinin düzenlenmesinin yanısıra broşür, kitapçık ve internet kaynakları gibi öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri kendine yardım materyallerinin hazırlanması gerekmektedir (Sevinç ve Gizir, 2014).

Ayrıca, üniversiteye yeni başlayan birçok birinci sınıf öğrencisinin üniversite yaşamına dair gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduğu ve bu nedenle çoğu birinci sınıf öğrencisinin üniversitenin ilk yılında çok yoğun bir hayal kırıklığı ile baş etmeye çalıştıkları bilinmektedir (Kreig, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin üniversitenin ilk yılında üniversite eğitimine ve yaşamına dair doğru ve gerçekçi bilgiler edinmelerinin, uyum sürecini atlatmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin doğru bilgiler alarak gerçekçi beklentiler oluşturmalarını sağlayacak, öğrencileri diğer sınıf düzeylerine bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak hazırlayacak çeşitli rehberlik programlarının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik, mesleki, sosyal ve duygusal gelişimlerini arttırarak üniversite yaşamına uyum sağlamlarını

kolaylaştırmayı amaçlayan ilk yıl seminerlerinden (first year seminars) söz edilmektedir (Gizir, 2015). Benzer zorluklarla baş etmeye çalışan öğrencilerin, bu seminerler aracılığıyla bir araya gelmesi, öğrencilerin kendileriyle benzer süreçlerden geçen akranlarını tanımalarına, kendilerini güvende ve ilgilenilmiş hissetmelerine, var olan baş etme becerilerini güçlendirmenin yanı sıra yeni beceriler kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Pancer ve diğ., 2004). Bu anlamda üniversitelerde, birinci sınıf öğrencilerinin gereksinim ve beklentileri göz önünde bulundurularak, ilk yıl seminerlerinin planlanması, gerçekleştirilmesinin öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama süreçlerini kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmanın öne çıkan bulgularından birisi, öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal yönden yetkin ve kişisel olarak değerli hissetmelerinin üniversite yaşamına uyum sürecine yaptığı olumlu katkılardır. Kimlik gelişimiyle ilgili gelişimsel görevin merkezinde yer alan üniversite yılları, öğrencilerin birçok yeni rolü deneyimleyerek yetişkin kimliğine hazırlandıkları yıllar (Chickering ve Reisser, 1993) olarak değerlendirildiğinde, bir kurum olarak üniversitelerin ve öğrenci hizmet birimlerinin öğrencilerin kendilik gelişimlerini destekleyecek çalışmalar düzenlemelerinin oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, özellikle öğrencilerin duygularını, istek ve beklentilerini, kişisel sınırlarını tanımalarına fırsat sağlayacak çeşitli kişisel ve sosyal etkinlikler düzenlenmesinin ve etkinliklere öğrencilerin katılımlarının özendirilmesinin, üniversite yaşamına uyum sürecinde ortaya çıkabilecek zorluklarla daha rahat ve etkili bir şekilde baş edebilmelerinde oldukça yararlı olacaktır. Dolayısıyla, üniversite yönetimlerinin bünyelerinde yer alan Sağlık, Kültür ve Spor Dairelerinin sözü edilen konulardaki çalışmalarının artırılması ve niteliklerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bilindiği üzere, üniversite öğrencilerinin en önemli sosyal destek kaynaklarından birisi de akran gruplarıdır (Astin, 1993; Chickering ve Reisser, 1993). Bu çalışmanın bulguları da, akran gruplarının ve yeni kurulan arkadaş ilişkilerinin üniversite yaşamına uyuma oldukça olumlu ve önemli bir katkı sunduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde akran desteğinin alınması oldukça önem kazanmaktadır. Nitekim, kendileriyle benzer deneyimleri yaşayarak benzer sorunların üstesinden gelen üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak birinci sınıf öğrencilerinin bu zorlu sürecin üstesinden gelebilmelerini kolaylaştıracaktır. Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına yönelik çalışmaları odağa alan "Akran Rehberliği" ya da "Akran Danışmanlığı" programlarının hazırlanması ve titizlikle yürütülmesinin, uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması noktasında oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Aladağ (2009), üniversite birinci sınıf öğrencilerine uygulanan akran rehberliği programının öğrencilerin

üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmekte ve bu tür bir programın önemli bir önleyici psikolojik danışma hizmeti olduğunu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinde merkezi bir role sahip olan öğretim elemanlarının, üniversite yaşamı süresince öğrenciler açısından önemli sosyal destek kaynaklarından birisi olarak değerlendirildiği bilinmektedir (Astin, 1993; Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Öyle ki, çalışmanın bulguları da, öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında kurulan nitelikli etkileşimlerin öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının sınıf içi tutum ve davranışlarını belirli periyodlarla gözden geçirmelerine, üniversite öğrencilerinin değişen profilleri ve bu değişimle bağlantılı olarak farklılaşan ilgi, gereksinim ve beklentilerinin anlaşılmasına olanak sağlayacak çeşitli seminer ve çalışma gruplarının belirli dönemlerde öğretim elemanları için de düzenlenmesi oldukça yararlı olacaktır. Öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi, öğretim elemanlarının öğretim ihtiyaçlarına yönelik hizmetler geliştirmeyi ve üniversitenin öğrenme ortamının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan ve bazı üniversitelerde varolan, Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB, 2015) gibi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ayrıca, alanyazında öğretim elemanlarıyla kurulan etkileşimlerin niteliği kadar sıklığının da öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinde önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle öğrencilerin sınıf dışı süreçlerde öğretim elemanlarıyla sıklıkla bir araya gelmelerinin, eğitimsel amaçlarını, kariyer tercihlerini ve kuruma yönelik aidiyet hislerini etkilediği ifade edilmektedir (Lampert, 1993). Dolayısıyla, öğretim elemanlarıyla öğrencilerin ders dışı etkinlikler yoluyla bir araya gelerek akademik, mesleki, sosyal ve kişisel konuların tartışılmasına olanak sağlayacak çok çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi oldukça yararlı olacaktır. Buna paralel olarak, “akademik danışmanlık” olarak tanımlanan öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen öğrenci destek programlarının niteliklerinin geliştirilmesi ve özellikle birinci sınıf akademik danışmanlarının öğretim yılı içinde gerçekleştirebilecekleri yapılandırılmış programlar hazırlanmasının öğrencilerin hem bölümlerine hem de üniversiteye uyumlarını kolaylaştırma yönünde önemli katkılar sunacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak, üniversite PDR merkezlerinin müşavirlik işlevleri kapsamında üniversite bünyesindeki diğer kişi, grup ya da birimlerle işbirliği temelinde sağlıklı ilişkiler kurarak (Gizir, 2015), üniversitedeki akademik ve idari personel, öğrenciler ve diğer birimler ile işbirliği çerçevesinde sağlıklı bir yerleşke çevresi oluşturulmasına katkı sunulması (Sanchez ve King-Toler, 2007) gerekmektedir. Bu sayede, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunların belirlenmesi ve çözüm stratejilerinin bütünlük içerisinde ve bir ekip ruhuyla hızla yaşama geçirilmesi olanaklı olacaktır.

