

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTEYE UYUM: ÖLÇEK GELİŞTİRİLMESİ VE UYUMUN
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, SOSYAL DESTEK, AKADEMİK ÖZ-
YETERLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Evren ERZEN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Evren ERZEN tarafından hazırlanan “Üniversiteye uyum: Ölçek geliştirilmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik açısından incelenmesi” başlıklı bu tez, 12/10/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı Adı SOYADI

İmza

Jüri Başkanı :

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ



Danışman:

Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI



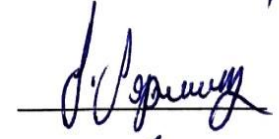
Üye:

Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN



Üye:

Dr. Öğretim Üyesi Fatma SAPMAZ



Üye:

Dr. Öğretim Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT



Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR
Enstitü Müdür Vekili

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Üniversiteye Uyum: Ölçek Geliştirilmesi ve Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Akademik Öz-Yeterlik Açısından İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

12/10/2018

Evren ERZEN

Teşekkür

Bu çalışmada farklı sınıf düzeylerine sahip lisans öğrencileri sahip oldukları uyum düzeylerine göre sınıflandırılmış ve farklı uyum düzeylerindeki öğrencilerin sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve kişilik özelliklerinin üniversiteye uyum düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanında hizmet veren uzmanların hazırlayacakları uyum (oryantasyon), kriz odaklı müdahale ve psiko-eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik danışma konusunda deneyimleriyle ufkumu genişleten ve beni yepyeni bilgilerle donatan, tez yazım sürecinde aktardığı bilgilerle tezimin şu anki seviyeye ulaşmasını sağlayan, bir ömür boyunca hakkını asla ödeyemeyeceğim tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI'ya yürekten ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ders döneminde kendimi geliştirmemi sağlayan bilgileri aktaran, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimin daha nitelikli olabilmesi için çok kıymetli önerileriyle tezime destek olan jüri üyeleri Doç Dr. Bahtiyar ERASLAN-ÇAPAN, Dr. Öğretim Üyesi Fatma SAPMAZ ve Dr. Öğretim Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI-MACİT hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

İhtiyacım olduğunda yardımlarını esirgemeyen ve değerli meslektaşlarım Serdar KÖRÜK, Ahmet KARA, Hasan DAĞ, Kübra Elif BAĞRIYANIK, Ayşe ŞAHİNTÜRK, Melike TAYMUR, Gözde EKEN ve Çağrı AKSU'ya da özel bir teşekkür etmem gerekiyor. Bu zorlu süreçte bana sürekli destek çıkan, her biri benim için çok kıymetli olan ve bu yüzden adlarını ancak alfabetik sırayla yazarak sıralayabileceğim Dr. Öğretim Üyesi arkadaşlarım Hüseyin ÖZTÜRK, Muhammet Ali KARADUMAN, Osman TAŞKIN, Seydi Ahmet SATICI ve yol arkadaşım Özkan ÇIKRIKÇI'ya da ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca yüksek lisansta olduğu gibi doktora sürecinde de manevi desteğini hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Hatice ODACI'ya da teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Son olarak hayatımın en zor yıllarında benimle birlikte olan eşim ve oğluma, karşılaştığım her zorlukta sınırsız desteğini hissettiğim aileme ise nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum. Çünkü verdikleri desteği karşılayacak bir teşekkür cümlesinin var olduğunu sanmıyorum.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet.....	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	15
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
2. Kavramsal Çerçeve.....	16
2.1. Uyum	16
2.1.1. Üniversiteye uyumla ilişkili modeller	20
2.1.1.1. Yedi vektör modeli.....	20
2.1.1.2. Üniversiteye entegrasyon modeli	24
2.1.1.3. Psikolojik model.....	26
2.1.1.4. Anderson modeli	27
2.2. Kişilik	28
2.2.1. Kişilik kavramının kuramsal temelleri	28
2.2.1.1. Beş faktör kişilik kuramı	29

2.3. Sosyal Destek	34
2.4. Öz-Yeterlik	37
2.4.1. Öz-yeterlik kavramının kuramsal temelleri.....	38
2.4.2. Öz-yeterlik kaynakları	42
2.4.3. Akademik öz-yeterlik	43
2.5. Yapılan Araştırmalar	44
2.5.1. Kişilik ve üniversiteye uyumla ilişkili çalışmalar	45
2.5.2. Sosyal destek ve üniversiteye uyumla ilişkili çalışmalar	47
2.5.3. Akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyumla ilgili çalışmalar..	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
3. Yöntem	51
3.1. Araştırma Deseni	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Beş Faktör Kişilik Envanteri	53
3.3.2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	54
3.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği.....	54
3.3.4. Üniversite Uyum Ölçeği.....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	60
4. Bulgular	60
4.1. Üniversite Uyum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bulgular.....	60
4.1.1. Geçerlik analizleri	60
4.1.2. Güvenirlik analizleri.....	64
4.2. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	65

