

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

MERSİN ÜNİVERSİTESİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK, SOSYAL,
KİŞİSEL VE KURUMSAL UYUMLARINI OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ

Seda SEVİNÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2010

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

MERSİN ÜNİVERSİTESİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK, SOSYAL,
KİŞİSEL VE KURUMSAL UYUMLARINI OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ

Seda SEVİNÇ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2010



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI FORMU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Seda SEVİNÇ tarafından hazırlanan Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik, Sosyal, Kişisel ve Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim / Ana Sanat Dalında YÜKSEK LİSANS / SANATTA YETERLİK / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı	Başarısız		
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkan	Yard. Doç. Cem Ali GİZİR Unvan, Ad Soyadı, İmza (Danışman)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Yard. Doç. Dr. Mehmet Hakan GÜNDOĞDU Unvan, Ad Soyadı, İmza
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Yard. Doç. Dr. Gülriş İmer Unvan, Ad Soyadı, İmza
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Yard. Doç. Dr. Binaz Kiran ESEN Unvan, Ad Soyadı, İmza
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Yard. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR Unvan, Ad Soyadı, İmza

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

16/05/2010
Prof. Dr. Mustafa Ş. AKSAN
Adı Soyadı
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu konuyu çalışmamda beni destekleyip yüreklendiren ve yüksek lisans eğitimime başladığım günden bu yana her konuda desteğini benden esirgemeyen, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR' e teşekkürü bir borç bilirim.

Bununla birlikte, çalışmama geri bildirimleriyle büyük katkı sağlayan tez izleme komitesinin değerli üyeleri Yrd. Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN, Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Hakan GÜNDOĞDU ve Yrd. Doç. Dr. Gülriz İMER hocalarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında rahatlıkla yardım isteyebildiğim ve her defasında beni güler yüzle karşılayan, her soruma sabırla yanıt veren ve süreç boyunca beni cesaretlendiren Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR'e değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca, tez süresince yardımlarını benden esirgemeyen Doç. Dr. Ayşe BALCI'ya teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca, yakınmalarımı sabırla dinleyen ve bu süreçte elinden gelen her türlü desteği benden esirgemeyen canım dostum Ülkü TOYCU ve Yonca TURHAN'a, diğer tüm dostlarıma ve bu günlere gelmemde üzerimde çok emeği olan aileme teşekkür ederim.

Neredeyse tüm üniversite yaşamım boyunca bana eşlik eden ve yüksek lisansa başladığım günden bu yana desteğini her zaman hissettiğim, varlığıyla yaşamımı anlamlı kılan Volkan TUHANİOĞLU'na yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, bu çalışmada benimle birlikte çalışan, değerli yirmi beş birinci sınıf öğrencisine çalışmadaki katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu nitel çalışmanın amacı, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörleri incelemek ve öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklarla baş etme yollarını belirlemektir.

Araştırmanın örneklemi, Mersin Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu ortaya koymuştur. Akademik uyum açısından, öğretim elemanlarıyla ilişkiler, öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri, öğretim süreci ve kişisel faktörler öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilmektedir. Sosyal uyum açısından ise arkadaş ilişkileri, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılamama ve boş zaman etkinlikleri üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler olarak ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte, çekingenlik, hata yapma ve eleştirilme kaygısı, yalnızlık, dış kontrol odaklılık ve ev özlemi gibi kişisel faktörler ile üniversiteye yönelik beklentiler ve tercih nedenleri, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler

olarak tanımlanırken, kurumsal aidiyet ve kurumsal kimlik geliştirememenin ise öğrencilerin kurumsal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları karşısında daha çok aktif olmayan ya da kaçınmaya yönelik baş etme stratejileri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Üniversiteye Uyum, Akademik Uyum, Sosyal Uyum, Kişisel-Duygusal Uyum, Kurumsal Uyum, Baş Etme Becerileri.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative case study was to investigate the most common factors affecting the adjustment of first-year students to university and coping strategies used in dealing with the challenges experienced by students in the adaptation process from the views of first-year students at the Mersin University.

The sample of this study consisted of 25 first-year undergraduate students from various faculties at the Mersin University. The data were gathered by utilizing interview method, including 24 interview questions which were developed by the researcher. The data collected through interviews were content-analysed including the process of identifying, coding, and categorising the primary patterns of data.

The results of this study provided evidence that there were significant factors affecting the academic, social, personal-emotional, and institutional adjustment of first-year students. Regarding academic adjustment, relationships with faculty, teaching quality of faculty, instruction process, and individual factors were frequently mentioned factors by students. Regarding issues of social adjustment, friendship relations, participation to social, cultural and sport activities, and leisure time activities were some of the raised factors negatively affecting the social adjustment of freshman students.

In addition, expectations about university, university preference reasons, and individual factors such as loneliness, external locus of control, and homesickness were defined as the most important factors negatively affecting the personal-emotional

adjustment of students. Moreover, developing a sense identity and belonging to university were seen as the prominent factors in the institutional adjustment of first-year university students. The results of the study also indicated that first-year university students mostly used passive or avoidance coping as a prime strategy in dealing with the challenges experienced by them in the university adaptation process.

Keywords: University Students, University Adjustment, Academic Adjustment, Social Adjustment, Personal-Emotional Adjustment, Institutional Adjustment, Coping Skills.

İÇİNDEKİLER	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	1
İBÖLÜM (KAVRAMSAL ÇERÇEVE)	7
I.1. Üniversite Yaşamındaki Gelişim ve Değişimlerine Yönelik Modeller	7
I.1.1. Gelişimsel Modeller	8
I.1.1.1. Psikososyal Gelişim Modelleri	8
I.1.1.2. Bilişsel Yeniden Yapılandırıcı Modeller.....	14
I.1.1.3. Tipolojik Modeller ve Birey- Çevre Etkileşim Modelleri.....	15
I.1.2. Üniversite Yaşamının Etkilerine Odaklanan Modeller	16
I.1.2.1. Öğrenimi Bırakma Modeli	16
I.1.2.2. Üniversite Yaşamına Katılım Modeli	21
I.2. Üniversite Yaşamına Uyum	23
I.3. Üniversiteye Uyuma Yönelik Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar	33
I.4. Araştırmanın Amacı	38
I.5. Araştırmanın Önemi	38
I.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	42

I.7. Tanımlar	43
II. BÖLÜM (YÖNTEM)	44
II.1. Örnek Durum: Mersin Üniversitesi	44
II.2. Evren ve Örneklem	48
II.3. Veri Toplanma Aracı	50
II.4. Veri Toplama Süreci	52
II.5. Verilerin Analizi	53
III. BÖLÜM (BULGULAR ve TARTIŞMA).....	56
III.1. Akademik Uyumu Olumsuz Etkileyen Faktörlere	
Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	56
III.1.1. Öğretim Elemanlarıyla İlişkilere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	56
III.1. 2. Öğretim Elemanlarının Mesleki Niteliklerine	
Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	67
III.1. 3. Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	77
III.1. 4. Kişisel Faktörlere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	83
III.1. 5. Diğer Faktörlere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	86
III.2. Sosyal Uyumu Olumsuz Etkileyen Faktörlere	
Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	90
III.2.1. Arkadaş İlişkilerine Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	90
III.2.2. Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinliklere Katılmamaya	
Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	101

III.2.3. Boş Zaman Etkinliklerine Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	106
III.3. Kişisel- Duygusal Uyumu Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	108
III.3.1. Kişisel Faktörlere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	108
III.3.2. Üniversiteye Yönelik Beklentilere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	118
III.3.3. Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Tartışmalar	124
III.4. Kurumsal Uyumu Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	130
III.4.1. Kurumsal Aidiyete Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	131
III.4.2. Kurumsal Kimlik Geliştirmeye Yönelik Bulgular ve Tartışmalar	133
III.5. Baş Etme Yöntemlerine Yönelik Bulgular ve Tartışmalar.....	138
III.5.1. Kaçma-Kaçınma Davranışı.....	138
SONUÇ VE ÖNERİLER	143
KAYNAKÇA.....	152
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemin Fakülte ve Bölümlere Göre Dağılımı	49
Tablo 2. Öğrencilerin Akademik Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	57
Tablo 3. Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	91
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel-Duygusal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	109
Tablo 5. Öğrencilerin Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	130
Tablo 6. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecinde Baş Etme Yöntemlerine Yönelik Bulgular	138

EKLER LİSTESİ

EK-1 Uygulama İzin Belgesi

EK-2 Görüşme Soru Formu

GİRİŞ

İnsan yaşamındaki her değişiklik uyum sürecini de beraberinde getirmektedir. Eğitim kademelerinde yükselme ya da eğitim kurumları arasında geçiş süreci de insan yaşamında önemli ve büyük değişikliklerden biridir (Buote, 2006). Bir çok araştırmacı, ortaöğretim kademesinden yüksek öğretim kademesine geçişi stres dolu bir yaşantı olarak değerlendirmektedir (D'auelli ve Jay, 1991; Berzonsky ve Kuk, 2000; Jackson ve Finney, 2002; Tuna, 2003; Lau, 2003; Dyson ve Renk, 2006; Jackson, 2008). Üniversite öğrenimlerine öğrenciler sıklıkla mutluluk, heyecan, heves ve umut gibi olumlu duyguları deneyimleyerek başlamakta (Halloran, 2000) ancak bir süre sonra üniversite öğrenimlerine devam etme ya da etmeme gibi bir karara varma noktasına gelmelerine neden olan çeşitli ikilemler içinde kalmaktadırlar (Upcarft ve diğ., 1989; Okun, Benin ve Williams, 1996). Öğrencilerin yaşadığı bu ikilemleri doğuran temel nedenler ise genellikle öğrencilerin üniversite yaşamının ilk yılında karşı karşıya kaldıkları çeşitli zorluklar olmaktadır.

Aslında, üniversite yaşamı 18-22 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin zihinsel yetkinlik düzeyini artırma ve akademik olarak başarılı olma, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilme, amaç geliştirme, özerklik sağlama ve kimlik gelişimini tamamlama gibi birbirine bağlı zincir halkalarına benzeyen gelişimsel görevler bütünü üstesinden gelebilmelerini gerektiren bir dönemi kapsamaktadır (Chickering ve Reisser, 1993). Bu boyutta değerlendirildiğinde üniversite yaşamı, öğrencilerin çeşitli stres durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları ve bu durumlara özgü yeni problem çözme becerileri ya da davranışlar geliştirip deneyerek, bu durumlarla baş etmeye çalıştıkları bir süreç olarak değerlendirilebilir (Tuna, 2003). Birçok üniversite öğrencisi, bu geçiş sürecinde karşılaştıkları stres yaratan durumlarla olumlu şekilde baş ederek, kısa sürede üniversite

yaşamına uyum sağlarken, bazı öğrenciler yeni ortamlarında içinde buldukları gelişimsel görev ve rollerin taleplerini karşılayamamakta ve üniversite yaşamına uyum sağlama sürecinde problemler yaşayabilmektedirler (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994).

Benzer şekilde Pittman ve Richmond (2008), üniversitede öğrenim görmeye başlama sürecini, öğrencilerin yaşadıkları mekanların düzenlemesindeki değişiklikler, akademik yükümlülüklerde artış, arkadaş çevresindeki değişiklikler, kişisel, sosyal ve akademik yaşantılarında bağımsızlığa uyum gösterebilme ve sorumluluk alabilme gibi çok çeşitli zorlu yaşantılarla yüz yüze kaldıkları bir süreç olarak nitelendirmişlerdir. Aynı zamanda, birçok birinci sınıf üniversite öğrencisinin bu süreçte ailelerinden ilk kez ayrılmak durumunda kalmalarının da ilk yıllarında öğrenciler açısından oldukça zorlayıcı bir durum olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Rice, 1992; Paul ve Brier, 2001; Bernier, Larose ve Whipple, 2005).

Dolayısıyla üniversiteye geçiş ve uyum süreci, akademik olarak zorlanma ve yoğun kaygıya, bölüme yönelik ilginin kaybolmasına ya da öğrencilerin bölümleriyle ilişkilerinin azalmasına, sınırlandırılmış ve gerçekçi olmayan üniversite beklentilerine ve kariyer planlarındaki belirsizliklere neden olabilmektedir (Upcraft ve Gardner, 1989). Bu noktada Giddan (aktaran Paul ve Brier, 2001), üniversite öğreniminin ilk yılını öğrencilerin uyum sürecinin en zor kısmı olarak tanımlamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin uyum sürecindeki deneyimleri, akademik başarılarının da büyük ölçüde belirleyicisi olmaktadır (Upcraft ve diğ., 2005). Gelişim görevleri çerçevesinde, bu yeni yaşantı ve deneyimlerinin pek çoğu üniversite birinci sınıf öğrencileri için zorlayıcı ve hatta örseleyici bir durum olabilmekte ve bu durumlar bazı öğrencileri üniversite

öğrenimini sona erdirme kararına kadar götürebilmektedir (Buote ve diğ., 2007). Üniversite yaşamına uyum sağlamanın, üniversite öğrenimine devam etme ve üniversiteden mezun olmanın en temel etkenlerinden biri olduğu (Estrada, Dupoux ve Wolman, 2005) dikkate alındığında, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sürecini sağlıklı bir biçimde atatabilmelerinin ne derece önemli olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle, üniversiteye uyum sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin geçmişteki bazı rutin alışkanlıklarından vazgeçmeleri, sosyal ve entelektüel açıdan bir takım zorluklar doğuran yeni çevrelere uyum sağlamaları gerekmektedir (Fisher ve Hood, 1987). Nitekim Tinto (1982), üniversite birinci sınıf öğrencilerinden kendilerinde varolan çeşitli kişisel, sosyal ve akademik becerileri geliştirebilen ve kullanabilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre üniversite yaşamına daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmektedir.

Diğer yandan birçok araştırmacı, günümüz üniversite öğrencilerinin profillerinin farklılaştığını ifade etmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Chickering ve Ktyle, 1999; Kuh, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları bazı becerilere ve motivasyonlarına bağlı olarak öğrenimlerinin ikinci yılında da üniversiteye devam edip etmeme konusunda kararsızlık yaşadıkları görülmekte ve günümüzde üniversite yaşamına uyum sürecinin 30 yıl öncesine oranla daha fazla karmaşıklaşmış olduğu belirtilmektedir (Upcarft, Gardner ve Barefoot, 2005). Buna ek olarak, üniversite öğrenimi günümüz üniversite öğrencileri açısından gelecekte iyi bir iş ve rahat bir yaşam elde etme aracı olarak görülmekte, üniversite yaşamının bireylerin bilgi alt-yapısını genişletme, yeni bir yaşam felsefesi kazandırma ya da yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler oluşturma gibi genel özellikleri çok fazla dikkate alınmamaktadır (Chickering ve Reisser, 1993).

Örgütsel açıdan bakıldığında ise, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin genelde orta sınıf gruplar arasından gelen, lise öğrenimini yeni bitirerek 18 yaşını tamamlamış, 4 yıllık üniversitelere tam zamanlı devam eden, yerleşkede yaşayan, aile ve evlerinden ilk defa ayrılmış ve akademik hazırlık anlamında geleneksel standartları yakalamış olması beklenmektedir (Upcraft, Gardner ve Barefoot, 2005). Diğer yünden, özellikle gelişmiş ülkelerde günümüz üniversite öğrencilerinin ise 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 ve tek ebeveynli ailelerden gelen öğrenciler oldukları bildirilmektedir (Flint, aktaran Ishler, 2005).

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin genellikle çok boyutlu olduğu ve çeşitlilik gösterdiği belirtilmektedir (Buote ve diğ., 2007). Daha önce yapılan çalışmalarda akademik başarı, öğrencilerin üniversiteye uyumunun tek yordayıcısı olarak değerlendirilirken (Pantages ve Creedon, aktaran Gerdes ve Mallinckrodt, 1994), son dönemlerde öğrencilerin sosyalleşme sürecinin ve içinde buldukları ekonomik koşulların da uyum sürecinde önemli bir rol oynadığından söz edilmektedir (Weidman, 1979; Bean, 1985; Pascarella, 1985; Astin, 1993; Adam ve Raab, 2005). Ayrıca, duygusal ve kişisel iyilik hali gibi kişisel uyum değişkenlerinin, en az akademik uyum kadar üniversite yaşamına uyum sürecinde etkili oldukları değerlendirilmektedir (Rice, 1992; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Pancer, Pratt ve Alisat, 2000; Wintre ve Yaffe, 2000).

Öte yandan, üniversiteye geçiş ve üniversite yaşamına uyum sağlama süreci genellikle stres dolu bir dönem olarak değerlendirilmekle birlikte, bu sürecin aynı zamanda

birinci sınıf üniversite öğrencilerinin büyüme ve gelişmelerine önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları yeni ve çeşitli zorluklar, öğrencilerin bu zorlukların üstesinden gelebilmek adına gerçekleştirecekleri eylemler sayesinde başatma becerilerini zenginleştirmeleri ve yetişkinlik dönemine hazırlanmaları açısından olumlu bir gelişimsel boyut olarak değerlendirilmektedir (Robbins, Lesse ve Herrick, 1993; Bernier, Larose ve Whipple, 2005; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Bu bilgiler ışığında, üniversite yaşamına uyum sürecine yönelik gerçekleştirilen diğer araştırmalar incelendiğinde, *cinsiyet* (Dyson ve Renk, 2006), *arkadaş eksikliği ve barınma problemleri* (Brier ve Paul, 2001), *kontrol odağı, özgüven ve evden ayrılma* (Lo Presto, Mooney ve Sherman, 1991; Bettencourt, Charlton, Eubanks ve Kernahan, 1999), *depresyon ve stres* (Alfeld-Liro ve Sigelman, 1997; Jackson, Pancer, Pratt ve Hunsberg, 2000), *özyeterlik* (Chemers, Hu ve Garcie, 2001), *benlik saygısı* (Reischl ve Hirsch, 1989), *sosyal destek* (Compas, 1986; D'auelli ve Jay, 1991; Wilcox, Winn ve Fyvie- Gauld, 2005), *yetiştirilme tarzları* (Wintre ve Yaffe, 2000), *güvenli bağlanma biçimleri* (Wei, Russel ve Zakalik, 2005), *yerleşkedeki diğer öğrencilerle aktif olarak bir arada bulunma* (Tinto,1982) ve *akran gruplarıyla kurulan sağlıklı ilişkiler* (Weidman, 1979; Astin, 1993) gibi birçok değişken ile üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı uyum problemleri arasında önemli ilişkilerin olduğu bildirilmektedir. Buna ek olarak, üniversite çevresinin (yerleşke ve bölüm olanakları, üniversitenin barınma ve ekonomik koşulları vb.) öğrencilerin üniversite yaşamına uyumları ve üniversite öğrenimine devam edip etmeme kararları açısından önemli

etkilerinin bulunduğu da ifade edilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 1980; Astin, 1993; McGrath ve Braunstein, 1997).

Diğer yandan, üniversite yaşamına uyum süreçleriyle ilgili olarak Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar 1960'lı yıllardan bu yana devam etmekle birlikte, bu alandaki çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise *demografik değişkenler* (Ayhan, 2005), *akademik erteleme davranışı* (Çakıcı, 2003), *alkol kullanımı* (Çakmak, 2006), *yalnızlık* (Kozaklı, 2006), *iyimserlik ve psikolojik sağlamlık* (Yalım, 2007) ve *baş etme becerileri* (Tuna, 2003) gibi bazı temel değişkenlerin, öğrencilerin üniversiteye uyum süreçleri ile ilişkilendirilerek çalışıldığı gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerine yönelik Türkiye'de sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği de dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen temel faktörlerin belirlenmesinin hem kuramsal çerçeveye hem de uygulama çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu bakış açısıyla, bu çalışma ile üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğrencilerin üniversite yaşamındaki gelişimleri ve değişimlerine yönelik modeller ve üniversiteye uyum süreci kavramsal çerçeve içerisinde yapılan araştırmalarla birlikte açıklanmaktadır.

I. 1. Öğrencilerin Üniversite Yaşamındaki Gelişim ve Değişimlerine

Yönelik Modeller

Üniversiteye geçiş süreci ergenlikten genç yetişkinliğe adım atan 18-22 yaş arasındaki bireylerin çeşitli yeni yaşantıları deneyimledikleri stres dolu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Her gelişimsel döneminin olduğu gibi bu dönemin de kendine özgü bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle, önyetişkinlik dönemindeki bu gelişimsel görev ve sorumlulukların neler olduğu, üniversite öğrencilerinin bu gelişim sürecinden nasıl etkilendikleri ve bu süreçte yaşadıkları değişim, üniversite yaşamını odak alan çalışmalara uzun yıllardır konu olmaktadır. Üniversite yaşamına yönelik çalışmalar hemen hemen 1950'lerden bu yana devam etmekte olup, bu çalışmalar ışığında günümüze dek üniversite yaşamına, öğrencilerin bu süreçte geçirdikleri değişim ve gelişimlere yönelik çeşitli modeller ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin gelişim ve değişimlerine yönelik kuram ya da modellerin iki temel kategori altında sınıflandırıldığı gözlemlenmektedir. Bunlar, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamı sürecindeki biopsikososyal gelişimlerinin doğasına, yapısına ve üniversiteye uyum sürecinin içeriğine

odaklanan gelişimsel modeller ile daha çok üniversite eğitimlerini erteleyen ve mezun olmadan öğrenimlerini bir şekilde sonlandıran öğrenciler üzerine yoğunlaşan ve üniversite yaşamının öğrenciler üzerindeki olası etkilerine odaklanan modellerdir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

I.1.1. Gelişimsel Modeller

Genel olarak, gelişimsel modeller, psikososyal gelişim ile ilgili modeller, bilişsel yapılandırmacı modeller (Koberg, 1969; Gilligan, 1977; Perry, 1970), tipolojik (Kolb, 1976; Lawrence, 1982; Myers, 1980) ve birey-çevre etkileşimi ile ilgili modeller (Huebner, 1989; Strange ve Banning, 2001) olmak üzere 4 boyutta sınıflandırılmıştır.

I.1.1.1. Psikososyal Gelişim İle İlgili Modeller

Psikososyal gelişim ile ilgili modeller içerisinde sıklıkla kullanılan modellerden biri olan *yedi vektör modeli*, üniversite öğrencilerinin uyum sürecini gelişimsel bakış açısıyla ve öğrencilerin psikososyal gelişim aşamalarını temel alarak açıklamaya çalışan önemli çalışmalardan birini oluşturmaktadır (Chickering, aktaran Chickering ve Reisser, 1993). Bu model çerçevesinde, yeterlilik hissi, duyguları kontrol etme, özerklik, kimlik gelişimi, diğerleriyle karşılıklı ilişki kurma ve amaç gelişimi olarak tanımlanan ve üniversite öğrencilerinin yaş dönemlerine özgü yedi gelişimsel görev ele alınmaktadır. Chickering ve Reisser'e göre (1993), 18- 22 yaş grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin üniversite öğrenimleri sürecinde yukarıda ifade edilen yedi gelişimsel görevi yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu gelişimsel görevler arasında yer alan yeterlilik gelişimi, duyguları kontrol etme, özerkleşme, kişilerarası ilişkileri geliştirme görevlerinin ise özellikle 1. ve 2. sınıf öğrencileri tarafından yerine getirilmeleri öngörülmektedir

(Taub, 2008). Yedi vektör modeli kapsamında ele alınan gelişim görevleri aşağıda açıklanmaktadır.

Yeterlilik Gelişimi

Chickering ve Reisser (1993), kişilerarası yeterlilik, fiziksel yeterlilik ve el becerisi ve son olarak da zihinsel yeterlilik alanlarının üniversitede geliştirilmesi gereken en önemli üç yeterlilik alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Zihinsel yeterlilik, zihinsel becerileri kapsamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgileri uygulayabilmesi, zihinsel ve estetik anlamda düşünebilmesi ve aldığı bilgileri kavrama, analiz ve sentez düzeyinde yeniden organize etmesini gerektirmektedir. Fiziksel ve el becerilerine ilişkin yeterlilik alanı ise, öğrencinin atletik ve artistik başarılarını, bedensel gücünü ve bu gücü kullanma biçimine ilişkin yeterlilikleri içermektedir. Kişilerarası yeterlilik gelişimi ise, sadece dinleme ve etkili bir biçimde iletişim kurma becerisi olarak değil, aynı zamanda diğer bireyleri anlayabilme, onlara uygun yanıtları verebilme, ait olunan grup içerisinde kişilerin tek tek gereksinimlerini karşılayabilme ve ilişkilerin gelişmesi için çeşitli stratejileri kullanabilme olarak tanımlanmaktadır (Chickering ve Reisser, 1993).

Duyguları Kontrol Etme

Chickering ve Reisser'e (1993) göre, üniversite yılları süresince öğrenciler sosyal ya da biyolojik kökenli bir çok duyguyla başa çıkmak durumundadırlar. Öğrencilerin bazıları üniversite eğitimine başladıktan sonra kızgınlık, korku, incinmişlik, arzu, özgürlük gibi duygulardan kaçmaktadır. Bu duyguların çok baskın ya da aşırı hissedilmesinin eğitim sürecini sona erdirmeye yetecek kadar güçlü duygular olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu duyguların iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla bu gelişim görevi, öğrencilerin hissettikleri güçlü duygularla baş edebilmelerini gerektirmektedir (Tuna, 2003).

Özerklik Kazanma

Özerklik kazanma sürecinde ise üç önemli bileşenden söz edilmektedir. Bu bileşenler, duygusal bağımsızlık, araçsal bağımsızlık ve son olarak da bunlar arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etme olarak adlandırılmaktadır (Taub, 2008). Duygusal bağımsızlığın ilk adımı öğrencinin ailesinden ayrılması ve akranlarıyla ya da üniversitedeki bazı gruplarla güvenli ilişkiler kurabilmesidir (Chickering ve Reisser, 1993). Araçsal bağımsızlık ise kişinin harekete geçebilmesi, yapacaklarını organize edebilmesi ve sorunlarını kendi başına çözebilecek becerilere sahip olabilmesidir. Son olarak, karşılıklı etkileşimi fark etme ise bireylerin ne tam bir bağımsızlığın ne de tam bir bağımlılığın ideal olmadığını ve bunların karşılıklı etkileşim içinde bulduklarını kabul etmeleri anlamına gelmektedir.

Kişilerarası İlişkileri Geliştirme

Bu gelişim basamağı kişilerarası farklılıklara saygı gösterebilme, bu farklılıkları anlayabilme ve yakınlık kurabilme becerisini kapsamaktadır. Bu basamakta önemli olan nokta, genç yetişkinin kültürlerarası ve kişilerarası farklılıkları kabullenmesidir. Bu basamakta genç yetişkinden beklenen, basmakalıp davranışlar, geçmiş dönemlerden getirdiği kültürel dinamikler ya da eğilimler ötesinde kişilerarası ve kültürlerarası farklılığa göre karşısındaki bireylerle ilişki kurabilme becerisine sahip olabilmesidir (Chickering ve Reiser, 1993). Bu basamaktaki gelişim, daha derinlemesine paylaşımı, daha az bağımlılığı, hataları kabul edebilmeyi ve kazançları görebilmeyi, yakın

ilişkilerde seçici olabilmeyi ve uzaklıklara rağmen ilişkileri uzun soluklu kılabilmeyi zorunlu kılmaktadır.

Kimlik Gelişimi

Chickering ve Reisser (1993), kimlik gelişimi basamağını geleneksel (traditional) üniversite öğrencilerinin yerine getirmeleri gereken gelişim basamaklarının merkezine koymuşlardır. Chickering ve Reisser (1993) kimlik gelişim sürecini, bireyin yeterliliklerinin, duygularının ve değerlerinin farkında olması, tek başına bağımsız olarak yaşabilmesi ve aynı zamanda başkalarıyla da anlamlı ilişkiler kurarak bağlılık geliştirebilmesi, açık ve kendine güvenli davranışlar sergileyebilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla kimlik geliştirme, yeterlilik gelişimi, duyguları kontrol etme, özerklik ve olumlu kişilerarası ilişki kurma olarak yukarıda söz edilen gelişim vektörleri ile yakından ilişkilidir. Kimlik gelişimi, beden görüntüsünden hoşnut olma, cinsel kimliği kazanmış olma ve bu kimliğe uyum gösterebilme, sosyal ve kültürel çevre içerisinde bireysel olabilme, yaşam biçimi ve bununla ilişkili roller doğrultusunda benlik bütünlüğü oluşturabilme, başkalarından alınan geri bildirimlere göre davranışları düzenleyebilme ve olumlu benlik algısı geliştirebilme, kendini kabul etme ve kendine güvenme ve son olarak da kişisel anlamda durağanlığı sağlayabilme ve kişilik bütünlüğünü geliştirme gibi konuları kapsamaktadır (Chickering ve Reisser, 1993). Dolayısıyla, kimlik gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde atlatan bireylerin, bu temel konuları yerine getirmeleri beklenmektedir.

Amaç Belirginleştirme

Bu gelişim basamağında genç yetişkinler “nereden geliyorum, nereye gidiyorum ve ne olmak istiyorum” sorularına genellikle yanıt ararlar (Tuna, 2003). Chickering ve Reisser (1993) amaç gelişimi sürecini, bireyin gelecek planlarını, mesleki amaç, hedef ve isteklerine, aile çevresine ve kişisel uğraşlarına göre yeniden düzenlemesi ve bunları bütünleştirmesi olarak tanımlamıştır.

Bütünlük Gelişimi

Bütünlük gelişimi, amaç ve kimlik gelişimi süreci ile yakından ilgilidir. Bu gelişim görevi, genç yetişkinin içsel süreçlerinin, inançlarının ve değerlerinin farkında olması anlamına gelmektedir. Bu basamak genç yetişkinin içsel süreçleri hakkında farkındalık kazanmasını ve kendinde varolan değerlerle ilgili önemli bilgiler elde etmesini sağlamaktadır.

İlgili alanyazında, öğrencilerin psikososyal gelişimleri ile üniversiteye uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Fitzgerald, Lapsley ve Rice, 1990; Berzonsky ve Kuk, 2000; Edgerton ve Lapsley, 2002; Beyers ve Goossens, 2003). Örneğin, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kimlik gelişimleri ile ilgili olarak Fitzgerald, Lapsley ve Rice (1990) eş zamanlı olarak, genç yetişkinlik dönemindeki öğrencilerin ailelerine ve akranlarına bağlanma stilleri, sosyal ve kişisel kimlik gelişimleri ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 130’u birinci sınıf öğrencisi olmak üzere 253 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, birinci sınıf öğrencileri üst sınıflardaki diğer öğrencilere göre sosyal ve kişisel uyum açısından dezavantajlı olarak değerlendirilse de, öğrencilerin bağlanma puanları, akademik uyum ve

amaç birlikteliği ile sosyal kimlik değişkenleri açısından gruplar arasında herhangi bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin, daha üst sınıftaki öğrencilerden kişisel kimlik gelişimi açısından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda, kadınların yabancılaşma düzeyinin erkeklere oranla daha düşük olduğu, akranlarına daha çok güvendikleri ve daha fazla iletişim kurdukları, kişisel ve sosyal kimlik açısından erkeklerden daha yüksek puanlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Diğer bir çalışmada, Berzonsky ve Kuk (2000), farklı kimlik statüsüne sahip öğrencilerin, gelişimsel görevleri ile üniversiteye uyumları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Kimlik statülerini bilgiye dayalı kimlik statüsü, kaçınan kimlik statüsü ve kuralcı kimlik statüsü olarak tanımlayan araştırmacılar, bilgiye dayalı kimlik statüsüne sahip olan bireyleri araştırmacı ve değişime açık olarak tanımlarken, kuralcı kimlik statüsüne sahip bireylerin belli kurallar etrafında hareket ettiklerini ve bu kuralların dışına çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Kaçınan kimlik statüsüne sahip bireylerin ise, genellikle yaşadıkları kişisel ve sosyal sorunlarla yüzleşmek istemediklerini ve olası sorunlardan kaçtıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, kimlik statülerindeki farklılıkların, öğrencilerin akademik özerkliklerini, eğitimsel bağlılıklarını ve kişilerarası ilişkilerini büyük oranda açıkladığını göstermiştir. Bilgiye dayalı kimlik statüsü ile bireylerin akademik özerkliklerini ve eğitimsel bağlılıklarını arasında pozitif yönde bir ilişki saptanırken, kaçınan kimlik statüsü ile negatif yönde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak, bilgiye dayalı kimlik statüsüne sahip öğrencilerin üniversite sürecine uyum sağlamada daha hazırlıklı olduğu, kaçınan kimlik statüsüne sahip öğrencilerin ise, daha fazla uyum sıkıntısı yaşamaya eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Edgerton ve Lapsley (2002) ise, ayrılma-bireyselleşme, yetişkin bağlanma stilleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 102 kız ve 54 erkek öğrenciden elde edilmiştir. Örneklemin %36'sı birinci, %30'u ikinci ve %24'ü üçüncü ve dördüncü sınıflardaki öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilere oranla daha güvenli yetişkin bağlanma stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Güvenli yetişkin bağlanma stili ile üniversiteye uyum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada, Beyers ve Goossens (2003) psikolojik ayrılık ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi 969 üniversite öğrencisinden toplanan veriler ışığında incelemişlerdir. Araştırma bulguları, psikolojik ayrılık değişkeninin “ebeveynlerden bağımsız olmak” ve “olumlu ayrılık duyguları” olmak üzere iki boyutlu olduğunu, adı geçen her iki boyutun da öğrencilerin üniversiteye uyumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Olumlu ayrılık duygularının, üniversiteye uyumu yordama açısından daha baskın bir değişken olduğu sonucunu varılmıştır.

I.1.1.2. Bilişsel Yapılandırmacı Modeller

Gelişimsel modellerden bir diğeri ise bilişsel-yapılandırmacı modellerdir. Bilişsel modeller, kişilerin olayları anlamlandırma sürecinde etkin olan kişisel algı ve algı çerçevesinin doğasına ve işleyiş sürecine odaklanmaktadır. Bu modeller, psikososyal gelişimden farklı olarak öğrencilerin süreç içinde yaşadıklarından ziyade yaşanılanlara yönelik bilişsel süreçleri ya da bilişsel süreçlerdeki değişimin doğasını anlamaya çalışmaktadırlar. Çevreden gelen uyaran zincirlerine verilen tepkiler, gelişimsel değişimi ifade etmektedir. Yeni bir deneyim ve farklı bir yaşantıyla karşı karşıya kalan bireyin

uygun tepkiler verebilmesi için bilişsel yapılandırmasının uygun olması ön koşuldur. Uyarın ve bu uyarılara yönelik tepkiler geliştirme, bilişsel olgunlaşmayı gerektirmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Eğer bireyin bilişsel yapılandırması yeni durumla eşleşiyorsa, yeni durumun anlamlandırılabilmesi ve duruma uygun tepkinin verilebilmesi için bilişsel süreçlerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma süreci karmaşık ve bütünlüktür. Bilişsel süreçlerdeki gerçekleştirilmesi gereken gelişimsel görevler, diğer bir üst basamaktaki görevlere bir temel ve bir alt basamaktaki görevlere uygunluğu ile bütünlük bir yapı ortaya koymaktadır. Bireylerin karşılaştığı yeni bilgi ve yaşantıları bilişsel süreçlerini yeniden yapılandırmaları uyumsama, bu bilgileri yeniden yapılandırdıkları bilişsel sürece göre işlemeleri ise özümleme olarak nitelendirilmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005).

I.1.1.3. Tipolojik Modeller ve Birey-Çevre Etkileşim Modelleri

Tipolojik modeller ve birey-çevre etkileşimine yönelik modeller, gelişim görevlerini ve gelişim görevleriyle ilgili özellikleri tanımlamadıklarından, teknik olarak bir gelişim modeli olarak değerlendirilmemelerine rağmen, öğrencilerin üniversite yaşamında deneyimledikleri yaşantıları anlama ve yorumlamada farklı bir bakış açısı yaratmaktadır (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Tipolojik modeller, öğrencilerin ayırt edici ve değişmez bazı kişilik özelliklerinin üniversite yaşamlarını nasıl etkilediğine odaklanmaktayken, birey-çevre etkileşimini odağa alan modellerde ise öğrencilerin aynı çevre içerisinde kendi gelişim düzeylerine göre farklı yaşantılar deneyimlediklerinden ve farklı davranışlar geliştirdiklerinden söz edilmektedir.

1.1.2. Üniversite Yaşamının Etkilerine Odaklanan Modeller

Üniversite yaşamının öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan modellere bakıldığında ise, üniversite öğrencilerinin üniversite öğrenimini bırakma nedenlerini inceleyen (Tinto, 1975) ya da öğrencilerin üniversite yaşamına katılımlarını arttırmayı hedefleyen (Astin, 1984) çalışmalar ile karşılaşılmaktadır.

1.1.2.1. Öğrenimi Bırakma Modeli (Retention Model)

Yükseköğretimdeki öğrencilerin üniversite öğrenimini bırakma süreçlerine odaklanan en temel modellerden birini ortaya koyan Spady (1970), öğrencilerin üniversitenin sosyal sistemi içerisinde yer almadıklarında, eğitimlerini yarıda kesmelerinin ya da eğitimlerine ara vermelerinin beklenen bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Spady'nin (1970) çalışması temelde öğrencilerin sosyal olarak üniversite ortamıyla bütünleşmelerinin (grup değerlerini paylaşma, arkadaş ve akran desteği sağlama gibi) kurumsal bağlılıklarını arttıracak ve böylece öğrencilerin süreç içindeki yıpranma paylarının azalacağı savına dayanmaktadır.