Özetle, üniversite yaşamına uyum süreci, karmaşık ve çok boyutlu doğası gereği, akran, öğretim elemanı, üniversite personeli ve yönetici gibi çok çeşitli sosyal destek kaynaklarının etkin bir şekilde sürece dâhil olmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreçte, tüm bu sosyal destek kaynaklarının işbirliği içerisinde önleyici ve gelişimsel çalışmaları gerçekleştirmeleri ve belirli aralıklarla etkililik değerlendirmeleri yapmaları büyük önem arz etmektedir.

6.2. Gelecek Araştırmalara Öneriler

Bu araştırmanın verileri, Mersin Üniversitesi'nin Eczacılık, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik Fakültelerinin belirli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 522 öğrenciden elde edilmiştir. Gelecekte, farklı örneklem gruplarıyla çeşitli üniversitelerde öğrenimlerine devam eden birinci sınıf öğrencileriyle benzer çalışmaların yürütülmesi, üniversiteye uyumu yordayan değişkenlerin gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin gözlemlenmesine olanak sunabilir.

Bu çalışmada, ilgili alanyazın çerçevesinde birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarını yordadığı öngörülen bazı bireysel (akademik yetkinlik, sosyal kabul, yakın ilişki, kendilik değeri) ve çevresel (öğretim elemanı desteği, öğretim elemanı empatik anlayışı, akran desteği, izolasyon ve sınıf konforu) değişkenler ile çalışılmıştır. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, aile desteği, üniversite yaşamından beklentiler, psikolojik yardım arama tutumları, kişilik özellikleri, motivasyon, üniversite yaşamına katılım, depresyon, kaygı ve aidiyet hissi gibi farklı değişkenlerin yer aldığı çalışmalar yürütülebilir.

Bununla birlikte, üniversite yaşamına uyumla ilgili yapılan kuramsal açıklamalar temelinde değişkenlerin aracı rollerini de test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir. Yine, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda boylamsal desen kullanılarak birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları daha geniş zamanlı bir süreç üzerinden değerlendirilebilir. Bu şekildeki bir değerlendirme, öğrencilerin uyum düzeylerinde yaşanacak olası bir değişimin belirlemesini ya da bu değişimi etkileyen faktörlerin tanımlanmasını kolaylaştırabilir.

Son olarak, bu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Üniversiteye Uyum Ölçeği" ile belirlenmiştir. Gelecek çalışmalarda, benzer nitelikteki farklı ölçme araçlarıyla yeni çalışmalar yapılmasının ilgili ölçme aracının ölçtüğü nitelikler kapsamında ortaya çıkabilecek sınırlıkların ortadan kaldırılmasına olanak sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- [1]. Akbalık, F. G. (1997). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [2]. Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- [3]. Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 12-22.
- [4]. Aladağ-Bayrak, Ö. ve Bülbül, T. (2013). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3 (2), 6-20.
- [5]. Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 41-47.
- [6]. Aladağ, M. ve Tezer, E. (2007). Üniversite öğrencilerine yönelik bir akran danışmanlığı programı için ihtiyaç taraması çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (2), 19-36.
- [7]. Alderman, R. S. (2008). *Faculty and student out-of-classroom interaction: Student perceptions of quality of interaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University, TEXAS.
- [8]. Alfeld-Liro, C., & Sigelman, C. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244.
- [9]. Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49 (7), 647-664.
- [10]. Ames, M. E., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Wintre, M. G., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, & S., Adams, G. (2011). The moderating effects of attachment style on students' experience of a transition to university group facilitation program. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43 (1), 1-12.
- [11]. Anaya, G., & Cole, D. (2001). Latina/o student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades'. *Journal of College Student Development*, 42 (1), 3-14.

- [12]. Archer, L., & Hutchings, M. (2000). Bettering yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working class non-participants' constructions of HE. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 555-574.
- [13]. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- [14]. Arola, N. (2012). *Organized activity involvement across the transition to college: Multiple dimensions predicting adjustment*. Unpublished master dissertation, Loyola University, CHICAGO.
- [15]. Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- [16]. Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [17]. Astin, A. W. (1997). How "good" is your institution's retention rate?. *Research in Higher Education*, (38) 6, 647-658.
- [18]. Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well being: first-year student experience in university. *International Education Studies*, 7 (13), 261-270.
- [19]. Ayhan, F. (2005). Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [20]. Aypay, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik entegrasyonunu etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 121-135.
- [21]. Aypay, A., Aypay, A., ve Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 46-64.
- [22]. Aypay, A., Sever, M., ve Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 407-422.
- [23]. Backhaus, A. L. (2009). *The college experience: Exploring the relationships among student socioeconomic background, experiences of classism, and adjustment to college*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, NEBRASKA.
- [24]. Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- [25]. Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 25-50.

- [26]. Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 31-38.
- [27]. Baker, R. W., & Siryk B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (1), 31-38.
- [28]. Baker, R., McNeil, O., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- [29]. Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- [30]. Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16 (5), 429-455.
- [31]. Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choice. *Sex Roles*, 43, 407-417.
- [32]. Baumeister, R. F. (1998). The self. D. Gilbert, S.T. Fiske ve G. Lindzey (Ed.). *The handbook of social psychology* içinde (ss. 680-740). New York: Oxford University Press.
- [33]. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. L., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- [34]. Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Journal of Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- [35]. Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- [36]. Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001-2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal Of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- [37]. Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55 (4), 485-540.
- [38]. Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- [39]. Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- [40]. Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- [41]. Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.