4.3. Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Uyum Düzeyine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını Yordayıcı Gücüne İlişkin Bulgular.....	67
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	79
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	79
5.1. Üniversite Uyum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.3. Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Uyum Düzeyine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	85
5.3.1. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkisinde uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma	85
5.3.2. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin akademik uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma	90
5.3.3. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye genel uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma	91
5.4. Öneriler.....	97
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ	157

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örneklemin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
4.1	Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği'ne İlişkin Kriter Geçerliği Sonuçları	61
4.2	Üniversite Uyum Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	61
4.3	Üniversite Uyum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	63
4.4	Üniversite Uyum Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına ilişkin sonuçlar	64
4.5	Üniversite Uyum Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Analizine İlişkin Sonuçlar	65
4.6	Üniversiteye Uyum Puanlarının Cinsiyete göre Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	65
4.7	Farklı Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	66
4.8	Üniversiteye Uyum Puanlarının Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	67
4.9	Regresyon analizine ilişkin VIF ve tolerans değerleri	68
4.10	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Arkadaş İlişkisinde Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri	69
4.11	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Arkadaş İlişkisinde Uyumu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi	70
4.12	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri	72
4.13	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Akademik Uyumu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi	73
4.14	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterlik ile Üniversiteye Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri	75
4.15	Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Üniversiteye Uyumu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi	77

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Üniversiteye Entegrasyon Modeli	25
2.2	Psikolojik Model	26
2.3	Anderson Modeline İlişkin Kuvvet Analizi Grafiği	27
2.4	Sosyal Desteğin Boyutları	35
2.5	Öz-yeterliğin Davranışın Gerçekleşmesi Sürecindeki İşlevi	38
2.6	Karşılıklı Belirleyiciler	39
2.7	Öz Düzenlemenin İşleyişi	40
2.8	Öz-yeterlik Kaynakları	42
3.1	Araştırmada İncelenen İlişkilerin Yapısı	51
4.1	Üniversite Uyum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İşlemi	63

Özet

Üniversiteye Uyum: Ölçek Geliştirilmesi ve Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Akademik Öz-Yeterlik Açısından İncelenmesi

Evren ERZEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2018

Danışman: Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Amaç: Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk temel amaç çalışmadaki ölçümlerin gerçekleştirilmesi için Üniversite Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesidir. İkinci temel amaç ise beş faktör kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordayıcı gücünün incelenmesidir. Bu temel amaçlar doğrultusunda cinsiyetin üniversiteye uyumda anlamlı farklılaşmaya neden olup olmadığının belirlenmesi üçüncü bir alt amaç olarak belirlenmiştir.

Yöntem: Çalışma ilişkisel desende tasarlanmıştır. Katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ne bağlı Tıp, Eğitim, İlahiyat, Mimarlık-Mühendislik, Fen-Edebiyat ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 377'si erkek (%38), 615'i kadın (%62) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra Beş Faktör Kişilik Envanteri (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005), Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007), Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001) ve tez araştırması kapsamında geliştirilen Üniversite Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon ve Mann Whitney U teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın birinci alt amacı doğrultusunda geliştirilen Üniversite Uyum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci alt amacı doğrultusunda farklı üniversiteye uyum düzeylerindeki öğrencilerin *cinsiyete* göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sınıanmıştır. Bulgular *orta* düzeyli *üniversiteye genel uyumda* kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Çalışmanın üçüncü ve son alt amacı doğrultusunda kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve

sosyal desteğin üniversiteye uyumu yordayıcı gücü sınanmıştır. Ayrıca kadın cinsiyet faktörü de kontrol değişkeni olarak regresyon analizine eklenmiştir. Üniversiteye uyumun incelenmesinde, *Arkadaş İlişkisinde Uyum* ve *Akademik Uyum* alt boyutlarından ve Üniversite Uyum Ölçeği'nin toplam puanından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. *Orta* düzeyli *Arkadaş İlişkisinde Uyumda* sosyal destek, sorumluluk, uyumluluk ve dışadönüklük özelliklerinin; *yüksek* düzeyde dışadönüklük özelliğinin yordayıcı olduğu belirlenmiştir. *Akademik Uyumda orta* ve *yüksek* uyum düzeylerinde akademik öz-yeterlik ve sorumluluk özelliklerinin yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Üniversite Uyum Ölçeği toplam puanından elde edilen verilere göre *düşük* düzeyli *Üniversiteye Uyumda* akademik öz-yeterliğin; *orta* düzeyli üniversiteye uyumda sorumluluk, uyumluluk, açıklık, akademik öz-yeterlik ve sosyal desteğin; *yüksek* düzeyli üniversiteye uyumda akademik öz-yeterlik, uyumluluk ve sorumluluğun üniversiteye uyumu yordadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma: Çalışma sonucunda Üniversite Uyum Ölçeği'nin araştırmalarda kullanmaya uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Yalnızca uyum ortalamalarına dayalı farklılıklara bakıldığında kadınların orta düzey uyumda yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sorumluluk ile dışadönüklük özellikleri yüksek ve uyumluluk özellikleri düşük olan öğrencilere sosyal destek sağlanmasıyla daha iyi arkadaş ilişkileri kurulabileceği; öğrencilerin sorumluluk özelliklerinin geliştirilmesi ve öz-yeterliklerinin artırılmasıyla akademik uyumlarının artış gösterebileceği belirlenmiştir. Ayrıca sadece akademik öz-yeterliğin artırılmasıyla üniversiteye genel uyumun *düşük* düzeyde kalabileceği; sorumluluk ile açıklık düzeyi yüksek ve uyumluluk düzeyi düşük öğrencilerde öz-yeterlik ile sosyal desteğin artırılmasının üniversiteye genel uyumu *orta* düzeyde yükseltebileceği; sorumluluk düzeyi yüksek ve uyumluluk düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin artırılması ile *yüksek* düzeyde genel uyum elde edilebileceği görülmüştür. Sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kişilik, sosyal destek, akademik öz-yeterlik, üniversiteye uyum.