Bununla birlikte Tinto (aktaran Swail, Redd ve Perna, 2003), Spady'nin (1970) ortaya koyduğu modeli geliştirmiş ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının sosyal sisteminin yanı sıra akademik sistemiyle de bütünleşmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu bakış açısıyla, öğrencilerin üniversiteyle bütünleşme süreçleri açısından üniversite öğrenimini bırakma nedenlerini ortaya koymaya çalışan Tinto (aktaran Bowers ve Wintre, 2007), üniversite öğrencilerin geçmiş yaşantılarının, tutumlarının ve bireysel özelliklerinin kurumsal bağlılık ve hedefler ile ilişkili olan en önemli değişkenleri oluşturduklarını belirtmektedir.

Dolayısıyla, Tinto'nun ortaya koymuş olduğu modelin özünü genel anlamda öğrenci ile üniversite çevresinin uygunluğu oluşturmaktadır (Pascarella, Terenzini ve Wolf, 1986). Bu nedenle, öğrencilerin üniversite öğrenimlerine devam etme konusunda sebat etmeleri çevre ile olan uyumlarının kalitesine bağlı olup, öğrencilerin üniversite öğrenimini yarıda bırakmalarının en temel nedeni çoğunlukla üniversite ortamına uyum gösterememeleri ve bir çeşit yalıtım duygusu yaşamaları olarak gösterilmektedir (Tinto, aktaran Halloran, 2000). Tinto'nun ortaya koymuş olduğu modelin ayrılma (separation), geçiş (transition) ve birleşme-ortaklık kurma (entegration) olmak üzere üç aşaması bulunmaktadır (Tinto, 1988).

Ayrılma aşaması temel olarak üniversite öğrencilerinin geçmiş yaşantılarından ve alışkanlıklarından vazgeçmesi anlamına gelmektedir. Bu aşamada, öğrencilerin kendilerini üniversitenin bir parçası olarak görmeleri gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin kendilerini kurumun bir parçası olarak görebilmeleri için geçmiş yaşantılarından ve alışkanlıklarından bir şekilde ayrışmaları gerekmektedir.

Geçiş Aşaması'nda ise öğrenciler bildik ve tanıdık çevrelerden ayrılmış olmakla birlikte, henüz yeni çevreleriyle tam olarak uyum sağlayamamışlardır. Bu aşamada, öğrencilerin ne geçmiş yaşantılarıyla ne de şimdiki yaşantıları ile sıkı bağları vardır. Bu nedenle öğrenciler stres, kaybolmuşluk hissi, yalnızlık gibi bir çok olumsuz duyguyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Tinto, 1988). 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 stresle baş edebilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Tinto'nun modelindeki son aşama olan *üniversite ile bütünleşme aşamasında* ise, öğrenciden beklenen, üniversiteyle etkin bir bağ kurmuş olmasıdır. Öğrenci bu aşmayı tamamladığında artık üniversiteye başlamadan önceki birey değildir ve oluşturmuş olduğu yeni kimliğinin etkisi altındadır (Swail, Redd ve Perna, 2003). Bütünleşme aşamasında öğrenciden beklenen, geçmiş yaşantısındaki değer ve davranış örüntülerini terk ederek, üniversite yaşamı süresinde deneyimlemiş olduğu yaşantıların etkisiyle, üniversite yaşamına uygun değer ve inançlar sistemi geliştirmesi ve bu sürece uygun davranış örüntüleri sergilemeye başlamasıdır. Öğrenciler, ancak bu sayede üniversitenin karmaşık sosyal ve entelektüel yapısı içerisinde anlamlı ilişkiler kurabilmektedir. Bu aşamada, kişisel olarak öğretim elemanlarıyla, kurum çalışanlarıyla ve diğer öğrencilerle sosyal olarak kurulan ilişkiler, bütünleşme düzeyinin artması için temel teşkil etmektedirler (Tinto, 1988).

Öte yandan öğrenciler, bu değişim sürecinde sahip olduğu değer ve inanç sisteminden ayrılarak, bunların yerine yenilerini oluşturmakta zorlanabilmektedirler. Eğer öğrenciler, bu süreçte bütünleşmeyi gerçekleştiremezlerse, yalıtım ve yabancılaşma çerçevesinde öğrenimlerini yarıda bırakma tercihine yönelebilmektedirler (Pascarella ve Terenzini, 1977; Pascarella, 1980; Tinto, 1988). Bu süreçte, yakın düzeydeki öğrenci-öğretim elemanı iletişimi üniversitedeki sosyalleşme sürecinin önemli bir başlangıcı olarak değerlendirilmekte (Lampert, 1993), öğretim elemanlarıyla sınıf-içi ya da sınıf-dışı

ortamlarda kurulan iletişimin nicelik ve niteliği, öğrencilerin değişim sürecini ve üniversite öğrenimine devam edip etmeme kararlarını etkilemektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Sonuç olarak, öğrencinin başarılı bir şekilde üniversiteyle bütünleşmesi ve öğrenimini tamamlayabilmesi, geçmiş yaşantılarından sıyrılması, içinde bulunduğu kurumun kültürünü içselleştirmesi ve kurumun amaçları ile kendi amaçlarını bütünleştirebilmesiyle olanaklı görülmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler var olduğu kurumun kültürünü (akademik ve sosyal sistemlerin kültürü) kendi kültürü haline getirebildiği ve kurum içerisinde yeni öğrenmelerle değişebildiği ölçüde üniversiteyle bütünleşmekte ve üniversiteye aidiyet hissetmektedirler (Tuna, 2003).

Öğrenimi bırakma modeli çerçevesinde gerçekleştirilen bir çok çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumla resmi ya da resmi olmayan biçimde ilişki kurabilmelerinin öğrencilerin geçiş sürecini daha kolay atlatabilmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlayabilmelerinde oldukça önemli olduğu bildirilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 1976; Pascarella ve Terenzini, 1978; Pascarella ve Terenzini, 1979; Lampion, 1993; Dudley, Weist, Wong ve Woodside, 1999).

Bu bakış açısıyla, Pascarella ve Terenzini (1976), öğrencilerin üniversite yaşamındaki akademik ve akademik olmayan deneyimleriyle ilgili algıları ile öğretim elemanlarıyla kurulan çeşitli resmi olmayan ilişkiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, birinci sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla çeşitli şekillerde kurdukları resmi olmayan ilişki ile öğrencilerin üniversite yaşamının akademik ve

akademik olmayan boyutuna yönelik algıları arasında pozitif anlamda bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretim elemanlarıyla ile kurulan ilişkiyi daha fazla hisseden öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimlerinin kurulan ilişkiden olumlu şekilde etkilendiği, daha az iletişim kuran öğrencilere oranla kişisel olarak daha fazla doyum aldıkları ifade edilmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Terenzini ve Pascarella (1977), üniversitenin ikinci yılında öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile ilk yılın sonunda kendi istekleriyle öğrenimlerini sonlandıran öğrenciler arasındaki farklılıklara odaklanmışlardır. Araştırma bulguları, üniversite öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, öğrenimlerini yarıda bırakanlara oranla öğretim elemanlarıyla daha aktif biçimde iletişim içinde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarıyla kurulan etkin ilişkilerin, üniversite öğrenimlerine devam eden öğrencilerin zihinsel ve kişisel gelişimleri üzerinde pozitif bir etkisi olduğu da ifade edilmiştir.

Pascarella ve Terenzini (1978), bir sonraki araştırmalarında ise, öğrenci-öğretim elemanı iletişimi ile eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkileri çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, 1975-1976 yılları arasında 528 birinci sınıf üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucu, resmi olmayan öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin sıklığının öğrencilerin akademik başarıları ile zihinsel gelişim düzeylerine güçlü bir katkısının olduğunu göstermiştir.

Lorang, Terenzini ve Pascarella (1981), sosyal ve akademik bütünleşme düzeyinin, üniversite öncesi arka plan özelliklerinden ve kuruma özgü bağlılık geliştirme düzeyinden büyük oranda etkilenmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca akademik bütünleşmenin en temel belirleyicilerinin, öğrencinin akademik performansı, zihinsel gelişimin hissedilmesi, zihinsel ve akademik değerlerin öğretim elemanları ve akran grupları tarafından paylaşılması olarak gösterilmektedir. Benzer şekilde, akran gruplarıyla kurulan etkileşimin sıklığı ve kalitesi, akademik olmayan alanlarda değerlerin paylaşılması hissi, ve üniversitenin sınıf dışı yaşamına katılımı da sosyal bütünleşmenin temel göstergeleri olarak belirtilmiştir.

I.1.2.2. Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Involvement Model)

Öğrencilerin üniversite yaşamına katılım süreçlerini ve bu süreçleri etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaya çalışan Astin (aktaran Pascarella ve Terenzini, 2005) ise, özellikle üniversite öğrenimi sonrasında öğrencilerin kazançlarına ya da çıktı özelliklerine odaklanmakta ve öğrencilerin kazançlarının üç temel bileşenin işlevselliği ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu bileşenlerden ilki, demografik özellikler, aile çevresi, akademik ve sosyal alanlardaki geçmiş deneyimler gibi öğrencilerin girdi özelliklerinden oluşmaktadır. İkinci bileşen ise kişiler, programlar, politikalar, kültür ve öğrencilerin üniversite yaşamındaki deneyimlerinin oluşturduğu sosyal ve kültürel çevredir. Modelin son bileşeni ise, öğrenci çıktıları olarak adlandırılan ve öğrencilerin üniversite öğrenimi sonucunda kazanmış oldukları ilgi, beceri, tutum, değer, davranış ve kişilik özellikleridir. Dolayısıyla, öğrencilerinin üniversite yaşamındaki büyüme ve gelişmelerinin nicelik ve niteliği, öğrencilerin yükseköğrenim sürecinin girdi özellikleri ile çıktı özelliklerinin karşılaştırılmasıyla belirlenebilmektedir (Astin, 1993).

Üniversite yaşamına katılım modeli, kurumsal ve kişisel olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Kurumsal boyutta, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımlarını arttırabilmek için ilgili kurumun oluşturabileceği fırsatlar yer almakta, kişisel boyutta ise öğrencilerin kurumun sunduğu bu fırsatlardan yararlanma biçimi ve yararlanma düzeyleri değerlendirilmektedir (Jalomo, 1995). Bu çerçevede, üniversite yaşamına katılım sürecinde beş önemli tema gündeme gelmektedir (Astin, aktaran Pascarella ve Terenzini, 2005:53).

Bu temalar kapsamında ele alınan konular sırasıyla şöyledir:

- a. *Katılım*, fiziksel ve psiko-sosyal enerjinin okul işleri, arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri gibi özel ya da genel konulara odaklanmaktadır.
- b. *Katılım*, süreklilik arz eden bir kavramdır. Dolayısıyla, öğrenciler enerjilerini değişen düzeylerde ve çeşitli zamanlarda farklı konulara yönlendirebilirler.
- c. *Katılım*, hem nicel hem de nitel özelliklere sahiptir.
- d. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve kişisel gelişimlerinin büyük çoğunluğu *katılımın* niteliği ve niceliği ile doğrudan ilişkilidir.
- e. Herhangi bir eğitimsel politikanın uygulama etkililiği öğrencinin *katılımını* yükseltme kapasitesiyle yakından ilgilidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımı, öğrenme düzeylerini en üst düzeye taşıyacak bir anahtar olarak değerlendirilmektedir (Astin, aktaran Jalomo, 1995). Zaman ve enerjisinin büyük bir bölümünü akademik işlere harcayan öğrenciler, bu sayede üniversite çevresiyle daha fazla etkileşimde bulunacak, yerleşkede daha fazla zaman geçirecek ve öğretim elemanlarıyla daha sık ilişkiye girecektir. Ayrıca, üniversite yaşamına katılımlarının artmasıyla bağlantılı olarak öğrencilerin kişisel gelişim düzeyleri de artacaktır (Astin, 1993). Bu sayede, üniversite yaşamına katılarak kişisel ilişkiler kurmak, üniversite yaşamından doyum sağlamaya ve uyum sürecini kolaylaştırmaya katkı sağlayacaktır.

I. 2. Üniversite Yaşamına Uyum

Belirtildiği üzere, üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına yönelik çalışmalar, farklı modellerin etkisiyle farklı kavramlar altında uzun yıllardır devam etmektedir. Bununla birlikte, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamının ilk yılında deneyimledikleri süreç, 1980'lerden bu yana "üniversiteye uyum" kavramı altında ele alınmaktadır. Bu kavram çerçevesinde üniversiteye uyum süreci ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise, son dönemlerde özellikle Baker ve Siryk'in (1984, 1986) çalışmaları dikkati çekmektedir. Üniversiteye uyumun çok boyutlu bir yapı olduğunu ifade eden Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyum sürecini akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum olarak tanımlamakta ve bu dört boyutun öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini önemli ölçüde yordadıklarını belirtmektedirler.

Akademik uyum

Akademik uyum, öğrencilerin üniversite yaşamının gerektirdiği akademik yükümlülükleri yerine getirmedeki başarıları ve bu sürece yönelik algılarını içermektedir. Akademik başarı, akademik yeterlik, akademik güdülenme, akademik amaç ve akademik çevreden doyum alabilme gibi temel konuları kapsayan akademik uyum süreci, akademik başarı, öğrenci kişilik özellikleri, akademik amaç, öğretim elemanları ve akran grupları ile kurulan ilişkiler gibi değişkenlerle sıklıkla çalışılmaktadır.

Özellikle akademik başarı, akademik uyumun en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bununla ilgili olarak Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyum düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmalarında, birinci sınıf öğrencilerinin akademik ortalamaları ile geliştirdikleri uyum ölçeğinin akademik uyum alt

boyutunun anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademik başarıyı akademik uyum olarak tanımlayan Boulter (2002) ise, birinci sınıf öğrencilerinin benlik düzenlemesi (self-regulation) ile akademik uyumları (akademik ortalamaları) arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin zihinsel becerilerine yönelik algıları ile algıladıkları yönetici desteğinin akademik uyumu pozitif yönde yordadığını belirterek, öğrencilerin kendi becerilerine yönelik algılarının artmasının akademik uyumlarını arttırdığı ifade etmiştir.

Bir başka çalışmada ise Anderman, Freeman ve Jensen (2007), ait hissetme (üniversiteye ve sınıfa ait hissetme, öğretim elemanları tarafından önemsendiklerini ve kabul edildiklerini hissetme) ile akademik motivasyon (akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon ve görev değeri) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, aidiyet hissetme ile akademik motivasyonun birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımları ve sosyal çevreleriyle ilişki kurmaları konusunda cesaretlendirilmeleri akademik motivasyonun en önemli yordayıcısı olarak tanımlanmıştır.

Akademik amaca sahip olma ya da olmama da öğrencilerin akademik uyumlarını etkileyen diğer bir değişken olarak tanımlanmaktadır. Bununla ilgili olarak Leppel (2001), akademik uyum ile öğrencilerin amaçlarına yönelik kararlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları, amaçlarında kararsızlık yaşayan öğrencilerin kararlı olan öğrencilere göre daha düşük bir akademik uyum gösterdiklerini göstermiştir. Benzer şekilde LeSure (aktaran Tuna, 2003), akademik amaçları belirginleşmiş olan üst sınıflardaki öğrencilerin akademik uyum düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha

yüksek olduğunu ifade etmiştir. Üst sınıftaki öğrencilerin ilgileri dahilinde ve temel amaçları kapsamında dersler alabilirken, birinci sınıf öğrencilerinin daha az ilgi duydukları, daha genel ve zorunlu dersler almalarının uyum düzeyindeki farklılığı açıklayabileceği belirtilmiştir. Wintre ve Bowers (2007) ise, öğrencilerin üniversite öğrenimine devam etmeye yönelik davranışlarının yordayıcılarını birinci sınıf akademik ortalaması, ailesel destek ve kurumla amaç birlikteliği kurulması olarak bildirmişlerdir.

Bir diğer çalışmada ise Boulter (2002), öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkilerin sıklığı ile öğretim elemanları tarafından önemsendiklerini hissetmelerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca, birinci sınıf öğrencilerinin akranlarıyla yakın ilişkiler kurmasının akademik uyum düzeylerini arttırdığını, aile desteğinin ise öğrencilerin akademik uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir.

Katz (2008), öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve genel uyum düzeyi ile üniversite yaşamına katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında, ırk ya da etnik köken, kırsal (rural) bölge ya da kentlerden (urban) gelme, cinsiyet ve üniversitede yaşadıkları yer değişkenlerine göre öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Veriler, 323 üniversite birinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, kırsal kesimden olan öğrencilerin kentlerden gelen öğrencilere göre daha düşük bir akademik uyum gösterdikleri yönündedir. Aynı zamanda yerleşke içinde yaşayan öğrencilerin daha düşük akademik uyum ve daha yüksek sosyal uyum gösterirken, yerleşke dışında aileleriyle birlikte yaşayan öğrencilerin daha yüksek bir akademik uyum gösterdikleri belirtilmektedir.

Diğer yandan, akademik uyumla ilişkilendirilen kişisel özellikleri dikkate alan, Chemers, Hu ve Garcia (2001), akademik öz-yeterlik, iyimserlik ve stres değişkenlerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik performanslarına ve uyum düzeylerine etkilerini incelemiştir. Akademik öz-yeterliliğin, direk ve dolaylı olarak akademik performans ve uyum ile ilişkili olduğunun saptandığı çalışmada, iyimserliğin de akademik performans ve üniversiteye uyumla ilişkili olduğu bildirilmektedir. Bununla birlikte, akademik olarak kendine güvenen ve iyimser olan öğrencilerin üniversite yaşamını bir tehdit olarak görme eğiliminden öte bu deneyimi yaşamlarının belli bir döneminde karşılaştıkları zorluk ve heyecan nedeni olarak algıladıkları ve bu nedenle de daha düşük düzeyde stres yaşadıkları belirtilmektedir.

Njus ve Brockway (1999) ise üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyumları ile algıladıkları kontrol odağı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalıştıkları çalışmalarında, içsel kontrol odağının olumlu öğrenci çıktılarına (başarı için sorumluluk alma) neden olduğunu ve bu durumun akademik uyumu arttırdığını ifade etmişlerdir. Dışsal kontrol odağı ise, içsel kontrol odağının aksine akademik uyumu olumsuz olarak etkileyen değişkenlerden biri olarak nitelendirilmiştir.

Diğer bir çalışmada da Rice ve Mirzadeh (2000), mükemmeliyetçilik çeşitleri (uygun ve uygun olmayan) ile akademik uyumun yordayıcısı olan akademik bütünleşme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uygun mükemmeliyetçilik, ulaşılabilir ve gerçekçi standartlara sahip hedeflere ulaşma olarak tanımlanmıştır. Uygun olmayan mükemmeliyetçilik ise, bireylerin asla ulaşamayacakları çok yüksek standartlara sahip hedefler koyup sürekli olarak hata yapma kaygısı yaşamaları olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, uygun olmayan mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin akademik bütünleşmelerinin düşük düzeyde gerçekleştiği yönündedir.

Sosyal Uyum

Baker ve Siryk (1984) tarafından üniversiteye uyum sürecinde tanımlanan diğer bir boyut olan sosyal uyum ise, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılması, üniversite yerleşkesindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve üniversitenin sosyal çevresini oluşturan parçalardan keyif alabilmesini kapsamaktadır. Sosyal uyumun en önemli göstergeleri, öğrencilerin üniversitenin sosyal destek sistemlerini kullanabilmesi, edindiği sosyal özgürlükleri yönetebilmesi, anlamlı ilişkiler kurup sürdürebilmesi, aidiyet duygusu geliştirebilmesi ve tüm bunlarla beraber üniversitenin sosyal yaşantısıyla bütünleşmiş olması olarak belirtilmektedir (Freeman, Andersen ve Jensen, 2007).

Üniversiteye uyum ile ilgili daha önce yapılan çalışmalarda, akademik başarının okula devam etme kararının alınmasında önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir. Ancak, akademik performansın okulu bırakma kararının %50'sinden fazlasını açıklayamadığı belirtilmektedir (Pantages ve Creedon, aktaran Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Dolayısıyla, akademik başarı ya da performans kadar sosyal uyumunda öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde önemli bir yordayıcı olabileceği bildirilmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bu bağlamda, üniversitenin sosyal yaşamına bütünleşmenin sağlanması, sosyal destek ağının geliştirilmesi ve yeni sosyal özgürlüklerin kontrol edilmesi sosyal uyumun en önemli bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994).

Nitekim Pittman ve Richmond (2008), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye geçiş sürecinde üniversiteye ait hissetme, arkadaş ilişkilerinin kalitesi ve psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, üniversiteye ait hissetmenin ve arkadaş ilişkileri kalitesinin üniversiteye uyum sürecindeki en önemli faktörler olduklarını göstermiştir.

Benzer şekilde, *kimlik gelişimi tarzları* (Berzonsky ve Kuk, 2000), *kontrol odağı* (Njus ve Brockway, 1999) ve *öz-yetkinlik* (Torres ve Solberg, 2001) gibi değişkenlerin de sosyal uyumu yordayan önemli değişkenler oldukları bildirilmiştir. Bu bağlamda, Berzonsky ve Kuk (2000), kimlik gelişim tarzlarını ele aldıkları çalışmalarında, kişisel problemlerini kabul etmeyen ve yüzleşmekten kaçınan kimlik statusüne sahip üniversite öğrencilerinin ilişki kurma ve bir ilişkiyi devam ettirme konusunda daha fazla sorun yaşayabileceklerini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin ilişkiler konusunda sorun yaşamalarının sosyal uyum boyutuyla negatif bir ilişki gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sosyal uyumlarını yordayan kişilik özelliklerinden biri olarak kontrol odağının ele alındığı bir diğer çalışmada Njus ve Brockway (1999) olumu çıktılar üzerinde kontrol sahibi olduğunu düşünen öğrencilerin, olumsuz çıktılar üzerinde kontrol sahibi olmadığını düşünen öğrencilere göre sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Torres ve Solberg de (2001), üniversiteye yönelik öz-yetkinlik inancının sosyal bütünleşme ile pozitif bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Lidy ve Kahn (2006) ise, birinci yılın ilk döneminde öğrencilerin uyum süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmada duygusal denge, sosyal girişkenlik ve yaratıcılık gibi kişilik özelliklerinin akademik, sosyal

ve kurumsal uyumla dolaylı olarak ilişkili olduklarını bildirmişlerdir. Dolayısıyla, duygusal denge gösterebilen, sosyal olarak daha girişken davranabilen ve yaratıcılığa sahip öğrencilerin üniversite yaşamına daha kolay ve hızlı uyum sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Kişisel-Duygusal Uyum

Üniversiteye uyum sürecinde ele alınan üçüncü boyut olan kişisel-duygusal uyum, üniversite öğrencilerinin psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, buldukları yeni ortamda sakin ve durağan kalmayı başarabilmeleri, zaman zaman hissettikleri yoğun duygularla ve günlük stresle baş edebilmeleri ve somatik şikayetlerinin daha az olması ile ilişkilendirilmektedir (Baker ve Siryk, 1984; 1985).

İlgili alanyazın incelendiğinde, kişisel-duygusal uyum boyutu ile bir çok değişkenin ilişkilendirildiği görülmektedir. *Kaygı ve stres* (Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat, 2000), *kişilik özellikleri* (Mooney, Sherman ve Lo Presto, 1991; Wintre ve Yaffe, 2000; McGaha ve Fitzpatric, 2005; Lidy ve Kahn, 2006) ve *evsizlik* (Fisher ve Hood, 1987) gibi değişkenler alanyazında sıklıkla karşılaşılan değişkenlerden bazılarıdır.

Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat (2000), üniversite beklentisini ve birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini inceledikleri boylamsal çalışmada, üniversite yaşamına yönelik somut beklentileri olan öğrencilerin, daha karmaşık beklentilere sahip olan öğrencilere göre stresli durumlara karşı daha kolay uyum sağladıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyum sürecinde öğrencilerin sosyal, kişisel ve duygusal uyum düzeyleri ile üniversite eğitimini yarıda

bırakmaları arasında ters bir ilişki olduğunu ve yüksek düzeyde kişisel-duygusal uyum gösteren öğrencilerin, üniversite eğitimini yarıda bırakma oranlarının çok daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Belirtildiği üzere, akademik ve sosyal uyum sürecinde olduğu gibi kişisel-duygusal uyum boyutunda da kişilik özelliklerinin çeşitli etkileri görülmektedir. Bu bağlamda, Mooney, Sherman ve Lo Presto (1991), üniversiteye uyumun yordanmasında algılanan evden uzaklık, öz saygı ve akademik denetim odağının etkisini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, içsel denetim odağına sahip olan öğrencilerin öz-saygılarının yükseldiğini ve üniversiteye uyum düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, yüksek öz-saygı düzeyinin, kişisel-duygusal uyumla birlikte akademik ve sosyal uyumla da ilişkili olduğu saptanmıştır.

Benzer şekilde McGaha ve Fitzpatric (2005), bazı kişisel özelliklerin (yalnızlık ve kişilerarası ilişkilerde yeterlilik) ve sosyal özelliklerin (marjinallik) üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin üniversiteyi bırakma davranışına risk oluşturma konusunda ne gibi etkileri olduğunu araştırmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin okulu bırakma davranışlarında yalnızlığın risk oluşturacak bir değişken olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada, kişilerarası yeterlilik ve marjinallik gibi kişisel ve sosyal özelliklerin okulu bırakma riskini yordayan temel değişkenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Wintre ve Yaffe (2000) ise, algılanan ana-baba stili, üniversite öğrenimi sürecinde ebeveynlerle kurulan ilişkiler ve psikolojik iyi oluş hali değişkenlerinin öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 116 erkek ve

292 kız üniversite birinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, ebeveynlerle karşılıklı tartışmanın (aile sosyal desteği, özerklik, aile ile üniversite yaşantısı hakkında konuşabilme) ve psikolojik iyi olma halinin (algılanan stres, depresif semptomlar ve öz güven) üniversiteye uyum düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan, üniversite yaşamında karşılaşılan ev özlemi ve barınma ile ilgili sorunların da öğrencilerin kişisel-duygusal uyum düzeylerini etkilediği belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak Fisher ve Hood (1987), stresli bir üniversiteye geçiş dönemi geçiren öğrencilerin psikolojik sorunlarının ve zihin dağınıklıklarının arttığını belirtmektedirler. Nitekim, ev özlemi çeken gruplarda kaygı, depresyon ve obsesif semptom düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte, ev özlemi çeken öğrenci grubunun üniversiteye uyum düzeyinin daha düşük, somatik yakınmalarının ise daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde yaşadıkları stres kaynakları, yeni rutinlere alışmak, sosyal, akademik ve ekonomik sorunlar olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da, yurttan kalan öğrencilerin yeni sosyal çevreye ve bu çevrenin gerektirdiği yeni rutinlere alışmada önemli sorunlar yaşarken, evde kalan öğrencilerin ise özgürlüklerinin kısıtlanmasına yönelik sorunlar yaşadıkları yönündedir.

Kurumsal Uyum

Öğrencilerin buldukları kurumunun eğitsel ve kurumsal hedefleriyle bağdaşıklıklar kurabilmeleri ve üniversiteye yönelik bir bağlılık geliştirmeleri uyum sürecinin dördüncü ve son boyutu olan kurumsal uyum olarak nitelendirilmektedir (Baker ve Siryk, 1984). Bu boyut kapsamında, öğrencilerin üniversiteyle amaçsal ortaklıklar kurabilmesi, üniversiteye aidiyet geliştirebilmesi ve üniversiteden doyum alabilmesi gibi

olguların, öğrencilerin üniversiteye kurumsal uyum sağlama sürecinde önemli rol oynadıkları ifade edilmektedir.

Belirtildiği üzere, kurumsal uyum ile ilgili önemli değişkenlerden biri öğrencilerin kuruma bağlılık hissetmeleridir. Dolayısıyla yapılan çalışmaların bir çoğunda, öğrencilerin kurumsal uyumları, kurumsal bağlılık düzeyinde ele alınmıştır (Baker ve Siryk, 1984; Bernier, Larose, Boivin ve Soucy, 2004; Martin, Swartz-Kulstad ve Madson, 1999). Nitekim Baker ve Siryk (1984), kurumsal bağlılık ile öğrencilerin yıpranma oranları arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade ederek, buldukları kuruma yüksek düzeyde bağlılık hisseden ve kurumla amaç ortaklığı olan öğrencilerin üniversite öğrenimlerine ara vermelerinin düşük bir olasılık olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Bernier, Larose, Boivin ve Soucy (2004), üniversiteye bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversiteye bağlanma konusundaki kaygılarının, üniversiteye uyum sağlayamayı zorlaştırdığı ve genel olarak öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Martin, Swartz-Kulstad ve Madson (1999) ise, akademik, sosyal, kişisel uyum ile üniversiteye bağlılığı ele aldıkları çalışmalarında, öğrencilerin buldukları üniversiteye yönelik olumlu bakış açılarının, akademik öz-yeterliliğin ve öğretim elemanı desteğinin genel uyum düzeyinde önemli katkıları olduğunu bildirmişlerdir. Buna ek olarak araştırmacılar, akademik olmayan değişkenlerin üniversiteye uyumu akademik değişkenlere göre daha fazla yordadıklarını belirtmişlerdir.

I.3. Üniversiteye Uyuma Yönelik Türkiye’ de Gerçekleştirilen Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin uyumlarına yönelik kapsamlı çalışmaların olduğu ancak bu çalışmaların sınırlı sayıda gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Örneğin, üniversitede uyuma yönelik gerçekleştirilen bir çalışma da Arı (1989), üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, benlik, atılganlık ve uyum düzeylerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerinin öğrencilerin uyum düzeyleri üzerinde etkili olmadıkları vurgulanmıştır. Bulgular, baskın ben durumları açısından ele alındığında ise, baskın doğal çocuk grubundaki öğrenciler uyum düzeyi en düşük, baskın yetişkin grubundakiler ise uyum düzeyi en yüksek grup olarak bildirilmiştir.

Akbalık (1997) ise, bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri içinden seçilen (18 deney grubu 18 kontrol grubu) 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, üniversiteye uyum ile sosyal ve akademik uyumu ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen üniversiteye uyum ölçeği kullanılmıştır. Bu bağlamda, deney grubu öğrencilerine beş saat süren akademik çevrenin tanıtımı ve verimli ders çalışma yöntemleri konusunda bilgi verilmiş ayrıca aynı grupla 10 oturum süren, amaca yönelik grupla psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Grup uygulamasının başlangıç ve bitiminde deney grubuna ve kontrol grubuna ilk ve son testler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bilgilendirme ve (amaca yönelik) grupla psikolojik danışma uygulamasının öğrencilerin üniversiteye ve sosyal çevreye uyumlarında anlamlı bir gelişmeye neden olduğu ancak akademik uyumlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı ortaya koyulmuştur.

Aktaş da (1997) gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi ve Ev Ekonomisi Yüksekokulu'nda öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin 1. sınıftan 4. sınıfa doğru bir artış gösterdiği saptanmış; erkek öğrencilerin her sınıf düzeyinde kişisel uyumla ilgili sorunlarının olduğu, kız öğrencilerin ise daha çok sosyal uyumla ilgili konularda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

Diğer bir çalışmada Tuna (2003), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin kullandıkları başa çıkma stratejilerinin üniversiteye uyumun çeşitli boyutları üzerindeki etkileri açısından farklılıklar bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Araştırmanın verileri, Üniversite Öğrencileri Uyum Ölçeği (Baker ve Sıryk, 1984), Başa Çıkma Stratejileri Kısa Formu'nun (Carver, Scheier, ve Weintraub, 1989) üniversiteye yeni başlayan 695 Türk, 448 Amerikalı öğrenciye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, davranışsal uzaklaşma stratejisinin sosyal uyum, amaç edinme/kurumsal bağlanma ve toplam üniversite uyum puanlarına etkisinde kültürler arası farklılıklar bulunmuştur. Türk kültüründe, davranışsal uzaklaşma eğilimi gösteren öğrencilerin Amerikan kültüründeki öğrencilere göre toplam uyum, amaç edinme/ kurumsal bağlanma ve sosyal uyum düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Buna ek olarak, olumlu yönde yeniden yorumla ve dinsel başa çıkma stratejilerinin kişisel/duygusal uyum ve toplam üniversite uyum puanlarına etkisinde de kültürel farklılıklar bulunmuştur. Dinsel başa çıkma stratejisinin Türk üniversite öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarını zayıflatırken Amerikalı öğrencilerin toplam ve

kişisel-duygusal uyumlarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Aktif başa çıkma stratejilerinde de kültürel farklılıkların olduğu, aktif başa çıkma stratejilerini kullanan Türk öğrencilerin akademik uyum düzeylerinin Amerikalı öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer başa çıkma stratejisi olan olumlu yönde yeniden yorumlama stratejisini kullanan Türk öğrencilerin ise Amerikalı öğrencilere göre üniversiteye toplam uyum ve kişisel-duygusal uyum boyutlarında daha yüksek puan aldıkları bildirilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin uyumlarına yönelik bir ölçek geliştirilmesi kapsamında ise Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini ölçmek amacıyla, üniversiteye uyumun farklı boyutlarını içeren Üniversite Yaşamı Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Hazırlık Okulu'nda İngilizce öğrenimine devam etmekte olan ve üniversiteye yeni başlamış öğrenciler arasından seçilmiş 638 (225 kız, 413 erkek) hazırlık öğrencisinden elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda, ÜYÖ'nin “üniversite ortamına uyum”, “duygusal uyum”, “akademik uyum”, “sosyal uyum”, “karşı cinsle ilişkiler” ve “kişisel uyum” olmak üzere altı boyutlu bir yapı gösterdiği bildirilmiştir. Bu ölçekteki alt ölçeklerin iç tutarlılık kat sayıları .60 ile .80 arasında değişirken, ölçeğin tümüne yönelik iç tutarlılık katsayısı ise .91 olarak saptanmıştır.

Üniversite Yaşam Ölçeği (Aladağ ve diğ., 2003) kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada Ayhan (2005), Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini, demografik, ailesel ve akademik özelliklerine göre incelemiştir. Ege Üniversitesi'nin farklı bölüm ve sınıflarına devam eden 1044 öğrenciye uygulanan

ÜYÖ'den elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyumlarının aile gelir düzeyi, anne-baba yetiştirme tutumları ve akademik başarı algılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Ceyhan (2006) ise, üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin, algıladıkları iletişim becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin kişisel, duygusal ve genel uyum düzeylerinin algılanan iletişim becerileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve algılanan iletişim becerileri puanı yüksek olan öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aladağ ve Başaran (2006), Akran Danışmanlığı Programının Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum ve stres düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Kontrol grubu ve deney grubu kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, 94 katılımcının (47 deney grubu, 47 kontrol grubu) oluşturduğu örneklem üzerinde Demografik Bilgi Formu (DBF), Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) (Aladağ ve diğ., 2003) ve Stres Belirtileri Ölçeği (SBÖ) (Gupta, 1992) kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, üniversite yaşamı ölçeği ve stres belirtileri ölçeği puanlarına göre deney ve kontrol gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Başka bir çalışmada ise Yalın (2007), ODTÜ'de öğrenim gören 420 (173 kız öğrenci, 247 erkek öğrenci) İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin uyum düzeyleri ile başa çıkma yolları, psikolojik sağlamlık,

iyimserlik ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, psikolojik sağlamlık, iyimserlik, kaderci ve suçlu kendinde bulan başa çıkma strateji puanları yüksek öğrencilerin uyum puanlarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerde psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve sosyal yardım arama ve çaresizlik/kendini suçlayıcı başa çıkmanın; erkek öğrencilerde ise psikolojik sağlamlık, problem çözme becerileri, sosyal yardım arama, kaderci/kendini suçlayıcı başa çıkma yollarının üniversiteye uyumu yordayan değişkenler olduğu ifade edilmiştir.

Son olarak Sun Selışık (2009), ODTÜ Kuzey Kıbrıs Yerleşkesi'nde öğrenim gören ve Hazırlık Okulu'na devam eden öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin üniversiteye uyumunu araştırmıştır. Araştırmanın nitel bulguları, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye geldikleri ilk 10 gün içerisinde yalnızlık, ev özlemi, kültürel ve çevresel farklılıklar gibi zorluklar yaşarken ilk 3 aylık öğrenim süresince ise yalnızlık, ev özlemine ek olarak akademik problemler, sosyal yaşamın yetersizliği gibi güçlüklerle karşılaştıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmada, cinsiyet, akademik başarı, üniversite topluluklarına üyelik, algılanan stres, benlik saygısı, üniversiteye uyumda kendine yeterlilik ve kültürel uzaklık değişkenlerinin, akademik ve sosyal uyum ile üniversiteye uyumu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bulgular, benlik değeri ve öğrenci topluluğuna üyeliğın, sosyal uyumu ve üniversiteye uyumu pozitif olarak yordadığını göstermiştir. Aynı zamanda akademik başarının akademik uyumu pozitif olarak yordadığı, algılanan stresin ise, üniversiteye uyumu ve akademik uyumu negatif yordadığı bulgulanmıştır. Öte yandan, cinsiyet değişkeninin üniversiteye uyumu, akademik ve sosyal uyumu yordamadığı da araştırmanın bir diğer bulgusu olarak ifade edilmektedir.