- [42]. Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., & Kernahan, C. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology*, 21 (3), 213-222.
- [43]. Bitz, A. L. (2011). Does being rural matter?: The roles of rurality, social support, and social self-efficacy in first-year college student adjustment. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska, Nebraska.
- [44]. Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, 22 (2), 189-208.
- [45]. Boldero, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help-seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence*, 18(2), 193-209.
- [46]. Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- [47]. Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36 (2), 234-246.
- [48]. Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000) The viability of academic integration as a central construct. J. M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle* içinde (ss. 11-29). Nashville: Vanderbilt University Press.
- [49]. Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 3-21.
- [50]. Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102.
- [51]. Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.
- [52]. Bui, K.V.T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36, 3-11.
- [53]. Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovith, S., & Polivy, J. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1-year university adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), 665-689.
- [54]. Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G. R., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2010). A longitudinal study of breadth and intensity of activity involvement and the transition to university. *Journal Of Research On Adolescence*, 21(2), 512 - 518.

- [55]. Bülbul, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 219-235.
- [56]. Bülbul, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 397-418.
- [57]. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Onüçüncü basım. Ankara: Pegem Akademi.
- [58]. Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549.
- [59]. Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- [60]. Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [61]. Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 197-205.
- [62]. Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- [63]. Clinciu, A. L. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- [64]. Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211.
- [65]. Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (4), 505-517.
- [66]. Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Journal of Higher Education and Educational Planning*, 51 (4), 487-519.
- [67]. Cox, B. E., McIntosh, K. L., Terenzini, P. T., Reason R. D., & Quaye, B. R. L. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty-student interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*, 51 (8), 767-788.
- [68]. Crocker, J. (2002). Contingencies of self-worth: Implications for self-regulation and psychological vulnerability. *Self and Identity*, 1, 143-149.
- [69]. Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701-712.

- [70]. Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.
- [71]. Crockett, L. J., Lturbide, M. I., Torres S., Rosalie, A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347-55.
- [72]. Cross, E. S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.
- [73]. Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. Yedinci basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- [74]. Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2012). Kendilik algısı ve benlik saygısının problemleri internet kullanımını üzerindeki yordayıcı rolü. *Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 433-441.
- [75]. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- [76]. Delaney, A. M. (2008). Why faculty-student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*, 14 (3), 227-241.
- [77]. Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Education*, 120 (1), 14-21.
- [78]. Duchesne, S., Ratelle, C., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 62-71.
- [79]. Duru, E. (2008a). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 849-856.
- [80]. Duru, E. (2008b). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.
- [81]. Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- [82]. Eisenbarth, C. (2012). Does self-esteem moderate the relations among perceived stress, coping, and depression? *College Student Journal*, 46(1), 149-157.
- [83]. Eisenberg, S., & Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma süreci* (N. Ören ve M. Takkaç, Çev). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [84]. Elias, H., Mahyuddin, R., & Noordin, N. (2010). Academic adjustment among second year students in Malaysian universities. *International Journal of Interdisciplinary Social Science*, 4, 237-252.

- [85]. Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university students. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 333-339.
- [86]. Elkins, S. A., Braxton, J., & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41, 251-268.
- [87]. Enochs, W. K., & Rolland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 1, 63-73.
- [88]. Eraslan Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [89]. Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Şanlı, H. S. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin ekonomik, sosyal, kültürel uyum sorunlarını etkileyen bazı etmenler. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- [90]. Erimez, C. ve Gizir, S. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 13-26.
- [91]. Estrada, L., Dupoux, E., & Wolman, C. (2005). The personal-emotional social adjustment of english-language learners to a community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 29 (7), 557-568.
- [92]. Evenbeck, S. E., & Jackson B. (2005). Faculty development and the first year. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O., & diğ. (Ed.). *Challenging and supporting the first-year Student: A Hand Book for Improving the First Year of College* içinde (ss. 257-275). New York: Jossey-Bass Publishers.
- [93]. Fallon, B. J., & Bowles, T. V. P. (2001). Family functioning and adolescent help-seeking behavior. *Family Relations*, 50 (3), 239-245.
- [94]. Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 274-256.
- [95]. Fassig, E. I. (2003). *Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Northern Colorado, Colorado.
- [96]. Feenstra, J. S., Banyard, V. L., Rines, E. N., & Hopkins, K. R. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42 (2), 106-113.

- [97]. Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measurement adjustment to college: construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44–92.
- [98]. Fenzel, L. M. (2001). *Predictors of the adjustment of first-year students to college: the role of early involvement and type of residence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- [99]. Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- [100]. Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78 (4):425-41.
- [101]. Fraser, B.J., & Chionh, H. Y. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 29-44.
- [102]. Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.
- [103]. Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbe, R. (2007). Social support, self esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274.
- [104]. Friedman, B., & Mandel, R. G. (2009). The prediction of college student academic performance and retention: application of expectancy and goal setting theories. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 11 (2), 227-246.
- [105]. Gaertner, L., Sedikides, C., & Chang, K. (2008). On pancultural self-enhancement well-adjusted Taiwanese self-enhance on personally valued traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 1-16.
- [106]. Gall, T. R., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (4), 544-567.
- [107]. Gan, Y., Hu, Y., & Zhang, Y. (2010). Proactive and Preventive Coping in Adjustment to College. *The Psychological Record*, 60, 1-16.
- [108]. Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72 (3), 281-288.
- [109]. Gizir, C. A. (2005). ODTÜ son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 196-214.

- [110].Gloria, A. M., & Ho, T. A. (2003). Environmental, social, and psychological experiences of Asian American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling and Development*, 81 (1), 93-105.
- [111].Gloria, A. M., & Robinson-Kurpius, S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the University environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7 (1), 88-102.
- [112].Gloria, A., Castellanos, J., Lopez, A., & Rosales, R. (2005). An examination of academic nonpersistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 202-223.
- [113].Gloria, A., Robinson Kurpius, S., Hamilton, K., & Willson, M. (1999). African American students' persistence at a predominantly white university: Influences of social support, university comfort, and self-beliefs. *Journal of College Student Development*, 40 (3), 257-268.
- [114].Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school*. Unpublished doctoral dissertation. University of Washington, Washington.
- [115].Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7. Ed.). Belmont: Thomson Wadsworth.
- [116].Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling and Development*, 80 (2), 204-214.
- [117].Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.
- [118].Harter, S. (1999). *The Construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- [119].Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- [120].Hersh, M. A., & Hussong, A. M. (2006). High school drinker typologies predict alcohol involvement and psychosocial adjustment during acclimation to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 738-751.
- [121].Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 85-100.
- [122].Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002-2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(3), 227-256.