Abstract

College Adjustment: Developing scale and investigation of adjustment to college in terms of personality traits, social support, academic self-efficacy

Evren ERZEN

Department of Educational Sciences

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

October 2018

Advisor: Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Purpose: This study has two main purposes. The first main purpose is to develop the validity and reliability of University Adjustment Scale (UAS) for the implementation of the measures in the study. The second main purpose is to examine the predictive power of university students' levels of adjustment to college who have five factor personality traits, social support, and academic self-efficacy. In line of these purposes, whether gender causes any significant difference in college adjustment was identified as the third sub-goal.

Method: This study was planned in correlational design. Participants were 377 males (38%) and 615 females (62%) university students selected through convenience sampling from Eskisehir Osmangazi University's Faculties of Medicine, Education, Theology, Architecture-Engineering, Science and Arts, and Economics and Administrative Sciences of Eskisehir Osmangazi University between the academic years of 2015-2016. As an addition to the demographic information form prepared by the researcher, The Big Five Inventory (Sümer, Lajunen, and Özkan, 2005), Academic Self-Efficacy Inventory (Yılmaz, Gürçay, and Ekici, 2007), Multidimensional Social Support Scale (Eker, Arkar, and Yıldız, 2001), and the University Adjustment Scale developed within the scope of dissertation research were applied to participants. Multiple Linear Regression and Mann Whitney U techniques were used in the analysis of data collected in the study.

Results: Findings pointed out that the University Adjustment Scale, which was developed in line with the first sub-goal of the study, was valid and reliable. In line with the second sub-goal of the study, it was tested whether the students at the different levels of adjustment significantly differed by *gender*. Findings indicated that, there was a significant difference in favor of females in *medium level of general adjustment* to

college. Personality traits, academic self-efficacy and social support were tested in line with the third and the last sub-goal of the study. Moreover, the female gender factor was added to the regression analysis as a control variable. In the investigation of the adjustment to the university, it was benefited from the data which was obtained from the Friendship Adjustment and Academic Adjustment sub-dimensions and the total score of the University Adjustment Scale. In *medium level friendship adjustment*, the characteristics of social support, conscientiousness, agreeableness and extraversion; in *high level*, only the extroversion characteristic were determined to be predictive. Academic self-efficacy and conscientiousness were determined as predictive characteristics in *medium* and *high level academic adjustment*. According to the data obtained from the total score of the University Adjustment Scale, in *low level college adjustment* academic self-efficacy; in *medium level college adjustment* conscientiousness, agreeableness, academic self-efficacy and social support; in *high level college adjustment* academic self-efficacy, agreeableness and conscientiousness were determined to be predictive.

Conclusion and Discussion: As a result of this study, it was determined that the University Adjustment Scale was an appropriate, valid, and reliable measurement tool to be utilized in research. It was found that women had high scores in *medium* level general adjustment when only differences based on adjustment averages were considered. Additionally, it was determined that it was possible to establish better friendships by providing social support to students with the characteristics of high conscientiousness and extroversion and low adjustment and by improving the conscientiousness and increasing the self-efficacy characteristics of the students their academic adjustment may increase. Furthermore, merely increasing the academic self-efficacy may result in a *low* level of college adjustment; and merely increasing the level of self-efficacy and social support for students with high levels of conscientiousness and openness and low levels of adjustment may increase their general adjustment in *medium* level; and it was conferred that *high* level of general adjustment may be achieved by increasing the academic self-efficacy of students with high level of conscientiousness and low level of adjustment. The results were discussed in line with the literature.