I.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörleri incelemek ve öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklarla baş etme yollarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1) Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye
 - a) akademik uyumlarını,
 - b) sosyal uyumlarını,
 - c) kişisel-duygusal uyumlarını,
 - d) kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- 2) Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarına yönelik yaşadıkları zorluklarla baş etme yolları nelerdir?

I.5. Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrenimine yeni başlayan öğrenciler için üniversite yaşamı, öğrenim dönemin ilk başladığı haftalarla sınırlı kalmayan ve öğrencilerin önemli akademik, sosyal ve kişisel deneyimler edinecekleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Aladağ ve Başaran, 2006). Bununla birlikte, hemen hemen tüm öğrencilerin, öğrenimlerine devam etmelerini ve çalışma biçimlerini belirleyen üniversiteye uyum sağlama sürecini yaşamaları kaçınılmaz görülmektedir (Jay ve D'Auelli, 1991). Bu süreçte öğrenciler, çok çeşitli stres

kaynaklarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin çeşitli akademik beklentileri karşılamaları, sosyal ilişkilerini düzenleyebilmeleri, iyilik hallerini devam ettirebilmeleri, daha fazla özerk bireyler olabilmeleri, üniversitenin misyon ve vizyonu temelinde davranış örüntüleri geliştirmeleri, kariyer planlarını yapabilmeleri ya da artan özgürlük ve sorumluluklarla başa çıkabilmeleri gibi çok çeşitli alanlarda oluşan zorluklarla başetmeleri gerekmektedir (Ayhan, 2005; Aladağ ve Başaran, 2006). Dolayısıyla, üniversite öğreniminin ilk yılı öğrencilerin çok çeşitli konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik temel özelliklere sahip olması nedeniyle kritik bir dönem olarak nitelendirilebilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin neler deneyimlediklerinin anlaşılması, onların bu süreci daha kolay tamamlamalarına destek olacak bir yardım sürecinin başlatılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilecek bulguların, özelde Mersin Üniversitesi ve genelde ise üniversite öğrencilerinin, öğrenimlerinin ilk yılında karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik gelişimsel ve önleyici programların geliştirilmesi açısından yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

Ayrıca, üniversite öğrencilerinin günümüzdeki profillerinin değiştiği de göz önüne alındığında üniversitelerin, farklılaşmış ilgi, beklenti ve gereksinimleri olan geniş öğrenci kitlelerine yönelik yaklaşımlarının da yeniden gözden geçirilmesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Nitekim, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin yaş, ırk, cinsiyet, cinsel kimlikle ilgili uyum, okulda zaman geçirme süreleri, aile yapısı, fiziksel ve zihinsel sağlık, akademik hazırlık, ekonomik güçlülük ya da güçsüzlük, alkol ve ilaç kullanımı gibi konularda daha önceki dönemlerdeki üniversite öğrencilerinden farklılaştıkları belirtilmektedir (Ishler, 2005). Bu bağlamda, yükseköğrenim kurumlarının, öğrencilerinin akademik başarıları ve uyumlarına yönelik herhangi bir girişimde bulunmadan önce birinci

sınıf öğrencilerinin geçmiş yaşantıları, gelişimsel özellikleri, kültürel, kişisel ve demografik özellikler de dahil olmak üzere üniversite öncesi deneyimleri ile akademik ve gelecek beklentilerini bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir (Upcraft ve diğ., 1989; Kuh, 2005). Bu bakış açısıyla ele alındığında, bu çalışma üniversitede uyum sorunu yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların çeşitli yönleriyle ele alınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Son dönemlerde yapılan çalışmalar, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarındaki deneyimlerinin kültürel farklılık gösterebileceğine işaret etmektedirler (Dupoux, Estrada ve Wolman, 2005; Blom, Dam ve Severiens, 2006; Guillory ve Wolverton, 2008; Verne, 2008). Açık bir sistem olarak değerlendirilen üniversitelerin bünyesindeki çok kültürlü yapı, her üniversitenin kendine özgü bir iklim oluşmasına da neden olmaktadır (Astin, 1993). Nitekim, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları uyum problemleri de her üniversitenin kendi iklimi içerisinde farklılaşabilmekte ve öğrencilerin sorun ya da ihtiyaçları değişiklik gösterebilmektedir. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin üniversitenin kendi akademik ve sosyal iklimi içerisinde yaşadıkları sorunların belirlenmesine ışık tutacağı öngörülmektedir. Böylece, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin deneyimledikleri uyum sorunlarının temel kaynaklarına yönelinerek öğrencilerin uyum sürecini başarıyla gerçekleştirmelerine yönelik gerekli çalışmaların oluşturulmasında daha sağlıklı bir yol izlenebilecektir.

İlgili alanyazın çerçevesinde, Türkiye' de üniversite öğrencilerinin uyum süreçleri ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte (Akbalık, 1997; Tuna, 2003; Ayhan,

2005; Yalın, 2007) bu konuyla ilgili nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın araştırma yönteminin farklılaşmasından da kaynaklı olarak üniversiteye uyum süreçleriyle ilgili Türkiye'de oluşan alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Mersin Üniversitesi bünyesinde üniversite öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına yönelik bir çalışmanın yapılmamış olduğu dikkate alındığında, bu çalışma sonuçlarının Mersin Üniversitesi'nde üniversiteye uyuma yönelik gelecek yıllarda gerçekleştirilecek önleyici ve gelişimsel çalışmalara temel oluşturacağı öngörülmektedir.

Buna ek olarak, bu ve benzeri çalışmaların ilerleyen yıllarda periyodik olarak tekrar edilmesi gerektiği dikkate alındığında, genel olarak bu çalışmanın sonuçlarının Mersin Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye başladıkları ilk yıl yaşadıkları uyum sorunlarına yönelik bir başlangıç noktası oluşturacağı ve ilerleyen dönemdeki çalışmalar için bir karşılaştırma kriteri oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğrenci profili kapsamında yıllara göre öğrencilerdeki değişimlerin gözlemlenmesi ve buna bağlı olarak önleyici ve gelişimsel nitelikteki psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin çeşitlendirilmesi olanaklı hale gelecektir.

Sonuç olarak, üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin %40'ının herhangi bir mezuniyet derecesi almadan üniversiteden ayrıldıkları ve üniversite öğrenimini yarıda bırakan bu öğrencilerin %75'inin öğrenimlerini ilk 2 yıl içerisinde bıraktıkları göz önüne alındığında (Tinto, aktaran Gerdes ve Mallinckrodt, 1994) üniversiteye uyum sürecinin hem öğrenim gören öğrenciler hem de yükseköğrenim kurumlarındaki yöneticiler tarafından dikkate alınan önemli bir konu alanı olduğu görülmektedir. Özellikle, üniversite

öğrencilerinin yıpranma oranlarının %20'sinin sadece üniversitedeki ilk yıl boyunca gerçekleşmesi (Mallinckrodt ve Sedlacek, aktaran Gerdes ve Mallinckrodt, 1994) üniversite öğrencileriyle ilgilenen tüm uzman, birim ya da kurumların birinci sınıf öğrencilerinin deneyimledikleri uyum sorunlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994).

I. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ile İletişim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve üniversiteye uyum konusunda sorun yaşadığını belirten 25 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada birinci sınıf tekrarı yapan, hazırlık sınıfı okuyarak birinci sınıfa başlayan, yabancı uyruklu olan, Mersin Üniversitesi'ne bağlı Yüksek Okul ya da Meslek Yüksek Okullarında öğrenim gören ve ikinci öğretime kayıtlı olan birinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, belirlenen örneklemin temsil ettiği evren ile sınırlıdır.

Araştırma verileri, bu çalışmada kullanılan görüşme sorularının niteliği ve görüşmelere katılan öğrencilerin görüşme sorularını anlamlandırmalarını sağlayan algı çerçeveleriyle (frame of reference) sınırlıdır.

I. 7. Tanımlar

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).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyum süreçlerini olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde derinlemesine anlamayı ve araştırmayı olanaklı kılan nitel araştırma yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) tercih edilmiş ve Mersin Üniversitesi “örnek durum (case)” olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bölümde, öncelikle örnek durum olarak belirlenen Mersin Üniversitesi genel olarak tanıtılmış ve ardından araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

II.1. Örnek Durum: Mersin Üniversitesi

Mersin Üniversitesi, Akdeniz Bölgesi'nin Mersin ilinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 3 Temmuz 1992 tarihinde kabul ettiği 3837 sayılı Kanun ile kurulmuş ve 10 Kasım 1992 tarihinde faaliyete geçmiştir. 1993-1994 eğitim-öğretim yılında Fen-Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Mersin Meslek Yüksekokulu, Gülnar Meslek Yüksekokulu, Mut Meslek Yüksekokulu, Tarsus Meslek Yüksekokulu ile lisansüstü programlarını yürütecek Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerine öğrenci olarak eğitim-öğretime başlamıştır. 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Su Ürünleri Fakültesi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Tıp Fakültesi faaliyete geçmiştir. Mevcut 6 fakülteye 1999 yılında Eğitim ve Mimarlık Fakülteleri, 2000 yılında Eczacılık Fakültesi, 2001 yılında Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi ile İletişim Fakültesi'nin katılmasıyla, üniversitenin fakülte sayısı 11'e çıkmıştır. Bununla birlikte, 1994-1995 eğitim-öğretim

yılında orta öğretim düzeyinde öğrenci olarak açılan Devlet Konservatuarı, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında lisans programına başlamıştır. Kuruluşundan bu yana Mersin Üniversitesi, fakülte sayısını 11'e, yüksekokul sayısını 9'a, meslek yüksekokulu sayısını 12'ye, enstitü sayısını 4'e, araştırma merkezi sayısını ise 18'e çıkarmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi itibariyle Mersin Üniversitesi, 1407 akademik personel ile yaklaşık olarak 28.000 öğrenciye hizmet vermektedir.

Mersin ilinin ilçeleri de dahil olmak üzere 11 yerleşkeye sahip olan Mersin Üniversitesi'nin merkez yerleşkesi olan Çiftlikköy Yerleşkesi kent merkezinden 14 km uzaklıktadır. Bu yerleşkede Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Güzel Sanatlar, İletişim ve Mühendislik Fakülteleri ile Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerinin yanı sıra Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Mersin Meslek Yüksekokulu, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Devlet Konservatuarı yer almaktadır. Rektörlük ve Rektörlüğe bağlı idari birimlerin de bulunduğu Çiftlikköy Yerleşkesi'nde aynı zamanda sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin gerçekleştirilebileceği birçok tesis yer almaktadır.

Çiftlikköy yerleşkesi dışında, üniversitenin büyük yerleşkelerinden birisi olan ve kent merkezinin Batı bölümünde toplam 34 bin metrekare alan üzerine 1999 yılında kurulmuş olan Yenişehir Yerleşkesi'nde ise Tıp Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü yer almaktadır.

Mersin Üniversitesi'nin tüm fakülte ve yüksekokullarında 40 adet bilgisayar laboratuvarı ve bu laboratuvarlarda toplam 1900 adet bilgisayar bulunmaktadır. Öğrenciler, tüm akademik birimlere yayılan bilgisayar laboratuvarlarından ders uygulamalarının yanı sıra ücretsiz olarak faydalanabilmektedir. Bununla birlikte, üniversite bünyesinde ileri düzey teknoloji ile donatılmış toplam 225 adet laboratuvar ve 44 adet atölye bulunmaktadır. Kütüphane hizmetleri ise, 3 bin metrekarelik Çiftlikköy Merkez Kütüphane ve 600 metrekarelik Yenişehir Şube Kütüphanesi'yle birlikte, toplam 3 bin 600 metrekarelik bir alanda, 294 kişi oturma kapasitesiyle hizmet vermektedir. Toplam 306 bilgisayardan oluşan serbest erişimli internet salonları ile kütüphane hizmetlerine internet üzerinden de ulaşılabilmektedir. Bugün itibarıyla, Mersin Üniversitesi Kütüphane koleksiyonu; 56 bin adet kitap, 32 adet veritabanı aboneliği, 250 adet basılı süreli yayın aboneliği, 926 adet tez, 350 adet broşür, 259 adet sesli kitap, 350 adet CD ile birlikte çok sayıda dergiden oluşmaktadır.

Spor alanları açısından ele alındığında ise Mersin Üniversitesi bünyesinde (büyük çoğunluğu Çiftlikköy Yerleşkesi'nde bulunan) kapalı spor salonları, jimnastik salonları, tenis kortları, aletli kondisyon salonları, futbol, basketbol ve voleybol sahalrı, atletizm pistleri ve beş bin seyirci kapasiteli olimpik stadyum, mini golf alanı, rekreasyon alanları ve yüzme havuzu bulunmaktadır. Bununla birlikte, üniversitedeki bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sunan ve toplam 5 adet salondan oluşan Prof. Dr. Uğur Oral Kültür Merkezi'nde ise 1 adet 407 kişilik, 3 adet 200'er kişilik konferans salonu ve 2 adet 117 kişilik sergi salonu mevcuttur. Gelişmiş teknolojik imkanlara sahip olan kültür merkezinin yanı sıra yine Çiftlikköy Yerleşkesi'nde yer alan

Prof. Dr. Vural Ülkü Konferans Salonu, 200 kişilik oturma kapasitesine sahip olup, çeviri salonu, barkovizyon ve merkezi iklimlendirme sistemi ile donatılmıştır.

Ayrıca, Mersin Üniversitesi'nde öğrencilerin sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla oluşturulan ve Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı bünyesinde çalışmalarını sürdüren 48 adet öğrenci topluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte, Mersin Üniversitesi bünyesinde, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının tekvando, basketbol, futbol, voleybol, badminton, tenis, okçuluk, atletizm, step, salsa gibi değişik spor dallarında kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

Son olarak, 2008-2009 eğitim-öğretim yılından bu yana Mersin Üniversitesi bünyesindeki 11 fakültede öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin güz dönemi ders programlarında, tek kredilik “Üniversite Yaşamına Giriş” adlı bir ders yer almaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin üniversitenin çeşitli olanaklarını tanımalarına yardımcı olmak ve üniversiteye uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla oluşturulan bu dersin içeriğinde tanıtım, bilimsel ve mesleki, sosyal ve kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler yer almaktadır. On dört hafta içerisinde, ilk iki hafta öğrencilerin üniversite ve bölümlerini tanımalarına yönelik oryantasyon etkinliklerinin yer aldığı ders bünyesinde, üçüncü hafta öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve programlarıyla ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Dördüncü haftadan itibaren ise öğrenciler, çeşitli sosyal-kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılarak ders sürecini tamamlamaktadırlar.

II.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi'nin 4 yıllık fakültelerinde öğrenim görmeye başlayan ve üniversitede öğrenime başlamalarının üzerinden altı ay geçmesine rağmen akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal alanlarda uyum sorunu yaşamaya devam eden birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise, tanımlanan evren içerisinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme adı verilen örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005), kartopu veya zincir örnekleme yönteminin, araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu örnekleme yönteminde, örnekleme dahil olan bireylerden araştırma konusuna uygun, benzer yaşantılara sahip başkalarının olup olmadığı konusunda yardım alınması söz konusudur.

Bu çalışmada da, örnekleme oluşturacak öğrencilere ulaşmak amacıyla çeşitli yollar izlenmiştir. Öncelikle, Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek-1) ilgili fakültelerin birinci sınıf öğrencilerinin sınıflarına gidilmiş ve öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu süreçte, araştırmaya katılmaya gönüllü olabilecek öğrenciler için çeşitli iletişim adresleri bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından izlenen bir diğer yol ise, akademik danışmanlar aracılığıyla katılımcıları belirlemektir. Birinci sınıf öğrencilerinin akademik danışmanlarına ulaşılarak benzer şekilde araştırma süreci anlatılmış, araştırmanın amacına uygun olan ve gönüllü olarak araştırmaya katkıda bulunabilecek öğrencilerin yönlendirilmesi için yardım istenmiştir. Bu sürecin sonunda, gönüllü olarak bu çalışmaya

katılmayı kabul eden öğrencilerden, çevrelerinde kendilerinin yaşadığı sorunlara benzer sorunlar yaşayan birinci sınıf öğrencilerine ulaşma konusunda yardım istenmiştir.

Sonuç olarak, üniversitenin çeşitli fakültelerinin birinci sınıflarında öğrenim gören ve akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal alanlarda çeşitli uyum sorunları yaşayan 14 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 25 birinci sınıf öğrencisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş uzamı 18 ile 24 arasında değişmekte olup, ortalaması 19.64'tür ($SS= 1.65$). Örneklemin fakülte ve bölümlere göre dağılımı Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.
Örneklemin Fakülte ve Bölümlere Göre Dağılımı

Fakülte	Bölüm	Öğrenci sayısı
Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danış.	2
	İlköğretim Matematik Öğrt.	1
	Sınıf Öğretmenliği	1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	2
Fen-Edebiyat Fakültesi	Fizik	1
	Kimya	2
	Psikoloji	2
	Sosyoloji	2
Güzel Sanatlar Fakültesi	Tekstil	2
İletişim Fakültesi	Radyo Sinema ve TV	2
İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	İşletme	1
	Maliye	1
Mühendislik Fakültesi	Çevre Mühendisliği	1
	Jeoloji Mühendisliği	2
Su Ürünleri Fakültesi	Su Ürünleri Mühendisliği	2
Tıp Fakültesi	Tıp	1
TOPLAM		25

II.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yaklaşımında veri toplamak amacıyla genellikle derinlemesine görüşme (yüz yüze görüşme), doğrudan gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılmaktadır (Legard, Keegan ve Ward, 2003; Marshall ve Rossman, 1999). Bu araştırmanın verileri, diğer veri toplama araçlarıyla doğrudan gözlemlenemeyen, katılımcıların konu ile ilgili bakış açılarını derinlemesine anlama olanağı sağlayan ve nitel araştırma yaklaşımında sıklıkla tercih edilen ‘yüz yüze görüşme tekniği’ aracılığıyla elde edilmiştir.

Derinlemesine ya da yüz yüze görüşmeler, yanıt oranının yüksek olması, soruların sırası konusunda esneklik sağlaması, ortam üzerinde kontrol olanağı sunması ve araştırılan konuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi vermesi gibi bazı avantajlara sahip (Yıldırım ve Şimşek, 2005) olmakla birlikte, katılımcıların cevaplarının temelini oluşturan nedenler, duygular, düşünceler ve inançlar gibi birçok boyutun da ortaya çıkarılmasına kaynaklık etmektedir (Legard, Keegan ve Ward, 2003).

Patton (Aktaran Marshall ve Rossman, 1999), sohbet tarzı görüşme, standart açık uçlu görüşme ve görüşme formu yaklaşımı olmak üzere üç tür görüşme tanımlamaktadır. Bu çalışmada, görüşme formu yaklaşımı olarak da adlandırılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma esnasında araştırmacıya sorular ve soruların sıralaması konusunda esneklik sağlamanın yanı sıra gerekli görülen noktalarda araştırmacının sürece müdahale etmesini kolaylaştırması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu tür görüşmede araştırmacı, araştırılan konuya yönelik soru ya da konuları içeren bir tür soru formuna sahiptir. Dolayısıyla araştırmacı, görüşmenin her

hangi bir zamanında bu soruları katılımcılara yöneltebilmekte, yöneltmiş olduğu sorulara verilen cevaplara göre görüşme formunda olmayan alternatif sorular oluşturabilmekte ve katılımcının görüşlerini daha derinlemesine belirtmesine yardımcı olacak açıcı sorular kullanabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2), akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum boyutları ile öğrencilerin uyum sürecindeki baş etme yöntemlerini ele alan araştırma soruları göz önünde bulundurularak 24 açık uçlu görüşme sorusu içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde, öncelikle ilgili alan yazın incelenerek taslak bir görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşü almak amacıyla Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nden üç öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Taslak form, araştırma soruları dikkate alındığında, görüşme sorularının kapsamı, soruların sıralanması, açık ve anlaşılır olması gibi konularda gerekli geribildirim, düzeltme ve öneriler doğrultusunda tekrar gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmıştır.

Hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğinin test edilmesi ve görüşmeler için ortalama olarak ayrılacak sürenin belirlenmesi amacıyla Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 1, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü'nden 2 ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden 1 öğrenci olmak üzere toplam 4; Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü'nden 1 ve Turizm İşletmeciliği Otelcilik Yüksekokulu'ndan 1 öğrencinin katılımı ile toplam 6 birinci sınıf öğrencisi ile pilot görüşmeler yapılmıştır.

Pilot görüşmelere ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda, bazı soruların katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmadığı, yanıtlandırılmadığı ya da bazı soruların belirlenen amaca uygun olmadığı görülmüştür. Katılımcıların yanıtlandıramadıkları ya da araştırmanın amacına uygun olmadığı değerlendirilen sorular yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiş, bazıları ise görüşme formundan çıkarılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine yönelik daha derinlemesine bilgilerin elde edilmesine yardımcı olacak açıcı sorular eklenerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Pilot çalışmada, görüşmelerin ortalama olarak 50 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

II. 4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde görüşmelerin yapılabilmesi amacıyla öncelikle Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha önce de söz edildiği gibi, bu çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla kartopu tekniği kullanılması nedeniyle katılımcılar, çalışmanın amacı ve veri toplama yöntemi olarak görüşme yönteminin kullanılacağı konusunda önceden bilgilendirilmişlerdir. Gönüllü olarak çalışmaya dahil olan katılımcılar ile görüşme öncesinde randevular belirlenmiş ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılının Bahar döneminde çalışmanın verileri toplanmıştır.

Öğrencilerle görüşmeler, herhangi bir veriyi kaybetmemek amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması konusunda öğrencilerden gerekli izinler alınmış, araştırmanın gizlilik etiği üzerinde önemle durulmuştur. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmakla birlikte, görüşme esnasında ortaya çıkabilecek herhangi bir karışıklığı önlemek ve sistemli bir biçimde görüşmeyi devam ettirebilmek amacıyla katılımcıların görüşleri dikkatli ve özenli bir biçimde dinlenerek yazılı olarak not

tutulmuştur. Her görüşmenin sonunda zaman ayırarak bu çalışmaya katkı sağladıkları için katılımcılara teşekkür edilmiştir.

II. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel veri, araştırmacı tarafından tekrar tekrar gözden geçirilerek benzer temaların belirlenmesi, kodlanması ve kategorize edilmesini içeren içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sürecinde temel amaç, veri kümesi içerisinde birbirine benzeyen kavramların bir araya getirilip temaların oluşturulması ve bu temaların birbirleriyle ilişkilerinin kurularak uygun biçimde yorumlanmasıdır (Ritchie ve Lewis, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak kaydedilen görüşmeler dinlenmiş ve herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılarak dökümü yapılmıştır. Görüşmelerin dökümleri tamamlandıktan sonra veriler, ilgili alan yazın, araştırma soruları ve görüşme formundaki sorular dikkate alınarak beş kategoride toplanmıştır. Yapılan bu ilk kategorileştirmeden sonra veriler, araştırmacı tarafından tekrar incelenerek temel temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen bu tema ve kategoriler ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmiş ve benzer örüntüler gösteren kategoriler birleştirilmiş, farklılık gösterenler ise ayrı kategori altında toplanarak kodlanmıştır. Verinin kodlanması ile ilgili bu sürecin sonunda çalışmanın bulgularını oluşturan temel temalar, ana kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, veri analizinin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan stratejilerden bir tanesi olan 'çeşitleme'

(triangulation) yapılmıştır. Patton (Aktaran Gizir, 1998) çeşitleme stratejisinin dört temel türü olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki olan veri çeşitlemesi, yapılan çalışma ile ilgili veri kaynaklarının çeşitlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer çeşitleme türü ise, çalışmada farklı araştırmacıların da sürece katıldığı araştırmacı çeşitlemesi adı verilen çeşitleme türüdür. Üçüncü çeşitleme türü olarak tanımlanan kuramsal çeşitleme ise verilerin çeşitli bakış açılarına göre yorumlanmasına olanak sağlayan çeşitlemedir. Son çeşitleme türü ise metot çeşitlemesi olarak tanımlanmış ve çalışılan konuyla ilgili birçok metodun kullanıldığı çeşitleme türü olarak adlandırılmıştır.

Bu çalışmada, çeşitleme türlerinden araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Üç farklı katılımcıya ait görüşme dökümleri tesadüfi olarak seçilmiş ve çoğaltılarak Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Ana Bilim Dalı'ndaki bir öğretim üyesi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'ndaki bir öğretim üyesine analizlerin yapılabilmesi için verilmiştir. Çeşitleme yapılması amacı ile görüşme dökümlerinin verildiği öğretim üyelerinden birinin üniversiteye uyum sağlama süreçlerine yönelik herhangi bir bilgisi bulunmamaktadır. Burada amaçlanan, verilerin analizi aşamasında ortaya çıkabilecek herhangi bir hatanın ya da önyargılı bir yaklaşımın önüne geçebilmektir. Tesadüfi olarak seçilen bu görüşmelerin dökümleri, iki öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ardından, iki öğretim üyesi ile ayrı ayrı görüşülerek yapılan analiz sonuçları, kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, genel olarak benzer kodlamaların yapılarak tema, kategori ve alt kategorilerin oluşturulduğu gözlenmiştir. Son olarak, benzer kodlara ilişkin yapılan

eklemeler, çıkarmalar ya da yer değiştirmeler göz önünde bulundurularak son kategorileştirme işlemi araştırmacı tarafından tamamlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında görüşme yapılan üniversite birinci sınıf öğrencilerinden sağlanan nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ile bu bulguların tartışılıp yorumlanmasına yer verilmektedir. Bu bölümde, öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını etkileyen faktörler ile öğrencilerin uyum zorluğu ile baş etmede kullandıkları yöntemler ayrı ayrı ele alınmaktadır.

III.1. Öğrencilerin Akademik Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Bu çalışmadaki verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen faktörlerin “öğretim elemanlarıyla ilişkiler”, “öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri”, “öğretim süreci”, “kişisel faktörler” ve “diğer faktörler” olarak adlandırılan 5 temaya ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik uyum sürecine yönelik adı geçen bu beş temanın içinde yer alan ana ve alt kategoriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

III.1.1. Öğretim Elemanlarıyla İlişkiler

Öğrencilerin üniversiteye akademik uyumlarını olumsuz etkileyen en önemli temalardan biri olan “öğretim elemanlarıyla ilişkiler”, *öğretim elemanlarının sınıf-içi tutum ve davranışları* ile *öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişim* olarak 2 ana kategoride toplanmıştır.

Tablo 2.
Öğrencilerin Akademik Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

<i>Öğretim Elemanlarıyla İlişkiler</i>	
Öğretim Elemanlarının Sınıf-İçi Tutum ve Davranışları	
Empatik anlayış	
Hakaret etme ve aşağılama	
Soğuk-Mesafeli yaklaşım	
Öğretim Elemanlarıyla Sınıf-Dışı İletişim	
Zaman kısıtlılığı	
İletişimden kaçınma	
İletişimin niteliği	
Öğretim elemanlarına yönelik algılar	
<i>Öğretim Elemanlarının Mesleki Nitelikleri</i>	
Sınıf Yönetimi	
Sınıf düzenini sağlama	
Öğrencilerin aktif katılımını sağlamama	
Hazır bulunuşluğu dikkate almama	
Öğretme Becerileri	
Alan bilgisine hakim olmama	
Öğretme becerisinin yetersizliği	
Araştırmacı ve yenilikçi olmama	
Uygun sunum tekniğini seçmeme	
Eğitim teknolojilerinin uygun kullanılmaması	
Bilgilendirme ve yönlendirme (öğrenciye) eksikliği	
Motivasyon	
Motivasyon düşüklüğü	
Derslere girmeme	
<i>Öğretim Süreci</i>	
Dersler	
Mesleğe yönelik olmayan dersler	
Kuramsal bilginin fazla olması	
Derslerin zorluk düzeyi	
Ayrıntılı ders işleme	
Blok ders işleme	
Sınavlar	
Ezbere dayalı sınavlar	
Sınav programı	

Kişisel Faktörler

- Ders çalışma sistemi
- Motivasyon düşüklüğü
- Derslere girmeme

Diğer Faktörler

- Sınıf ortamı
- Akran Baskısı
- Teknoloji Kullanımı

Öğretim elemanlarının sınıf-içi tutum ve davranışları

Öğretim elemanlarının sınıf-içi tutum ve davranışları ana kategorisi çerçevesinde öğrencilerinden gelen görüşler incelendiğinde, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında sınıf içinde gerçekleşen iletişim sürecindeki *empatik anlayış* eksikliğinin, önemli bir alt kategori olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, derslerine giren öğretim elemanları tarafından anlaşılmadıklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin konuyla ilgili olarak ifade ettikleri şu şekildedir: “Hocaların bence bizim seviyemize inerek bizim gözümüzle bakması gerekir. Kendi gözüyle değil de bizim gözümüzle bakması gerekir diye düşünüyorum. Ama bunu yapan Hoca yok. Kendine göre değerlendiriyorlar her şeyi.”

Bir diğer alt kategori olarak ortaya çıkan *hakaret etme ve aşağılama*, görüşmeye katılan öğrencilerin birçoğu tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Bu alt kategori, öğretim elemanlarının öğrencilerle sınıf-içi iletişimlerinde kullandıkları iletişim diliyle ilgilidir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının kullandıkları hakaret ve aşağılama içeren sözel ve sözel olmayan davranışların, sınıf içinde kendilerini huzursuz ve yetersiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri bu konuya yönelik yaşantısını şu şekilde dile getirmiştir: “Sizden öğretmeni olmaz sakın bu bölümü bitireyim de

öğretmen olayım demeyin. Çocuklara yazık etmeyin.” Aynı konuda bir diğer öğrenci ise “Çok aşağılayıcı davranıyorlar. Hiç hoş bir durum değil. Hani belli bir yere gelmişsin, onların aşağılaması çok kötü. Çünkü onlar şu gözle baktığını zannediyorum. Biz çok iyi bir yere geldik. Profesör ya da Yardımcı Doçentiz gibi. Hani siz hiçbir şeysiniz.” Öğretim elemanlarının ders içinde öğrencileri aşağılamaları ve onlara hakaret etmeleri, sınıf ortamında öğrencilerle öğretim elemanları arasında bir kutuplaşmanın oluşmasına neden olabileceği gibi öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı savunucu bir tutum sergilemelerine yol açabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, öğrenciler ve öğretim elemanları arasında önemli bir iletişim engelinin oluşmasına ve öğrencilerin akademik uyumlarının zorlaşmasına neden olabilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı *soğuk ve mesafeli yaklaşım* sergilemeleri de, öğrencilerden gelen görüşler doğrultusunda oluşturulan önemli bir alt kategori olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, öğretim elemanları ile sınıf içinde kurulan ilişkilerin, genellikle soğuk ve mesafeli olduğunu ve bu durumun da derslerine olan ilgi ve motivasyonlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak bir öğrenci görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Hocalarımın böyle öğrencilere karşı soğuk durması hani. Sanki kendi öğrencileri değilmiş gibi davranması. Bir de öğrenci psikolojisi olarak öğrenciyi biraz daha o Hocaya karşı soğutuyor. Hani verim alınmasını engelliyor. Benim açımdan mesela birkaç derste öyle.”* Benzer şekilde, görüşme yapılan birçok öğrenci, öğretim elemanlarının ders içindeki soğuk ve mesafeli tutum ve davranışlarından dolayı derslere girmek istemediklerini ya da derslerle ilgili akademik görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim, bir öğrenci bu konudaki görüşünü *“Daha böyle ne bileyim, adeta bir Hoca olarak geliyorlar, bir Hoca olarak çıkıyorlar.*

Mesela Hocam diyoruz, siz bizim arkadaşımız falan olursunuz diyoruz, yok ben sizin arkadaşınız olamam ben sadece sizin Hocanızım diyorum. Şimdi bir Hoca bunu diyorsa eğer ben nasıl sıcaklık hissedeyim, dersine geleyim.” şeklinde ortaya koymuştur.

Solomon, Battistichi, Kim ve Watson (1997), öğretmenlerin öğrencilere karşı içten, samimi ve destekleyici davranmaları, olumlu sosyal davranışlara önem vermeleri ve işbirliğine cesaretlendirmelerinin, öğrencilerin sınıf-içi aidiyetlerini artırdığını ve bununla birlikte öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik motivasyonlarının yükseldiğini ancak, dışsal kontrol mekanizmalarını kullandıklarında ise sürecin tersine işlediğini belirtmektedirler. Öte yandan, yapılan ampirik çalışmalar öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin lise yıllarında ve sonrasında azaldığını ortaya koymaktadır (Feldlaufer, Midgley ve Eccles, 1988). Ne var ki, öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesindeki bu azalmaya rağmen, üniversite öğrencilerinin destekleyici ve onların öğrenme süreçlerine önem veren (pedagojik ilgi gösteren) öğretim elemanlarına büyük oranda ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Nitekim, birinci sınıf öğrencilerine istekli, arkadaşça ve yardımsever şekilde davranan, derslere hazırlanarak organize bir şekilde gelen ve öğrenci katılımını destekleyen öğretim üyelerinin, öğrencilerin sınıf ve üniversite aidiyetlerine (Freeman, Anderman ve Jensen, 2007) ve aynı zamanda akademik başarılarına (Tinto, 1987) önemli katkılar sağladıkları belirtilmektedir.

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, ilgili alanyazına paralel şekilde, görüşme yapılan öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf-içi olumlu tutum ve davranışlarına oldukça önem verdikleri görülmektedir. Basow (2000), öğrencilerin en iyi öğretim üyesi seçimlerinde, öğretim elemanlarının kişilerarası ilişki özelliklerinin (ilgi

gösterme, istekli ve yardımcı olma gibi) oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının sınıf içindeki tutum ve davranışlarının, görüşme yapılan öğrenciler açısından pedagojik ilgiden uzak olarak nitelendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla, üniversitenin akademik ve sosyal çevresinin önemli bir parçası olan öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları sınıf-içi iletişim biçimleri, öğrencilerin sınıf ve üniversiteye olan aidiyet duygularını olumsuz etkileyebileceği gibi öğrencilerin akademik uyumlarının önündeki temel engellerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim Elemanı-Öğrenci Sınıf-Dışı İletişimi

Öğretim elemanı-öğrenci iletişimini olumsuz yönde etkileyen bir diğer ana kategori ise “öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişim” olarak adlandırılmaktadır. Bu kategori, kendi içerisinde *zaman kısıtlılığı*, *iletişimden kaçınma*, *iletişimin niteliği* ve *öğretim elemanlarına yönelik algılar* olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır.

Öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişimi olumsuz etkileyen faktörlerden biri, *zaman kısıtlılığı* ile ilgili konular olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden birçoğu, sınıf dışında, öğretim elemanlarının zamanlarının olmamasından kaynaklı olarak görüşemediklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrenciler, öğretim elemanlarını ders bittikten sonra herhangi bir şekilde yerleşke içinde göremediklerinden ve öğretim elemanlarının kendilerine zaman ayıramadıklarından söz etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf dışında iletişim kurmalarını engelleyebilmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri şunları ifade etmektedir: “*Ders dışında çok fazla görüştüğümüz hocamız yok. Dersimize girip çıkıyoruz zaten. Hocayı zaten çok fazla dışarıda görmüyoruz. Yani tek bu yüzden değil hiç bir hocayı dışarıda görmüyoruz.*”

İletişimden kaçınma alt kategorisi ise, öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişime girmekten kaçınmalarını ifade etmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen hepsi, öğretim elemanlarıyla sınıf dışında iletişime geçmediklerinden söz etmişlerdir. Öğrencilerden birinin konuyla ilgili olarak paylaştıkları şu şekildedir: “*Hiç yok. Ders dışında hiçbir ilişkimiz yok yani. Hiçbir hocayla. Yani mesela ders bittikten sonra hocayla gidip konuşmam, bir sohbet etmem veya ders bittikten sonra dersle ilgili bir yorumda bulunmam ve sürekli hani o şekilde.*” Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişime geçmemelerinin çeşitli nedenlerinin olduğu görülmüştür. Öğrenciler, öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişim kurmamalarının genellikle öğretim elemanlarının bu konudaki tutum ve davranışlarından kaynaklandığını ve bu durumun öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişime geçmelerine yönelik istekliliklerini olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmektedirler. Öğretim elemanlarının, öğrencileri dinlememeleri, öğrencilerin sorularını geçiştirmeleri ya da öğrencileri ciddiye almayan bir tutum içinde olmaları, öğrencilerin sınıf dışında öğretim elemanlarıyla iletişime geçmelerinin önünde engel teşkil ettiği vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*İlk geldiğimde oldukça sıkıntı çektim. Danışman hocamla konuştum. Hocam çalışabileceğim bir yer var mı falan başından savdı gibisinden. Yok dedi, geç kalmışsın, burs falan da yok. Git internetten araştır falan dedi. Bir şeyler söyledi. O anda hani ilgilenmedi gibime geldi sanki. Onun dışında bir daha gitmedim yanına bir şey sormak konusunda.*” Aynı zamanda, öğrencilerin çekingenlik gibi bazı kişilik özellikleri de öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişimlerini etkileyebilmektedir. Bazı öğrenciler, öğretim elemanlarıyla iletişime girememelerinin bir nedeninin de kendileriyle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda, öğrencilerden biri düşüncelerini şöyle ifade

etmiştir: *“Ben biraz içime kapanık biriyim. Bu yüzden çok da hani girişken olamıyorum. Hocalarla da çok fazla muhatap olamıyorum.”*

Buna ek olarak, öğrencilerden gelen görüşler, öğrencilerin öğretim elemanları ile sınıf içinde kurdukları iletişimleriyle ilgili olumsuz deneyimlerinin aynı zamanda sınıf dışındaki iletişimlerini de olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin birçoğu, öğretim elemanlarının sınıf içindeki uzak ve mesafeli duruşlarının ya da aşağılayıcı tutum ve davranışlarının sınıf dışında iletişim kurmalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin konuyla ilgili olarak paylaştıkları şöyledir: *“Hani kafanda sorunlar olabilir ya da o an hiç düşünmediğin bir çözüm olabilir. Belki basittir ama hiç farkında değilsindir o kadar basit olduğundan. O hocaya gidemezsin. Çünkü [sınıf içinde] kullandığı hakaretlerine, yine onun o tepkilerine maruz kalabilirsin. Ben pek etkileşime girmedim zaten.”*

Diğer yandan, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kurdukları *iletişimin niteliğinin* de öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı, ders dışında öğretim elemanlarıyla iletişim kurduklarını ancak bu iletişimin çoğu zaman selamlaşmanın ötesine geçemediğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında kurulan iletişimin, çok da nitelikli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerinden birinin konuyla ilgili olarak ifade ettikleri şöyledir: *“Zaten bir merhabamız var, yani konuşuyoruz arada bir. Çok fazla bir şeyde yok.”* Bu durumda, öğretim elemanı-öğrenci sınıf-dışı etkileşiminde iletişime geçilen konuların içeriği önem kazanmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişimlerinin ana başlığı olarak akademik konuları

göstermişlerdir. Akademik konular, derslerle ilgili sorunlar, devamsızlık sorunları, ders materyalleri gibi çeşitli konuları içermektedir. Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden öğrencilerden biri şunları dile getirmiştir: *“İşte ben staj yapacaktım. Staj yapmak için hocaya işte yardım istedim”* Benzer şekilde bir başka öğrenci ise konuyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Genelde bir, daha doğrusu geçen şeyde ÜYG ile ilgili bir sorun olmuştu. Direkt gitmiştim. Erasmusla ilgili bir aklımda soru işareti vardı. Gitmiştim. Ama benim genel kişilik halimle ilgili hiç gitmedim. Hani genelde akademik olarak.”*

Aynı zamanda, öğrencilerin *öğretim elemanlarına yönelik algıları* da öğretim elemanı-öğrenci sınıf-dışı iletişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Konuyla ilgili olarak görüşme yapılan öğrencilerden birinin paylaştıkları şöyledir: *“Ama hani özel konuşmam hocalarımla. Çünkü o kadar samimi olamıyorsun. Çünkü kesinlikle yaş farkı, seviye farkı hani konum farkı bunu kısıtlıyor. Çünkü bir arkadaşınızın dinlediği gibi dinleyemez. Sen de bir arkadaşına anlattığın gibi anlatamazsın bence.”*

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretim elemanlarının üniversite birinci sınıf öğrencileriyle sürekli olarak sınıf-dışı informal iletişim kurmalarının öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını kolaylaştırmada gerekli ve zorunlu olduğu bildirilmektedir (Delaney, 2008). Benzer şekilde Boulter (2002), öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkilerin sıklığı ile öğretim elemanları tarafından önemsendiklerini hissetmelerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini arttırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla, sınıf-içi ve sınıf-dışı öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, üniversite birinci sınıf öğrencilerin akademik deneyimlerini ve gelişimlerini artırırken

(Pascarella ve Terenzini, 2005; Berry, aktaran Delaney, 2008), aynı zamanda akademik başarıları, doyum düzeyleri, bilişsel ve kişisel gelişimleri, eğitimsel ve kariyer beklentilerine de olumlu katkılar sağlamaktadır (Pascarella ve Terenzini,1976; Lamport, 1993).

Bu çalışmanın bulguları ele alındığında ise, uyum zorluğu çeken birinci sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişimlerinin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle öğretim elemanlarının zaman kısıtlılıkları, öğrencilerin iletişimden kaçınma davranışı göstermeleri, öğretim elemanı-öğrenci arasında kurulan iletişimin sıklık ve niteliğine yönelik sorunlar ve öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf- içi ve sınıf-dışı tutum ve davranışlarına yönelik olumsuz algıları görüşme yapılan öğrenciler tarafından bu sınırlılığın nedenleri olarak gösterilmektedir. Bu yönüyle çalışmanın bulguları, Cotten ve Wilson'un (2006), 49 üniversite öğrencisinin yer aldığı odak grup çalışmasının sonuçlarıyla bazı paralellikler göstermektedir. Örneğin, her iki çalışmada da öğrencilerin öğretim üeleriyle nadiren iletişim kurdukları ortaya konulmaktadır. Öğretim elemanlarıyla iletişim kurmayı engelleyen nedenler incelendiğinde ise, zaman kısıtlılığı, öğretim elemanlarına güvensizlik ve etkileşimin önemine değer vermeme gibi üç temel boyut vurgulanmaktadır. Aynı zamanda Cotten ve Wilson (2006), öğretim üyelerinin cesaretlendirici, esprili tutum ve davranışları ile interaktif öğretme stiline sahip olmalarının öğrencilerle olan iletişimlerini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Shank, Walker ve Hayes (1996), Avustralyalı üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerinin tutum ve davranışlarına yönelik olarak sempatik, güven verici, akademik konularda bilgi sahibi ve öğrencilere yardım etmeye gönüllü olma gibi temel beklentilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadırlar. Bunun yanı sıra, Lundquist,

Spalding ve Landrum (2003), öğretim üyelerinin ulaşılabilir olmaları, öğrencilerin ihtiyaçları karşısında destekleyici bir tutum sergilemeleri ve öğrencilerin e-posta ya da telefonlarına zamanında yanıt vermelerinin öğrencilerin üniversite öğrenimlerine devam etmelerinde büyük rolü olduğunu ifade etmektedirler. Bu bilgiler ışığında, görüşme yapılan öğrencilerin öğretim üleriyle sınıf-dışı ilişkiler boyutunda dile getirdikleri konuların öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz yönde etkilediği ve öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin artırılması konusunda öğretim elemanlarına (rol modelleri olarak) önemli görevler düştüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışmadaki bir diğer bulgu ise, öğretim elemanlarıyla öğrencilerin sınıf dışındaki ilişkilerinin oldukça kısıtlı, genellikle kısa zamanlı ve akademik konularla ya da bölüme ilişkin konularla ilgili olmasıdır. Cole (2001), öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine yönelik çalışmasında öğrencilerin neredeyse %50'sinin akademik konularda öğretim elemanlarıyla iletişim kurduklarını, %20'den daha az bir oranda da kişisel konularda iletişim kurduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Nadler ve Nadler (2001) öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin genellikle bölüm işleriyle ilgili olduğunu ve sadece çok azının kişisel konular ya da sosyal konularla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları da sözü edilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin öğretim elemanları ile sınıf dışında iletişim kurmak istememelerinin önemli nedenlerinden birinin, öğretim elemanlarının sınıf içinde öğrencilere yönelik yaklaşımlarındaki olumsuz tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Anaya ve Cole (2001), öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf dışında kendilerini kabul edici davranışlar gösterip göstermeyeceklerini, sınıf içindeki tutum ve davranışlardan

anlamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları da, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf-dışı iletişimden kaçınma nedenlerini destekler niteliktedir.

III.1.2. Öğretim Elemanlarının Mesleki Nitelikleri

Görüşme yapılan öğrenciler tarafından akademik uyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilen faktörlerin oluşturduğu ikinci tema “öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri” ile ilgilidir. Bu tema, *sınıf yönetimi*, *öğretme becerileri* ve *motivasyon* olarak adlandırılan 3 ana kategoriden oluşmaktadır.

Sınıf Yönetimi

Bu ana kategori altındaki ilk alt kategori, *sınıf düzenini sağlama* alt kategorisidir. Görüşmelere ilişkin analizler sonucunda öğretim elemanlarının *sınıf düzenini sağlamaya yönelik* eksiklik ya da yetersizliklerinin, öğretim elemanı-öğrenci, sınıf-içi iletişimi çerçevesinde öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen önemli bir alt kategori olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının sınıf düzenini sağlama konusundaki bazı olumsuz tutum ve davranışları sınıf içinde öğrencilerle kurdukları iletişimi de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, öğretim elemanlarının sınıfta kontrol sağlamak adına aşırı otoriter tutumları ya da tehdit edici tavır ve davranışları görüşme yapılan öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Özellikle bu konuyla ilgili olarak görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası sürekli olarak sınıf ortamında kendilerini tedirgin hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: “*Zaten hoca takıntılı, sürekli takıntılı. En ufak bir şey yapsan direk kendi üzerine alıyor. Dersini sabote etmeye çalışıyormuşuz gibi görüyor her şeyi. Kasılıyorum yani onun dersinde. Sadece oturuyorum, şöyle put gibi oturuyorum. Çünkü*

kafanı şöyle çevirsen ne yapıyorsun diyecek sana. Dersini de dinleyemiyorum zaten. Aman bir şey yapacağım da dalacağım gideceğim de, bir şeyi farkında olmadan bir ses çıkaracağım da, Hoca kızacak korkusuyla şöyle duruyorum sadece.”

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ana kategorisinin altında oluşturulan ikinci alt kategori *öğrencilerin aktif katılımını sağlamama* ile ilgilidir. Görüşmeye katılan birçok öğrenci, öğretim elemanlarının tek yönlü ders işleyiş tarzlarından dolayı derslere etkin olarak katılım sağlayamadıklarından söz etmişlerdir. Öğrenciler, derslerde öğretim elemanlarının bu yaklaşımlarıyla bağlantılı olarak sınıf içinde soru-cevap olanağının sağlanmaması, öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerinin alınmaması, derse yönelik herhangi bir tartışma ortamının oluşturulamaması gibi nedenlerle derslere etkin katılım sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerden biri konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Sadece var olan düşünceleri değil de tek tek görüş alınarak, hani bu konuda neler düşünüyorsunuz tarzında yaklaşılabilir. Ya da düşüncemiz yanlışsa bunun doğru hareketin, doğru davranışın nasıl olması gerektiğini belirtebilirler.”*

Katılımcılardan gelen görüşler, *hazır bulunuşluğu dikkate almamanın* da öğrencilerin akademik uyumu olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bir diğeri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yarıya yakını, üniversitede aldıkları bazı derslere yönelik, herhangi bir alt yapıya sahip olmamalarına rağmen, öğretim elemanlarının bu durumu göz ardı ederek, ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin ilgili derslerdeki temel konuları anlamalarında ve dersin gerekliliklerini yerine getirmelerinde çeşitli sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin görüşlerini şöyledir: *“Adeta yıllardır bilgisayarla uğraşmışımda ilk defa ya hani o bilgilerimi şey*

yapıyorum diye. Ama yine değil. Ben lisede bilgisayar görmedim. Lise ikide bir flash disk şu kadardır, flash bellek şu kadar diye sadece onu anlattılar. Bunun dışında hiçbir şey bilmiyordum ben. Ben buraya geldiğim zaman şoka uğradım zaten. Çünkü hoca yüksekte alıyor.”

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarında aradıkları başlıca mesleki niteliklerin, akademik anlamda konularına hakim olma, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını gözetererek çeşitli örneklerle konuyu açıklayabilme, öğrencilerle iletişim kurabilme ve öğrencilere anlayış gösterme olarak belirtilmektedir (Brown, 2004). Dolayısıyla, öğrencilerin bölümlerine ve derslere olan ilgilerini arttıran ve akademik uyumlarını geliştiren en önemli unsur yine öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki sınıf-içi etkileşimin niteliği olmaktadır. Sınıflar, öğrenciler açısından üniversitenin sosyal ve akademik çehresi ile karşılaşmaya olanak tanıyan bir kesişim noktası olarak, öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirini tanımaya başladığı ve eğitim alma hissini formal olarak deneyimlendiği yer olarak tanımlanmaktadır (Tinto, 1997). Özellikle, öğrencilerin sınıf ortamında etkin olarak öğrenme sürecine katıldıklarında, öğrenme düzeylerinin arttığı ifade edilmektedir (Astin, aktaran Tinto, 1997). Dolayısıyla, öğretim üyelerinin sınıf içinde pedagojik becerileri (açık iletişim, güdüleme, örgütleme, konuları gerçeklikle ilişkilendirme vb.) kullanabilmeleri ve kişilerarası ilişkileri (öğrencilere karşı empatik, güven verici, ilgili olma) geliştirmeye dayalı bir davranış sergilemeleri öğrenim kalitesinin yükseltilmesi (Kane, Sandretto ve Heath, 2004) ve öğrencilerin akademik uyumlarının artırılması açısından oldukça önemli olmaktadır. Ancak, bu çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular, öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi kapsamında sınırlı ya da yetersiz bir yaklaşım sergilediklerini

ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının sınıf içinde otoriter tutum ve davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin sınıf-içi etkin katılımlarını sağlamamaları ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almamaları, sınıf-içi etkileşimi olumsuz etkileyen ve sonuç olarak öğrencilerin akademik uyumlarını zorlaştıran en önemli konular olarak dile getirilmektedir.

Öğretme Becerileri

Öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri teması altındaki bir diğer ana kategori *öğretme becerileri* olarak adlandırılmaktadır. Bu ana kategori ise *alan bilgisine hakim olamama, öğretme becerilerinin yetersizliği, araştırmacı ve yenilikçi olmama, uygun sunum tekniğini seçmeme, eğitim teknolojilerinin uygun kullanılmaması ile bilgilendirme ve yönlendirme eksikliği* olarak nitelendirilen 6 alt kategoriden oluşmaktadır.

Alan bilgisine hakim olmama isimli ilk alt kategori, öğrencilerin akademik uyumunu olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen hepsi, öğretim elemanlarının meslek alanlarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden birinin ifade ettikleri şöyledir: *“Hem anlatım konusunda, hem bilgi konusunda tam olarak yetkinliğe sahip, tam olarak bilgiye sahip birinin olmasını isterdim. Ben bunu bu üniversitede bir kaç hocada gördüm. Onun dışında şey değil.”* Bununla birlikte, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliklerini sorgulama nedenleri olarak, öğretim elemanlarının sınıf içinde öğrencilerden gelen sorulara yanıt verememeleri, ders konularının öğretim elemanları tarafından sadece kaynak kitaptan okunarak verilmesi ya da ders programı içerisinde anlatılması gereken konuların önceden öğrencilerle

paylaşılması sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin bir öğrenci “*Mesela anlattığı konuya hakim olamazsa zaten o başta şey olur. Birde o da insandır ama sorduğun sorulara cevap bekliyoruz hocalardan. Birde mesela, bir hocanın konuyu anlatırken elindeki kitaba bakması, daha sonra bunlar hani çok düşürüyor bence. Çünkü hani şey diyoruz, dışarıya çıkınca. Yok ya hoca bir şey bilmiyor. Kitaptan anlatıyor, kitaptan okuyor falan diyoruz ki bazen öyle olabiliyor. Bazı hocalarda hani. Direk kitaptan okuyor hani.*” şeklinde bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, ikinci bir alt kategori ise, öğrencilerin öğretim elemanlarının *öğretme becerisinin yetersizliğine* yönelik görüşlerinden oluşmaktadır. Bu alt kategori, öğretim elemanlarının alan bilgilerini öğrencilere anlatamamaları, bildiklerini ifade edememeleri ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, bazı öğretim elemanlarının ders içeriğindeki bilgileri sınıf ortamında öğrencilere yeterince aktaramadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden birinin söyledikleri şöyledir: “*Dersi zaten anlamıyoruz ki yani. Bir hocamız var sağolsun hiç bir şey anlamıyorum gerçekten. Hani dinlemeye çabaladım ben, çaba gösterdim ama anlamadım ve böyle dalga konusu yapmaması gerekiyor öğretmenin kendisini birazda.*”

Benzer şekilde görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası, öğretim elemanlarının kendi alanlarıyla ilgili olarak *araştırmacı ve yenilikçi olmamalarından* da söz etmişlerdir. Öğretim elemanlarının alanlarındaki gelişmeleri takip etme konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirten öğrenciler, bu anlamda başka üniversitelerde eğitim alan akranlarından geride kalma kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerden biri düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır: “*Benim hocam kendi hocasının*

kitabındaki her şeyi bizim defterimize yazdırıyor. Kendisi 35 ya da 40 yaşındaysa onun hocası 60- 80 yaşındadır. Bu yaklaşık 40 yıl önceki bilgi demektir. 40 yıl önceki bilgi ile şu andaki bilgiler birbirini tutmaz. Çünkü bilim sürekli gelişen kendini yenileyen bir şeydir. Ben geride kalmak istemiyorum, sürekli ileriye gitmek istiyorum ama hocalarım bu şekilde davranması beni ileri değil de geriye götürüyor. Birkaç hocam sürekli aynı kitapları kullanıyor. Özellikle kendi hocalarının kitaplarını kullanıyor. Bu da bana sanki kendi hocamın değil de onun hocasının öğrencisiymişim gibi hissettiriyor.”

Diğer yandan, öğretim elemanlarının kullandıkları sunum tekniklerine yönelik olarak *uygun sunum tekniği seçmeme* temelinde oluşan alt kategori ise, öğrenciler tarafından sıklıkla tekrar edilen ve akademik uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi, öğretim elemanlarının derslerini yürütürken genelde seçtikleri sunum tekniğinin, öğrenme sürecini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğinden söz etmişlerdir. Öğretim elemanlarının derslerini yürütmede en sık kullandıkları sunum teknikleri, ders ile ilgili kaynaktan okuma ya da sözel anlatım olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir öğrenci görüşlerini “*Bize kitabı okuyorlar. Onu söyleyebilirim. Her gelen oturuyor ya da ayakta ezberlemiş. Aynı şeyleri bize tekrarlayıp duruyorlar. Onun dışında bize kendi düşüncelerini ya da o konu hakkında başkalarının düşüncelerini bize anlatmıyorlar. Sadece kitapta ne varsa kitaptakilerin aynısını söylemekle yetiniyorlar.*” şeklinde açıklamıştır. Bu durumun, öğrencilerin öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarının önünde ciddi bir engel oluşturduğu ileri sürülebilir. Nitekim, Pascarella ve Terenzini (2005), öğrencilerin bilişsel ve entelektüel gelişimlerinde, öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerini öğrencilerle paylaşmalarının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Benzer bir durum, eğitim teknolojileri kapsamında değerlendirilmekte ve *eğitim teknolojilerinin uygun kullanılmamasına* yönelik görüşler öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Örneğin öğrenciler, bilgisayar desteğinin alındığı derslerde de öğretim elemanlarının var olan bilgileri hazırladıkları slaytlar üzerinden direk okuduklarını ve bunun dışında herhangi bir yöntem izlemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Bazıları slaytla çoğu zaten takip ediliyor bizde ve o artık çok kötü. Slayt sürekli ezber. Hoca bize resmen oradan okuyup okuyup geçiyor. Hiçbir şey anlamıyoruz. İnsan evde çalışmazsa ya da yurttan çalışmazsa geçemez. O şekilde hani bir sıkıntı var.”* Bu süreçte öğrencilerin derse yönelik motivasyonları da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bazı hocalarımız var direk geliyor, masaya yazılanlar ne ise diyelim slayta bir şeyler yazmış, direk gelip o slaytları okuyup geçiyor. Bunu yapması benim derse olan hevesimi kırıyor mesela. Ben öyle düşünüyorum, o zaman nasıl olsa vermişsin slaytları anlatmanın ne gereği var, direk notları verse o zaman daha iyiydi. Bir şeyler bize katması gerekir. O yüzden hevesim biraz kırılıyor.”*

Öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri kapsamında ele alınan altıncı ve son alt kategori ise *bilgilendirme ve yönlendirme eksikliği* olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerden gelen görüşler, öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik anlamda gelişmelerine yardımcı olacak herhangi bir bilgilendirme de ya da bununla ilgili bir yönlendirmede bulunmadıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin öğretim elemanlarından bilgilendirme ve yönlendirme süreçleri ile ilgili beklentileri, herhangi bir ders materyali, akademik ya da ders dışı farklı bir uğraş ile ilgili olabilmektedir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir: *“Onun dışında bir şeyler yapmaya*

çalışıyorum ama dediğim gibi biri yol göstermediği sürece sen tek yani en azından bende öyle biri karşıma geçip şu kitaplarımı okuman çok faydalı olacaktır ya da şu davranışı sergilersen senin için iyi olur, diye söylerlerse hani oradan giderim ve öyle gidince zaten o yollardan farklı farklı şeyler kaparım. Bu bakımdan iyi olurdu; hani akademik gelişim bakımından. Ama şimdi pek bir şey yok yani.”

Bilindiği üzere, her öğrenim düzeyinde olduğu gibi üniversitelerde de sınıf ortamı çok çeşitli yönlerden öğrencilerin motivasyonlarını, öğrenim kalitelerini ve üniversiteye akademik uyumlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının mesleki niteliklerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumlarını etkileyen oldukça önemli değişkenlerden biri olduğu yapılan çalışmalarda sürekli olarak yinelenmektedir (Lammers ve Smith, 2008). Bu konuda yapılan çalışmalardan birinde Kane, Sandretto ve Heath (2004), öğretim üyelerinin alan bilgisine hakim olma, pedagojik becerileri (açık iletişim, güdüleme, örgütleme, konuları gerçeklikle ilişkilendirme vb.) kullanabilme, kişilerarası ilişkileri geliştirme (öğrencilere karşı empatik, güven verici, ilgili olma), güncel araştırmaları öğretme sürecine katma ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme (istekli ve gayretli olma, sabır gösterebilme, mizah anlayışını sahip olma, cana yakın ve ulaşılabilir olma, güvene dayalı ilişkiler kurabilme) olarak adlandırılan beş temanın öğrenim kalitesini artırmada oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler. Bir başka çalışmada ise Okpala ve Ellis (2005), öğrencilerle ve öğrenme süreciyle ilgili olma (%89), öğretme becerileri (%83.2), alan bilgisine hakim olma (%76,8), öğretim becerilerine önem verme (%75.3) ve sözel becerilere sahip olma (%73.9) gibi öğretim elemanlarına özgü temel niteliklerin üniversite öğrencileri tarafından, üniversitenin öğrenimin kalitesinde göz önünde bulundurulmuş önemli ölçütler olarak değerlendirildiğini vurgulamaktadırlar.

Buna ek olarak, öğretim elemanlarının mesleki niteliklerinin sadece öğrencilerin akademik başarılarına değil, aynı zamanda öğrencilerin üniversiteye uyumlarına da önemli katkılar sunduğu bildirilmektedir (Pascarella, Seifert ve Whitt, 2008). Örneğin, Braxton, Bray ve Berger (2000), öğretim üyelerinin derslere hazırlıklı ve planlı bir şekilde girmelerinin, öğretim becerilerini en üst düzeyde kullanmalarının ve sınıf içinde anlaşılır bir dil kullanmalarının, öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını kolaylaştıracağını ifade etmektedirler.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, görüşme yapılan öğrencilerin öğretim elemanlarının mesleki niteliklerine yönelik görüşleri sonucu belirlenen faktörlerle, alanyazında belirtilen faktörler arasında büyük oranda benzerlik ve tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, araştırma kapsamındaki üniversiteye uyum zorluğu çeken öğrencilerin büyük bölümünün öğretim üyelerinin mesleki niteliklerine yönelik olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Bu görüşlerin büyük çoğunluğu alanyazında yer alan çalışmaları destekler niteliktedir. Nitekim, öğretim boyutunda etkili olamayan öğretim elemanlarının özelliklerinin belirlendiği çalışmalar dikkate alındığında, üniversite öğrencilerin bu öğretim üyelerinin istekli, enerjik ve öğrettiklerinden hoşnut olmama (Acker, 2003), öğretim yöntem ve tekniklerini oldukça sınırlı şekilde kullanma (Brown ve Tomlin, 1999), öğrenciyle etkileşime girmeme (Aulls, 2004), öğrencinin ilgisini konuya çekmeme, plansız ve hazırlıksız derse gelme (Acker, 2003), konuları açıklıkla tartışmama/anlatamama (Brown ve Tomlin, 1999), gerçek yaşamdan örnekler sunamama (Carson, 1999) vb. gibi mesleki niteliklerinin yoksunluğunu, akademik başarı ve akademik uyum sorunlarının temel belirleyicilerinden biri olarak algıladıkları görülmektedir.

Motivasyon

Öğrencilerden gelen görüşler doğrultusunda öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri kapsamında oluşturulan son ana kategori de motivasyondur. Bu ana kategori içinde şekillenen ilk alt kategori olan öğretim elemanlarının *motivasyon düşüklüğü*, öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi bazı öğretim elemanlarının derse girme, ders işleme, akademik anlamda öğrencileri destekleme anlamında gönülsüz ve isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin söyledikleri şöyledir: *“Hoca istekli değil. Kendi istekli olmayınca o isteksiz olma durumu bize yansıyor. Biz de isteksiz olunca zaten hani belki hocadan pek fazla bir şey beklememiz gerekiyor. Kendimiz araştırabiliriz, araştırarak yapabiliriz ama o isteksizliği bize de yansıttığı için günlük hayatta da pek o konuyla ilgilenmek istemiyor. Bir konu var diyelim. Kafanı kurcalasa da dahi hocanın isteksizliğine bakarak önemli değil duygusuna kapılıyorsun ve araştırma gereği görmüyorsun.”*

Buna ek olarak öğrencilerin birçoğu, bazı öğretim elemanlarının derse zamanında girmediklerini ya da ilgili derse hiç girmediklerinden söz etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, öğretim elemanlarının ders saatinde dersliklerde olmamalarından ve bu konuda yaşadıkları mağduriyetten söz etmiş ve bu durumun o derse olan ilgilerini azalttığını da belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir: *“Eğer hocalar derse değer vermiyorsa ben bizimde değer vermemizin yanlış olduğunu düşünüyorum mesela bu bir. Hani oldu, böyle bir durum oldu. Hani bizde vermedik önemi. Çünkü veremedik. Derse giren olmadı. Bu nedenden notlarımızda düştü.”*

Daha önce de belirtildiği üzere, öğretim elemanlarının istekli, enerjik ve öğrettiklerinden hoşnut olmamaları (Acker, 2003) ve derslere hazırlıklı ve planlı bir şekilde girmemeleri (Braxton, Bray ve Berger, 2000), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik uyum sorunlarının temel belirleyicileri olarak görülmektedir. Bununla birlikte Carson (1999), bazı öğretim elemanlarının etkili zaman yönetimi becerisine sahip olmadıklarını ve akademik ortamda profesyonel olmayan davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, bazı öğretim elemanlarının ders ve ders dışındaki isteksiz tutum ve davranışları, öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmekte, akademik uğraşlara yönelik olarak kendilerini geri çekmelerine ve sonucunda akademik uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

III.1.3. Öğretim Süreci

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda 3. tema olarak ortaya çıkan “öğretim süreci”, *dersler* ve *sınavlar* olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

Dersler

Dersler ana kategorisi içinde yer alan *mesleğe yönelik olmayan dersler* alt kategorisi, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları alanlara yönelik dersler yerine daha önceden aldıkları ya da meslekleriyle bağlantısız gördükleri dersler almalarına yönelik görüşlerini içermektedir. Bu süreçte öğrenciler, birçok dersin kendileri açısından gereksiz görüldüğünü ifade etmiş ve bu dersleri gereksiz bulma nedenlerini de derslerin

meslekleriyle ilgili olmamasına bağlamışlardır. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden birinin görüşlerini şu şekildedir: *“Bir mühendisliği ve kesinlikle mühendislik adı altında bir fizik veriyorlar, kimya veriyorlar. Ben hiç faydasını görmedim onların. Çünkü ya sadece hani geçmek için alıyorum ki benim alanımı ilgilendirecek bir şey değil.”*

Öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen bir diğer alt kategori ise *kuramsal bilginin fazla olmasıdır*. Öğrenciler üniversitede aldıkları derslerin uygulamalı olmaktan öte çoğunlukla kuramsal olduğundan söz etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak, sürekli olarak kuramsal bilgi aldıklarını, ders sürecinde alanlarına yönelik herhangi bir uygulama ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kuramsal bilginin geçici olduğunun üzerine vurgu yapan öğrenciler, kuramsal bilginin çok çabuk unutulduğundan söz ederek bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden bir tanesi durumu şöyle ifade etmiştir: *“İnsan pratiğe döktüğü takdirde kalıcı olabiliyor. Onun dışında yani üfleseniz uçup gidiyor gibi bir şey oluyor. Çabuk unutuyorum. Derslerin laboratuvar ortamında işlenmesini isterdim. Yapılmış deneyleri görerek benim aklımda daha fazla bilgi kalabilirdi. Ama sürekli teori sıkıyor. Belli bir noktadan sonra uykum geliyor. Laboratuvar dersinden aldığım verimi normal teorik dersimden alamıyorum.”*

Derslerin zorluk düzeyi, dersler ana kategorisindeki bir diğer alt kategoridir. Bu alt kategori öğrencilerin aldıkları derslerin zorluk derecesiyle ilişkilidir. Görüşülen öğrencilerin büyük çoğunluğu, aldıkları dersleri zor olarak nitelendirmişlerdir. Nitekim, öğrencilerden birinin konuyla ilgili olarak ifade ettikleri şu şekildedir: *“Bizim bölüm zor. Okulda hem sözel hem sayısal. Daha önce de benim bu tür konularla ilgili hiçbir bilgim yok. Hem ilk defa görüyorum.”*

Ayrıntılı ders işleme alt kategorisinde ise, öğrenciler sıklıkla derslerde konu ile ilgili çok fazla ayrıntıya girildiğinden söz etmişlerdir. Bununla birlikte, görüşülen öğrencilerin yarısından fazlası, derslerin çok fazla ayrıntılı işlenmesini gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt kategori ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, *mesleğe yönelik olmayan dersler* alt kategorisinde yer alan öğrenci görüşleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrenciler, aldıkları bazı dersleri ya da derslerde aldıkları ayrıntılı bilgileri mesleklerinde kullanmayacaklarını düşündüklerinden dolayı bu durumu gereksiz ve zorlayıcı olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, “*Mesela diye bir ders görüyoruz bu dönem. Gördüğümüz şey gebelikte görülen sorunlar işte fetüs, fetüsün aşamaları. 3 aylıkken 9 aylıkken. Bunların çok ayrıntıları özellikle kadın üreme sistemi, erkek üreme sistemi ve bunları Latince kelimeleriyle öğreniyoruz derste. Ve ben dersi şu ana kadar dinlemedim. Dinlemedim. Ben bunu anlamıyorum mesela. Niye biz bu kadar ayrıntılı görüyoruz.*”. şeklinde görüşlerini belirtirken bir başka öğrenci ise “*Çok fazla yani konuyla ilgili çok fazla ayrıntıya iniyorlar. Hani hiçbir şekilde ihtiyacımız olmayacak diye düşünüyorum. Mesela, normal kümeleri işliyoruz o kümeler tamam normal kümeler şeklinde işliyoruz onları ama bu sefer ispatlara giriyoruz.*” diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir.

Derslerle ilgili bir diğer alt kategori ise, *blok ders işleme* olarak adlandırılmaktadır. Bu alt kategoriye ilişkin öğrencilerin hemen hemen hepsi, derslerin blok işlenmesinin derse yönelik dikkat ve motivasyonu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, dersler süresince ara verilmemesinin ya da çok az ara verilmesinin derse odaklanma ve konunun içeriğini anlama konusunda zorluklar yarattığından da söz etmişlerdir. Bir öğrenci konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade

etmektedir: “*Mesela ben bazı derslerde o kadar çok zorlandığım oluyor ki hoca yetiştirmek adına artık bizim bütün teneffüsümüzü alıyor, dersimizi alıyor. Hatta öğle aramızı aldığı bile oluyor. O kadar çok sıkılıyor ki üst üste. Hiç görmediğim bir dersi ardı ardına almak çok ağır geliyor.*”

Erickson ve Strommer (2005), yeni nesil üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik hazırlık, öğrenme motivasyonu, öğrenme tarzları ve gelişimsel düzeyleri açısından önceki nesillerden farklılıklar gösterdiklerini belirtmektedirler. Örneğin Chickering ve Reisser (1993), günümüz üniversite öğrencileri açısından üniversite öğreniminin gelecekte iyi bir iş ve rahat bir yaşam elde etme aracı olarak görüldüğünü ancak, bireylerin bilgi alt-yapısını genişletme, yeni bir yaşam felsefesi kazandırma ya da yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler oluşturma gibi üniversite yaşamının genel özelliklerinin, öğrenciler tarafından çok fazla dikkate alınmadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Erickson ve Strommer (2005), günümüz üniversite öğrencilerinin akademik anlamda iyi bir genel not ortalaması elde etmek ve amaçlarına ulaşmak adına bir diploma sahibi olmak gibi daha çok dışsal motivasyon kaynaklarıyla üniversite öğrenimine başladıklarını ifade etmektedirler. Bu amaçlar daha çok gelecekte iyi bir işe girmek (%72), güncel kariyer alanlarında eğitim almak (%72) ve çok para kazanmak (%70) olarak gösterilmektedir. Gizir de (2010), Mersin Üniversitesi öğrencilerinin üniversite eğitimi almalarının en önemli nedenlerinin bir meslek sahibi olmak, statü kazanmak ve diploma sahibi olmak şeklinde ortaya çıktığını bildirmektedir. Bu çalışmanın kişisel uyuma yönelik bulgular kısmında da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, lise ve üniversite öğrenimleri arasındaki kopukluk dikkate alındığında (Evenbeck ve Jackson, 2005), öğrencilerin üniversite öğrenimine başladıkları andan itibaren sadece dışsal motivasyon çerçevesinde, öğrenim gördükleri alanda pratik deneyimler kazandıracak derslere yöneldikleri ve bu nedenle de aldıkları dersleri oldukça kuramsal, ayrıntılı, zor ve meslekleriyle ilgili olmadığı şeklinde değerlendirdikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sınıf-içi ve sınıf-dışı etkileşimlerinin azlığı da göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ilk yıllarında aldıkları temel derslerin ilerleyen yıllarda alanlarına yönelik kuramsal ve uygulamalı dersler için önem taşıdığını fark edememelerinin de öğrencilerin genel olarak aldıkları derslere yönelik olumsuz görüş bildirmelerine yol açabileceği şeklinde değerlendirilmelidir.

Diğer yandan, gelişimsel özellikler temelinde, birinci sınıf üniversite öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin çoğunlukla dualizm çerçevesinde ve bilgiyi tek gerçeklik olarak algıladıkları bir dönemi yansıttığı bilinmektedir. Bu süreçte, genel olarak öğretim elemanlarını temel otorite olarak görmekte, bilgiyi öğretim elemanlarının sunması gerektiğine inanmakta ve çok not veren öğretim elemanlarından övgüyle söz etmektedirler (Erickson ve Stommer, 2005). Bu gelişim sürecinde, bazı konularda öğretim elemanlarıyla farklı görüşler taşımaları, bağımsız ve eleştirel düşünme becerisini gerektiren ev ödevlerinin ya da okumaların yoğunluğu gibi derslerde beklentilerinin ötesinde taleplerle karşılaşmalarının öğrencilerin derslere yönelik algılarını olumsuz etkileyebileceği dikkate alınmalıdır.