- [123].Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- [124].Ishler, J. L. (2005). What we know about today's first-year students and institutional efforts to help them succeed. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O., & diğ. (Ed.), *Challenging and supporting the first-year student: a hand book for improving the first year of college* içinde (ss. 15-27). New York: Jossey-Bass Publishers.
- [125].Jackson, L.M. , Pancer, S.M., Pratt, M.W., & Hunsberger, B. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- [126].Johnson, L.S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, 19, 98-118.
- [127].Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [128].Julia, M., & Veni, B. (2012). An Analysis of the factors affecting students' adjustment at a university in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5 (6), 244-250.
- [129].Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005a). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (30), 63-72.
- [130].Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005b). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6 - 15.
- [131].Katz, S. (2008). *Individual and environmental factors with college adjustment*. Unpublished doctoral dissertation. Wayne State University, Detroit, Michigan.
- [132].Katz, S., & Somers, C. L. (2015). Individual and environmental predictors of college adjustment: Prevention and intervention. *Current Psychology*, 1-10.
- [133].Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A Structural model of the relationship between student-faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education*, 57 (3), 288-309.
- [134].Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on major? An examination using multi-level modeling. *Research in Higher Education*, 52(6), 589-615.
- [135].Kindermann, T. A., & Vollet, J. W. (2014). Peer networks and classroom ecologies: Peer group influences on students' classroom engagement depend on relationship with teachers and parents. *Journal of Educational Science*, 26, 135-151.

- [136].King, A. M. (2011). Stereotype threat and self-perceptions: The impact on college students. *Journal of Student Affairs at New York University*, 7, 27-39.
- [137].King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72 (7), 294-300.
- [138].Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- [139].Klomegah, R. Y. (2006). Social factors relating to alienation experienced by international students in the United States. *College Student Journal*, 40(2), 303-315.
- [140].Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51 (3), 332-342.
- [141].Krieg, D. (2013). High expectations for higher education? Perceptions of college and experiences of stress prior to and through the college career. *College Student Journal*, 47 (4), 635-643.
- [142].Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- [143].Langston, C., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649-646.
- [144].Lapoint, S. O., & Soysa, C. K. (2014). Great expectations: Perfectionism and residence status predict college adjustment. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19 (3), 98-107.
- [145].Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- [146].Lee, R. M., Keough, K. A., & Sexton, J. D. (2002). social connectedness, social appraisal, and perceived stress in college women and men. *Journal of Counseling and Development*, 80 (3), 355-361.
- [147].Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.
- [148].Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10 (2), 211-220.
- [149].Lewandowski, G. W., Nardone, N., & Raines, A. J. (2009). The role of self-concept clarity in relationship quality. *Self and Identity*, 9, 416-433.
- [150].Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9 (2), 123-134.

- [151].Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 355–364.
- [152].Lorang, W. G., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary droupout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15 (2), 109-127.
- [153].Lundquist, C., Spalding, R. J., & Landrum, R. E. (2003). College student's thoughts about leaving the university: The impact of faculty attitudes and behaviours. *Journal of College Student Retention*, 4 (2), 123–133.
- [154].Ma, X. (2003). Sense of belonging to schools make a difference. *Journal of Educational Research*, 96 (6), 340-349.
- [155].Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409–418.
- [156].Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51 (3), 543-565.
- [157].Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation, *Psychological Review*, 98, 224-253.
- [158].Markus, H.; Smith, J., & Moreland, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1494-1512.
- [159].Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). The causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- [160].Marshall, S., Zhou, M., Gervan, T., & Wiebe, S. (2012). Sense of belonging and first-year academic literacy. *Canadian Journal of Higher Education*, 42 (3), 116-142.
- [161].Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development*, 40, 305-309.
- [162].Mattanah, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (4), 565–596.
- [163].McNamara-Barry, C., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: the role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42 (1), 153–163.

- [164].Melguizo, T. (2011). A Review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment. Smart, J. C., & Paulsen, M. B. (Ed.). *Higher education: Handbook of the theory and research* içinde (ss. 395- 425). USA: Springer.
- [165].Meng, H., Huang, P., Hou, N., & Fan, J. (2015). Social self-efficacy predicts chinese college students' first-year transition: A four-wave longitudinal investigation. *Journal of Career Assessment*, 23 (3), 410-426.
- [166].Mercan, Ç. S. ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 135-154.
- [167].Mooney, S. P., Sherman, M. F., & Lo Presto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 69 (5), 445-448.
- [168].Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24 (1), 90-108.
- [169].Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- [170].Murray, C., Lombardi, A., Bender, F., & Gerdes, H. (2013). Social support: Main and moderating effects on the relation between financial stress and adjustment among college students with disabilities. *Social Psychology of Education*, 16 (2), 277-295.
- [171].Museus, S. D., & Quaye, S. J. (2009). Toward an intercultural perspective of racial and ethnic minority college student persistence. *The Review of Higher Education*, 33 (1), 67-94.
- [172].Nadler, M., & Nadler, L. (2001). The role of sex, empathy, and credibility in out of class communication between faculty and students'. *Women's Studies in Communication*, 24 (2), 241-261.
- [173].Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 419-455.
- [174].Nes, L. S., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (8), 1887-1912.
- [175].Newcomb, T. M., & Feldman, K. A (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- [176].Njus, D. M., & Brockway, J. H. (1999). Perceptions of competence and locus of control for positive and negative outcomes: Predicting depression and adjustment to college. *Personality and Individual Differences*, 26 (3), 531-548.
- [177].Nordstrom, A. H., Swenson, L. M., & Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, 17 (1), 48-63.
- [178].Okun, M., Benin, M., & Brandt-Williams, A. (1996). Staying in college: Moderations of the relation between intention and institutional departure. *Journal of Higher Education*, 67 (5), 577-597.
- [179].Orbay, Ö. (2009). *Türk üniversite öğrencilerinin uyumlarını etkileyen yatkınlıklar ve koruyucu faktörler*. Yayınlanmamış doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [180].Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30, 363-389.
- [181].Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10, 187 - 196.
- [182].Owens, K. B. (1991). *An integrative self-enhancement and basic skill program and its impact on students' global self-esteem, academic self-concept, and academic performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Saybrook Graduate School, LAKE BLUFF.
- [183].Otlu, N. F. (2010). *Uluslar arası öğrencilerin üniversite uyumu: Cinsiyet, kültürleşme stresi, başa çıkma becerileri, kültürel uzaklık ve algılanan sosyal desteğin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [184].Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- [185].Öztemel, K. (2010). Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13 (4), 319-325.
- [186].Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (4th edition). New York: McGraw Hill.
- [187].Panori, S. A., Wong, E. H., Kennedy, A. L., & King, J. R. (1995). A pilot project on college students' satisfaction and self-concept. *Psychological Reports*, 77, 255-258.
- [188].Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.
- [189].Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-595.