Key words: Personality, social support, academic self-efficacy, adjustment to college.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlıkları ile çalışmada yer alan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Üniversiteler ülkenin nitelikli iş gücünü oluşturmaya yardımcı kurumlardır. Bu kurumlarda bireyler akademik olarak meslekte ihtiyaç duyacakları temel bilgilerle donatılmaktadır. Ancak üniversite eğitimi boyunca geçen süre yalnızca akademik çalışmalardan meydana gelmemektedir. Sosyal bir varlık olan insan, bu süreçte etkileşim içerisinde olduğu akademisyenler, arkadaşlar, çevre ve aile faktörlerinden farklı düzeylerde etkilenmektedir. Çoğu birey üniversite döneminde ilk defa tam anlamıyla ailesinden ayrı kalmaktadır. Bu durum, bireylerin ilk kez yakın destek olmaksızın sorunlarını çözmeye çabalamaları anlamına gelmektedir. Bu çabalar her zaman sakin ve rahat bir ortamda gerçekleşmemekte, bazen krizlere neden olmakta ve bazen de üniversiteye uyum sağlama konusunda güçlük yaratmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin öğrenim yaşantıları sırasında karşılaştıkları yeni duruma alışabilmeleri ve uygun çözümler üretebilmeleri önem arz etmektedir.

Genel anlamda uyum; bireyin çevrenin taleplerine yanıt verecek uyarlama davranışı göstermesidir (Rao, 2017, s.34). Birey, çevresel koşullara göre şekillenen uygun bir tepki ürettiğinde; diğer bir deyişle uyarlama becerisini kullandığında uyum sağlamış olarak değerlendirilmektedir. Üniversiteye uyum ise öğrenci ile üniversite ortamı arasında ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir ve birey bu dönemde akademik becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Üniversiteye uyum sağlamış olan bireyin akademik zorluklarla başa çıkabilmesi (Julia ve Veni, 2012, s.244), kişilerarası ilişkileri sağlıklı şekilde yönetebilmesi (Wohn ve Larose, 2014, s.159), kendisini iyi hissetmesi (Wintre ve Yaffe, 2000, s.9) ve üniversitede eğitim görmekten haz duyması beklenmektedir (Lapoint ve Soysa, 2014, s.99). Bu durum üniversiteye uyumun sosyal, kişisel, akademik ve kurumsal olmak üzere dört bileşeniyle açıklanmaktadır (Lenz, 2014, s.196). Örneğin üniversiteye yeni başlanan dönemde akademik ve sosyal uyumun azlığı, öğrenci üzerinde stres yaratmakta (Olmstead, Roberson ve Fincham, 2012, s.53)

ve sosyal ilişkilerini yönetmekte yaşadıkları güçlüklerden dolayı yardıma ihtiyaç duymaktadır (Aluede, Imhonde ve Eguavoen, 2006, s.50). Bu dönemde öğrencilere sağlanan akademik ve maddi destek, yaşanan olumsuz nitelikteki gelişmeler ve üniversite iklimi gibi dışsal faktörler (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella ve Hagedorn, 1999, s.151-152; Liu, Zhao, Tian, Zou ve Li, 2015, s.754; Nel, Govender ve Tom, 2016, s.384) ile bazı rahatsızlıklar veya ebeveynlerden öğrenciye aktarılmış olan çeşitli öğeler gibi içsel faktörler (Adimora, Nwakaego, Omeje ve Umeano, 2015, s.702; Pellerone, Spinelloa, Sidoti ve Micciche, 2015, s.459; Rabiner, Anastopoulos, Costello, Hoyle ve Swartzwelder, 2007, s.689; Randall, Bohnert ve Travers, 2015, s.56; Shaw-zirt ve Chaplin, 2005, s.109) öğrencinin üniversiteye uyumuna etki edebilmektedir. Özetle bireyin mutluluk ve ruh sağlığı bu süreçten etkilenmektedir (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005, s.7). Dolayısıyla üniversiteye uyumun alt faktörleri olan kişisel, sosyal ve akademik uyum ile ilişkili değişkenlerin ortaya konulması, bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için önemlidir.

Baker ve Sıryk'ın (1984, s.181) belirlemiş olduğu sınıflamaya göre üniversiteye uyumun ilk alt faktörü olan *kişisel uyum* genel olarak bireyin üniversitede fiziksel ve ruhsal olarak nasıl hissettiğiyle ilişkili bir değişkendir. Bu çalışma kapsamında incelendiği gibi arkadaş ilişkileri ile bir arada ele alınması da mümkündür. Zira bireylerin, içerisinde buldukları bağlamdan ayrı bir şekilde iyi hissetmesi söz konusu değildir. Arkadaş ilişkileri ise üniversite öğrencilerinin sosyal çevresini oluşturan ve kişisel olarak kendisini iyi hissetmesini sağlayan önemli bir etkidir. Sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmak, öğrenim süresinin daha başarılı ve huzurlu geçmesine katkı sağlayabilecek bir etkidir. Bu açıdan bakıldığında bireyin uyumlu arkadaş ilişkileri kurmalarına yardımcı olabilecek faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Fakat öğrencinin arkadaşlık ilişkilerine etki edebilecek değişkenler ise sınırlanamayacak kadar fazladır. Bireyin sosyo-ekonomik durumu (Julia ve Veni, 2012, s.244), mükemmeliyetçiliği (Lapoint ve Soysa, 2014, s.102) veya kontrol odağı (Estrada, Dupoux ve Clara, 2006, s.43) gibi birçok olası faktör bireyin uyumlu arkadaşlık ilişkileri kurmasına etki edebilir. Ancak bireylerin bakış açıları ve davranış kalıpları üniversite yıllarına gelene kadar büyük ölçüde şekillenmeye başlamaktadır. Bireyler aynı koşullar altında aynı olaya farklı tepkiler üretebilmektedir. Aynı zekaya sahip iki öğrenciden birisi zor bir görevde yılgınlık gösterirken diğeri o görevi azim ve kararlılıkla sonuçlandırıp başarıya ulaşabilmektedir. Tüm koşullar aynıyken bile bireylerin zorluklarla mücadele etmesindeki bu kalıplaşmış farklılığın sonradan kazanılabilen öğrenmelerle belirlenmesi