Sınavlar

Öğretim süreci teması altında *sınavlar* olarak adlandırılan ana kategori incelendiğinde ise, öğrencilerin sınavlara yönelik görüşleri *ezbere dayalı sınavlar* ve *sınav programı* olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Görüşülen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, derslerde ezber yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı ezber sistemi ile ilgili olarak, öğrenmenin gerçek anlamda gerçekleşmemiş olmasından söz etmişler ve sadece dersi geçmeyi amaç edinerek ezber yaptıklarını ve dolayısıyla bir süre sonra dersle ilgili tüm bilgileri unuttuklarını söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerden biri, “*Ezber sistemi olduğu için çok kötü gerçekten. Şimdi öğrencinin amacı mesleğinde kendisini en iyi şekilde kendisini geliştirmesi gerekir o yüzden böyle olmaması gerekir sınav sisteminin doğrusu.*” şeklinde görüşlerini vurgulamıştır. Bir başka öğrenci ise, “*Tek amacım onların ne anlama geldiğini bilmeden, o Latince kelimeleri neden öğrendiğimi bilmeden, hayatımda bana ne yararlar sağlayacağını bilmeden ezberlemektir. Ezberledim sınavdan geçtim, dersten geçtim mesela.*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Bir diğer alt kategori olarak belirlenen *sınav programı*, öğrencilerin özellikle ara sınavlar yapılırken aynı zamanda ders işlenmesi ve bunun sınav başarılarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik görüşleriyle ilgilidir. Bununla ilgili olarak, öğrencilerden bir tanesi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Sınavların sadece belli günlere sıkıştırılıp o zaman içinde hem ders hem sınav yapılması beni çok olumsuz etkiledi. Benim kendi bölümüm aynı gün içerisinde 7 saat ders yapıp, 8. saatte sınav yapabilen bir bölüm.*”

Sınavlar ana kategorisinde ortaya çıkan öğrenci görüşleri, üniversite öğrencilerinin daha önce açıklanan *derslere* yönelik görüşleriyle ilişkili olarak ele alınabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik beklentileri, öğrenim tarzları ve gelişimsel düzeyleri ile üniversitenin yoğun akademik gereklilikleri arasındaki kopukluklar sonucu oluşan olumsuzluklar ve kaygılar, öğrencilerin sınavlara yönelik olumsuz görüş bildirmelerine neden olabilir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusundaki tutum ve yaklaşımlarının da dikkatle ve daha detaylı olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin akademik çevreyi (bölüm gereklilikleri, dersler, sınavlar) kontrol edebilmeleri, akademik başarının ve dolayısıyla da üniversiteye uyumun önemli bir yordayıcısıdır (Hurtado ve diğ., 2007). Bu çalışmanın bulguları ise, öğrencilerin akademik çevreyi kontrol edebilme sürecinde bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, yaşanan bu zorluklar, öğrencilerin üniversiteye akademik olarak uyum sağlamalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

III.1.4. Kişisel Faktörler

Öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler temelinde oluşan bir diğer ana kategori ise “kişisel faktörler” olarak tanımlanmaktadır. Bu ana kategori, *ders çalışma sistemi*, *motivasyon düşüklüğü* ve *derslere girmeme* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır.

Ders çalışma sistemi alt kategorisi, öğrencilerin genellikle sadece sınav zamanları ders çalışmalarına yönelik görüşlerini içermektedir. Özellikle sınava çok az bir

zaman kala çalışmaya başladıklarını ifade eden öğrencilerin, diğer zamanlarda akademik konularla ve dersleriyle ilgilenmedikleri araştırmanın bulgularındandır. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınava yakın artık üç buçuk atmaya başlayınca oturup çalışıyorum yani adam akıllı. Çalışmaya çalışıyorum.”* Benzer şekilde, sadece sınavlara yakın bir zaman kala çalışabildiğini ifade eden bir başka öğrenci ise konuyla ilgili yaşantılarını şu şekilde paylaşmıştır: *“Finalden 1 hafta önce çalışmalara başlıyorum. O aradaki dönemlerde ya da vizeden sonraki dönemlerde ancak işte.”* Bu konuyla ilgili olarak Astin (1993), öğrencilerin düzenli bir çalışma sistemine sahip olmamalarının, akademik uğraşlarla sadece belli dönemler itibariyle karşı karşıya kalmalarına ve bu durumun da öğrencilerin akademik ortama ilişkin bağlarının ya da bağlılıklarının azalmasına yol açabileceğine vurgu yapmaktadır.

Akademik uyumu olumsuz etkileyen kişisel faktörlerden biri olan *motivasyon düşüklüğü*, görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından dile getirilmektedir. Öğrenciler, akademik uğraşlara yönelik olarak motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını ve bununla bağlantılı olarak da akademik işlerini genellikle ertelediklerini ifade etmişlerdir. Görüşülen öğrencilerden biri bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“İlk dönem çok çalışıyordum. Çok dediğim zaten öyle çok da değil ama. Bu dönemden daha fazla çalışıyordum. Daha bağılydım. Öğrenmeye çalışıyordum, anlamaya çalışıyordum. Bu dönem niyeyse istemiyorum.”*

Öğrencilerden gelen görüşler doğrultusunda oluşturulan bir diğer alt kategori olan *derslere girmeme*, öğrencilerin ders sürecine dahil olmamaları ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük bir kısmı derslere girmediklerinden söz etmişlerdir.

Örneğin bir öğrenci, *“Derslere girmiyorum mesela. Konu ne anlatılıyor bilmiyorum.”* diyerek bu konudaki deneyimlerini paylaşmıştır. Aslında, öğrencilerin derslere girmemelerinin çeşitli nedenleri olabilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak sıklıkla ifade edilen en temel neden ise, öğrencilerin üniversiteden ayrılmaya ve eğitimlerini sonlandırmaya yönelik eğilimleridir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden birinin ifade ettikleri şu şekildedir: *“Hani gideceğim diye kafamda tasarlamıştım. Niye boşuna hani çalışayım dedim. Sınavlara da girmeyecektim hatta. Derslere falanda girmedim o kadar fazla.”*

Öğrencilerin yaşadıkları motivasyon düşüklüğünün çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenler, kişisel, akademik ya da sosyal nedenler olarak çeşitlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, akademik amaca sahip olma ya da olmama da öğrencilerin akademik uyumlarını etkileyen önemli bir değişken olarak tanımlanmıştır. Bununla ilgili olarak Leppel (2001), akademik amaçlarında kararsızlık yaşayan öğrencilerin kararlı olan öğrencilere göre daha düşük bir akademik uyum gösterdiklerini belirtmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve üniversite seçimlerinde, Öğrenci Seçme Sınavı’ndan (ÖSS) aldıkları puanların önemli rolü olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, beklentileri meslek sahibi olma, diploma ve statü kazanma olan öğrencilerin genel olarak ÖSS puanıyla gelmeleri, bölümleriyle bütünleşememeleri, bölüme ve üniversiteye aidiyet duygusu kazanamamaları, öğretim üyeleri ve arkadaşlarıyla iletişimlerinde sorunlar yaşamaları, lise döneminden edindikleri akademik becerilerin yetersiz kalması ile çalışma becerileri ve zaman kullanımı konusunda yaşadıkları sıkıntılar gibi çeşitli kişisel, akademik, sosyal ve kurumsal zorlukların öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına neden olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Bu nokta da öğrenciler, akademik uyum konusunda yaşayabilecekleri sıkıntılara bağlı

olarak sınavlara çalışma, ödev yapma ve derslere devam etme konusunda temel bir kaçma ya da kaçınma davranışı sergileyebilirler. Doğal olarak bu süreç, aynı zamanda öğrencilerin akademik uyumlarında da bir olumsuzluğa neden olabilmektedir.

3.1.5. Diğer Faktörler

Öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen beşinci ve son faktör grubu ise “diğer faktörler” teması altında *sınıf ortamı*, *akran baskısı* ve *teknolojik gelişmeler* olarak adlandırılan 3 alt kategoriden oluşmaktadır.

Sınıf Ortamı alt kategorisi altında, öğrencilerin bir kısmı, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı özellikle sınıf içinde çok fazla gürültü olduğundan söz eden öğrenciler, bu durumun ders dinleme ve etkin olarak derse katılımlarını zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Derslerle ilgili işte. Dersi fazla dinleyemiyoruz. 230 kişilik sınıfta. Herkesten bir ses çıkıyor. Hoca tam anlatamıyor. Yani aslında hocaya fazla soru soramıyoruz yani.*” Öğrenciler, bu durumun öğretim elemanlarıyla sınıf-içi ve sınıf-dışı ilişkilerini de farklılaştırdığını ifade etmektedirler. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı, öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında öğretim görevlileriyle iletişim kurma fırsatı yakalayamadıkları da belirtilen görüşler arasındadır. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Mevcudumuz çok olduğu için ne Hoca bizi tanıyor ne de biz onu tanıyoruz. O yüzden fazla bir şey yok yani. Belki arada bir biz selam veririz Hocaya, o da bize selam verir onun dışında hiçbir şey yok.*” *Sınıf ortamı* içinde yer alan temel öğelerinden bir diğeri ise, sınıf ortamında öğrencilerin ilgisiz tutum ve

davranışları olmaktadır. Görüşme yapılan çoğu öğrenci ders süresince, sınıf arkadaşlarının derse yönelik ilgisizlik ve isteksizliklerinden olumsuz yönde etkilendiklerini de sözlerine eklemişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“İlgisizlik, derse karşı ilgisizlik. Pek fazla insanın kalkıp konuşmaması ders ortamında benimde hani konuşmak istemememe neden oluyor. Hani hoca anlatıyor ama ben konuyu çalışmış olsam bile kalkıp konuşmak istemiyorum.”* Bununla birlikte, görüşme yapılan öğrenciler ders içinde arkadaşlarının bazı tutum ve davranışlarından rahatsız olduklarını ve bu yüzden de derse odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri, *“Derse yönelik konsantre olmaya çalışırken arkadan birinin bir şey yapması ya da sınıfın gülmesi benim orada kopmama neden olabilir. Hocaya yönelik konuşmalar yani derse katılım için olsa tamam diyeceğim ama başka bir iş ile uğraşanı gördükçe ya da yapanı ben de sıkılıyorum o zaman. Çıkmak istiyorum.”* ifadeleriyle ders içinde oluşan ortamla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Özellikle bizim sınıf çok hareketli. Hatta haddinden fazla hareketli. Bir de çok konuşuyorlar. Bende konuşmayı severim ama ders dışında, dersteysen sevmiyorum. Onlar 7/24 konuşalım istiyorlar. Böyle gürültüyü seven bir sınıf.”*

Diğer yandan, *akran baskısı* alt kategorisi çerçevesinde öğrencilerin birçoğu, etraflarındaki akran gruplarının etkisi nedeniyle ders çalışamadıklarından ve boş zamanlarını verimli kullanamadıklarından söz etmişlerdir. Özellikle akran gruplarının birlikte zaman geçirmeye yönelik baskıcı tavırları, öğrencilerin bu anlamda zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Konuyla ilgili görüşlerini dile getiren bir öğrenci şunları ifade etmiştir: *“Şimdi mesela arkadaşlarımız var mesela bir yere gidince veya bir şeye gidince bizim de onların yanında olmamızı istiyorlar mesela. O yüzden mesela ben*

mesela uzak durmaya çalışıyorum ama diyor mesela bizim yanımızda olsan daha iyidir. Bir de ben diyelim çalışmak zorundayım onlar gidip bir futbol maçı ayarlıyorlar diyor geleceksin bilmem ne şimdi ben de arkadaşları kırmak istemiyorum. Mesela çalışacağım yere gidip futbol oynuyorum veya onlarla takılıyorum.”

Bununla beraber, *teknoloji kullanımından* kaynaklanan güçlüklerin de öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Öğrenciler, bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yetersiz bilgi ve deneyime sahip olduklarını, ancak derslerle ilgili ödev ve araştırmalarını yapabilmek için bilgisayar kullanmanın şart olduğunu vurgulayarak, bu durumun akademik anlamda çeşitli sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri deneyimlerini şöyle ifade etmektedir: *“Araştırma konusunda. Her şeyi artık bilgisayardan görüyorsun. Hoca bir ödev veriyor mesela diyelim. O ödevi bilgisayardan çıkarman lazım. Gidip mesela çıkarıyorsun ya da yazıyorsun bilgisayarda. Benim elim pek yatkın değil bilgisayara. 1 saat yazamam. Kendi elimde yazarım da bilgisayardan bir şeyler yazıp da çıkaramam. Hani yavaş yavaş artık.”*

İlgili alanyazın incelendiğinde, sınıf mevcudunun öğrencilerin derslere yönelik değerlendirmelerini etkilediği belirtilmekte ve öğrencilerin sınıf mevcudunun az olduğu sınıflardaki öğrenme düzeylerinin daha fazla olduğunu belirttikleri ifade edilmektedir (Lammers ve Smith, 2008). Sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğretim elemanlarının öğrencilerle birebir ilişki kurmalarını güçleştireceği gibi sınıf yönetimi anlamında derse yönelik sınıf-içi etkileşimleri de azaltacağından, öğrencilerin derslere yönelik

motivasyonlarının da azalmasına neden olabilecektir. Bu durum, doğal olarak öğrencilerin akademik uyumlarını daha da güçleştirebilecektir.

Bununla birlikte, öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeri, sınıf içindeki akran gruplarının tutum ve davranışları olabilmektedir. Sınıf içindeki arkadaş gruplarının öğrenmeye yönelik düşük motivasyon düzeyleri, derslere yönelik ilgisiz tutum ve davranışları, öğrencilerin de bireysel olarak öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer yandan, Astin (1993) öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü arkadaşlarıyla sosyalleşmek için kullanmalarının, akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrenmeye yönelik düşük motivasyonun olduğu bir arkadaş ortamında, öğrencilerin bir çeşit akran baskısı altında sosyalleşmek adına akademik etkinliklerinden uzaklaşması, çeşitli akademik sorunları ve uyum sorunlarını da beraberinde getirebilecektir.

Öğrencilerin akademik uyumlarını olumsuz etkileyen bir diğer konunun da, öğrencilerin akademik süreçlerde eğitim teknolojilerini kullanamamalarından kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu konuda Ceyhan (2006), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin teknolojik gelişmelere uyum sağlama konusunda yaşadıkları sorunların, onların üniversiteye uyum sağlamaları konusunda yaşadıkları zorluklardan bir tanesi olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan, EDUCAUSE (2004) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine oranla eğitim teknolojilerini daha fazla kullandıkları belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak, her ne kadar milenyum gençliği olarak adlandırılırsa da, günümüz birinci sınıf öğrencilerinin Excel, PowerPoint vb.

programları kullanmayı bilmeden üniversiteye geldiklerini ve bu öğrencilerin daha çok e-posta, video oyunları, anlık elektronik mesajlaşma gibi konularda uzman oldukları belirtilmektedir.

III.2. Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen faktörlerin “arkadaş ilişkileri”, “sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılamama”, “boş zaman etkinlikleri” ve “kişisel faktörler” olarak adlandırılan 4 temaya ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal uyum sürecindeki adı geçen bu dört temanın içinde yer alan ana ve alt kategoriler Tablo 3’de sunulmaktadır.

III.2.1. Arkadaş İlişkileri

Bu çalışmadaki bulgulara göre, öğrencilerin sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri temalardan ilki olan “arkadaş ilişkileri”, öğrencilerin üniversite ortamındaki arkadaş ilişkilerinin niteliğine yönelik görüşlerini içermektedir. Arkadaş ilişkileri teması kendi içinde *sınıf-içi ilişkiler* ve *sınıf-dışı ilişkiler* olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

Tablo 3.
Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

<i>Arkadaş İlişkileri</i>
Sınıf-İçi İlişkiler
Gruplaşma
Etiketleme
Rekabet
Çıkar Amaçlı İlişkiler
Bireysellik
Yüzeysellik
Sınıf-Dışı İlişkiler
İletişimsizlik
Karşı Cinsle İlişkiler
<i>Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinliklere Katılmama</i>
Etkinliklerden Haberdar Olamama
Yerleşkelerdeki Olanakların Eşit Olmayan Dağılımı
Arkadaş Grubu Eksikliği
<i>Boş Zaman Etkinlikleri</i>
Akran Gruplarıyla Zaman Geçirme
Bireysel Zaman Geçirme

Sınıf-İçi İlişkiler

Sınıf-İçi ilişkiler ana kategorisi içinde yer alan *gruplaşma* alt kategorisi, görüşme yapılan öğrencilerin, sınıf içerisinde çeşitli gruplaşmaların var olduğuna ve bu gruplaşmaların öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediğine yönelik görüşlerini içermektedir. Bu konu ile ilgili olarak öğrenciler, var olan grupların üyesi olan öğrencilerin kendi aralarında daha sıklıkla iletişim kurup, zaman geçirdiklerini, diğer gruplara üye öğrencilerle sınırlı iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bir öğrencinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “*Mesela hani biz kendi grubumuzdan şey yapalım, piknik yapıyoruz. Piknik yapacağız mesela sadece kendi grubumuza söylüyoruz. Hani*

sınıftakilerde gelse olmaz mı olur ama hani söyleme gereği duymuyoruz. Onlar da öyle, diğer gruplar da. Hani onların aynı grupta olması hani.” Bunun yanı sıra, gruplaşmaların öğrenciler arasındaki ilişkilerin azalmasına ve hatta bu ilişkilerin hiç başlamamasına bile neden olabildiği, öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Örneğin bir öğrenci, gruplaşmaların varlığına yönelik görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Kopuk yani herkes kendi halinde ikili üçlü gruplar. Yani kimsenin kimseden haberi yok. Yani bir birleşme çabası var. Hani herkesin birbiriyle konuşma çabası var ama ne kadar çabaladıysalar da hani olmadığını düşünüyorum. Olmuyor. Çünkü herkes yine kendi iki üç arkadaşıyla birlikte takıldığı için o böyle şey değil.”* Benzer şekilde, bir başka öğrenci ise, *“Sınıftakiler grup grup oldu. Ne bileyim görseler selam vermiyorlar. O şekilde hani. Sen bir gün veriyorsun, iki gün veriyorsun adam hiç şey yapmayınca sende bir süre sonra selamı kesiyorsun. Bu şekilde sınıftakilerin çoğu soğuk böyle. Kendi grup içerisinde anlaşıyorlar. Diğer gruplara karşı o şekildeler.”*

Ayrıca, görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası, sınıf içinde oluşan bu grupların genellikle etnik köken ve siyasal görüşler temelinde oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Etnik kökenli gruplaşmalarla ilgili olarak bir öğrenci, sınıfındaki öğrencilerin hemen hemen yarısının bir etnik kökene, diğer yarısının ise farklı bir etnik kökene sahip olduğunu ve farklı etnik kökene sahip bu öğrencilerin birbirlerinin adlarını dahi bilmediklerini ifade etmiştir. Siyasi gruplaşmaya yönelik olarak bir başka öğrenci ise, görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Daha çok yani mesela görüşlere dayalı bir gruplaşma var. Siyasi olarak bir gruplaşma o şekilde bir gruplaşma var. O şekilde farklı görüşü olanlar. Bu da tabii sorun yaratıyor açıkçası. O yüzden pek anlayamıyoruz.”* Diğer yandan, görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı, kayıtlar esnasında ya da öğretimin başladığı ilk

günlerde tanıştıkları ve dahil oldukları grup içindeki arkadaşlıklarının halen devam ettiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci *“Birkaç arkadaşımın burada kayıt sırasında tanışmıştık. Onlarla konuşma, muhabbet samimileştik. Daha sonra hep birlikte o konvoyla katılanlar oldu. Ya iyi diye düşünüyorum ama bizim hani o grup içerisinde iyi.”* şeklinde görüşlerini paylaşırken, başka bir öğrenci ise *“İlk geliyorsun işte. Kimi yakın bulduysan kendine, o günü daha çok kiminle geçirdiyse artık onunla arkadaşın yani. Bozulmuyor. Hani kolay kolay bozulmuyor.”* sözleriyle deneyimlerini ifade etmiştir.

Etiketleme olarak isimlendirilen alt kategori de sınıf-içi arkadaş ilişkilerinde, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen faktörlerden birisidir. Bununla ilgili olarak görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı, sınıf içinde çeşitli söylemlere maruz kaldıklarını, etnik kökenlerine, dini inanışlarına göre arkadaşları tarafından etiketlendiklerini ve bu anlamda dışlandıklarını hissettiklerini belirtmektedirler. Öğrencilerden birinin konu ile ilgili olarak ifade ettikleri şu şekildedir: *“Üniversitede böyle bir ayrımla karşılaşacağımı hiç sanmazdım ama varmış. Gelir gelmez sensin [etnik köken] dediler. Ayrıca bu sadece etnik köken meselesi de değil yani, meselasin yok iştesin [dini inanış] gibilerinden söylemlerle karşılaşıyorum. Herkes birbirine böyle yaklaşıyor.”*

Sınıf-içi ilişkiler ana kategorisi altında ortaya çıkan ve *rekabet* olarak adlandırılan diğer alt kategori ise sınıf içi arkadaş ilişkilerinin destekleyici olmaktan öte rekabete dayalı olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. Analizler sonucunda elde edilen bir diğer önemli bulgu da, öğrenciler arasında var olan rekabetin özellikle akademik konularda yaşandığına yöneliktir. Akademik rekabet, genel olarak birbirlerinden ders notu

alma, çeşitli akademik konularla ilgili bilgi paylaşımında bulunma, ders içinde ve dışında birbirlerinden akademik destek alabilme gibi konularda sıkıntılar yaşanmasına neden olabilmektedir. Görüşmeler esnasında öğrencilerden biri, sınıf içindeki öğrencilerin rekabetçi tutumlarıyla ilgili yaşadıklarını “*Mesela not alma, ben not alıyorum, onlar not alıyorlar. Tam zamanında ben onlara verdiğim halde bile onlar çoğu zaman vermek istemiyor. İşte biz bir şey bilmiyoruz. Bizim yanımızda not falan yok diyorlar.*” şeklinde belirtmiştir. Özellikle görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen yarısı, kişilerin rekabetçi tutumunun birbirleriyle yakın ve samimi ilişkiler kurmalarında önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin bir öğrenci, bu konudaki düşüncelerini şöyle ortaya koymaktadır: “*Mesela hala not kaygısı peşinde olanlar var. Hani belirli bir amacı yok bu not kaygısının ama. Herhalde alışkanlık olduğu için fazla sürekli. Bilmiyorum ya not kaygısı taşımak ilişkilerimde fazla samimiyeti engelliyor gibi geliyor bana. Çünkü sürekli bir yarış halinde oluyor karşıdaki. Sürekli seni rakip olarak görüyor.*”

Benzer biçimde, birinci sınıf öğrencilerinin sınıf-içi ilişkilerini olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeri ise *çıkara temelli ilişkilerdir*. Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası sınıf-içi arkadaş ilişkilerini çıkara dayalı olarak nitelendirmişler ve arkadaş ilişkilerindeki samimiyetsiz tutuma vurgu yapmışlardır. *Çıkara temelli ilişkilerin*, öğrencilerin zor durumda kaldıklarında yardım arama davranışını göstermeleri, dönemsel yalnızlıklarını gidermeleri ancak daha sonrasında ilişkiyi devam ettirmemeleri ve bununla birlikte ekonomik anlamda da arkadaşlık ilişkilerinde fayda sağlama eğiliminde olmaları gibi konuları kapsadığı ifade edilmektedir. Özetle, öğrencilerin maddi ve manevi anlamda kendilerinin arkadaşları tarafından kullanıldıklarına yönelik bir inanç geliştirdiklerinden söz edilebilir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci, “*Tamamen çıkara bağlı arkadaş*

ilişkileri. Kesinlikle. Not zamanı çok samimiler. Nottan sonra kesinlikle ayrılıyorlar. Sonra işte ya da belli bir şeyde belli istekleri olduğunda o zaman çok samimi oluyorlar. Sonrasında yine ayrılıyorlar. Kesinlikle yapmacık, arkadaş ilişkileri sıfır diyebileceğim düzeyde. Çok kötü. Yani işi düştüğünde sadece seninle samimi sonrasında hiç de samimi olmuyor. Hatta dönüp yüzüne bile bakmıyor.” şeklinde deneyimlerini paylaşırken bir başka öğrenci maddiyata bağlı olarak değerlendirdiği çıkar ilişkisini şu şekilde dile getirmiştir: *“Paraya çok önem vermeleri. Mesela arkadaş ortamında olsun para nerdeyse onlar ordadır. Mesela, tatlı yemeye gidiyoruz. Sen parasını verirsen gelirler, vermezsen gelmezler.”*

Bireysellik, öğrencilerin sınıf-içi arkadaş ilişkileri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer alt kategoridir. Görüşmelere katılan öğrencilerin çoğunluğu, sınıf içindeki arkadaş ilişkileri konusunda kişilerin bireysel ve bencil tutum ve davranışlarından söz ederek, arkadaşlarının sınıf-içi ilişkilerinde sadece kendi bireysel gereksinimlerini karşılamaya çalıştıklarını, başkalarının beklentilerini önemsemediklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili görüşlerini dile getiren öğrencilerden biri, *“Bir ortam oluşturalım, işte toplanalım birlikte sohbet edelim; bir ödevimiz olduğunda hadi hep beraber birleşelim bir ödevi yapalım psikolojisi yok. Herkes ben yapayım bitsin, hatta çoğu insan şey konuyla ilgili bir bilgisi olsa dahi diğer arkadaşına söylemiyor hani. Diğer arkadaşı zor durumda olsa bile.”* şeklinde yaşadığı süreci ifade etmiştir. Benzer şekilde, bir başka öğrenci arkadaş ilişkilerindeki bireysellik ile ilgili olarak: *“Kendini düşünen. Sen bir şekilde aran iyi hani hiçbir şekilde kötü değil ama kendi kötü olduğu zaman başkaları yanında oluyor ama sen veya ben kötü olduğum zaman hani gelip de ne oldu, hani niye böylesin, niye şöylesin demeye gerek duymuyor.”* şeklinde arkadaş ilişkilerinde yaşadığı süreci ortaya koymuştur.

Öğrencilerin sınıf-içi iletişimlerini olumsuz etkileyen faktörlere yönelik görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bir diğer alt kategori ise, *yüzeysel ilişkilerle* ilgilidir. Görüşmelere katılan birçok öğrenci sınıf-içi arkadaş ilişkilerinin yüzeyselliğini vurgulayarak, sınıf içinde kurulan yüzeysel ilişkilerin öğrencilerin birbirleriyle sıcak ve anlamlı ilişkiler kurabilmelerine bir engel teşkil edebildiğini ve kendilerini anlaşılmış hissetmemelerine yol açtığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “*Onlarla sohbet ediyoruz, bir şeyler yapıyoruz. Ama dost olarak, o dostluk şeyinde kimseyi görmüyorum.*” Diğer bir öğrenci ise, sınıf-içi arkadaş ilişkilerindeki yüzeyselliği “*Oturup konuşmaya çalıştığım insanlar oldu ama hepsiyle konuşuyorum, hepsiyle şey merhabam falan var. Biraz konuşuyoruz ama böyle adam akıllı dertleşebileceğim, bu benim arkadaşım diyebileceğim çok fazla insan hatta hiç insan yok.*” şeklinde aktarmıştır.

Sınıf-Dışı İlişkiler

Öğrencilerin üniversitedeki arkadaş ilişkilerine yönelik görüşlerini içeren “arkadaş ilişkileri” temasının ikinci ana kategorisini oluşturan sınıf-dışı ilişkiler de *iletişimsizlik* ve *karşı cinsle ilişkiler* olarak adlandırılan iki alt kategori çerçevesinde ele alınmaktadır. *İletişimsizlik* temelinde ele alındığında, yerleşke içindeki öğrencilerin birbirleriyle herhangi bir iletişimlerinin olmadığına yönelik görüşler, öğrenciler tarafından sıklıkla tekrar edilmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin neredeyse büyük bir kısmı, üniversite içindeki farklı bölüm ve sınıflardaki diğer öğrencilerle iletişimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Mesela aynı fakültenin farklı bölümlerinde insanlar birbirini tanımıyor. Ben*

yurtta kalmasam tanıyamazdım. Bizim bölümüyle ortak derslerimiz var ama hiç tanışmıyoruz. Konuşmuyoruz.”

Karşı cinsle ilişkiler ise, sınıf-dışı ilişkiler ana kategorisi altında yer alan bir diğer alt kategoridir. Bu konuyla ilgili olarak, görüşme yapılan birinci sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının, karşı cins ile herhangi bir şekilde iletişime geçmedikleri ya da sınırlı şekilde iletişime girdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin karşı cinsle ilişkilerini olumsuz etkileyen temel faktörlerden ilki, kız ve erkeklerin birbirlerine yönelik önyargılı tutum ve davranışları olmaktadır. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bu konuda daha fazla görüş bildirdiği görülmüştür. Kız öğrencilerin neredeyse tamamına yakını, erkek arkadaşlarının kendilerini anlayamayacağı ve kendileriyle çıkara dayalı ilişkiler kurmak isteyecekleri noktasına vurgu yapmışlardır. Bu nedenle kız öğrenciler, erkek öğrencilerden uzak durduklarını ve iletişime girmediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak kız öğrencilerden biri şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir: *“Erkeklerden arkadaş olması zor gibi. Çünkü amaçlarının farklı olabileceğini düşünüyorum. Hem beni bir kız arkadaşımın anlayabileceği kadar da anlayacağını düşünmüyorum.”*

Üniversiteye uyum sürecinde akademik uyum kadar önemli bir diğer konu da öğrencilerin sosyal uyumudur. Dolayısıyla, nitelikli arkadaşlıklar kurmak ve üniversitenin sosyal yaşamıyla bütünleşmek başarılı bir uyum süreci için oldukça önemli olmaktadır (Wise ve King, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite yaşamında arkadaşlıkların varlığının ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin, üniversiteye sosyal uyumu olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Örneğin Rood (2008), yerleşkedeki arkadaş

ilişkilerinin varlığının öğrencilerin üniversiteye uyumlarını (akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyum) arttırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Katz (2008), öğrencilerin üniversitedeki arkadaş ilişkilerinin varlığının sosyal uyumun önemli bir göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Buna ek olarak, üniversiteye uyum sağlama sürecinde yeni kurulan arkadaş ilişkilerinin kalitesinin de oldukça önemli olduğu ve nitelikli arkadaş ilişkilerinin uyum sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini bildirilmektedir (Buote ve diğ., 2007). Üniversite yaşamında nitelikli arkadaş ilişkileri, üniversite birinci sınıf öğrencileri için a) aidiyet duygusu kazanma b) duygusal destek kaynağı sağlama c) rehber ve yol gösterici olma d) sosyal çevreyi genişletme e) stres düzeylerini azaltmaya yönelik ortak etkinlikler yürütme ve f) ortak zorlukları paylaşarak, deneyimleri normalleştirme gibi konularda destek oluşturmakta ve öğrencilerin uyum süreçlerine olumlu şekilde katkıda bulunmaktadır (Buote ve diğ., 2007). Özetle nitelikli arkadaş ilişkileri, önemli bir sosyal destek kaynağı sağlanması, kimlik gelişimi sürecinde bireysel kimliğin onaylanması ve sosyalleşme için uygun durumların yaratılması (Hirsch, 1980) ile üniversiteye uyum sürecinin gerçekleştirilmesi (Pittman ve Richmond, 2008; Wise ve King, 2008) anlamında önemli bir yere sahiptir.

Diğer yandan, üniversiteye uyum sürecinde zorluklar yaşadığını belirten birçok üniversite öğrencisinin, sosyal etkileşim ve arkadaşlık ilişkileri anlamında önemli hayal kırıklıkları yaşadıkları ifade edilmektedir (Langston ve Cantor, 1989). Benzer şekilde, Paul ve Brier (2001), yaptıkları çalışma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yarısının orta ve yüksek düzeyde arkadaş özlemi (friendsickness) çektiklerini ve bu durumun öğrencilerin

üniversiteye uyumlarını önemli ölçüde azalttığını ifade etmektedirler. Bununla birlikte Gizir (2005), Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin arkadaş ilişkileriyle ilgili olarak yüzeysellik, çıkar dayalı ilişki, bencillik ve bireysellik gibi çeşitli sorunlar yaşadıklarını bildirmektedir.

Bu çalışmanın sosyal uyum kapsamında arkadaş ilişkilerine yönelik bulguları da, görüşmelere katılan öğrencilerin arkadaş ilişkileri anlamında önemli olumsuzluklar deneyimlediklerini göstermektedir. Bu olumsuzlukların temelinde ise, öğrencilerin nitelikli ve güvenilir arkadaş ilişkileri kurmakta zorlanmaları yer almaktadır. Nitekim, bu çalışma kapsamında görüşleri alınan ve uyum zorluğu çeken öğrenciler, sosyal ortamlarındaki arkadaşlık ilişkilerinde var olan gruplaşma, etiketleme, rekabet, çıkar amaçlı ilişkiler, bireysellik ve yüzeysellik gibi çok çeşitli konulardan yakınmışlar ve bu durumun sosyal uyumlarını olumsuz şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Kişiler arası ilişkiler kuramı, bireylerin hangi türden olursa olsun sadece grup içersinde karşılanabilecek bazı temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir takım gruplara girdiklerini ifade etmektedir (Shutz, aktaran Yüksel, 2008). Bu noktada, bireylerin en temel ihtiyaçlarından birinin ise dahil (ait) olma ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Bu ihtiyaç, bireyin bir gruba girdiğinde kendini diğer üyeler tarafından kabul edilmiş ve değerli bulunmuş hissetmesi ile ilgilidir. Birey, bulunduğu gruba ait olabilmek için grup kurallarını benimseyerek, grup dışı davranmamaya çalışmaktadır. Ancak, bireylerin içinde buldukları gruptaki davranışları, sosyalleşme ve sosyal olarak olgunlaşma düzeylerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu durum, olgunluk ve sosyalleşme düzeyi düşük olan bireylerde bir tür bağımlılığa, yüksek bireylerde ise özerkliğe ve karşılıklı bağlılığa yol

açmaktadır (Yüksel, 2008). Bu çalışma kapsamındaki örneklem grubunun gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, ön-yetişkinlik döneminin en önemli gelişimsel görevlerinden biri olan özerkliğe geçiş sürecinde öğrencilerin buldukları çevre tarafından onaylanma, kabul görme ve değerli hissetme ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu süreçte aile ortamından ve lise arkadaşlıklarından ayrılarak üniversiteye yeni gelen öğrenciler için sınıf içinde oluşan gruplardan birine dahil olmak ve grubun bir üyesi olmayı sürdürmek oldukça önemli olabilmektedir. Benzer şekilde Damico da (1974), sınıf içindeki gruplaşmaların öğrencilerin aidiyet ve kabullenilme ihtiyacından dolayı ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu süreçte öğrencilerin yeni girdikleri üniversite ortamında diğer öğrenciler tarafından onaylanmama ya da desteklenmeme kaygısı ile içinde buldukları, gruplar dışındaki diğer grup üyeleri ya da öğrenciler ile ilişki kurmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılabilir.

Benzer şekilde, nitelikli arkadaş ilişkilerinin temelini yakınlık, güven, destek ve kabul görme gibi temel özelliklerden oluştuğu ifade edilmekte (Monsour, aktaran Ryback ve McAndrew, 2006) ve kişilerarası ilişkilerde oluşan aşırı rekabetin, bireylerin birbirlerine olan güven duygularını ortadan kaldırdığı belirtilmektedir (Akbaş, 2005). Görüşme yapılan öğrenciler ise, sınıf-içi arkadaşlık ilişkilerinde rekabet, çıkar amaçlı ilişkiler ve bireysellikten sıkça söz etmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf-içinde öğrenciler arasında yaşanan rekabetin öğrencilerin birbirlerine olan güvenlerini önemli ölçüde zedelediği ve rekabet nedeniyle oluşan sınıf-içi güvensizlik ortamında öğrencilerin yine arkadaş ilişkilerini geliştirmekten kaçındıkları düşünülmektedir. Sınıfındaki akranları tarafından desteklenmeyen ve kabul görmeyen öğrencilerin buldukları kuruma aidiyet duygularının azaldığı (Oswald ve Clark, 2000) yönündeki araştırma bulgusu dikkate

alındığında, rekabet sonucu yakınlık ve güven ortamının aksine, yüzeysellik, bireyselleşme ve çıkar amaçlı ilişkilerin geliştiği bir ortamda öğrencilerin sınıfa yönelik aidiyet duygularının azaldığı ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilendiği ifade edilebilir.

Öte yandan, sınıf-içi arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler sonucu geliştirdikleri güvensizlik ile üniversitenin sosyal ortamlarında desteklenmeyecekleri ya da kabul göremeyecekleri kaygısıyla, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sınıf-dışı arkadaş ilişkilerini sınırlı tuttukları düşünülmektedir. Karşı cinsle ilişkiler sürecinde ise kızların tekelci bir anlayışla yeni arkadaşlıklara erkeklere oranla daha kapalı oldukları ve ilişkilerde daha duygusal beklentilere sahip oldukları (Çok, 1993) göz önüne alındığında, üniversite birinci sınıfta karşı cinsle ilişkilerin üst sınıflara oranla sınırlı olması anlaşılır olabilmektedir.