- [190].Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1976). Informal interaction with faculty and freshman ratings of academic and non-academic experience of college. *Journal of Educational Research*, 70, 35-41.
- [191].Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationship and freshman year educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 71, 183-189.
- [192].Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Student-faculty informal contact and college persistence: A further investigation. *Journal of Educational Research*, 72, 214- 218.
- [193].Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [194].Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Wolfe, L. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/ withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57, 155-175.
- [195].Pascarella, E., Pierson, C., Wolniak, G., & Terenzini, P. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75, 249-284.
- [196].Pasha, H. S., & Munaf, S. (2013). Relationship of self-esteem and adjustment in traditional university students. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 999–1004.
- [197].Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Real People Press: USA.
- [198].Phinney, J. S., & Haas, K. (2003). The Process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: A narrative approach. *The Journal of Social Psychology*, 143 (6), 707-726.
- [199].Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46 (2), 185-209.
- [200].Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56 (1), 15-21.
- [201].Quan, L., Zhen, R., & Yao, B. (2014). The effects of loneliness and coping style on academic adjustment among college freshmen. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42 (6), 969-978.
- [202].Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- [203].Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, 10 (1), 6-18.

- [204].Ranney, J. D., & Troop-Gordon, W. (2012). Computer-mediated communication with distant friends: relations with adjustment during students' first semester in college. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 848-861.
- [205].Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.
- [206].Remsing, L. M. (2013). Using academic advising to increase motivation and engagement in first-year college students. Unpublished doctoral dissertation. Wayne State University, Detroit, Michigan.
- [207].Rendon, L. I., Jalomo, R. E., & Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. Braxton, J. M. (Ed.). *Reworking the student departure puzzle içinde* (ss. 127-157). Nashville: Vanderbilt University Press.
- [208].Renn, K. A., & Reason, R. D. (2012). *College students in the United States: Characteristics, experiences and outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [209].Reynolds, A. L., & Weigand, M. J. (2010). The relationships among academic attitudes, psychological attitudes and the first-semester academic achievement of first year college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47 (2), 175-195.
- [210].Rice, K. G., & Lapsley, D. K. (2001). Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*, 42, 157-168.
- [211].Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238-250.
- [212].Rice, K. G., & Whaley, T. J. (1994). A short-term longitudinal study of within-semester stability and change in attachment and college student adjustment. *Journal of College Student Development*, 35(5), 324-330.
- [213].Rice, K. G., Herman, M. A., & Petersen, A. C. (1993). Coping with challenge in adolescence: a conceptual model and psycho-educational intervention. *Journal of Adolescence*, 16, 235-251.
- [214].Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: a short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 524-534.
- [215].Rickwood, D. J., & Braithwaite, V. A. (1994). Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems. *Social Science and Medicine*, 39(4), 563-572.
- [216].Rizzo, T. A. (1988). The relationship between friendship and sociometric judgments of peer acceptance and rejection. *Child Study Journal*, 18(3), 161-191.

- [217].Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98, (3), 598–616.
- [218].Robbins, S. B., Lese, K. P., & Herrick, S. M. (1993). Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 71 (3), 343–348.
- [219].Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1), 47-61.
- [220].Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12 (2), 233-249.
- [221].Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belonging and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Youth Adolescence*, 38, 1-12.
- [222].Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, 8(2), 239-248.
- [223].Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 20 (1), 51-67.
- [224].Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 642-657.
- [225].Sax, L. J., Bryant, A., & Gilmartin, S. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college students. *Journal of The First-Year Experience and Students in Transition*, 2 (27), 39-65.
- [226].Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44 (3), 309-327.
- [227].Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [228].Schwitzer, A. M., Griffin, O. T., Ancis, J. R., & Thomas, C. R. (1999). Social adjustment experiences of african american college students. *Journal of Counseling and Development*, 77 (2), 189–197.

- [229].Sevinç, S. (2010). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksekisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [230].Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1285- 1308.
- [231].Segerstrom, S. C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Fahey, J. L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1646-1655.
- [232].Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- [233].Sheffield, J., Fiorenza, E., & Sofronoff, K. (2004). Adolescents' willingness to seek psychological help: Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (6), 495-507.
- [234].Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion*, 36 (4), 504-515.
- [235].Smedley, B. D., Myers, H., & Harrell, S. P. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *The Journal of Higher Education* 64 (4), 434-452.
- [236].Smith, J., & Naylor, R. A. (2001). Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal of UK university students, *Journal of the Royal Statistical Society (Series A)*, 389-405.
- [237].Smith, W. L., & Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43 (2), 643-657.
- [238].Snyder, T. D., Pliska, V., Sonnenburg, W., & Freeman, C. (2006). Digest of educational statistics: 2005. National Center for Educational Statistics. [Report in archives].
- [239].Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M. (1997). Teacher practices Retrieved July 10, 2015, from <http://nces.ed.gov/programs/digest/d05/index.asp>.associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.
- [240].Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modefication: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25 (2), 173-180.
- [241].Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more

- negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 1389-1393.
- [242].Sun Selşik, Z. E. (2009). *College adjustment: A study on english prep school students studying in Northern Cyprus*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Ankara.
- [243].Sürücü, M., ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 375 - 396.
- [244].Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürmelerinin önündeki engeller. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (28), 6-20.
- [245].Şekercioğlu, G. ve Güzeller, C. O. (2012). Ergenler için benlik algısı profilinin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *Bilgi*, 60, 215-236.
- [246].Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6 (2), 242-271.
- [247].Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1984). Confirmatory hierarchical factor analyses of psychological distress measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (3), 621-635.
- [248].Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15, 123-144.
- [249].Terenzini, P. T. (1987). A review of selected theoretical models of student development and collegiate impact. Ashe annual meeting paper.
- [250].Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimlig, G. S. (1996). Students' out of classroom experience and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.
- [251].Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- [252].Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1978). The relation of students' precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition. *Research in Higher Education*, 9(4), 347-366.
- [253].Tett, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion. *Studies in the Education of Adults*, 36, 252-264.
- [254].Thomas, L. (2010). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

- [255].Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *The Journal of American College Health*, 60 (5), 415-419.
- [256].Tieu, T., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Wintre, M. G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2010). Helping out or hanging out: the features of involvement and how it relates to university adjustment. *Higher Education*, 60 (3), 343-355.
- [257].Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- [258].Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700.
- [259].Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- [260].Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- [261].Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
- [262].Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (1), 53-63.
- [263].Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (4), 363-379.
- [264].Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behavior. *Journal of American College Health*, 49, 125-38.
- [265].Tuna, M., E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as a predictor of university adjustment of Turkish and U.S students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [266].Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. Upcraft, J. N. Gardner ve diğerleri (Ed.), *The freshman year experience: helping students survive and succeed in college* içinde (ss. 1-12). New York: Jossey- Bass Publishers.
- [267].Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34, 287-291.
- [268].Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27, 45-73.