mümkün görünmemektedir. Bu noktada bireyin olayları nasıl algıladığını belirleyen bireye ait kişilik özellikleri; diğer davranışlara etki etme gücünün fazlalığı ile diğer değişkenlerden ayrılmaktadır. Literatüre bakıldığında kişilik değişkeni ile yürütülmüş olan çok sayıda çalışma dikkat çekmektedir (Basow ve Gaugler, 2017, s.39 ; Kurtz, Puher Cross, 2012, s. 630; Zee, Koomen ve Van der Veen, 2013, s.517). Beş farklı kişilik tipinin de bireyin uyumuna etki ettiğine ilişkin elde edilmiş olan bulgular kişiliğin üniversiteye uyum araştırmalarında incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin beş faktör kişilik özelliklerinden *açıklık* (Halim, Bakar ve Mohamad, 2014, s.126; Peltokorpi ve Froese, 2012, s.734), *sorumluluk* (Shu, McAbee ve Ayman, 2017, s.21), *nevrotiklik* (Huff, Song ve Gresch, 2014, s.154; Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac ve Elsayed, 2012, s.533), *uyumluluk* (Ciarrochi ve Heaven, 2009, s.978) ile uyumun ilişkili olduğu; bununla birlikte bir diğer kişilik özelliği olan *dışadönüklüğün* yakın ve uyumsuz-çatışmalı bir ilişkiyi yordadığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Zee vd., 2013, s.517). Schnuck ve Handal (2011, s.279) uyumun aynı anda birçok kişilik özelliği ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu ve benzeri çalışmalar farklı koşullar altında farklı kişilik tiplerinin uyuma etki edebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda kişilik özelliklerinden hangilerinin uyuma etki ettiğinin belirlenmesi üniversite yaşamında karşılaşılabilecek akademik hem de sosyal güçlüklerle mücadele konusunda göstereceği tepkilerin öngörülebilmesine yardımcı olacaktır.

Üniversiteye uyumda kişisel iç huzur ve iyi hissetme hali kadar sosyal ilişkiler ve bireyin bu ilişkileri yönetmedeki başarısı da önemlidir. Birey sosyal ilişkilerini sağlıklı yönetebildiği ölçüde *sosyal uyum* sağlayabilmektedir. Sosyal ortamdaki ilişkilerin bireye uyum bağlamındaki getirisi göz önüne alındığında, yalnızlık (Quan, Zhen, Yao ve Zhou, 2014, s.969; Wohn ve Larose, 2014, s.158), zorbalık (Goodboy, Martin ve Goldman, 2016, s.60) ve davranışsal bağımlılık (Oluakanwa, Omeje ve Eskay, 2011, s.907) gibi birçok faktörün bireyin sosyal uyumuna etki edebileceği görülmektedir. Bu noktada sosyal uyumu açıklamak için tercih edilecek değişkenin bir sonuca mı yoksa bir nedene mi dayanacağı önem kazanmaktadır. Bireylerin olaylar karşısında verdikleri tepkilerde belirleyici bir faktör olması; kişiliğin üniversiteye uyuma etki eden faktörlerin açıklanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir.

Üniversitelilerin sosyal ilişkilerini sağlıklı şekilde sürdürebilmeleri ve sosyal ilişkilerde karşılaştıkları güçlükleri çözebilmeleri konusunda kendilerine güç verecek bir kaynağın varlığı, üniversitelilerin bu yeni ortama ayak uydurabilmeleri için bir