Sonuç olarak, akran gruplarıyla kurulan iletişimin sıklığı ve kalitesi ile üniversitenin sınıf-dışı yaşamına katılımın, üniversite bünyesindeki sosyal bütünleşmenin en önemli göstergeleri olduklarını ifade edilmektedir (Lorang, Terenzini ve Pascarella, 1981; Baker ve Siryk, 1984). Bu bakış açısıyla, nitelikli arkadaş ilişkileri geliştirme konusunda yaşadıkları sıkıntılara bağlı olarak görüşme yapılan öğrencilerin, üniversitenin sosyal ortamından doyum sağlama ve üniversiteye bağlılık geliştirme konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

III.2.2. Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinliklere Katılamama

Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen faktörlerden bir diğeri olan “sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılamama” teması ise

öğrencilerin üniversitedeki sosyal olanaklardan yararlanamama nedenlerine yönelik görüşlerinden oluşan *etkinliklerden haberdar olamama*, *yerleşkelerdeki olanakların eşit olmayan dağılımı* ve *arkadaş grubu eksikliği* olarak nitelendirilen 3 ana kategoriye ayrılmaktadır. Özellikle görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamının, yerleşke içindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden yararlanmadıkları araştırmanın önemli bulgularındandır.

Öğrencilerin, üniversitedeki sosyal etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili olarak *etkinliklerinden haberdar olamama*, görüşü birçok öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yerleşke içindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden haberdar olamadıklarını ya da bu konuda bilgilendirilmediklerini vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri üniversite gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olarak “*Mersin üniversitesinde etkinliklerle ilgili hiçbir bilgim yok.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bu tür etkinliklerden haberdar olmamalarından kaynaklı olarak etkinliklere katılmamaları, boş zaman kullanımı konusunda sıkıntı yaşamalarına da neden olabilmektedir. Örneğin bir başka öğrenci konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: “*Hani haberdar olmuş olsam ya da işte hangi konuda olduğunu bilsem ilgim varsa zaten yönelirim ben o konuya ve boş zamanlarımı değerlendirmeyi isterim. Oldukça boş zamanım oluyor*”. Aynı zamanda öğrenciler, bu etkinliklere nasıl katılacakları konusunda da sıkıntı yaşadıkları belirtmişler ve bu konudaki yetersizlikten dolayı yakınmışlardır. Öğrenciler üniversitede ne tür etkinlikler gerçekleştirildiğini ya da bu etkinliklere nasıl katılacaklarını bilmediklerini ve katılım konusunda yönlendirilmediklerinden söz etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak bir diğer öğrenci, sosyal etkinliklere katılmama nedeni olarak şunları ifade etmiştir: “*O kulüplere nasıl katılacağımı*

bilemiyorum. Kulüpler hakkında fazla bilgim yok. Dediğim gibi beni iyi yönlendiren birisi yok yani.”

Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılamama ile ilgili ana kategorinin bir diğer alt kategorisi olan *yerleşkelerdeki olanakların eşit olmayan dağılımı* ise öğrencilerin sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. Daha önce bahsedildiği üzere, Mersin Üniversitesi çeşitli yerleşkelere sahiptir. Bu yerleşkelerin fiziki yapıları ve bu anlamda olanakları birbirinden farklılık göstermekte olup sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik olanaklar daha çok üniversitenin Çiftlikköy Merkez yerleşkesinde bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında oluşturulan örneklemin hemen hemen yarısı, Mersin Üniversitesi Yenişehir yerleşkesinde öğrenim görmekte öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu alt kategori altında oluşan öğrenci görüşleri incelendiğinde, Yenişehir yerleşkesinde öğrenim gören öğrencilerin hepsi, yerleşke bünyesindeki olanakların yetersizliğinden yakınmışlardır. Öğrenciler, sosyal, kültürel ve sportif olanaklar anlamında üniversitenin Çiftlikköy yerleşkesinin daha fazla imkana sahip olduğunu ifade etmişler ve olanakları kullanmama nedenlerinden biri olarak Yenişehir yerleşkesindeki eksikliklere odaklanmışlardır.

Bu konuyla ilgili olarak Yenişehir yerleşkesinde öğrenim gören bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben Yenişehir kampüsündeyim. Orada daha az olanak var. Tiyatro topluluğuna buraya [Çiftlikköy Yerleşkesi] geldim katılmak için. Çoğu arkadaş yukarıya mı çıkacağız dedi ki çoğunluğunun da haberi yoktu ben söylediğimde. Tiyatro topluluğu mu varmış bu üniversitede diyenlerde oldu.”*

Buna ek olarak, Yenişehir yerleşkesinin var olan fiziki koşullarının yetersizliği de öğrencilerin üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmaktadır. Nitekim, Yenişehir yerleşkesinde öğrenim gören öğrencilerin bir çoğu, Yenişehir yerleşkesinin fiziki anlamda küçüklüğünden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüşlerini ifade eden bir öğrenci şunları söylemiştir: *“Bir kere Yenişehir kampüsünde baya bir eksik var zaten. Binalar olsun, ben o okula gittiğimde kesinlikle bir üniversiteye gitmiş ya da hani bir kampüse girmiş gibi hiç mi hiç hissetmiyorum. Çiftlikköy tam anlamıyla bir üniversite. Hani hissettiriyor kendini. Ama oraya [Yenişehir yerleşkesi] adım attığımda hiç de öyle olduğunu hissetmiyorum. Resmen liseye gidermiş gibi oluyor.”*

Öğrencilerin üniversitenin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerine katılmamaları konusunda ortaya çıkan son alt kategori ise *arkadaş grubu eksikliği*dir. Öğrencilerin yaşamış oldukları tek başlılık ya da sosyal yalnızlık, onların sosyal etkinliklerden yararlanmalarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası yerleşkedeki etkinliklere beraber katılabilecekleri arkadaşları olmadığından ya da yeterli düzeyde arkadaşlık kuramadıklarından (ki bu konu kişisel uyum sürecinde de önemli kategorilerden birini oluşturmaktadır), tek başlarına ya da yalnız olarak bu etkinliklere katılmak istemediklerini ve olanaklardan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğrencinin bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Bir arkadaş bulursam ya da bulabilseydim muhakkak giderdim ama o tek başına gitme durumunu pek sevmediğim için biri daha olursa daha iyi olur diye düşündüğümünden pek gitmedim yani.”* Benzer şekilde bir başka öğrenci ise konuyla ilgili şunları söylemektedir: *“Yani tanıdığınızın olması lazım. Ben tutup hani tek başıma gidemem oraya. Arkadaşınızın olması lazım. Size eşlik eden birinin olması lazım.”*

Alanyazında, üniversite yerleşkelerindeki çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmanın, öğrencilerin sosyal uyumlarını kolaylaştırdığı, nitelikli arkadaş ilişkilerini geliştirdiği, yalnızlık ve sosyal doyumsuzluğu ortadan kaldırdığı belirtilmektedir (Bonhert, Aikins ve Edidin, 2007). Benzer şekilde Bulakowski ve Jumisko (1998), öğrencilerin sınıf-dışında yerleşkedeki çeşitli etkinliklerde yer almalarının yeni arkadaşlarla tanışma açısından önemli bir fırsat oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bu çalışmadaki bulgular, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin sosyal ortamından yeterli düzeyde yararlanamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif olanakları bir şekilde kullanamamaları ve sınıf-dışı etkinliklere katılmamaları, öğrencilerin hem yeni arkadaşlıklar kurmalarını engellemekte, hem de üniversitenin sosyal ortamıyla bütünleşmelerini zorlaştırmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin üniversitedeki etkinliklere katılmama nedenlerinden birinin arkadaş grubu eksikliği olduğunu göstermektedir. Astin (1993), öğrencilerin üniversitedeki sosyal olanakları kullanma davranışının öğrenci-öğretim elemanı etkileşimiyle ve özellikle de öğrenci-öğrenci etkileşimi ile doğru orantılı olduğunu ve akranlarıyla sıklıkla iletişim içinde olan öğrencilerin daha fazla sosyal etkinliklere dahil oldukları belirtmektedir. Benzer şekilde Lorang, Terenzini ve Pascarella (1981), akran gruplarıyla kurulan etkileşimin sıklığının, üniversitenin sınıf-dışı yaşamına katılımın bir göstergesi olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularından hareketle, öğrencilerin üniversitede arkadaş edinmeleri ile üniversitenin sosyal olanaklarını kullanmaları arasında karşılıklı bir süreç olduğu değerlendirilmektedir. Birçok öğrenci arkadaş eksikliğinden dolayı üniversitenin olanaklarını kullanmadığını belirtmektedir. Ancak bu olanakları değerlendirmedikleri için arkadaş edinebilecekleri sosyal ortamlardan

uzak kalarak önemli bir fırsatı da kaçırmaktadırlar Bu noktada öğrencilerin kişisel özellikleri belirleyici faktör olabilmektedir. Nitekim Astin (1993), üniversitedeki sosyal etkinliklere katılan ve değişime açık olan öğrencilerin, genellikle sosyal yönelimli olduklarını ifade etmekte ve sosyal yönelimli öğrencilerin girişken bir özellik sergilediklerini belirtmektedir. Daha sonraki bölümlerde tartışılacağı üzere, bu çalışma bağlamında görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen yarıdan fazlasının çekingen kişilik özelliği gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin üniversitenin sosyal ortamına katılım ve arkadaş edinme konusunda yaşadıkları sorunlara açıklık getirilebileceği düşünülmektedir.

III.2.3. Boş Zaman Etkinlikleri

Öğrencilerin boş zamanlarını geçirme biçimiyle ilgili görüşlerinin yer aldığı “boş zaman etkinlikleri” teması ise *akran gruplarıyla zaman geçirme* ve *bireysel zaman geçirme* alt kategorilerinden oluşmaktadır. *Akran gruplarıyla zaman geçirme* konusuyla ilgili olarak öğrencilerin yarıya yakını boş zamanlarını arkadaşlarıyla birlikte geçirdiklerini, ancak arkadaşlarla geçirilen zamanın genellikle yerleşke bünyesindeki etkinliklere katılmaktan öte yerleşke dışında bir arada bulunma şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir: “*Geziyoruz genelde. Geziyoruz, ondan sonra yurda gittiğim zaman kitap okurum. Arkadaşlarla dedikodu yaparız biraz. Ondan sonra çarşıya çıkarım. Arkadaşlarla takılıyoruz o kadar. Başka bir şey yok yani. Henüz başka bir şey yok.*”

Boş zamanlarını zaman zaman bireysel olarak değerlendirdiğini ifade eden öğrencilerin, boş zamanlarını genel anlamda uyuyarak, televizyon izleyerek ya da

internette gezinerek değerlendirdikleri görülmektedir. Boş zamanını bireysel anlamda değerlendirme biçimiyle ilgili olarak bir ğrenci “*Kitap okuyorum. Bilgisayarda internete takılıyorum. Televizyon, ben geçen senelerde hiç izlemezdim ama çok izler hale geldim. Dışarı çıkıyorum. Yani sahil falan.*” şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan öğrencilerin boş zaman etkinliklerini değerlendirme biçimine yönelik bulgular, Dextras’ın (1993) birinci sınıf ğrencilerinin boş zamanlarını televizyon izleyerek, uyuyarak ya da akranlarıyla yerleşke dışında zaman geçirerek değerlendirdikleri bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak ğrencilerin yerleşke dışında boş zamanlarını geçirmeleri üniversitenin sosyal ortamıyla bütünleşmelerini ve dolayısıyla da sosyal uyumları olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Astin (1993), ğrencilerin üniversite yaşamına aktif katılımlarının ve yerleşke içerisinde zaman geçirmelerinin sağlanmasının, üniversiteye bağlılıklarının artmasında önemli bir anahtar olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin boş zamanlarını genellikle bireysel etkinliklerle ya da yerleşkenin dışında değerlendirmeleri, öğrencilerin aidiyet duygularını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak nitelendirilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında, öğrencilerin sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hem üniversitedeki arkadaş ilişkileri konusunda hem de üniversitenin sosyal imkanlarını kullanmadaki süreçlerde önemli zorluklar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Alanyazında, sosyal uyumun en önemli göstergeleri, öğrencilerin üniversitenin sosyal destek sistemlerini kullanabilmesi, edindiği sosyal özgürlükleri yönetebilmesi, anlamlı ilişkiler kurup sürdürebilmesi, aidiyet duygusu geliştirebilmesi ve tüm bunlarla beraber üniversitenin sosyal yaşantısıyla

bütünleşmiş olması olarak belirtilmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Freeman, Andersen ve Jensen, 2007). Dolayısıyla, bir öğrencinin üniversitedeki sosyal etkinliklere katılmaması ya da oldukça az katılması ve sosyal kaçınma davranışı sergilemesi, üniversiteye sosyal uyumun azaldığı ya da tam olarak gerçekleşmediğini gösteren önemli ipuçları olarak değerlendirilmektedir (Baker ve Siryk, 1984). Bu yönüyle çalışmanın bulguları, alanyazını destekler nitelikte görülmektedir.

III.3. Öğrencilerinin Kişisel-Duygusal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen faktörlerin “kişisel faktörler”, “üniversiteye yönelik beklentiler” “ve “tercih nedenleri” olarak adlandırılan 3 temaya ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişisel-duygusal uyum sürecindeki adı geçen bu üç temanın içinde yer alan ana ve alt kategoriler Tablo 4’de sunulmaktadır.

III.3.1. Kişisel Faktörler

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kişisel-duygusal boyutta olumsuz etkileyen faktörlere yönelik görüşleri sonucunda oluşan birinci tema “kişisel faktörler”dir. Adından da anlaşılacağı üzere bu tema, öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini etkilediklerini düşündükleri bireysel konular ile ilgilidir. Bu faktörler sırasıyla, *çekingenlik*, *hata yapma ve eleştirilme kaygısı*, *yalnızlık*, *dış kontrol odaklılık*, *ev özlemi*, *ekonomik yetersizlikler* ve *akademik kaygılar* olarak 7 ana kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 4.
Öğrencilerin Kişisel-Duygusal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Kişisel Faktörler
Çekingenlik
Hata yapma ve eleştirilme kaygısı
Yalnızlık
Dış kontrol odaklılık
Ev özlemi
Ekonomik yetersizlik
Akademik kaygılar
Üniversiteye Yönelik Beklentiler
Üniversite eğitiminin kazançlarına yönelik beklentiler
Meslek edinme
Diploma sahibi olma
Toplumsal statü kazanma
Üniversite eğitim sürecine yönelik beklentiler
Mesleki gelişim
Kişisel gelişim
Tercih Nedenleri
Üniversite tercih nedenleri
ÖSS puanı
Aileye yakınlık
Şehir
Bölüm tercih nedenleri
ÖSS puanı
Mezunların iş olanakları

Çekingenlik

Kişisel faktörler isimli temanın içinde yer alan ilk ana kategori, *çekingenlik* olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğunun verdiği yanıtlar, öğrencilerin çekingen kişilik özelliği gösterdiğini açığa çıkarmaktadır. Çekingenlik, bireyin kendi haklarını koruyamaması, düşünce, duygu ve inanışlarını doğrudan, dürüst ve uygun

yollarla ifade edememesi olarak tanımlanmaktadır (Arı, 1989; Üstündağ, 2006). Çekingenlik, birey için olumsuz duygulanımlar yaratan bir davranış biçimi olup, çekingen davranış özellikleri gösteren bireylerin genellikle kendilerini çaresiz, güçsüz, kısıtlanmış ve endişeli hissettiği vurgulanmaktadır. Bu noktada, görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı, üniversite gibi yeni bir ortamda duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci *“Daha şimdiye kadar [sorun çıkaran arkadaşlarımla] hiç konuşmadım. Konuşmayacağım. İşte öyle bir şeyim var. Zaten direk konuşamıyorum. Yani direk bunu yaptın diyemiyorum bu da çok büyük bir sorun benim için.”* şeklinde üniversitenin sosyal ortamlarında yaşadığı zorluğu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, görüşmelere katılan öğrencilerin büyük bir kısmı derslere aktif olarak katılmadıklarından da söz etmişlerdir. Nitekim, akademik alanda çekingenlik yaşayan bir öğrenci deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben pek rahat konuşamıyorum hocaların yanında. Derste, özellikle de sınıfta. Anlatmam gerçekten hissettiklerimi ya da sormak istediğimi. O anda gider.”* Benzer şekilde bir başka öğrenci ise *“Düşündüğümü çok fazla söyleyemiyorum. Bilmiyorum mesela çok fazla yorum yaptığımız derslerde, birinci dönem derslerinde yorum yapıyorduk. Orada şey yapmazdım hani direk ya açık olduğu için konuşmazdım ya da şeydir, bazen aktaramıyorum.”* sözleriyle sınıf içindeki çekingen davranışlarını ifade etmektedir.

Üniversite ortamında öğrenciler, akademik nitelik ve becerileri ile ilgili olarak öğretim elemanları tarafından değerlendirilmektedirler, ancak onların sosyal nitelik ve becerileri ise daha çok çevrelerinde bulunan arkadaşları tarafından değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin utangaçlık ve çekingenlik davranışları göstermelerine ve bireylerin sosyal ilişkilerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Asendorph,

aktaran Smith, 2008). Benzer şekilde öğrenciler, öğretim elemanları ve arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve onaylanmama kaygısıyla kendilerini sosyal ortamdan çekiyor olabilirler. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu görüşleri destekler niteliktedir. Öte yandan, çekingen kişilik özelliğine eşlik eden duyguların genellikle düşük benlik saygısı ve özgüven eksikliği olduğu vurgulanmaktadır (Arı, 1989; Onur, 2006). Düşük benlik saygısı, bireylerin düşük yaşam tatmini, yalnızlık, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygular hissetmelerine neden olabilir ve olumsuz duyguların yoğunlukla hissedilmesi de öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz olarak etkileyebilir. Aslında, düşük benlik saygısı ve bununla ilişkili olan yalnızlık ve depresyon gibi değişkenlerin, öğrencilerin sadece kişisel-duygusal uyumlarını değil, aynı zamanda akademik, sosyal ve kurumsal uyumlarını da olumsuz şekilde etkileyebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Hata Yapma ve Eleştirilme Kaygısı

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen ve aynı zamanda öğrencilerin çekingen davranışlarına neden olabilecek kişisel bir faktör olarak ele alınan bir diğer önemli ana kategori ise *hata yapma ve eleştirilme kaygısı*dır. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısından fazlasının hata yapmaktan kaçındığı ya da eleştirilme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden birinin ifade ettikleri şöyledir: “*Hani yanlış anlaşılır mıyım, söylediklerimle belki de çelişmemeliyim. Hani belki de o an ki ruh halimi oraya yansıtacağım. Daha sonra o ruh hali yerine bir neşe gelecek. Çünkü bilirsiniz yani genelde biriyle konuştuğunuz zaman hani öyle psikoloji, ya da ne bileyim, mutlu olduğunuz anlardan ziyade sorunlarınızı anlatıyorsunuz. Sonra neşeli haliniz de bu bir dengesizlik yaratır mı, ya da anlattıkları başarımlarım üzerinde ya da kişiliğim üzerinde hoca beni bağnaz görür mü, düşüncelerimi çok mu dar görür. Bunlar beni*

korkuttur, ürkütür yani.” Dolayısıyla, öğrencilerin bu ve benzeri kaygıları arkadaşlarıyla ya da öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekinmelerine neden olabilmektedir. Diğer yandan, öğrenciler hata yapmaktan kaçınmak adına sürekli davranışlarını kontrol etme ihtiyacı da gösterebilmektedirler. Nitekim, bir diğer öğrenci “*Çok fazla şeyim, sürekli ayrıntılara çok fazla takılıyorum. Ben çok fazla katı eleştiriyorum kendimi. Yani sen böylesin diyorum kendime. Böyle yapıyorsun demek ki sen böylesin diyorum. Bu şekilde düşünüyorsun demek ki diyorum. Tutarsızsın, dengesizsin diyorum kendi kendime.*” sözleriyle üniversite ortamında kendini sürekli eleştirme ve davranışlarını kontrol altında tutmaya yöneldiğini ifade etmektedir. Aslında öğrencilerin *hata yapma ve eleştirilme korkularının* onları bir çeşit mükemmeliyetçiliğe de yöneltebileceği gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilerin sosyal ortamlardaki çekingenlikleri üzerine yapılan yorumların burada da geçerli olduğu düşünülmekte ve öğrencilerin hata yapma ve eleştirilme kaygılarının altındaki en temel nedenlerden birinin gelişimsel dönemlerine özgü çevreden kabul görme ve onaylanma ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Özellikle bir kimlik geliştirme süreci içindeki üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, öğretim elemanları ve arkadaşları tarafından kabul görmeme ve onaylanmama kaygısıyla, eleştirilmekten ve hata yapmaktan kaçındıkları ve kaygı yaşadıkları değerlendirilmektedir. Nitekim, Rice ve Mirzadeh (2000), hata yapma kaygısı yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin, yüksek standartlara sahip oldukları ve bu yüzden diğer öğrencilere oranla üniversiteye daha az uyum sağladıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmada yer alan öğrenciler de davranışlarını kontrol altında tutma ve olabildiğince mükemmeliyetçi bir tutum sergileme çabası içinde olabilirler.

Yalnızlık

Öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili olarak ifade edilen bir diğer ana kategori olan yakın arkadaş eksikliği, öğrencilerin üniversitedeki yaşantılarında kendilerine yakın hissettikleri arkadaşlık ilişkilerinin bulunmaması ile ilgilidir. Görüşmelere katılan öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal uyum temasında da tartışıldığı üzere çeşitli nedenlerden dolayı üniversitede yakın arkadaşlıklar kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşmelere katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üniversitede kendilerini çok yalnız hissettiklerinden söz etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak görüşlerini dile getiren bir öğrenci şunları söylemiştir: *“Ben çok yalnız kaldığımı biliyorum. Sıkılıyorum ve hani artık çoğu zaman ağlayasım dahi geliyor ki şu zamana kadar baya da ağladım. Bu yüzden. Ben burada yalnız olduğumu düşünüyorum.”*

Üniversiteye geçiş sürecinde, farklı şehirlerde öğrenim görmeye başlayan birçok öğrenci evlerinden, sosyal ortamlarından ve sosyal destek sistemlerinden uzaklaşmakta ve öğrenim gördükleri üniversitenin sosyal ortamında yeni sosyal destek sistemleri yaratmak zorunda kalmaktadırlar. Ancak, üniversite ortamında bu sosyal sistemleri oluşturamayan üniversite öğrencileri kendilerini yalnız hissetmekte ve bu kez de yalnızlıkla baş etmek durumunda kalmaktadırlar (Paul ve Brier, 2001). Sonuç olarak, öğrencilerin yoğun bir yalnızlık ve çaresizlik hissetmeleri kişisel-duygusal uyumlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Dış Kontrol Odaklılık

Diğer bir ana kategori ise birinci sınıf öğrencilerinin *dış kontrol odağına* sahip olmaları olarak tanımlanmıştır. Rotter (Aktaran Dağ, 1990) kontrol odağını, kişinin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları yetenek, özellik ve kendi davranışlarının sonuçları olarak ya da şans, kader, talih gibi kendi dışındaki güçlerle ilgili olarak algılaması olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısıyla, kontrol odağını iç kontrol odağı ve dış kontrol odağı olarak sınıflandıran Rotter (Aktaran Dağ, 1990), dış kontrol odağına sahip olan bireylerin yaşadıkları olayların nedenlerinin kendilerinden öte dış koşullar tarafından belirlendiğinden söz etmiştir. Dış denetimli olmanın, öğrencilerinin kişisel-duygusal uyumlarının yanı sıra akademik ve sosyal uyumlarına da olumsuz etki yapabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Örneğin, akademik uyuma yönelik olarak ders çalışma ile ilgili düşüncelerini dile getiren bir öğrenci şunları ifade etmiştir: *“Beni zorlayan bir şey olsa hani mutlaka çalışmam gerekse diyelim ki üniversitede not ortalaması 60 değil de 80 falan olsa oturup çalışmak zorundasın. Oturup bende çalışacağım. Ama şu anda o kadar çok çalışmamı gerektirecek bir durum yok ortada. Bende çalışmıyorum.”* Sosyal uyuma yönelik olarak ise bir öğrenci *“Bazı şeylerin olması, sosyal aktivitelerin daha fazla olması gerek. Zorunlu. Benim gibileri için zorunlu aktiviteler olması. Öyle.”* şeklindeki görüşleriyle dıştan denetimli bir özellik sergilediğini vurgulamaktadır. Bu konuda Mooney, Sherman ve Lo Presto (1991) dış denetim odağına sahip öğrencilerin, öz-saygı ve üniversiteye uyum düzeylerinin iç denetim odağına sahip öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Bu bakış açısıyla ele alındığında, öğrencilerin kişisel-duygusal uyum düzeylerinin düşük olması anlaşılabilir görülmektedir. Diğer yandan, çalışma kapsamındaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dış denetimli yaklaşımın öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını da olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Ev Özlemi

Ev özlemi olarak adlandırılan diğer bir ana kategori ise öğrencilerin evlerinden, dolayısıyla da ailelerinden uzak olmalarıyla ilgilidir. Bu uzaklık, öğrencilerin alışageldikleri aile desteğini hissetmelerini zorlaştırabilmektedir. Aile ve aile desteği üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlamalarıyla ilgili en önemli sosyal destek sistemlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Guiffrida, 2005; Katz 2008). Nitekim, görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı, ailelerinden uzak olduklarını ve ilk kez ailelerinden ayrıldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden bir tanesinin ifade ettikleri şu şekildedir: *“Annemlerde zaten şehre gönderince baya kötü oldum ben. İlk gidişlerinde falan. Ağladım, günlerce ağladım. Kötüydü, hemen dönmek istedim. İzmir, hani orası da uzak olacaktı ama en azından şehre yakın olacaktı. Benim yaşadığım şehre yakın olacaktı. Hani gidip gelmem kolaylaşacaktı. Bu yüzden. Burada baya zorluk çekiyorum o konuda.”* Öğrencilerin hem ailelerinden ilk kez ayrılıyor olmaları, hem de aile desteğinin ulaşılabilirliğinin zorluğu öğrencilerin buldukları yeni ortamda kendilerini yalnız ve güvensiz hissetmemelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Fisher ve Hood (1987), eve uzak olma ve ev özlemi çekme ile birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik tepkilerini inceledikleri çalışmalarında, ev özlemi çeken öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin ev özlemi duymayan akranlarına oranla daha yüksek olduğunu ifade ederek, eve özlem duyan grubun üniversiteye uyum düzeyinin daha düşük, somatik yakınmalarının ise daha fazla olduğu saptamışlardır. Diğer yandan Katz (2008), üniversite yaşamının ilk yılında aile desteğini hisseden öğrencilerin kişisel-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmanın bulguları da ilgili alanyazını destekler niteliktedir.

Ekonomik Yetersizlik

Ekonomik yetersizlik, görüşme yapılan öğrenciler tarafından sıklıkla yinelenen diğer bir alt kategoridir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, üniversitede ekonomik yetersizliklerinden dolayı problem yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden birinin görüşleri şekildedir: *“Çok kötü etkiliyor yani mesela çoğu zaman aç kaldım ben. Ailemden de para isteyemiyorum zaten babamın gözünün birisi yok. İsteyemiyorum para idare etmeye çalışıyorum, çok zor oluyor.”* Ekonomik yetersizlikler nedeniyle öğrenciler temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda problem yaşayabilmekte ve bu durum öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinin yükselmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, kaygı ve stres düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ekonomik yetersizlik, öğrencilerin üniversitedeki hem sosyal hem de akademik yaşantılarını etkileyebilmektedir.

Köknel (Aktaran Erözkan, 2005) günümüzün en büyük sorunlarından birinin sosyo-ekonomik yetersizlikler olduğunu ifade etmiş ve ekonomik sorunların bireyin tüm işlevselliğini olumsuz olarak etkilediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin yaşamış oldukları ekonomik yetersizlikler, öğrencilerin sosyal ortamlara katılmalarında bir sorun teşkil edebileceği gibi temel bir stres kaynağı olarak öğrencilerin kişisel bütünlüklerine yönelik bir tehdit olarak algılanabilir. Nitekim Lau (2003), üniversite yaşamında karşılaştıkları ekonomik sıkıntıların, birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, bu çalışmadaki bulgular da, bu görüşü destekler niteliktedir.

Akademik Kaygılar

Akademik alanda yaşamış oldukları zorluklar da öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akademik problemler; akademik başarının düşük olması, akademik gereklilikleri yerine getirememeye, derslerde başarısız olma gibi konuları içermektedir. Dolayısıyla, akademik alanda ortaya çıkan problemler, öğrenciler için temel bir stres ve kaygı kaynağı olabilmektedir. Stres ve kaygı düzeyinin yüksek olması, özgüven eksikliğini de beraberinde getirmekte ve öğrencilerin kişisel-duygusal uyum düzeyleri azalabilmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden biri *“Mesela yeterince çalışmamanın sınav stresi üzerindeki etkisiydi. Hani sanki yarın bir şey yapamayacaktım gibi böyle bir korku ya da sanki dışarı çıkamayacaktım gibi böyle oda da kalacaktım gibi hissediyordum”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Yakın bir zamanda, birinci sınıf öğrencilerinin uyumlarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada Sun Selşik (2009), öğrencilerin üniversitedeki ilk altı aylık öğrenimleri süresince akademik konularla ilgili yaşadıkları sıkıntıların ön plana çıktığını belirtmektedir. Bu çalışmada da, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen önemli faktörlerden birinin, akademik alanda yaşadıkları zorluklar olduğu dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları çekingenlik, hata yapma ve eleştirilme kaygısı, yalnızlık, dış kontrol odaklılık, ev özlemi, ekonomik yetersizlikler ve akademik kaygılar gibi kişisel faktörlerin öğrencilerin kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer yandan, özellikle ev özlemi, çekingenlik ve yalnızlık

gibi faktörlerin, öğrencilerin kişisel-duygusal uyumları kadar sosyal uyumlarını da olumsuz yönde etkilediği değerlendirilmektedir.

Baker ve Siryk (1984), birinci sınıf öğrencilerinin üniversitedeki sosyal etkinliklere katılmamaları ya da oldukça az katılmaları ve sosyal kaçınma davranışı sergilemelerinin yanı sıra, yoğun ev özlemi duymaları, yalnızlık yaşamaları, sosyal öz-yeterlik duygularının azalması ve öğrencilerde sosyal desteğinin azaldığına yönelik algılar oluşması vb. gibi duygu, düşünce ve davranışların varlığının da üniversiteye sosyal uyumun tam olarak gerçekleşmediği anlamına geldiğini vurgulamaktadırlar. Bu bakış açısıyla ele alındığında, bu araştırmanın bulguları arasında yer alan ve öğrencilerin kişisel duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği gözlemlenen ev özlemi, çekingenlik ve yalnızlık faktörlerinin aynı zamanda öğrencilerin sosyal uyumları üzerinde de olumsuz etkilere sahip oldukları ifade edilebilir. Nitekim, Selşik da (2009) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite öğrenimlerinin ilk üç ayında yalnızlık, ev özlemi ve sosyal çevre yetersizliği yaşadıklarını ve bu durumun öğrencilerin üniversiteye (genel) uyumlarını olumsuz etkilediğini bildirmektedir.

III.3.2. Üniversiteye Yönelik Beklentiler

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kişisel-duygusal boyutta olumsuz etkileyen faktörlere yönelik görüşleri sonucunda oluşan ikinci tema öğrencilerin üniversiteye yönelik beklentileridir. Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen hepsinin üniversite yaşantısına dair bir takım beklentilere sahip olduğu araştırmanın bulgularındandır. Öğrencilerin, üniversiteye yönelik beklentileri ile üniversite yaşamları arasındaki algılanan olası tutarsızlıklar ise öğrencilerin üniversiteye kişisel uyum

sağlamalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tema, öğrencilerin *üniversite eğitiminin kazançlarına yönelik beklentiler* ile *üniversite eğitim sürecine yönelik beklentiler* ana kategorileri altında toplanmıştır. Üniversite eğitiminin kazançlarına yönelik beklentiler ana kategorisi *meslek edinme, diploma sahibi olma* ve *toplumsal statü kazanma* olarak 3 alt kategoriden oluşmaktadır. Üniversite eğitim sürecine yönelik beklentiler ana kategorisi ise *mesleki* ve *kişisel gelişim* alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Üniversite Eğitiminin Kazançlarına Yönelik Beklentiler

Meslek edinme alt kategorisine bakıldığında, görüşmeye katılan bütün öğrenciler, üniversite eğitiminin meslek sahibi olabilmenin önemli bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin üniversitede eğitim almalarının temel amaçları içerisinde, ilk öncelik bir meslek sahibi olmak olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler dört yıllık üniversite eğitimi sonrasında para kazanabilecekleri bir mesleğe sahip olmayı hayal etmektedirler. Bununla ilgili olarak öğrencilerden bir tanesi şunu söylemektedir: “*Yani, açıkçası hani kendimi geliştireyim gibi falan değil de, daha çok kendi ayaklarım üzerinde durabilmek için. Bir meslek sahibi olabilmek için buradayım.*”

Öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan *diploma sahibi olma* bir diğer alt kategoridir. Öğrencilerin büyük bir kısmı üniversite eğitimine yönelik beklentileri için diploma almak yanıtını vermişlerdir. Bazı öğrenciler diplomayı meslek edinmenin bir ön koşulu olarak nitelendirirken, bazıları ise üniversite eğitime başlama nedenlerini sadece diploma alabilmek olarak ifade etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerin üniversite diplomasına yükledikleri anlamlar önem kazanmaktadır. Üniversite eğitimini diploma almak olarak nitelendiren öğrenciler, üniversite eğitimini bir anlamda diplomaya yani bir

mesleğe ulaşabilecekleri bir araç olarak görmektedirler. Üniversite eğitime yönelik beklentisinin diploma olduğunu ifade eden öğrencilerden biri konuyla ilgili şunları söylemektedir: *“Ben sadece diploma olsun diye geldim ki buraya. Elimde o diploma olsun. Üniversite mezunu desinler diye. Bir yere girmek için, bir işe girmek için şart artık ülkemizde. Diploma ve dil bilmek. Ben burada bunları tamamlamayı hedefliyordum.”*

Diğer yandan bulgular incelendiğinde, üniversite eğitimiyle ilgili olarak kız öğrencilerin gizli bir amaçlarının olduğu da ifade edilebilir. Görüşme yapılan kız öğrencilerin yarısından fazlası, üniversite eğitimi sonrasında edinecekleri diplomayı geleneksel yaşam biçimlerinden kaçmanın bir yolu olarak görebilmektedirler. Görüşmeler boyunca kız öğrencilerin sıklıkla ifade ettiği konulardan biri, üniversite eğitimi almadıkları takdirde evlenmekten başka çarelerinin olmadığı yönündedir. Dolayısıyla, üniversite eğitim sürecinde dahil olmadıkları sürece gelecekte farklı bir yaşam tercihlerinin olmayacağı düşüncesi, kız öğrenciler açısından üniversite eğitimi almanın gerekliliği olarak gösterebilir. Bununla ilgili olarak görüşlerini paylaşan bir kız öğrenci düşüncelerini *“Ya şöyle bir şey, gidip de evde oturup da koca bekleyeceğime gelip okurum kendi ayaklarım üzerinde dururum, daha sonra belki hayallerimin mesleğine de kavuşurum.”* şeklinde belirtmiştir. Bu durum, üniversite mezunu olmanın, ailelerinden bağımsızlaşma ve özerkleşme adına kız öğrencileri için önemli bir çıkış yolu olarak görüldüğü sonucunu getirmektedir.

Bununla birlikte öğrenciler, üniversite eğitiminin kazançlarına yönelik beklentilerini ifade ederken üniversite eğitimi sayesinde bir diğer alt kategori olan *toplumsal statü kazanma* beklentisine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin birçoğu, üniversite

eğitimi sayesinde toplumda üniversite mezunu olma kimliğiyle sosyal bir statü kazanacaklarını düşünmektedirler. Toplum içinde saygınlık görme ve herhangi bir durumla ilgili olarak söz sahibi olabilme konularında üniversite mezunu olmanın avantaj sağlayabileceği düşünölmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerden bir tanesi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Okumamış bir insana saygı verilmiyor. Ama hani okuyan bir kişi çok iyi bir yerde oluyor. Mutlaka bir şey hani her konuda avantajlı oluyor. Okumadığın zamanda mutlaka en alt tabakada yer alıyorsun.*”

Öğrencilerin üniversite eğitiminden beklentilerine yönelik bulgulara bakıldığında, öğrencilerin üniversite eğitimi sonrasında meslek edinme, diploma sahibi olma ve toplumsal statü kazanma gibi kazançlar elde etmeyi bekledikleri görölmektedir. Nitekim, ilgili alanyazın değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimi almalarındaki en temel amaçlarının para kazanabilecekleri bir meslek edinmek olduğu görölmektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005). Dolayısıyla, üniversitelerin sahip olduğu bireylerin bilgi alt-yapısını genişletme, yeni bir yaşam felsefesi kazandırma ya da yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler oluşturma gibi beklenti ve hedeflerle, öğrencilerin üniversitelerden beklentileri arasındaki uyumsuzluklar öğrencilerin kişisel uyumlarının yanında, akademik, sosyal ve kurumsal uyumlarını da olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Üniversite Eğitim Sürecine Yönelik Beklentiler

Üniversiteye yönelik beklentiler teması altında oluşan ve *üniversite eğitim sürecine yönelik beklentiler* olarak adlandırılan ikinci ana kategori öğrencilerin üniversite yaşamına kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeridir. Bu ana kategori altında yer alan ilk alt kategori ise *mesleki gelişim* boyutudur. Görüşmelere katılan

öğrenciler, üniversite eğitim sürecine yönelik beklentilerden söz ederken sıklıkla mesleki gelişime vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite eğitim süresinde en çok mesleki anlamda yeterlilik hissetmelerini sağlayacak temel mesleki becerilerin geliştirilmesini beklemektedirler. Ancak, üniversitenin ilk yıllarındaki eğitimin genelde temel ve hazırlayıcı nitelikteki derslerden oluşması nedeniyle öğrenciler beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı algısıyla kaygı yaşamakta ve bu durum öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin bir öğrenci *“Şimdi öğretmenliğinde okuyorum ben hani, bir kere çok düzgün hani öğretmenler yetiştirilmesi gerekiyor. Ben şu an sınıfıma bakıyorum hala lise gibiyiz biz. Hani neredeyse bir sene geçti, bunun bize bir şey kattığını düşünmüyorum ben. Hani geleceğin öğretmenleri gibi durmuyoruz bence.”* sözleriyle bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin üniversitedeki eğitim sürecine yönelik beklentileri, daha önce akademik uyum sürecinde söz edilen konularla tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin üniversite öğrenimine başladıkları andan itibaren sadece dışsal motivasyon çerçevesinde ve meslek edinme temel hedefi çerçevesinde öğrenim gördükleri alanda pratik deneyimler kazandıracak derslere yöneldikleri (Evenbeck ve Jackson, 2005) ve psikososyal gelişimlerini destekleyecek akademik süreçlere yönelik bir beklenti içine girmedikleri ya da bu beklentilerini sınırlandırdıkları gözlenmektedir.

Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim ana kategorisi ise son alt kategoridir. Bu alt kategori öğrencilerin üniversite eğitimi süresince kişisel gelişimlerine yönelik bazı temel beklentilerini içermektedir. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan bu

kategori, aileden bağımsızlaşabilme ve tek başına yaşayabilme, kendi kendini idare edebilme, yaşama bakış açısını farklılaştırabilme ve kendi kararlarını verebilme gibi konuları içermektedir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerden birinin ifade ettikleri şöyledir: *“Hani üniversiteye geliyorsun yaşamı öğreniyorsun en azından. Sonuçta orada yaşadığın yerde ailen var arkanda. En ufak hani düşsen bile hani sen tutup da burada sonuçta ailen yok. Ailen olmadan öğreniyorsun burada.”*

Keup (2007), birinci sınıf öğrencilerinin kişisel gelişim konusundaki beklentilerinin genel olarak kişisel tercihlerinde ve sosyal ilişkilerinde bağımsızlık kazanma ve kendilerine özgü davranmayı öğrenme ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, ön-yetişkinlik döneminin temel görevlerinden olan özerklik kazanma ve bir kimlik oluşturma boyutlarıyla ilgili görünmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler, kişisel gelişim ile ilgili beklentilerinin büyüme ve olgunlaşma sürecine yönelik olduğunu dile getirmektedirler. Öğrencilerin gelişimsel dönemleri göz önüne alındığında bu beklentileri anlaşılır görünmektedir.

Öte yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitenin sosyal ve akademik yaşamına yönelik beklentilerinin oldukça sınırlı olması, sosyal ve akademik çevreye katılmama ve psikososyal becerilerini geliştirmeme gibi çeşitli davranışsal sonuçlar ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla, davranışsal alanda ortaya çıkabilecek bu eksiklikler, öğrencilerin üniversitenin hem akademik hem de sosyal çevresinden kendilerini geri çekmelerine ya da uzak kalmalarına neden olacaktır. Bu durum, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Nitekim, üniversiteye yönelik beklentilerin davranışsal sonuçları ile ilgili olarak, Baker, McNeil ve Siryk (1985), üniversite yaşamına ve çevresine

yönelik çeşitli beklentilere sahip olan öğrencilerin, üniversitedeki akademik ve sosyal yaşama daha çok katıldıklarını ve üniversite içinde psikososyal hizmetler sunan servisleri daha sık kullanarak zamanında üniversiteden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

III.3.3. Tercih Nedenleri

Araştırmacı tarafından tercih nedeni olarak adlandırılan bu tema, yapılan analizler sonucunda sosyal uyum, kurumsal uyum, akademik uyum ve kişisel-duygusal uyum temalarından bağımsız olarak ortaya çıkan temalardandır. Tercih nedenine ilişkin yapılan kategorik sınıflama Tablo 4’ de görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda bu temaya ilişkin iki ana kategori oluşturulmuştur. Bu ana kategoriler *üniversite tercih nedenleri* ve *bölüm tercih nedenleri* olarak adlandırılmışlardır.

Üniversite Tercih Nedenleri

Öğrencilerin üniversite tercih nedenlerini ortaya koyan bu ana kategori *ÖSS puanı*, *aileye yakınlık* ve *şehir* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, üniversite tercih sürecinde bilinçli bir tercihte bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler üniversite tercih sürecinde, ÖSS puanlarına göre tercih yaptıklarını ve bu süreçte Mersin Üniversitesi ile ilgili detaylı bir bilgiye sahip olmadıklarını, ÖSS’den aldıkları puanlarla yerleşebilecekleri eğitim kurumlarını araştırdıkları için de Mersin Üniversitesi’ni yeterince tanımadan tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri tercih sürecindeki deneyimini “*Tesadüf tamamen. Araştırmadım aslında. Ben bu sene bir şey beklemiyordum aslında. Çünkü düşük bir puan geldi. Yine de yapayım tercih dedim. Listedden yazdım yani sırayla. Öyle geldi.*” şeklinde paylaşırken, bir diğer öğrenci durumunu “*Tamamen tesadüf ki benim 7. tercihim. Öylesine*

yazılmış bir tercihti.” sözleriyle özetlemiştir. Başka bir öğrenci ise *“Mersine daha önce gezme amaçlı gelmişim ve puanımın da yettiği en iyi üniversite buydu. Sıralama içerisinde. O yüzden geldim.”* şeklindeki görüşüyle, aslında ÖSS’den alınan puanın yükseköğretim kurumu tercihindeki belirleyici özelliğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin ÖSS puanına göre üniversite ve bölüm tercihi yapmaları, gelecek beklentilerinin bir anlamda sınırlanmasına ve öğrenme güdülerinin de azalmasına neden olabileceği değerlendirilmektedir. Aslında, öğrencilerin mesleki ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek sadece ÖSS’den aldıkları puana göre Mersin Üniversitesi’ni tercih etmeleri, öğrencilerin kuruma ve öğrenim görecekleri bölüme yönelik aidiyet geliştirmelerinde engel teşkil ettiği gibi, Mersin Üniversitesi’nin kurumsal kimliğini kazanmaları konusunda da önemli bir dezavantaj yaratabileceği dikkate alınmalıdır.

Bununla birlikte, görüşülen birinci sınıf öğrencilerinin üniversite tercih etme sürecinde Mersin Üniversitesi’ni seçmelerinde rol oynayan bir diğer önemli alt kategori ise *aileye yakınlık* olarak nitelendirilmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hemen hepsi, Mersin Üniversitesi’ni tercih etmelerinde Mersin ilinin ailelerinin yaşadığı illere yakın olmasının önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim, bir öğrenci *“En birinci sebep tabii zaten buraya ilk tercihim değildi. İlk tercihim dışında kendi isteğimle de çok fazla gelmedim. Eve yakınlığı nedeniyle burayı tercih ettim zaten. Ama geldim.”* sözleriyle tercih nedenini belirtmiştir.

Henton, Lamke, Murphy ve Haynes (1980) aile üyelerinden bazılarının üniversiteye yakın çevrede bulunmalarının ve birinci sınıf üniversite öğrencilerinin aileleriyle vakit geçirebilmelerinin bıkkınlık hissi, yetersizlik hissi, duygusal karmaşıklık,

kaygı ve somatik yakınmalar gibi kriz durumu yaratan değişkenlerin ortaya çıkma sıklığını azalttığını bildirmektedirler. Başka bir deyişle, aileye fiziksel olarak yakın olma, öğrencileri karşılaştıkları sorunların çözümünde destek almayı kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, aile destekleyici ve güven verici yönüyle, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşantısı içinde karşılaştıkları zorlukların çözüme ulaştırılmasında ya da öğrencilere rehberlik edilmesinde önemli bir başvuru kaynağı olarak görülebilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Diğer yandan bu durum, öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönem çerçevesinde ele alındığında, özellikle bazı öğrencilerin önyetişkinliğin temel gelişimsel görevlerinden biri olan özerklik kazanma gelişimsel görevinin henüz tam anlamıyla gerçekleşemediği ve bu süreçte öğrencilerin bazı uyum zorlukları yaşamalarına neden olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim bir öğrenci, “*Yani uzağa gitmek bir kere yepyeni bir sayfa açmak gerekecekti. Burada 4 saatlik bir yol var.*” sözleriyle mekansal uzaklığın zorluğunu dile getirmektedir.

Üniversite tercih etme kategorisinin son alt kategori ise, *şehir* olarak isimlendirilen alt kategoridir. Görüşme yapılan birçok öğrencinin, üniversite tercih nedeni olarak üniversitenin bulunduğu şehrin var olan özelliklerinin önemine vurgu yaptıkları, yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulardandır. Mersin Üniversitesini tercih etme nedeni olarak aileye o yakınlığın yanı sıra Mersin ilinin sıcak bir iklime sahip olması ve denizellik gibi coğrafi konumuna ilişkin faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir. Mersin ilinin iklim özellikleri ve konumu dolayısıyla cazip geldiğini ifade eden öğrenciler bir tanesi bu konuyla ilgili olarak “*En başta deniz kenarı olması. Sıcak geldi bana öyle bir anda. 8 ile 10 arasında bir tercihime geldim.*” şeklinde konuya ilişkin görüşlerini ifade

etmiştir. Bununla beraber “*Deniz mesela çok etkindir. Ben ilk defa denizi burada gördüm. Çok istiyordum deniz görmeyi, geldim burada gördüm. İklimi bizim oranın biraz benziyor. Sıcaklığı sadece. Ama kışları çok güzel oluyor. Bizim oralar soğuk yerlerdir. Ben daha ılık bir iklim şeyinde okumak isterdim. Bir karsta okuyacağıma gelip burada tercih ederim yani mersini.*” şeklindeki sözleriyle Mersin Üniversitesi’ni tercih etme nedenlerinden birinin şehir faktörü olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin Mersin Üniversitesi’ni tercih etme süreçlerinde ÖSS puanı, aile gibi sosyal destek sistemlerine yakın olma ve üniversitenin içinde yer aldığı şehrin olanakları olmak üzere üç temel faktörün etkili olduğu görülmektedir. Daha önce de tartışıldığı üzere, öğrencilerin Mersin Üniversitesi’ni tercih ederken, üniversitenin sahip olduğu olanaklara ve kurumsal kimliğine dair herhangi bir bilgileri olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin üniversiteye aidiyet konusunda sıkıntılar yaşamalarına neden olabilmektedir. Özellikle bu durumun, birinci sınıf öğrencilerinin kişisel uyum süreçlerini olumsuz etkileyebildiği gibi öğrencilerin akademik, sosyal ve kurumsal uyumlarını da önemli derecede etkileyebileceği düşünülmektedir.

Litten ve Hall (1989), öğrencilerin üniversite tercihini yaparken üniversitenin kurumsal prestijini göz önünde bulundurduklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda, üniversite tercih nedenleri arasında kurumların kurumsal prestijlerinin yanı sıra yerleşke olanakları, üniversitenin bulunduğu şehir ve şehir olanakları, aynı üniversiteye devam eden arkadaş sayısının da üniversite tercihinde önemli faktörlerden olduğu görülmektedir (Bowers ve Pugh, aktaran Yugo ve Reeve, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin Mersin Üniversitesi’ni tercih etme nedenlerinin arasında olan şehir faktörünün alanyazın

tarafından desteklendiği söylenebilir. Ancak bu çalışmanın bulguları, üniversite tercihinde önemli bir faktör olarak değerlendirilen kurumsal prestij faktörünün ön planda bulunduğu çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Mersin üniversitesini tercih eden öğrencilerin üniversite tercih sürecinde, Mersin Üniversitesi'nin kurumsal prestiji ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görüşmeler sırasında ortaya çıkan bulgulardandır. Bunun yanı sıra, kurumsal uyum boyutunda da tartışıldığı üzere öğrenciler, Mersin Üniversitesi'ni kurum olarak henüz prestijli bulmamakla birlikte ÖSS puanlarına bağlı olarak bir anlamda zorunlu bir tercih yapmaktadırlar. Doğal olarak bu durum, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını (akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum) olumsuz etkileyen faktörlerden biri olmaktadır.

Bölüm Tercih Nedenleri

Tercih nedenleri temasının bir diğer ana kategorisi ise *bölüm tercihi* olarak nitelendirilmektedir. Bu ana kategori de kendi içinde *ÖSS puanı* ve *iş olanakları* olmak üzere toplam iki alt kategoriden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenim gördükleri bölümü tercih ederken Mersin Üniversitesi'ni tercih etme nedenlerine benzer şekilde ÖSS'den aldıkları puanları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Özellikle puana dayalı bir seçim yapmak zorunda kaldıklarından öğrencilerin istemedikleri bölümlerde öğrenim görmek durumunda kaldıkları ortaya çıkan temel bir bulgudur. Örnek olarak, birinci sınıf öğrencilerinden biri bölüm tercihi ile ilgili olarak şunları söylemiştir: “Aslında [bölümünü] hiç sevmem. da buraya geldim nefret etmeye başladım ama işte öylesine yazılmış bir tercihti. Belki severim dedim zamanla. Hani biyolojiye de birazcık yakın. O şekilde yazdım.” Benzer şekilde, öğrencilerden bir diğeri yaşadığı süreci şu şekilde ifade etmiştir : “Sınırdaydım. 302

falandı. Hocalar dedi sınıf öğretmenliği gelme ihtimali var. Doğu tarafları. Ben de sınıf öğretmenliğini çok istiyordum. 23 tercihi sınıf yazdım. Son tercihi Mersin Üniversitesi [başka bir bölüm] yazdım. Sonuçlar açıklandı baktım Mersin Üniversitesibölümü geldi.”

Bu çalışmanın bulguları kapsamında, öğrencilerin üniversite belirleme sürecinde olduğu gibi bölüm seçimlerinde de ÖSS puanına göre tercih yaptıkları görülmektedir. Bu durum, ÖSS sınavının üniversite ve bölüm seçiminde önemli bir kriter olduğunu ve öğrencilerin bir meslek sahibi olmak adına bireysel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini göz ardı ederek tanımadıkları ya da pek istemedikleri üniversite ve bölümleri seçmek durumunda kaldıklarını göstermektedir. Nitekim, görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı puana göre tercih yaptıklarını ve bölümlerini isteyerek ve tanıyarak gelmediklerini ifade etmişlerdir. Benzer biçimde, üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini inceleyen Özkan ve Yılmaz (2010), araştırmaya katılan öğrencilerin %31.1’inin öğrenim gördükleri bölümü, almış oldukları ÖSS puanlarının tutması nedeniyle tercih ettiklerini ve öğrencilerin %50.8’nin ise okuduğu bölümden kısmen memnun olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerinde ÖSS puanının önemli bir etkisi olduğu ve bu durumun da öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bölüm tercih nedeninin bir diğer alt boyutu ise *mezunların iş olanakları* olup görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmının eğitim aldıkları bölümü tercih etmelerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğrenciler ÖSS’den aldıkları puanın yanı sıra, bölümün iş olanaklarına göre de bölüm tercihi yaptıklarını bildirmişlerdir. Bununla ilgili

olarak görüşme yapılan öğrencilerden biri: *“Aslında hukuk istiyordum ben. Hukuka puanım yetmeyince en mantıklı şey geldi. Hem atamasının fazla olmasından dolayı, hem de diğer mesleklere göre birazcık daha rahat olmasından dolayı yazdım.”* şeklinde deneyimini ifade etmiştir. Ancak, *mezunların iş olanaklarına* ilişkin alt kategori genellikle MEÜ Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Diğer yandan, farklı fakülteleere devam eden öğrencilerin, iş olanakları konusunda kaygıları oldukça yüksek görülmektedir. ÖSS puanına göre istemediği bir bölüme yerleştiğini belirten öğrencilerden birinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Bölüme isteyerek gelmedim zaten. Yani birde iş imkânının biraz zor olduğunu duyunca o daha da bir itti [soğuttu] beni bu bölümden.”* Bu durum, öğrencilerin hayal kırıklığı yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bölüme karşı soğukluk hissetmeleri, bölümün akademik uğraşlarına yönelik de soğukluk hissetmelerine ve hatta geri çekilmelerine yol açabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kişisel uyumları kadar akademik ve kurumsal uyumları da bu süreçten olumsuz etkilenmektedir.

III.4. Öğrencilerin Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Veri analizi sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin kurumsal uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen faktörler “kurumsal aidiyet” ve “kurumsal kimlik geliştirme” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5.
Öğrencilerinin Kurumsal Uyumlarını Olumsuz Etkileyen Faktörler

<i>Kurumsal Aidiyet</i>
Sosyal ortama aidiyet
Akademik ortama aidiyet
<i>Kurumsal Kimlik Geliştirme</i>
Mersin Üniversitesine yönelik (kurumsal) algı
Mersin üniversitesinin diğer öğrencilerinin profiline yönelik algı

III.4.1. Kurumsal Aidiyet

Öğrencilerin kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerden ilki olarak belirlenen kurumsal aidiyet teması, kendi içerisinde *sosyal ortama aidiyet* ve *akademik ortama aidiyet* olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

Kurumsal aidiyet, ilgili alanyazında “okula aidiyet (school belongingness)” (Voelkl, 1997), “topluluk hissi (sense of community)” (Osterman, 2000), “okula bağlanma (school connectedness)” (Meloro, 2005; Loukas, Suzuki ve Horton, 2006; Waters, Cross, ve Runions, 2009), “okul üyeliği hissi (sense of school membership)” (Goodenow, aktaran Ma, 2003) gibi başlıklar altında ele alınarak incelenmekte ve öğrencilerin okulları ile ilgili olumlu deneyimler edinmeleri ile ilişkilendirilen önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Osterman (2000), aidiyet hissini öğrencilerin davranışlarını ve performanslarını anlamada önemli bir faktör olarak görmekte ve üyeleri aidiyet hissine sahip olmadığı sürece bir topluluğun varlığından söz edilemeyeceğini belirtmektedir.

Goodenow ise (Aktaran Ma, 2003) aidiyeti, öğrencinin okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul gördüğü, saygı gördüğü ve desteklendiği yönünde geliştirdiği his olarak tanımlamakta ve bu hissin öğrencinin arkadaşları ve öğretmenleriyle aralarındaki karşılıklı sosyal ilişkiler sonucunda kazanıldığını ifade etmektedir. Bu his, aynı zamanda öğrencinin kendisini okulun önemli bir parçası olarak görmesi ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, temel bir insani güdü olarak ele alınan aidiyet konusunda odak noktası sadece belirli bir ilişki değil, kişiler arası olumlu ve kaliteli bir ilişkidir (Schlanger, 1998; Meloro, 2005).

Bu bilgiler ışığında, daha önce akademik, sosyal ve kişisel uyuma yönelik oluşan tema ve kategoriler temelinde yer alan öğrenci görüşleri de dikkate alındığında, öğrencilerin kurumlarındaki (Mersin Üniversitesi) *sosyal ve akademik ortama yönelik aidiyet* hissi geliştiremedikleri söylenebilir. Örneğin, sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler açısından öğrenciler, aidiyet hissini teşkil eden destekleyici, saygı temelli ve kişisel olarak kabul gördükleri yakın arkadaşlık ilişkilerinden çok bireysellik, yüzeysellik, rekabet ve önyargıların hakim olduğu ve çıkar amaçlı kurulan ilişkilerden söz etmektedirler. Buna ek olarak öğrenciler, sınıf içinde ya da sınıf dışında arkadaşlık ilişkileri geliştiremediklerini, üniversitenin sosyal imkânlarından yeterince yararlanamadıklarını ve sosyal etkinliklere katılmadıklarını ve hatta bunlardan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kişisel uyumu olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak belirlenen sosyal yalnızlık ve akademik uyumu olumsuz etkileyen faktörlerden olan öğrencilerin düşük akademik motivasyona sahip olmaları, derslere girmemeleri ya da derse girmek istememeleri dikkate alındığında bu öğrencilerin kurumlarındaki *sosyal ve akademik ortama yönelik aidiyet* hissi geliştiremedikleri ileri sürülebilir. Bu konudaki ilgili alanyazın incelendiğinde, aidiyet hissini öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarını etkilemesinin yanı sıra onların öğrenimlerine devam etme-etmeme kararları (ayrılma niyeti), bireyselleşmeleri, yalnızlaşmaları, yabancılaşmaları, (sosyal, kurumsal, kişisel) kimlik gelişimleri, okul ve sınıftaki etkinliklere aktif katılım sağlayamamaları, madde kullanımı, intihar, yıkıcı davranışlar sergilemeleri ve özellikle üniversiteye uyumları gibi birçok değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir (Tinto, 1997; Cheng, 2005; Hausman, Schoifeld ve Woods, 2007; Pittman ve Richmond, 2008; Mouratidis ve Sideridis, 2009).

Buna ek olarak, Cotton and Wilson (2006) öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşimin, öğrencinin üniversitedeki sosyal ve akademik ortamlardaki deneyimleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. İlgili alanyazında öğretim elemanı ve öğrenci arasında sosyal, akademik, resmi ve resmi olmayan bir çok etkileşimin varlığından ve bu etkileşimin öğrencinin akademik başarısı, entelektüel ve kişisel gelişimi, üniversiteden doyum sağlaması, öğrenimine devam edip etmeme kararı ve kariyeri ile ilgili planlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğinden söz edilmektedir (Feldman ve Newcomb, 1969; Lampert, 1993; Hirschy ve Wilson, 2002; Volkvein, 2004; Cotton ve Wilson, 2006). Ayrıca Lampert (1993), bir öğrencinin üniversite ortamına girdiği andan itibaren öğretim elemanının o öğrencinin yaşantısı üzerinde baskın bir role sahip olduğunu ileri sürmekte ve öğrenci ile öğretim elemanı arasında kurulan ilişkinin öğrencinin sosyal ve akademik uyumu üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Cox, Duncheon ve McDavid (2009) sınıfta kurulan öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin aidiyet hissi üzerinde ciddi bir rolü olduğunu ve dolaylı olarak onların motivasyonlarını etkilediğini belirtmektedirler. Bu çalışmada ise görüşülen öğrenciler, öğretim elemanlarının kendileri ile empati kurmadıklarını, onlara ders sürecinde hakaret ettiklerini, aşağıladıklarını, soğuk ve mesafeli davrandıklarını, iletişim kurmaktan kaçındıklarını ve onlarla sadece akademik konularda iletişim kurabildikleri belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarıyla sınıf-ıçi ya da sınıf-dışı ortamlarda kurulan iletişimin nicelik ve niteliğinin öğrencilerin üniversiteye uyumlarını önemli ölçüde etkilediği (Pascarella ve Terenzini, 2005) dikkate alındığında, araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarına yönelik yaşadıkları zorluklara paralel olarak, kurumsal uyumlarının da bu süreçten olumsuz etkilendiği değerlendirilmektedir.

III.4.2. Kurumsal Kimlik Geliştirme

Öğrencilerin kurumlarına yönelik uyumlarını olumsuz etkilediği düşünülen diğer tema ise Tablo 5’de de görülebileceği gibi “kurumsal kimlik geliştirme” olarak adlandırılan kategoridir. Bu tema ise, kendi içerisinde öğrencilerin *üniversiteye yönelik (kurumsal) algısı* ve *üniversitenin diğer öğrencilerinin profiline yönelik algısı* olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

Kurumsal kimlik geliştirmeye yönelik oluşan tema öğrencilerin üniversitelerine yönelik geliştirdikleri algı temelinde kendilerini Mersin Üniversitesi olarak tanımlamaları ve bu üniversite ile ilgili geliştirdikleri değer ve inançları içermektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını Mersin Üniversitesi olmanın kendileri için bir anlam ifade etmediğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci bu konuda şunları dile getirmiştir: “*Mersin üniversitesinin öğrencisi olmak anlam ifade etmiyor ama ondan [bir arkadaşının öğrenim gördüğü üniversite] daha iyi olduğu için biraz gurur verici..... Ben burada kendimi çok yalnız hissettiğim için hala bunun farkına varmış değilim. Yani Mersin Üniversitesi olması ya da olmaması gibi. Fark etmiyor yani benim için. Öyle söyleyeyim”*.

Üniversiteye yönelik (kurumsal) algı ana kategorisi ise öğrencilerin, üniversitenin oldukça yeni, oturmamış ya da gelişmemiş bir üniversite olması, prestij sahibi olmaması, köklü bir üniversite olmaması, bilinçli öğrenci yetiştirmemesi, kendi reklamını ya da tanıtımını yapamadığı, daha önce kurulmuş olan büyük üniversitelerle karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının deneyimsiz olması, iyi bir eğitim verememesi ve olumlu bir etikete sahip olmaması yönündeki görüşlerini içermektedir. Buna örnek olarak

bir öğrenci “Eğitim- öğretim hayatında bilinçli öğrenci yetiştirmedeğini düşünüyorum. Birçok üniversite Mersin Üniversitesinden daha köklü ve bana göre daha bilinçli öğrenci yetiştiriyorlar. Eğitim hayatına yeni başlamış bir öğretmen ile daha önce başlamış arasında deneyim farkı vardır. Mersin Üniversitesi geri kalıyor diğer üniversitelerden. Çünkü deneyimi az” şeklinde üniversiteye yönelik görüşünü belirtirken bir başka öğrenci ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “[Köklü üniversite] İsmi duyulmuş, üniversite kendi etiketini yapmış ve reklamları çok iyi olan üniversitedir. Özellikle iş anlamında. Şimdi bir üniversitesi öğrencisi ile Mersin Üniversitesi öğrencisi kıyaslanamaz. İş alımında Üniversitesinin öğrencileri tercih edilebilir. Mesela, Mersin Üniversitesi öğrencilerinin aldığı eğitim öğrencisinin aldığı eğitimden daha iyi olabilir ama tercih edilecek kişi Üniversitesidir. Üniversitenin reklamı çok önemlidir bence. Bence Mersin Üniversitesinin uzun bir zamana ihtiyacı var deneyim kazanabilmesi için. Sonuçta birçok şey ilk defa uygulanıyor burada.”

Bu noktada daha önce de belirtildiği üzere, görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı Mersin Üniversitesi’ni tercih etme sürecinde ÖSS’den aldıkları puanları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Özellikle puana dayalı bir seçim yapmak zorunda kaldıkları için öğrencilerin pek istemedikleri bir üniversite ve bölümde öğrenim görmek durumunda kaldıkları ortaya çıkan temel bir bulgudur. Nitekim Gizir (2010), öğrencilerin Mersin Üniversitesini tercih etmelerinin en önemli nedenleri arasında öğrencilerin ÖSS’den aldıkları puan, üniversitenin öğrencinin ailesinin yaşadığı yere yakın olması ve Mersin’in ekonomik anlamda diğer illere göre ucuz bir şehir olmasının ilk üç sırada geldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kurumsal olarak Mersin Üniversitesini ve üniversitenin olanaklarını tanımadan tercih yaptıkları göz önünde

bulundurulmalıdır. Durumun böyle olması, öğrencilerin Mersin Üniversitesi olabilmeye ve bu kurumun kurumsal kimliğini alma konusunda sıkıntılar yaşamalarına neden olabilmektedir. Özellikle bu durum birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlama sürecinde kurumsal uyum süreçlerini olumsuz etkileyebildiği gibi öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel- duygusal uyum boyutlarını da olumsuz etkileyen faktörlerden birisi olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, *üniversitenin diğer öğrencilerine yönelik algı* ana kategorisi ise görüşülen öğrencilerin yarısından fazlasının, Mersin Üniversitesi öğrencilerini amaçsız ve ilgisiz olduklarına, gelişmiş üniversitelerin öğrencileriyle kıyaslandığında daha kalitesiz olduklarına ve onların sadece üniversite eğitimi almış olmak için üniversiteye geldiklerine yönelik görüşlerini içermektedir. Üniversitede öğrenim gören diğer öğrencilerin profiline yönelik görüş bildiren öğrencilerden bir tanesi şu ifadeleri kullanmıştır: *“Belli [gelişmiş, köklü ve büyük] üniversiteye giden öğrencinin zaten belli bir amacı vardır. Yaptığı işin bilincindedir. Böyle hani bizim gibi geri planda kalmış üniversitelerdeki öğrenciler sadece üniversite okumuş olmak için geliyor. Bir şeyler öğrenmek için gelmiyor. Bir Üniversitesinin öğrencisiyle birÜniversitesinin bir Mersin Üniversitesinin öğrencisi hayatta kıyaslanamaz. Çünkü orayı tercih eden bir öğrenci buradaki öğrenciden bilinçli. İdeallerinin peşinde koşandır bence. Sadece okumak için okuyan biri değildir. Ama ben baktığım zaman üniversitemize birçok öğrenci sadece okumuş olmak için okuyor”*.

Mersin Üniversitesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmada Gizir (2010), Mersin Üniversitesi öğrencilerinin üniversite eğitimi almalarının en önemli nedenlerinin bir meslek sahibi olmak, statü kazanmak ve diploma sahibi olmak

şeklinde ortaya çıktığını bildirmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, akademik anlamda iyi bir genel not ortalaması elde ederek diploma almak ve gelecekte bir meslek sahibi olmak temel amacıyla üniversitede öğrenim görmek isteyen öğrencilerin çoğunlukta olması, üniversite yaşamının genel özelliklerini daha çok dikkate alan öğrencilerin sosyalleşme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin bir kurum olarak üniversiteye bakış açılarının ve aidiyet duygularını olumsuz etkilenmesine ve öğrencilerin kurumsal uyumlarının azalmasına neden olabilir.

Sonuç olarak Voelkl (1997), bir kuruma yönelik kimlik geliştirmeyi, kişi ile kurum arasında bir bağın oluşması, kişinin kendisini kurumu ile tanımlayarak belirli inançlar, değerler ve beklentiler geliştirmesi olarak tanımlamaktadır. Okulun öğrencilerin kendilerine yönelik algılarında baskın bir rol oynadığını belirten Voelkl, kişilerin okula yönelik uyumlarının, onların akademik konulardaki motivasyonları, okulda kendilerini rahat hissetmeleri, kabul gören davranışlar sergilemeleri, kurallara uymaları gibi davranışlarında gözlemlenebileceğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak, Voelkl kuruma yönelik kimlik geliştirmeyi, öğrencinin okuluna sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması sonucunda öğrenci ile kurumu arasında bağ kurulması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Voelkl, öğrencinin okula aidiyet geliştirmesinin, onun kendisini okulun değerli bir parçası olarak görmesi, okulun bir parçası olmaktan gurur duyması ve okulda olumlu deneyimler edinerek kabul ve saygı görmesini içeren aidiyet hissi ve okulun amaçları ile okulun çıktıları, okulda yapılan etkinliklerin öğrenci tarafından değerli ve önemli görülmesi ile gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmanın analiz sonuçları ve yukarıda belirtildiği gibi üniversiteye yönelik aidiyet hissi geliştirememiş olmaları göz önünde

bulundurulduğunda, birinci sınıf öğrencilerinin üniversitelere yönelik kimlik geliştiremedikleri kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

III.5. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecindeki Baş Etme Yöntemleri

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen zorluklarla baş etme konusunda kullandıkları en temel ve tek yaklaşımın *kaçma ve kaçınma* davranışı olduğunu göstermektedir. Tabla 6'da da görüldüğü üzere, kaçma-kaçınma teması çerçevesinde öğrenciler *ortamdan uzaklaşma*, *durumu kabullenme* ya da *hayal kurma* davranış örüntülerinden birini kullanarak yaşadıkları uyum zorluklarının üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.

Tablo 6.
Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecindeki Baş Etme Yöntemleri

<i>Kaçma-Kaçınma Davranışı</i>
Ortamdan Uzaklaşma
Durumu Kabullenme
Hayal Kurma

III.5.1. Kaçma-Kaçınma Davranışı

Ortamdan Uzaklaşma

Görüşleri alınan öğrencilerin hemen hemen yarısı karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde ortamdan uzaklaşma yolunu seçtiklerini söylemişlerdir. Bu baş etme yolunu kullanan öğrenciler herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında buldukları ortamı terk ederek sıkıntı yaratan problemle yüz yüze gelmeyi ertelemektedirler. Bu sayede öğrenciler kısa süreli bir rahatlama yaşayarak o anki durumla baş edebilmektedirler.

Durumu Kabullenme

Aynı zamanda kaçınmaya yönelik baş etme ile ilgili bir diğer kategori ise durumu kabullenmedir. Durumu kabullenme, stres ya da sıkıntı yaratan problem kaynağını bulmak ve çözüm üretmeye çalışmak yerine var olan durumu olduğu şekliyle kabul etme anlamına gelmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerin bir kısmı kendileri için stres ve sıkıntı kaynağı olan durumun değişmeyeceğini ve bu nedenle de durumu değiştirmek adına herhangi bir eylemde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin konuyla ilgili olarak ifade ettikleri şöyledir: *“Bir şey yapmadım, yapmıyorum da. Durumu kabullendim buradayım ve zamana bıraktım. Zaman gösterecek. Çok da kendini kasma dedim bir şeyin değişmesi için. Zamanla artık, benlik bir şey yok.”* Durumu kabullenme, problemi çözme adına harekete geçmeyi engelleyebilmektedir. Nitekim, öğrencilerin çözüme yönelik adım atmamaları uyum problemlerinin devam etmesi anlamına gelebilmektedir.

Hayal Kurma

Baş etme yolları ile ilgili diğer bir kategori ise *hayal kurma* olarak adlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin üçte biri ise ilk yıllarında karşılaştıkları sıkıntılarıyla baş etmek adına hayal kurma yöntemini seçtiklerini vurgulamışlardır. Hayal kurma, var olan durumun içerisinden hayal yoluyla uzaklaşmak anlamına gelmektedir. Öğrenciler hayal kurarak gerçeklik ile bağlarını kesip rahatlama yoluna gitmektedirler. Öğrencilerden bir tanesinin konu ile ilgili ifade ettikleri şu şekildedir :*“Artık hayal kurmaya başladım. O derece. Hayalci bir insan oldum. Şöyle diyorum işte Boğaziçinde, şu anda Boğaziçindeyim [Üniversite]. Mutlu bir insanım diyorum ama belli bir süreden sonra karşıma çıkıyor ki değilim. Gerçek hayat çıkıyor.”* Hayal kurma ile ilgili baş etme

yöntemleri öğrenciler için kısa süreli bir rahatlama sağlamaktadır. Hayal kurma sona erdiğinde öğrenciler bıraktıkları yerden hayatlarına devam etmektedirler ve yüzleşmedikleri problemleri hali hazırda beklemektedir. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin uyum problemlerini çözebilmelerinde zorlayıcı olabilmektedir.

Üniversiteye uyum ve baş etme yöntemlerine yönelik yapılan araştırmalar birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlamalarında kullandıkları baş etme yöntemlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Lazarus (1993) baş etmeyi, kişilerin tehdit olarak algıladıkları ya da kişisel bütünlüklerine zarar geleceğini düşündükleri durumlarda bir ego savunma mekanizması olarak tanımlamıştır. Baş etme ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Ancak bu yöntemler, genel olarak problem çözme odaklı baş etme yöntemleri ve duygu odaklı baş etme yöntemleri olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Brougham ve diğ., 2009). İlgili alan yazında, problem çözme odaklı baş etme stratejileri daha çok aktif baş etme stratejileri olarak tanımlanırken, duygu odaklı baş etme yöntemleri ise aktif olmayan ya da kaçınmaya yönelik baş etme stratejileri olarak ifade edilmektedir.

Baş etme yöntemleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, problem çözmeye yönelik başa çıkma yöntemlerini kullanan üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinde olumlu bir artış gözlenirken, kaçınmaya yönelik baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinde azalma olduğu belirtilmektedir (Endler ve Parker, 1990; Chroniak, 1998; Heiman, 2004).