- [269].Walz, G. (1991). Counseling to enhance self-esteem. *ERIC Document Reproduction Service No. ED328827*.
- [270].Wei, M., Russel, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 602– 614.
- [271].Woike, B. A., & Baumgardner, A. H. (1993). Global-Specific incongruencies in self-worth and the search for self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 290-295.
- [272].Yalın, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego resiliency, optimism and gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [273].Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2012). An empirical study into gender differences in the relationships among academic, social and psychological adjustments of university support. *Journal of Further and Higher Education*, 38(2), 268-282.
- [274].Yengimolki, S., Kalantarkousheh, S. M., & Malekitabar, A. (2015). Self-Concept, social adjustment and academic achievement of Persian students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 50-60.
- [275].Yiqun, G., Yueqin, H., & Yiwen, Z. (2010). Proactive and preventive coping in adjustment to college. *Psychological Record*, 60 (4), 643-657.



EK-1: Uygulama İzni Belgesi



Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerine yönelik olarak yapılmakta olan doktora tez araştırmasını kapsamaktadır. Araştırma kapsamında vereceğiniz yanıtlar, birey olarak tek tek değil bir grup olarak değerlendirilecektir. **Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.** Sizin vereceğiniz doğru, açık ve samimi yanıtlar, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen çeşitli ifadelerle ilgili olarak görüşlerinizi açıkça belirtiniz. Sabrınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Seda SEVİNÇ
MEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doktora Öğrencisi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cem Ali GİZİR

1. Bölümünüz :
2. Sınıfınız: 1 2 3 4
3. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
4. Öğrenim gördüğünüz lise türü:
Fen Lisesi Anadolu Lisesi Meslek Lisesi Lise Özel Lise Diğer.....
5. Üniversite öncesi yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği bölge:
Marmara Ege Akdeniz Güneydoğu Anadolu Doğu Anadolu İç Anadolu
Karadeniz KKTC Yurtdışı.....
6. Üniversite öncesi yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği yer:
Büyükşehir İl Merkezi İlçe Merkezi Kasaba Köy
7. Şu an yaşadığınız yer:
Aileyle Akraba yanında Evde arkadaşlarla Evde yalnız Yurtta Diğer.....
8. Üniversite sınavına giriş sayınız :
9. Üniversite sıralamasında kaçınıcı tercihinize yerleştiniz:
10. Ailenizde üniversite eğitimi almış ya da almakta olan sizden başka kimse var mı?
Evet Hayır

EK-3: Üniversiteye Uyum Ölçeği

ÜÜÖ		Bana hiç uygun değil						Bana tamamen uygun
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını beğeniyorum.							
2.	Üniversitedeki arkadaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.							
3.	Gün geçtikçe duygularımı anlamakta zorlanıyorum.							
4.	Bu üniversiteyi seçmekle doğru bir karar verdiğimden emin değilim.							
5.	Akademik deneyimlerim, bölümüme olan ilgimi giderek arttırıyor.							
6.	Üniversiteye geldiğimden beri yakın arkadaşlıklar kuramadım.							
7.	Son günlerde içimden hiçbir şey yapmak gelmiyor.							
8.	Yeniden sınava girsem başka bir üniversiteyi seçerdim.							
9.	Bu üniversitedeki akademik deneyimlerimden memnunum.							
10.	Üniversitedeki arkadaş ilişkilerimden memnunum.							
11.	Son zamanlarda duygularımı kontrol etmekte güçlük çekiyorum.							
12.	Yeni sınava giren öğrencilere bu üniversiteyi öneririm.							
13.	Öğretim elemanlarının büyük bir kısmını kendime yakın buluyorum.							
14.	Dersler dışında sınıf arkadaşlarımla görüşmüyorum.							
15.	Bugünlerde çok çabuk sinirleniyorum.							
16.	Kendimi bu üniversiteye ait hissetmiyorum.							
17.	Aldığım derslerin içeriğinden ve kalitesinden memnunum.							
18.	Üniversitenin sosyal ortamına uyum sağladığımı düşünüyorum.							
19.	Son dönemlerde sık sık ağlayacakmış gibi oluyorum.							
20.	Bu üniversiteyi tercih etmiş olmaktan memnunum.							
21.	Bölümümdeki akademik çalışmalar beni heyecanlandırıyor.							
22.	Sınıfımdaki arkadaşlarım bana gerçekten ilgili davranıyorlar.							
23.	Son günlerde karar vermekte zorlanıyorum.							
24.	Bu üniversiteden mezun olup olmamak konusunda kararsızım.							
25.	Aldığım dersler, bölümümle ilgili yeni konulara merakımı arttırıyor.							
26.	Boş zamanlarımın çoğunu üniversitedeki arkadaşlarımla geçiririm.							
27.	Son zamanlarda moralim çok çabuk bozuluyor.							
28.	Keşke başka bir üniversitede okusaydım.							
29.	Aldığım dersler, akademik beklentilerimi karşılıyor.							
30.	Üniversitedeki etkinliklere beraber katılabileceğim arkadaşlarım var.							