gerekliliktir. Bu noktada kişilik gibi karşılıklı ilişkileri güçlü şekilde açıklayabilecek bir değişkenin belirlenmesi, sosyal uyumun sağlanmasına yardımcı olacak dinamiklerin ortaya konulmasında önem arz etmektedir. Literatürde sosyal desteğin zorlu durumlarda bireyin sosyal uyumunu artıran böyle bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Araştırmalar sosyal desteğin kanser hastalarının psiko-sosyal uyumlarını artırma (Jacquemet, Murphy, Warrick ve Rabeus, 1995, s.292), fiziksel istismara uğramış çocukların depresyon ve kaygı düzeylerini aşağı çekme (Ezzel, Swenson ve Brondino, 2000, s.641) ve bireylerin problem odaklı başa çıkma becerilerini kullanmalarına yardımcı olma konusunda başarılı sonuçlar ortaya koymuştur (Lin, Orsmond, Coster ve Cohn, 2011, s.153). Üniversite öğrencilerinin uyumları açısından da benzer sonuçlar söz konusudur. Üniversite uyumda kişisel özelliklerin yanı sıra sosyal desteğin anlamlı katkısının olduğu belirlenmiştir (Credé ve Niehorster, 2012, s.133). Engelli üniversite öğrencilerinin sosyal destek aracılığıyla daha iyi uyum sağladıkları (Murray, Lombardi, Bender ve Gerdes, 2013, s.277), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin sosyal destek ile birlikte uyumlarının kolaylaştığı belirlenmiştir (Lidy ve Kahn, 2006, s.128). Ayrıca sosyal destek kesintisiz bir kaynak olması dolayısıyla da önem arz etmektedir. Öğrenci bir sorunla karşılaştığında aile, arkadaş veya bu ikisi dışında kalan sevgili gibi bir üçüncü kaynaktan destek alabilmekte; bu desteklerden birisinin kesilmesi durumunda bir diğerinden ihtiyacını karşılayabilmektedir. Ayrıca sosyal destek, bireyin sosyal sorunlarla karşılaştığında başvuracağı bir kaynak olmanın yanı sıra elde ettiği diğer kaynakları da etkin şekilde kullanmasına yardımcı olması dolayısıyla diğer değişkenlerden ayrılmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal destek hem doğrudan hem de dolaylı etki sağlayarak bireyin karşılaştığı güçlüklerle mücadelesine yardımcı bir faktördür. Bu sebeple üniversiteye uyumun açıklanmasında incelenmesi gereken bir değişken olduğu görülmektedir.

Bireylerin üniversitede karşılaştıkları diğer bir sorun kaynağı, bitirilmesi gereken akademik görevlerle alakalıdır. Üniversiteye uyumun bilişsel yönünü temsil eden *akademik uyum*, bireyin akademik görevlerle başa çıkabilme becerisi anlamına gelmektedir (Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet ve Kommers, 2012, s.687) ve akademik performansla doğru orantılı bir ilişki içerisindedir (Bailey ve Phillips, 2016, s.211; Credé ve Niehorster, 2012, s.147; Rienties vd., 2012, s.686). Bireyler çok çalışarak başarılı sonuçlar elde edebilmekte ve bu başarı onların daha iyisini yapabilmeleri için kendilerine olan güvenlerini artırabilmektedir. Ancak sadece akademik başarıya bakarak uyum adına bir yorumda bulunmak doğru bir yaklaşım

değildir. Çünkü akademik başarı; altında belirli dinamiklerin yattığı bir üründür. Bu niteliklere sahip dinamiğin tespiti amacıyla literatüre bakıldığında, akademik başarının altında yatan verimli ve sistemli çalışma gibi somut işlevlerin bulunduğu görülmektedir (Mashayekh ve Hashemi, 2011, s.2155; Raju ve Asfaw, 2009, s.269). Araştırmalar öğrencinin başaracağına olan inancının düşük olmasının, sınav kaygısında ve sonrasında gelen başarısızlıkta en büyük faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu ve Furnham, 2008, s.258). Hackett (1995, s.247) akademik başarı ve bu başarının sürdürülebilirliğinin akademik öz-yeterlikle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlikleri yüksek öğrenciler daha fazla çalışmakta, derslere katılmaya hazır ve devamlılığı daha fazla olmaktadır. Ayrıca zorluklarla karşılaşınca olumsuz tepkiler ortaya koyma olasılıkları da daha düşük olmaktadır (Akt. Zimmerman, 2000, s.86). Dolayısıyla kesitsel bir zaman diliminde elde edilmiş not başarısı gibi bir faktör yerine akademik çıktılara kaynaklık edebilecek akademik öz-yeterlik gibi bir değişkenin ele alınması, üniversiteye uyumun akademik boyutunun açıklanmasına daha fazla katkı sağlayabilecektir.