Bu çalışmada elde edilen bulgular da, öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde sıklıkla kaçınmaya yönelik baş etme yöntemlerini kullandıklarını ve uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklarla etkili bir şekilde baş edemediklerini göstermektedir. Özellikle, sorunu görmezden gelme, stres yaratan ortamda bulunmama, hayal kurma gibi etkili ve çözüme yönelik olmayan yöntemleri (Jorgensen ve Dusek, 1990; Omura, 2007), bu çalışma kapsamındaki öğrencilerin genelleyerek akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal boyutların hepsinde kullandıkları düşünüldüğünde, öğrencilerin çeşitli alanlarda yaşadıkları uyum sorunlarının üstesinden gelmelerinin oldukça zorlaştığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Jampol (Aktaran Karadeniz, 2005) birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, hayalci düşünme, kendini geriye çekme, ortamdaki uzaklaşma ve kendini suçlama yöntemlerinin fazla kullanılmasının üniversiteye uyumu olumsuz etkilediği gibi aynı zamanda, bu baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin daha fazla kaygı ve depresyon yaşadıklarından söz etmektedir. Öte yandan konuyla ilgili bir diğer çalışmada ise Dyson ve Renk (2006), üniversiteye geçiş sürecinde stresle karşı karşıya kalan birinci sınıf öğrencilerinin stres yaratan problemleri çözmek yerine genellikle kaçma eğilimi gösterdiklerini ve kaçınmacı başa çıkma yöntemlerinin kullanılmasının depresyon belirtileri düzeyinin yükselmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, ilgili alan yazında baş etme yöntemlerinin tercihinde bireylerin dış ya da iç kontrol odağına sahip olmalarının önemli ölçüde belirleyici olduğu bildirilmektedir (Fleming, Baum ve Singer, aktaran Dağ, 1990; Roth ve Cohen, 1986; Omura, 2007). Bu anlamda ilgili alan yazın ile araştırmanın başa çıkma yöntemlerine yönelik bulgusu

paralellik göstermektedir. Öğrencilerin neredeyse hemen hemen hepsinin, kişisel-duygusal uyum boyutunda da tartışıldığı üzere, dış kontrol odağına sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kaçınmaya yönelik baş etme stratejilerini kullanıyor olmaları anlaşılabilir görünmektedir. Roth ve Cohen (1986), bireylerin kaçınmaya yönelik baş etme yöntemlerini genellikle kendilerinin dışında gerçekleştiğine inandıkları ve kontrol sahibi olmadıklarını düşündükleri durumlarda kullandıklarını vurgulamışlardır. Çevre üzerine denetimlerinin olmadığını düşünmeleri, bu bireylerin daha pasif ve kendilerine ya da diğerlerine daha az güvenen bireyler olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Loosemore ve Lam, 2004). Bu anlamda araştırmaya katılan öğrencilerin çekingen kişilik özellikleri göstermeleri bulgusu da kaçınmaya yönelik başa çıkma yöntemlerini kullanmalarını destekler niteliktedir. Çekingenlik ile bağlantılı olan düşük özgüven, öğrencilerin problemleri çözmek için adım atmaları yerine kendi becerilerine güvenmeyerek çözüme yönelmekten kaçmalarına neden olabilir. Benzer şekilde ise Berzonsky ve Kuk (2000), kaçınan kimlik statüsüne sahip bireylerin genellikle sosyal ve kişisel alanda yaşadıkları bazı sıkıntılar ile yüzleşmek istemediklerinden ve olası sorunlardan kaçtıklarını da ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin kaçınmaya yönelik baş etme yollarını kullanmaları, oluşturdukları kimlik statüleriyle de ilgili olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının genel bir özeti verilmektedir. Ardından, bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu ortaya koymuştur. Akademik uyum açısından bulgular incelendiğinde, öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla sınıf-içi ve sınıf-dışında kurdukları ilişkilerin niteliğinin yanısıra, öğretim elemanlarının bazı mesleki nitelikleri, dersler ve sınavları kapsayan öğretim süreci ile ilgili konular ile ders çalışma sistemi ve motivasyon düşüklüğü gibi öğrencilere yönelik kişisel faktörlerin, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin akademik uyumlarını olumsuz yönde etkiledikleri belirlenmiştir.

Sosyal uyum açısından ele alındığında ise bulgular, öğrencilerin üniversitedeki arkadaşlık ilişkileri, üniversitenin sosyal, kültürel ve sportif olanaklarını kullanma ve boş zamanlarını değerlendirme gibi temel konularda önemli zorluklar yaşadıklarını ve bu faktörlerin öğrencilerin sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kişisel-duygusal uyumları göz önüne alındığında ise çekingenlik, hata yapma ve eleştirilme kaygısı, yalnızlık, dış kontrol odaklılık ve ev özlemi gibi kişisel faktörler ile üniversiteye yönelik beklentiler ve tercih nedenleri, öğrenciler tarafından kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen en önemli faktörler olarak bildirilmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel-duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlere bağlı olarak üniversiteye yönelik bir kurumsal aidiyet ve kurumsal kimlik geliştirememeleri sonucu üniversite birinci sınıf öğrencilerin kurumsal uyumlarının da olumsuz yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal alanlarda yaşadıkları uyum sorunları karşısında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sıklıkla ortamdaki uzaklaşma, durumu kabullenme ya da hayal kurma gibi aktif olmayan ya da kaçınmaya yönelik baş etme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Son olarak, araştırmanın bulguları, üniversiteye uyum sürecinde akademik, sosyal, kişisel-duygusal ve kurumsal uyum boyutları arasında birbiriyle iç içe geçmiş bir yapı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu boyutlardan herhangi birini olumsuz yönde etkileyen bir faktör, diğer boyutlar üzerinde de etkili olabilmekte ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini azaltabilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin temel görevlerinden biri bireysel, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda yaşadıkları sorunların çözümünde öğrencilere yardımcı olabilmektir. Bu bakış açısıyla, üniversite PDR Merkezleri'nde çalışan uzmanların birinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları uyum sorunlarının çözümünde çeşitli yardım süreçlerini başlatmaları oldukça önemlidir. Özellikle bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin üniversitenin ilk

yılında akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyum boyutlarında çok çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu nedenle, Üniversite PDR Merkezleri'nin üniversite yaşamına uyum sağlamaya yönelik olarak birinci sınıflara özgü çok çeşitli önleyici ve gelişimsel çalışmalar oluşturmaları gerekmektedir. Bu önleyici ve gelişimsel çalışmalar içinde genel olarak tüm bir eğitim-öğretim yılına yayılan üniversiteye uyum (oryantasyon) çalışmaları, üniversiteye uyumu kolaylaştırmaya yönelik çeşitli seminerler, çalışma grupları ve grupla psikolojik danışma etkinlikleri ile broşür, kitapçık ve internet kaynakları gibi öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri kendine yardım materyalleri yer alabilir.

Ayrıca, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sürecinde ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerinde var olan sosyal destek kaynaklarının önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle üniversite yaşamının ilk birkaç ayı göz önünde bulundurulduğunda, birinci sınıf öğrencilerinin en önemli sosyal destek kaynaklarından biri aileleri olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada, üniversitelerde özellikle ailelere yönelik çeşitli oryantasyon ya da psikoeğitim programlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Üniversiteye uyum sürecinde öğrencilere nasıl destek olabileceklerinin ailelerle paylaşılması, doğal bir sosyal destek kaynağı olarak aile faktörünün daha işlevsel hale getirilmesine katkı sağlayacaktır (Friedlander, Reid, Shupak ve Cribbe, 2007). Yine bu noktada, ailelere yönelik hazırlanan çeşitli bilgilendirici broşür ve kitapçıklar aracılığı ile birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sürecinde aile desteğinden yararlanmalarının artırılması yerinde olacaktır.

Benzer şekilde, öğrencilerin üniversitedeki en önemli sosyal destek kaynaklarından bir diğeri de akran gruplarıdır (Weidman, 1979). Dolayısıyla, birinci sınıf

öğrencilerinin üniversiteye uyum sürecinde karşılaştıkları bazı zorlukların çözümünde akran gruplarının desteğinin alınması oldukça önemli olmaktadır. Özellikle, üniversite öğreniminin birinci yılında öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri çeşitli yaşantılarla karşılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda, bilgi, beceri ve deneyimleriyle onlara yardımcı olabilecek üst sınıftaki öğrencilerden destek alınması, bu zorlu geçiş sürecinin daha kolay tamamlanabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu noktada, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına yönelik çalışmaları kapsayan “Akran Rehberliği” programlarının geliştirilmesi ve uygulanması oldukça yararlı olacaktır.

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin üniversite yaşamına yönelik algı ve beklentilerinin üniversite yaşamındaki deneyimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, üniversite yaşamının ilk yıllarında öğrencilerin üniversiteye ve üniversite yaşamına yönelik doğru bilgi edinmeleri ve gerçekçi beklentiler oluşturmaları, üniversite yaşamının gerekliliklerini yerine getirebilme konusunda hazırlanmalarına olanak sunacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite yaşamına yönelik doğru ve gerçekçi bilgilere ulaşmalarını sağlayacak, üniversitedeki ilk yıllarında akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilecek ve üniversiteye uyumlarını kolaylaştıracak bütünleşik programlar hazırlanabilir. Alan yazında ilk yıl seminerleri (first year seminars) olarak tanımlanan bu programlar ile öğrencilerin üniversite yaşamı ile ilgili daha gerçekçi beklentiler oluşturmaları, karşılaşmaları olası zorluklar karşısında etkin baş etme becerileri kazanmaları, güvenli bir grup ortamında ortak problemleri paylaşmaları, yerleşke olanakları ile ilgili yeterli bilgi sağlamaları ve aidiyet duygusu geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Pancer ve diğ., 2004). Mersin Üniversitesi bünyesinde birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen “Üniversite Yaşamına Giriş Dersi” (ÜYG)

kapsamındaki etkinliklerin de benzer amaçlara hizmet ettiği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi aşamasında birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ile ihtiyaç ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması, programın etkinliğinin artmasına yardımcı olabilecektir. Bu nedenle, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin değişen ihtiyaç, beklenti ve profillerine yönelik belli aralıklarla araştırmaların yapılması ve ÜYG etkinliklerinin bu araştırmaların sonuçlarına göre çeşitlendirilmesi önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bununla birlikte, öğrencilerin birinci yıllarındaki eğitim-öğretim dönemi boyunca (ÜYG dersleri dışında) üniversitenin sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif olanaklarını kullanmaların sağlanması üniversiteye uyumlarını arttırmak açısından oldukça önemlidir. Bu sayede, birinci sınıf öğrencilerinin yerleşke içerisinde daha çok zaman geçirmelerine ve üniversite içinde kendilerine özgü bir sosyal ortam oluşturabilmelerine olanak sağlanacaktır. Bu noktada, üniversite bünyesinde düzenlenen çeşitli etkinliklere katılmayı özendirici kılmak ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımlarını sağlamak adına öğrenci toplulukları daha işlevsel hale getirilebilir. Bununla birlikte, üniversitedeki etkinliklere yönelik bilgilendirme süreçleri çeşitlendirilebilir ve etkinlikleri duyurma konusunda broşür, el ilanı, afiş, duyuru, internet, üniversite radyosu vb. gibi yazılı ve görsel kaynaklar ile medya araçlarının kullanımı artırılabilir.

Aynı zamanda günümüzde, özellikle akademik alanda karşılaştıkları zorlukların çözümünde öğrencilere destek olabilmek ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmek adına birçok üniversitede akademik danışmanlık sistemi oluşturulmaktadır. Liseden üniversiteye geçiş sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli

akademik yükümlülüklerle baş edebilmelerinde akademik danışmalık sisteminin etkililiğinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, üniversite PDR Merkezleri'nin temel rol ve işlevlerinden biri sayılan müşavirlik çalışmaları kapsamında akademik danışmanlarla işbirliği içinde ortak çalışmalar yürütmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, akademik danışmanların öğrencilerine destek olma sürecinde karşılaştıkları olası durumlarda kolaylıkla üniversite PDR merkezleri ile iletişime geçebilmelerinin sağlanması, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların çözümüne destek sunulmasını kolaylaştıracaktır.

Buna ek olarak, öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerdeki rolleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliğinin daha sağlıklı hale getirilmesi önemli bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısıyla, öğretim elemanlarının öğrencilerle sınıf-içi ve sınıf-dışı iletişimlerdeki tutum ve davranışlarını geliştirmelerine, öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini belirli aralıklarla gözden geçirmelerine ve üniversite eğitimine yönelik güncel gelişmeler konusunda bilgilendirilmelerine olanak sunan “eğitim seminerlerinin” düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, üniversite içerisinde öğretim elemanları ile öğrencilerin ders-dışı süreçlerde de bir araya gelebilmelerine olanak sağlayacak çeşitli sosyal etkinliklerin belirli aralıklarla düzenlenmesi yoluyla öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişimin sıklığının da artacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak, öğrencilerinin tercih nedenlerinin büyük ölçüde ÖSS 'den alınan puanlara bağlı olması ve Mersin Üniversitesi'ne yönelik herhangi bir bilgiye sahip olmadan bölümlerine kayıt yaptırılmaları, kişisel ve kurumsal uyum sürecinde önemli

zorlukları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, Mersin Üniversitesi'nin bir yüksek öğrenim kurumu olarak akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanaklarını özellikle lise düzeyindeki öğrencilere daha fazla tanıtacağı etkinlikler geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak, Mersin Üniversitesi'ni tanıtıcı reklam filmleri hazırlanabilir, kitapçık ve broşürler yayınlanabilir, üniversitenin internet sayfası her türlü bilgiye kolaylıkla erişim sağlayabilecek bir şekilde yeniden düzenlenebilir. Yine, üniversite radyosunun bu konuda daha etkin bir rol alması sağlanabilir, yazılı ve görsel medya aracılığıyla üniversiteye yönelik çeşitli haberler düzenlenebilir ve aynı zamanda belli dönemler de Türkiye'deki çeşitli tanıtım organizasyonları bünyesinde Mersin Üniversitesi'yle ilgili bilgilendirilmelerde bulunulabilir. Bu konudaki bir diğer önemli nokta ise, ortaöğretim kurumlarındaki okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili olmaktadır. Özellikle, öğrencilerin tercih süreçlerinde okul psikolojik danışmanlarının kariyer danışmanlığı anlamında daha etkin rol ve sorumluluk üstlenmeleri ve öğrencilerin tercihlerini yaparken ÖSS puanı dışındaki diğer boyutları da dikkate almalarına yardımcı olmaları oldukça yararlı olacaktır.

Özetle, üniversite yaşamına uyum, öğrencilerin aile, arkadaş, öğretim elemanı, yönetici ve psikolojik danışmanların desteğine ihtiyaç duyduğu zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde adı geçen sosyal destek kaynaklarının mümkün olduğunca uyum sürecine dahil edilmesi ve ortak işbirliği içinde önleyici ve gelişimsel çalışmalar gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, sadece Mersin Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ile İletişim Fakültesi'nin belirli bölümlerinde öğrenim gören 25 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte, daha farklı örneklem gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleriyle benzeri çalışmaların yürütülmesi, üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörlerin kapsamlı bir şekilde belirlenmesinde ve ilgili faktörlerin çeşitli gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin gözlemlenmesine olanak sunabilir.

Gelecekte, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü vb. gibi değişkenleri dikkate alan ve farklı gruplarda öğrencilerin uyumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin benzerlik ve farklılıklarına yönelen çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede üniversiteye uyumu etkileyen faktörlerle ilgili olarak gruplar arasında karşılaştırma yapılabildiği gibi üniversiteye uyumu kolaylaştıran faktörlerin de belirlenmesi sağlanabilir.

Bununla birlikte, bu ve benzeri araştırmaların daha büyük örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesi, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumlarını etkileyen faktörlerle ilgili daha çeşitli ve kapsamlı bilgi edinilmesini sağlayabilir. Diğer yandan, bu çalışmanın örneklemini sadece uyum sorunu yaşayan öğrencilerden oluşturmaktadır. Gelecek yıllarda üniversiteye uyum süreçlerine yönelik yapılacak araştırmalarda, örneklemin hem uyum sorunu yaşayan hem de bu tür bir sorunla karşılaşmayan öğrencilerden oluşturulması konu ile ilgili daha farklı bakış açılarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Benzer şekilde, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum sürecinde kullandıkları baş etme yöntemlerinin neler olduğu ve bu yöntemlerin etkililiği üzerine farklı öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalar artırılabilir. Bu sayede, üniversite PDR Merkezleri'nin birinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirecekleri önleyici çalışmalara yönelik temel bir bakış açısı geliştirilebilir.

Diğer yandan, özellikle Dünya'daki ve Türkiye'deki hızlı değişim ve gelişmeler göz önüne alındığında, bu ve benzeri araştırmaların belli dönemlerde tekrar edilmesi öğrencilerin üniversiteye uyumlarını etkileyen faktörlerin değişim gösterip göstermediğinin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Son olarak, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum süreçlerine odaklanan çalışmalarda, nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılabilir. Bilindiği üzere, nicel araştırma yöntemlerinin geniş örneklem gruplarıyla çalışmaya olanak sunması ve nitel araştırma yöntemlerinin ise daha küçük örneklem gruplarında derinlemesine bilgi sağlamayı kolaylaştırması açısından güçlü yönleri bulunmaktadır. Üniversiteye uyumu etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesinde her iki araştırma yönteminin de kullanılması konuyla ilgili daha geniş kapsamlı bilgi elde edilmesine olanak sunabilir.

KAYNAKÇA

- Acker, J. R. (2003). Class acts: Outstanding college teachers and the difference they make. *Criminal Justice Review*, 28, 215-231.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 275-292.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 20, 41-47.
- Alford, S. M. (2000). A qualitative study of the college social adjustment of black students from lower socioeconomic communities. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28, 2-15.
- Alfred, L. C. ve Sigelman, C. K. (1998). Sex Differences in self- concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 219-244.
- Anaya, G. ve 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.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben düzeyine, atılganlık ve uyum düzeyine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teen through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aulls, M. W. (2004). Students' experiences with good and poor university courses. *Educational Research and Evaluation*, 10, 303-335.
- Ayhan, F. (2005). *Ege üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baker, R. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 31-38.
- Baker, R., McNeil, O. ve Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R. W. ve Siryk B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (1), 31-38.
- Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choice. *Sex Roles*, 43, 407-417.
- 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.

- Bernier, A., Larose, S. ve Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescent with preoccupied attachment patterns. *Attachment and Human Development*, 7, 171-185.
- Bernier, A., Larose, S., Boivin, M. ve Soucy, N. (2004). Attachment state of mind: Implications for adjustment to college. *Journal of Adolescent Research*, 19, 738-806.
- Berzonsky, M. D. ve Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.
- Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J. ve Kernahan, C. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology*, 21 (3), 213-222.
- Beyers, W. ve Gossens L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 18 (4), 363-382.
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W. ve Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across transition to college. *Journal of Adolescent Research*, 22 (2), 189-208.
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36 (2), 234-246.
- Bowers, C. D. ve Wintre, M.G. (2007). Predictors of persistence to graduation: Extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39, 220-234.

- Braxton, J. M., Bray, N. J. ve Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influences on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215–227.
- Brougham, R. R., Zail, C. M. Mendoza, C. M. ve Miller, J. R. (2009). Stress, Sex Differences, and coping strategies among college students. *Curr Psychol*, 28, 85-97.
- Brown, W. ve Tomlin, J. (1996). Best and worst university teachers: The opinions of undergraduate students. *College Student Journal*, 30, 431-434.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 515-533.
- Buote, V. M. (2006). *Friendship development and university adjustment among first-year students*. Unpublished Master Dissertation. Wilfrid Laurier University, Edward Island.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovith, S. ve Polivy, J. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1-year university adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), 665-689.
- Byrne, M. ve Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2), 111-124.
- Canbaz, S., Sünter, T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyini etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17 (1), 15-19.

- Carson, B. H. (1999). Bad news in the service of good teaching: Students remember ineffective professors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10 (1), 91-105.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34 (4), 367-380.
- Chemers, M. M., Hu, Li-Tze ve Garcia, B. F. (2001). Academic self- efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychological*, 93 (1), 55-64.
- Cheng, D. X. (2005). Assessing students' perceptions of campus community: A focus group approach. *Professional File*, 95, 2-10.
- Cherian, V. I. ve Cherian, L. (1998). University adjustment problems. *Psychological Reports*, 82, 1135-1138.
- Chickering ve Reisser (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. W. ve Kytile, J. (1999). The collegiate ideal in twenty first century. *New Direction for Higher Education*, 105, 109-120.
- Chroniak, K. R. (1998). *Coping and adjustment in the freshmen year transition*. Unpublished Dissertation Thesis. Northwestern University, Illinois.
- Cotten, S. R. ve Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 51 (4), 487-519.

- Cox, A., Duncheon, N. ve McDavid, L. (2009). Peers and teachers as a source of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (4), 765-773.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çok, F. (1993). Gençlikte arkadaş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 17, 27-35.
- Damico, S. (1974). *Education by peers: A clique study*. Ainesville: P. K. Yonge Laboratory School, University of Florida.
- D' Augelli, A. R. ve Jay, G. M. (1991). Social support and adjustment to university life: A comparison of African-American and white freshman. *Journal of Community Psychology*, 19, 95-108.
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Delaney, A. M. (2008). Why faculty-student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*, 14 (3), 227-241.
- Delucia- Waak, J.L., Gerrity, D.A., Taub, J. D. ve Baldo, D.T. (2001). Gender, gender role identity and type of relationship behavior and beliefs in college students. *Journal of College Counseling*, 4, 32-48.

- Dextras, S. (1993). *Freshmen perceptions of academic and social changes during the first year of college*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Endler, N. S. ve Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Enochs, W. K. ve Rolland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 1, 63-73.
- Erikson, B. L. ve Strommer, D. W. (2005). Inside the first year classroom: Challenges and constraints. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O. ve diğ. (Ed.), *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Hand Book for Improving the First Year of College* içinde (ss. 241-257). New York: Jossey-Bass.
- Estrada, L., Dupoux, E. ve 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.
- Evenbeck ve Jackson (2005). Faculty development and the first year. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O. ve 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.

- Feldlaufer, H., Midgley, C., ve Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8, 133–156.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. ve Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. ve Cribbe, R. (2007). Social support, self esteem, and stres as predictors of adjustment to university amog first year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274.
- Gizir, C. A. (2005). ODTU son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 196-214.
- Gizir, S. (1999). *Communication in an academic context: The case of the five largest departments in the Middle East Technical University*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gizir, C. A. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. Yayınlanmamış rapor. Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Mersin.
- Guiffrida, D. (2005). To break away or strengthen ties to home: A complex issue for African American college students attending a predominantly white institution. *Equity and Excellence in Education*, 38, 49-60.

- Guillory, R. M. ve Wolverton, M. (2008). It's about family: Native American student persistence in higher education. *Journal of Higher Education*, 79 (1), 58-87.
- Halloran, N. H. (2000). *Freshman learning communities and their effectiveness on college student adjustment and adaptation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia State University, Atlanta.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W. ve Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48 (7), 803-839.
- Haynes, L., Henton, J., Lamke, L. ve Murphy, C. (1980). Crises reaction of college freshman as a function of family support systems. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 508-511.
- Hernandez, J. C. (2002). A qualitative exploritation of the first-year experience of Latino college students. *Naspa Journal*, 40 (1), 69-84.
- Hertel, J. B. (2002). College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52, 3-18.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 91-102.
- Hirsch, G. (2001). *Helping College Students Succeed: A Model for Effective Intervention*. Minneapolis: Brunner-Routledge.

- Hirsch, B. (1980). Natural support systems and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8, 159-172.
- Hirschy, A. S. ve Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 85-100.
- Hurtado, S. ve Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus climate on Latino students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70 (4), 324-345.
- Hurtado, S., Han, J. C., Saenz, V. B., Espinosa L. L., Cabrera, N. L. ve Cerna, O. (2007). Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. *Research in Higher Education*, 48 (7), 841-887.
- 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. ve 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.
- Jackson, N. H. (2008). *Factors related to nonacademic adjustment of freshman students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern University, Mississippi.
- Jalomo, R. E. (1995). *First year students experiences in community college: Making transitions, forming connections, and developing perceptions of student learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University, Arizona.

- Jorgensen, R. S. ve Dusek, J. B. (1990). Adolescent adjustment and coping strategies. *Journal of Personality*, 58 (3), 503-513.
- Kane, R., Sandretto, S. ve Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son öğrencileri ve velilerin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanamamış Yüksek Lisans Tezi.
- Katz, S. (2008). *Individual and enviromental factors with college adjustment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Keup, J. R. (2007). Great expectations and the ultimate reality check: Voices of students during the transition from high school to college. *Naspa Journal*, 44 (1), 3-31.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kuh, G. D. (2005). Student engagement in the first year of college. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O. ve diğ. (Ed.), *Challenging and Supporting The First-Year Student: A Hand Book for Improving The First Year of College* içinde (ss. 86-108). New York: Jossey-Bass Publishers.

- Lammers, J. W., Shelia M. ve Smith, S. M. (2008). Learning factors in the university classroom: Faculty and student perspectives. *Teaching of Psychology*, 35, 61–70.
- Lampton, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college students outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28 (112), 971-990.
- Langston, C. ve Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649-646.
- Lapsley, D. K. ve Edgerton, J. (2002). Seperation-individuation, adult attachment style and college adjustment. *Journal of Counseling Development*, 80, 484-492.
- Lau, L. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124, 66-80.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic medicine*, 55, 234-247.
- Legard, R. Keegan, J. ve Ward, K. (2003). In-dept interviews. Ritchie, J. ve Lewis, J. (Ed.), *Qualitative Research and Practice: A Guide for Social Sicience Students and Researchers* içinde (ss. 139-169). London: SAGE Publications.
- Leppel, K. (2001). The impact of major on college persistence among freshmen. *Higher Education*, 41, 327-342.

- Loosemore, M. (2004). The Locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management and Economics*, 22, 385-394.
- Lorang, W. G., Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15 (2), 109-127.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502.
- Lundquist, C., Spalding, R. J. ve 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.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to schools make a difference. *Journal of Educational Research*, 96 (6), 340-349.
- Marie, A. (2008) Why faculty-student interaction matters in the first year experience. *Tertiary Education and Management*, 14 (3), 227-241.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3rd Edition. London: SAGE Publications.
- Martin, W. E., Swartz-Kulstad, J. L. ve Madson, M. (1999). Psychosocial factors that predict the college adjustment of first year undergraduate students: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 2, 121-134.

- McGaha, V. ve Fitzpatric, J. (2005). Personal and social contributors to dropout risk for undergraduate students. *College Student Journal*, 39, 287-297.
- McGrath, M. ve Braunstein, A. (1997). The prediction of freshman attrition: An examination of importance of certain demographic, academic, financial, and social factors. *College Student Journal*, 31, 396-408.
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, 65, 384-397.
- Meloro, P. C. (2005). *Do high school advisory programs promote personalization? Correlates of school belonging*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Rhode Island, Rhode Island, USA.
- Mounts, N. S. (2004). Contributors of parenting and campus climate to freshman adjustment in a multiethnic sample. *Journal of Adolescent Research*, 19, 468-491.
- Mouratidis, A. A. ve Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 285-307.
- Nadler, M. ve 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.
- Newcomb ve Feldman (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Okpala, C. O. ve Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126, 374–378.
- Okun, M., Benin, M. ve Brandt-Williams, A. (1996). Staying in college: Moderations of the relation between intention and institutional departure. *Journal of Higher Education*, 67 (5), 577-597.
- Omura, K. (2007). Situation-related changes of causal structures and the stress model in Japanese college student. *Social Behaviour and Personality*, 35 (7), 943- 960.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of American Educational Research Association*, 70 (3), 323-367.
- Oswald, D. ve Clark, E. M. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10, 187-196.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5 (13), 153-171.
- Pancer, S. M., Pratt, B.H., Michael, W. ve Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

- Pascarella, E. T. ve 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.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationship and freshman year educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 71, 183-189.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1979). Student-faculty informal contact and college persistence: A further investigation. *Journal of Educational Research*, 72, 214- 218.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A. ve Whitt, E. J. (2008). Effective instruction and college student persistence: Some new evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, 15, 55-77.
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. ve Wolfe, L. M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57 (2), 155- 175.

- Pascarella, E. ve Terenzini, P. (1977). Patterns of student-faculty informal interactions beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48, 540-552.
- Paul, E. L. ve Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling and Development*, 79, 77-78.
- Pierce, G., Sarason, I. ve Sarason, B. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1028-1039.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76, 343-361.
- Pritchard, M. E. ve Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*. 44 (1), 18-28.
- Raab, L. ve Adam, A. J. (2005). The university college model: A learning-centered approach to retention and remediation. *New Directions for Institutional Research*, 125, 87-106.
- Reish, T. M. ve Hirsch, B. J. (1989). Identity commitments and coping with a difficult developmental transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 55-69.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 203-213.

- Ritchie, J. ve Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Research*. London: SAGE Publications.
- Robbins, S. B., Lese, K. P. ve Herrick, S. M. (1993). Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 71, 343-348.
- Roe, M. M. (2000). *The journey and destination: A qualitative study of success definitions, experiences, and strategies among college freshmen*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University, New York.
- Rood, A. N. (2008). *Minorities in the majority: College adjustment of Latinas and Latinos at Hispanic Serving Institution*. Unpublished Doctoral Dissertation. Our Lady of the Lake University, San Antonio, Texas.
- Roth, S. ve Cohen, L. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologists*, 41, 813-819.
- Rybak, A. ve McAndrew, F. T. (2006). How do we decide whom our friends are defining levels of friendship in Poland and the United States. *Journal of Social Psychology*, 146 (2), 147-163.
- Schlanger, D. J. (1998). *An exporation of school belongingness: Ethnicity, mediating factors, and fostering activities in a multicultural, middle-class, suburban middle school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University, Columbia.
- Shank, M. D., Walker, M., ve Hayes, T. J. (1996). Cross-cultural differences in student expectations. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (1), 17-32.

Solomon, D., Battistich, V., Kim, D. ve Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.

Sun Selışık, Z. E. (2009). *College adjustment: A Study on English Prep School Students Studying in Northern Cyprus*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Swail, W. S., Redd, K. E. ve Perna, L. W. (2003). Retaining minority students in higher education: A framework for success. *Higher Education Report*, 30 (2).

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B. ve 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.

Taub, D. J. (2008). Exploring the impact of parental involvement on student development. *New Directions for Student Services*, 122, 15-28.

Terenzini, P. T., Lorang, W. G. ve Pasceralla E. T. (1981). Predicting freshman persistence voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15, 109-127.

Tierra, A M., Freeman, T. M., Lynley H., Anderman, L. H., ve Jensen J. M. (2007). Sense of Belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 203-220.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
- Torres, J. B. ve Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 53-63.
- Tuna, M., E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as a predictor of university adjustment of Turkish and U.S students*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Upcraft, M. L. ve 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.
- Upcraft, M. L. ve Gardner, J. N. ve diğ. (1989). *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*. New York: Jossey- Bass Publishers.

- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. ve Barefoot, B. O. (2005). The first year of college revisited. Upcraft, M. L., Gardner J. N., Barefoot, B. O. ve diğlerleri (Ed.), *Challenging and Supporting The First- Year Student: A Hand Book for Improving the First Year of College* içinde (ss. 1-15). New York: Jossey- Bass Publishers.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., Barefoot, B. O. ve diğlerleri (2005). *Challenging and Supporting The First- Year Student: A Hand Book for Improving the First Year of College*. New York: Jossey-Bass Publishers.
- Üstündağ, E. (2006). *İletişim becerilerini geliştirme programının güvenlik bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini açma davranışlarına etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanamamış Yüksek Lisans Tezi.
- Verne, L. (2008). *A Descriptive study of freshman adjustment to college at the University of Alaska*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alaska, Alaska.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105 (3), 294-318.
- Waters, S. K., Cross, D. S. ve Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79 (11), 516-524.
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self efficacy, self disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 602-614.

- Weidman, J. C. (1979). Nonintellective undergraduate socialization in academic departments. *The Journal of Higher Education*, 50 (1), 48-62.
- Wintre, M. G. ve Yaffe, M. (2000). First- year students' adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Wise, R. A. ve King, A. R. (2008). Family environment as a predictor of the college students' friendships. *Journal of Family Issues*, 29, 828-848.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego resiliency, optimism and gender*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yugo, J. E. ve Reeve, C. L. (2007). Understanding students' university educational image and its role in college choice. *Journal of Undergraduate Research*, 12 (1), 9-17.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zhou, W. (2006). *A predictive model on indentifying succesful institutional practices designed to enhance the performance of community college developmental students*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas, Austin, Texas.

EKLER

Ek - 1 Uygulama İzin Belgesi



**T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik**

Sayı : B.30.2.MEÜ.0.70.03.00- 546/6080
Konu : Anket Uygulaması

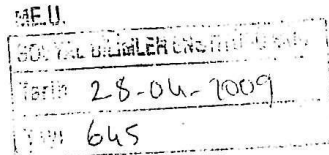
24 /04/2009

MEÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/04/2009 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.41.00.00/624 sayılı yazı.

İlgi yazınızda belirtilen, Enstitünüz Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seda SEVİNÇ'in "Mersin Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını (Sosyal Uyum, Kişisel-Duygusal Uyum, Kurumsal Uyum) Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans teziyle ilgili olarak Üniversitemizde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. E. Berika İPEKBAYRAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



EK-2 Görüşme Soru Formu

Bu araştırma yüksek lisans tez çalışması olarak, Mersin Üniversitesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini öğrencilerin bakış açısından değerlendirebilmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler, hem araştırmanın ilerleyebilmesi hem de gelecek dönemlerde üniversite birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanacak programların planlanması açısından oldukça önemlidir. Görüşmeler ortalama olarak 45-50 dakika sürecektir. Görüşme süresince verdiğiniz cevapların doğru ya da yanlış gibi herhangi bir değerlendirmesi yapılmayacaktır. Konuyla ilgili verdiğiniz bilgiler araştırmanın bulgular kısmında değerlendirilecek ve araştırma kapsamında vermiş olduğunuz bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

SORULAR

- 1) Ailenizde üniversite eğitimi almış ya da almakta olan sizden başka kimse var mı?
- 2) “Üniversite eğitimi almak” sizin için ne anlam ifade ediyor?
- 3) Mersin Üniversitesinde bu amacınızı gerçekleştirebileceğinizi düşünüyor musunuz?
Evet: Gerçekleştirebileceğinizi düşündüren nedenler nelerdir?
Hayır: Gerçekleştiremeyeceğinizi düşündüren nedenler nelerdir?
- 4) Mersin Üniversitesinde sizi eğitim görmeye yönlendiren en önemli nedenler nelerdir?
- 5) Mersin Üniversitesi öğrencisi olmak sizin için ne anlam ifade ediyor?
- 6) Mersin Üniversitesinde eğitim alıyor olmaktan hoşnut musunuz?
- 7) Öğrenim gördüğünüz bölümü tercih etme nedenleriniz nelerdir?
- 8) Öğrenim gördüğünüz bölüme ilişkin beklentileriniz nelerdir?

A: Şu zamana kadar Mersin niversitesinde geçirdiğiniz süreci dŐndđnzde öğrenim grdđđnz bölüme ilişkin beklentilerinizin ne kadarı karŐlandı?

B: KarŐılanmama nedenleri nelerdir?

9) niversite öğrenimine başladığınızdan bu yana öğrenim grdđđnz bölümde (almış olduğunuz) derslerle ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?

10) Akademik olarak kendinizi nasıl görüyorsunuz?

A: “.....” Şeklinde görüyor olmanızın nedenleri nelerdir?

B: Hangi derslerde kendinizi başarılı olarak görüyorsunuz?

B. 1) Bu derslerde başarılı olmanızı neye bağlıyorsunuz?

C: hangi derslerde başarısız olarak görüyorsunuz?

C. 1) Bu derslerde başarısız olmanızı neye bağlıyorsunuz?

11) Fakültede derslerinize giren hocalarınızla sınıf içindeki iliŐkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

12) Fakültede derslerinize giren hocalarınızla sınıf dışındaki iliŐkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

13) Sınıf içindeki arkadaş iliŐkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

14) Sınıf dışındaki arkadaş iliŐkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

15) Dersler dışındaki boş zamanlarınızda ne yapıyorsunuz?

16) Mersin niversitesinin sosyal, kültürel ve sportif alanda birçok olanağı var. Bu olanaklardan yararlanıyor musunuz?

Evet: Hangilerinden yararlanıyorsunuz, ve bu etkinliklere katılmak size ne tür yararlar sağladı?

Hayır: Yararlanmama nedenleriniz nelerdir?

17) Tüm bu konuŐulanları dikkate aldığınızda, niversite öğrenimine başladığınızdan bu yana en sıklıkla (yoğunlukla) yaşadığınız duygular hangileridir?

18) Üniversite öğrenimine başladığınızdan bu yana yaşadığınız sıkıntılarla baş edebilmek konusunda bu güne kadar neler yaptınız? Sonuç ne oldu?

19) Birinci sınıfı tekrar okumak gibi bir durum söz konusu olsaydı, neyi farklı yapardınız?

20) İlk dönemden bu yana en çok hangi konularda yardıma ihtiyaç duydunuz?

21) Yaşadığınız sıkıntılarda baş etmede birileri size yardımcı olmak isteselerdi, sizin için ne yapmalarını isterdiniz?

22) Sizce Mersin Üniversitesinde ne yapılırsa yeni gelecek birinci sınıf öğrencileri daha az zorlukla karşılaşır?

23) 5 yıl sonra üniversite mezunu olarak kendinizi nerede ve ne yapıyor olarak görüyorsunuz?

24) Mersin Üniversitesini canlı ya da cansız her hangi bir şeye (nesneye) benzeterek tanımlamanız gerekse neye benzetirdiniz? Neden?