EK-3: Üniversiteye Uyum Ölçeği

ÜÜÖ		Bana hiç uygun değil						Bana tamamen uygun
		1	2	3	4	5	6	
31.	Üniversitedeki sosyal çevremi yeterli buluyorum.							
32.	Son günlerde kendimi oldukça çaresiz hissediyorum.							
33.	Bu üniversitenin bir öğrencisi olmak benim için bir anlam ifade etmiyor.							
34.	Derslerime giren öğretim elemanlarından memnunum.							
35.	Üniversitedeki etkinliklere beraber katıldığım arkadaşlarım var.							
36.	Bugünlerde zihnim çok dağınık.							
37.	Bu üniversitede öğrenim görmekten mutluyum.							
38.	Öğretim elemanlarının sınıf içindeki tutum ve davranışlarını beğeniyorum.							
39.	Bu üniversitede arkadaş edinmek benim için zordur.							
40.	Sınıfta kendimi yabancı gibi hissediyorum.							
41.	Son zamanlarda çok sık başım ağrıyor.							
42.	Bu üniversitede umduğumu bulamadım.							
43.	Öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri yeterli buluyorum.							
44.	Beni bu üniversiteye bağlayacak sosyal bir ortamım var.							
45.	Akademik gelişimimden memnunum.							

EK-4: Aidiyet Hissi Ölçeği**AHÖ**

Aşağıda öğrenim gördüğünüz üniversitedeki deneyimlerinizi betimleyen ifadeler yer almaktadır. Bugüne kadar geçen süre içinde bu üniversitedeki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak, her bir ifadenin size ne derece uygun olduğunu "Tamamen doğru (1)" - "Hiç doğru değil (5)" derecelendirmesi üzerinden belirtiniz. Her bir ifade için lütfen sadece bir seçenek işaretleyiniz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kararsızım	Doğru	Tamamen doğru
1. Ödevle ilgili bir sorum olduğunda, sınıftan başka bir öğrenciyi ararım.	1	2	3	4	5
2. Diğer öğrenciler ödevlerin son gününü ya da yaklaşan sınavları hatırlatarak bana yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
3. Dersi kaçırırsam, ders notlarını alabileceğim öğrenciler tanıyorum.	1	2	3	4	5
4. Sınava çalışmak için sınıf arkadaşlarımla dışarıda buluşurum.	1	2	3	4	5
5. Sınıf dışında olan olayları sınıf arkadaşlarımla konuşurum.	1	2	3	4	5
6. Sınıftan tanıdığım kişileri sınıf dışında bir şeyler yapmaya davet ederim.	1	2	3	4	5
7. Sınıftaki diğer öğrencilerle kişisel ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
8. Sınıfta tanıştığım öğrencilerle kişisel konuları konuşurum.	1	2	3	4	5
9. Bir öğretim elemanından ders öncesinde ya da sonrasında rahatlıkla yardım isterim.	1	2	3	4	5
10. Dersle ilgili anlamadığım bir konu olursa, bir öğretim elemanından rahatlıkla yardım isterim.	1	2	3	4	5
11. Gerektiğinde ders dışında bir öğretim elemanından rahatlıkla yardım alırım (örneğin, ofis saati vb.).	1	2	3	4	5
12. Herhangi bir problem hakkında öğretim elemanlarıyla konuşurken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
13. Sınıf dışında öğretim elemanlarıyla sosyalleşme konusunda kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
14. Kişisel bir sorum hakkında bir öğretim elemanından rahatlıkla yardım isterim.	1	2	3	4	5
15. Sınıfta konuşmak benim için kolaydır, çünkü kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
16. Düşünce ve görüşlerimi sınıfta rahatlıkla ifade ederim.	1	2	3	4	5
17. Sınıftaki tartışmalara katılmak konusunda kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
18. Sınıfta soru sorarken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
19. Sınıftaki diğer öğrencilerle tanışmak zordur.	1	2	3	4	5
20. Sınıftaki hiç kimse benimle ilgili kişisel şeyleri bilmez.	1	2	3	4	5
21. Sınıftaki diğer öğrencilerle nadiren konuşurum.	1	2	3	4	5
22. Sınıftaki öğrencilerin çok azını tanıyorum.	1	2	3	4	5
23. Yardıma ihtiyacım olduğunda bir öğretim elemanının benimle konuşmak için zaman ayıracağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Üzgün olduğumda bir öğretim elemanının duygularımı anlayıp, bana yakın davranacağına inanırım.	1	2	3	4	5
25. Sorunlarımı paylaştığımda bir öğretim elemanının bana karşı duyarlı olacağına inanırım.	1	2	3	4	5
26. Sorunum hakkında konuştuğumda bir öğretim elemanının beni gerçekten anlamaya çalıştığını hissederim.	1	2	3	4	5

EK-5: Üniversite Öğrencileri İçin Kendilik Algısı Ölçeği (İlgili Boyutlar)

ÜÖKAÖ

Üniversite öğrencilerine yönelik bu çalışmada, sizin nasıl bir kişi olabileceğinize yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri aşağıda belirtilen açıklamalara uygun şekilde derecelendiriniz.

1. İlkönce sol tarafta kendileri gibi olmaktan hoşnut olan öğrencilere mi, yoksa sağ taraftaki farklı olmak isteyen öğrencilere mi daha çok benzediğinize karar vermeniz gerekmektedir. İşaretleme yapmadan önce hangi öğrenci tipine daha çok benzediğinize karar veriniz ve cümlelerin o tarafına yöneliniz.
2. Şimdi hangi öğrenci tipine daha çok benzediğinize karar verdikten sonra ifadenin size ne kadar uyduğuna karar vermeniz gerekmektedir. Eğer bu ifade size “kısmen uyuyorsa” o ifadenin altındaki kutuyu işaretleyiniz. Eğer size “tam uyuyorsa” o ifadenin altındaki kutuyu işaretleyiniz.
3. Her bir ifade için yalnızca bir kutuyu işaretleyiniz. Bazen sol taraftaki bazen de sağ taraftaki kutulardan birini işaretlemek size uygun düşebilir. Her bir ifade için iki tarafı birden değil, yalnızca size en çok uyan tek kutuyu işaretleyiniz.

Örnek Cümle:

Bana tamamen uyuyor	Bana kısmen uyuyor				Bana tamamen uyuyor	Bana kısmen uyuyor
		Bazı öğrenciler boş zamanlarını dışarıda geçirmeyi tercih ederler.	Oysa	Diğer öğrenciler keyifli etkinlikleri az sayıda kişiyle birlikte yapmayı severler.		