Araştırmalar bireyin öz-yeterliği arttıkça başarısının arttığına (Çıkrıkçı, 2017, s.102) ve başarısı arttıkça kaygısının azaldığına işaret etmektedir (Erzen, 2017, s.81). Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin öğrencinin derslerle ilişkili yaşamış olduğu stres düzeyine oranla akademik başarıyı daha yüksek düzeyde açıkladığı belirlenmiştir (Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005, s.677). Öz-yeterliği yüksek bireyler başarı elde ettikçe rahatlamakta, gerginliği azalmış olarak çalışmakta, düşük gerginlikle çalıştıkça başarıları artmaktadır. Bu yolla başarıları ve akademik anlamdaki uyumları da artış göstermektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001, s.55; Gore, 2006, s.110; Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002, s.632; Silverthorn ve Gekoski, 1995, s.244). Akademik öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki bu güçlü etkisi, akademik uyumun belirlenmesinde aranan geniş kapsamlı etkiye sahip değişkenin öz-yeterlik olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmalar da öğrencinin başaracağına olan inancının onu hedeflerine ulaştırdığını, bu yolla üniversiteye uyumuna olumlu etki ettiğini göstermekte (Krisher ve Shechtman, 2016, s.126; Osman-Gani ve Rockstuhl, 2009, s.285; Torres ve Solberg, 2001, s.53) ve bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu açıdan bakıldığında akademik öz-yeterliğin öğrencinin akademik uyumunu açıklayabilecek güçlü bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarının belirlenmesinde başat değişkenlerin belirlenmesi kadar önemli olan bir diğer faktör de böyle bir çalışmada uyumun nasıl ölçülmesi gerektiğidir. Türkiye’de bu ihtiyacın giderilmesi için bazı ölçme araçları kullanılmaktadır. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum becerilerinin ölçülmesi için geliştirilen Üniversite Yaşamı Ölçeği (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003, s.41) amacıyla geliştirilen Üniversite Uyum Ölçeği (Akbalık, 1997, 159), Türkçe’ye uyarlanan Üniversiteye Uyum Kendilik Ölçeği (Çelik Örucü, 2005, s.36) ve Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği (Aslan, 2015, s.132) Türkiye’de kullanılan ölçme araçlarındandır. Bu ölçme araçlarının her biri kendince bazı önemli niteliklere sahip olsalar da belirli sınırlıklara da sahiptirler. Bu açıdan bu çalışma kapsamında yeni bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Sınırlıklardan *ilki* madde sayısının fazlalığıdır. Madde sayısı fazla olan ölçeklerin doldurulması sürecinde katılımcıların sorulardan sıkılması, soruları okumadan doldurması veya boş bırakması, soruların bir ders saati içerisinde yanıtlanamaması gibi sorunlar elde edilen verilerin geçerliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu açıdan uygun sayıda maddeye sahip ölçekler, özellikle çok sayıda ölçeğin eş zamanlı uygulanacağı çalışmalarda sağlıklı veri elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut ölçme araçlarındaki sınırlıklardan *ikincisi* amaca uygunluktur. Bu ölçme araçlarında üniversiteye uyum kavramı birçok farklı boyutla ele alınmaktadır. Ancak değişen yaşam koşulları insan psikolojisini etkileyen faktörlerde farklılaşmalara neden olabilmekte, bu durum mevcut koşulların güncellenerek incelenmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla mevcut faktörler çalışmaya katılan öğrenci kitlesine özgü şartların tespit edilmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple güncel çevresel koşullara uygun bir ölçeğin geliştirilmesi geçerliği yüksek verilerin elde edilebilmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak (i) kısa sürede ve az maddeyle ölçüm yaparak ekonomiklik ilkesini karşılayan (ii) Uyum kavramı ile ilgili güncel uygun alt boyutları içeren (iii) geçerlik ve güvenilirlik standartlarını karşılayan bir ölçek geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında araştırma kapsamında incelenmesi düşünülen alt boyutları içerecek, uygun sayıda madde ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ile çalışmada çok sayıda değişkene ilişkin veri toplamak ve bu verileri analiz etmek mümkün olabilecektir.

Özetle bu çalışmada gerçekleştirilen iki farklı çalışma ile bireyin kişiliğinin, algıladığı sosyal desteğin ve akademik öz-yeterliğin üniversiteye uyum becerisi üzerindeki yordayıcı gücü belirlenebilecek, üniversiteye uyumun ölçülebilmesi için

geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirilerek cinsiyetin farklı uyum düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi mümkün olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci amaç üniversiteye uyum ölçümlerinin sağlanması için Üniversite Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesidir. İkincisi beş faktör kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordayıcı gücünün incelenmesidir.

Bu temel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- 1- Üniversiteye Uyum Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
- 2- Öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterlik farklı uyum düzeyine (düşük, orta ve yüksek) sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversite yaşamı mezuniyet sonrasında iş sahibi olunan, mezuniyet öncesinde de gerek insan ilişkileri gerekse gelecek kaygısından dolayı gerilimlerin yaşandığı bir dönemdir. Geç ergenlik olarak adlandırılan bu dönemde (Erikson, 1950, s.101), üniversitenin yarattığı uyum sorunları öğrenciyi olumsuz düşüncelere sevk edebilmekte (Şahin, Şahin Fırat ve Zoraloğlu, 2010, s.34), bu durum stresli ve örseleyici yaşantılara dönüşebilmekte (Fassig, 2003, s.87), bazı durumlarda ise intihara dahi neden olabilmektedir (Casey, Jabbar, O'Leary ve Doherty, 2015, s.441; Öksüz Emir ve Bilge, 2014, s.407). Bu açıdan öğrencilerin üniversiteye uyum sağlayabilmesi ve bu dönemi sağlıklı şekilde atlatabilmesi önemlidir. Üniversite yaşamı boyunca uyum sağlamaya çalışan ve uyum sorunu yaşayan öğrencilere yönelik olarak geliştirilecek uyum artırıcı ve uyum sorunlarını giderici programların geliştirilebilmesi için uyuma etki eden faktörlerin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Literatürde, üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarının giderilmesi için çeşitli programların varlığı dikkat çekmektedir. Bu programlardan bazıları etkili sonuç verirken (Altunay, 2010, s.62; Savino, 1987, s.5) bazılarının başarılı sonuçlar vermediği (Ann, 2006, s.6; Halloran, 2000, s.63; Kocatürk,