ÜÖKAÖ

	Bana tam uyuyor	Bana kısmen uyuyor		OYSA		Bana tam uyuyor	Bana kısmen uyuyor
1			Bazı öğrenciler derslerini başaracaklarına inanırlar.	OYSA	Bazıları da, bu konuda kendilerine pek güvenmezler.		
2			Bazı öğrenciler, sosyal ilişki kurmada kendilerini becerikli görmezler.	OYSA	Bazıları da, sosyal ilişki kurmada kendilerini becerikli görür.		
3			Bazı öğrenciler, birçok şeyi paylaşabilecekleri yakın bir arkadaşları olmadığı için epey yalnızlık çekerler.	OYSA	Bazıları da, birçok şeyi paylaşabilecekleri yakın bir arkadaşları olduğu için pek yalnızlık çekmezler.		
4			Bazı öğrenciler, kendileri gibi biri olmaktan hoşnutlular.	OYSA	Bazıları da farklı olmayı isterler.		
5			Bazı öğrenciler, çalışmalarında çok başarılıdırlar.	OYSA	Bazıları da, çalışmalarında pek başarılı değildirler.		
6			Bazı öğrenciler, yeni arkadaş edinmede güçlük çekerler.	OYSA	Bazıları da, kolayca yeni arkadaş edinebilirler.		
7			Bazı öğrenciler, tam anlamıyla güvenebilecekleri yakın arkadaşlıklar kurabilirler.	OYSA	Bazıları da, tam anlamıyla güvenebilecekleri yakın arkadaşlık kurmada güçlük çekerler.		
8			Bazı öğrenciler, çoğu zaman kendileri ile ilgili hayal kırıklığı yaşarlar.	OYSA	Bazıları da, genellikle kendilerinden oldukça hoşnutlular.		
9			Bazı öğrenciler, ödevlerini anlıkta güçlük çekerler.	OYSA	Bazıları da, ödevlerini yaparken hemen hiç zorlanmazlar.		
10			Bazı öğrenciler, diğer kişilerle kurdukları etkileşim tarzından hoşnutlular.	OYSA	Bazıları da, diğer kişilerle etkileşimlerinin farklı olmasını isterler.		
11			Bazı öğrencilerin, özel düşünce/duygularını paylaşabilecekleri kadar yakın bir arkadaşı yoktur.	OYSA	Bazılarının da, özel düşünce ve duygularını paylaşabilecekleri kadar yakın bir arkadaşı vardır.		
12			Bazı öğrenciler, genellikle kişi olarak kendilerini beğenirler.	OYSA	Bazıları da, çoğu kez kişi olarak kendilerini beğenmezler.		
13			Bazı öğrenciler, kimi zaman çalışmalarında kendilerini zihinsel olarak yeterli hissetmezler.	OYSA	Bazıları da, çalışmalarında genellikle kendilerini yeterli hissederler.		
14			Bazı öğrenciler, sosyal ilişkilerinde kabul edildiklerini hissederler.	OYSA	Bazıları da, daha çok sayıda kişi tarafından kabul edilmeyi isterler.		
15			Bazı öğrenciler, tam anlamıyla yakın arkadaşlıklar kurabilirler.	OYSA	Bazıları da, , tam anlamıyla yakın arkadaşlıklar kuramazlar.		
16			Bazı öğrenciler, hayatta kendileri için çizdikleri yoldan hoşnutlular.	OYSA	Bazıları da, hayatta kendileri için çizdikleri yoldan hoşnut değildirler.		
17			Bazı öğrenciler, aslında daha farklı olmayı tercih ederler.	OYSA	Bazıları da, kendileri gibi olmaktan çok mutludurlar.		
18			Bazı öğrenciler, çoğu zaman kendilerinden memnun değildirler.	OYSA	Bazıları da, genellikle kendilerinden memnundurlar.		

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı Seda SEVİNÇ
Doğum Yeri ve Tarihi İZMİR/ 02-10-1985
Uyruğu T.C.
Adres Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Merkezi, Çiftlikköy Kampusu
Telefon 0324-3610001-4190
E-posta seda_sevinc@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

Tarih	Derece	Ortalama		Bölüm
Temmuz 2010	Y. Lisans	86.75/100	MEÜ,	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Temmuz 2007	Lisans	83.13/100	MEÜ,	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İŞ DENEYİMLERİ

Kasım 2007- Aralık 2009 **Psikolojik Danışman (Kısmi zamanlı öğrenci)**, Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Mersin.

Aralık 2009- **Psikolojik Danışman (Uzman)**, Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Mersin.

TEZ ÇALIŞMALARI

Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik, Sosyal, Kişisel ve Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

MAKALELER

Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1285-1308.

KONGRE VE SEMPOZYUM BİLDİRİLERİ

Gizir, C. A. ve Sevinç, S. (2009). *Üniversite Öğrencilerine Yönelik Psikoeğitimsel Çalışmalar (Mersin Örneği)*. 4. Üniversiteler Psikolojik Danışmanlık Sempozyumunda Sunulan Bildiri (13-14 Kasım, 2009), Işık Üniversitesi, İstanbul.

Gizir, C. A., Sevinç, S. ve Akbay, A., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: İletişim Becerileri Grupları*. 4. Üniversiteler Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Sempozyumunda Sunulan Bildiri (13-14 Kasım, 2009), Işık Üniversitesi, İstanbul.

Gizir, C. A., Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi E-Danışma Uygulamaları*. 5. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumunda Sunulan Poster Bildiri (21-22 Ekim, 2010), Mersin Üniversitesi, Mersin.

Sevinç Tuhanoğlu, S. (2015). *Büyü(me)meye Giden Yol: Sabitleşmiş Geşalt*. 1. Ulusal Geşalt Terapi Sempozyumunda Sunulan Bildiri (14-15 Mayıs, 2016), Elite World Prestige Hotel, İstanbul.

EĞİTİMLER

Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama, (1. Aşama), 2012, Mersin

Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama, (2. Aşama), 2012, Mersin

Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama, (3. Aşama), 2012, Mersin

Geşalt Terapi Derneği, Geşalt Terapi Eğitimi, 2013- (Devam Ediyor)

YABANCI DİL

İngilizce

Okuma Düzeyi	İyi
Yazma Düzeyi	Orta
Konuşma Düzeyi	Orta

AKADEMİK İLGİ ALANLARI

- Yükseköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri
- Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Önleyici Çalışmalar
- Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Süreçleri (Tez Çalışması)
- Psikolojik Danışma Kuramları ve Uygulamaları
- Geşalt Terapi Uygulamaları
- Grupla Psikolojik Danışma Kuramları ve Uygulamaları
- Nitel ve Nicel Araştırma ve Ölçme Teknikleri