2005, s.89) bazılarının kısmen başarılı sonuçlar verdiği (sosyal ve genel uyumu olumlu etkilerken akademik uyuma bir etkisinin olmaması gibi) (Akbalık, 1997, s.159) görülmektedir. Üniversitelerde öğrencilerin okuldan ayrılmaya varabilecek uyum sorunları yaşamamaları için uygulanan programlar arasında ilk yıl öğrencilerine yönelik seminerler, eğitim programları, ilk yıl deneyim programları, destekleyici öğrenim programları gibi birçok farklı oryantasyon etkinliği organize edilmektedir (Coşkunserçe ve Bedir Erişti, 2017, s.88; Kuh, 2008, s.29). Bu noktada geliştirilecek programlarda oryantasyonu oluşturacak bileşenlerin içeriği önem kazanmaktadır. Etkinliklerin başarı oranının artırılmasında öğrencilerin eğitim ortamına getirdiği kişisel ve sosyal faktörlerin göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır. Fox (2000, s.3), üniversiteye uyuma ilişkin yürütülen araştırmalarda önemli değişkenlerin etkileşimlerinin yaratacağı durumların nadiren araştırma konusu edildiğini ifade ederek üniversiteye uyumu etkileyen faktörler ağını oluşturan bileşenlerin belirlenmesinin ve bu faktörlerin etkileşiminden doğabilecek olası sonuçların öngörülebilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Uyuma ilişkin yürütülmüş olan araştırmalara bakıldığında psikopatoloji, yaşam kalitesi, travma sonrası süreç ve kişisel gelişim konularına odaklanıldığı görülmektedir (Attoe ve Pounds-cornish, 2015, s.1375). Uyum konusunun spesifik bir kolu olan üniversiteye uyumda ise daha çok sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik önerilere yoğunlaşıldığı gözlenmektedir. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da durum paralellik göstermektedir. Çalışmaların çoğunlukla üniversiteye uyum sorunlarının tespit edilmesi (Çöllü ve Öztürk, 2002, s.224; Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir, 2005, 479; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012, s.105; İkiz ve Mete Otlı, 2015, s.35; Mercan ve Yıldız, 2011, s.135) ve öğrencilerin sosyal destek alabilme durumlarının belirlenerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir (Deniz, 2014, s.106). Bununla birlikte az sayıda farklı değişkenle yürütülen araştırma da bulunmaktadır (Duru, 2002, s.13; Sürücü ve Bacanlı, 2010, s.375). Buna karşın kişiliğin, akademik öz-yeterlik ve sosyal desteğin farklı uyum gruplarındaki etkilerinin ele alınmadığı gözlenmiştir. Uyum konusu birinci sınıf öğrencileri için daha öncelikli bir sorun olabilir (Mercan ve Yıldız, 2011, s.148) ancak diğer sınıf düzeylerinde de uyum ile ilgili sorunların yaşandığı görülmektedir (Aktaş, 1997, s.107; Blase vd., 2009, s.303; Sülek Şanlı, 2015, s.52).

Bu çalışmayla birlikte sadece birinci sınıf öğrencilerinin uyum sorunu yaşayabilecekleri öngörüsünün aksine her sınıf düzeyinden uyum sağlamakta güçlük yaşayan öğrenciler olabileceği göz önünde bulundurularak, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin üniversiteye uyumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Böylece gelecekte geliştirilecek uyum programlarında sadece birinci sınıf öğrencilerinin sorunlarına göre değil, tüm sınıf düzeylerinde sorun yaşayan öğrencilerin düzeylerine göre farklı tipte müdahaleler planlanmasını mümkün kılması açısından bu çalışma önemli veriler ortaya koyacaktır.

Bu çalışma ile kararlı yapıya sahip bir faktör olarak kişiliğin uyumdaki rolü belirlenecektir. Böylece müdahale programlarında farklı kişilik tiplerinin farklı uyum düzeylerindeki etkileri tespit edilerek duruma uygun bir müdahale planlanabilecektir. Kişiliğe yönelik geliştirilecek uyum etkinlikleriyle kişisel uyumun artırılması mümkün olabilecektir. Ancak her ne kadar kişilik kararlı bir yapıya sahipse de olgunlaşma faktörü öğrencilik yılları içerisinde etkili bir süreçtir. İleriki sınıflarda kişiliğin yapısı değişmese de tavırlar değişebilmektedir. Dolayısıyla üniversitenin ilk yıllarında yaşanan bir uyum sorununa karşın geliştirilecek müdahale programı ile ileriki yıllarda yaşanacak bir uyum sorununa karşı geliştirilecek müdahale programının farklılık göstermesi söz konusudur. Bu açıdan bu çalışma farklı sınıf ve uyum düzeylerinden elde edilen verilerin geliştirilecek müdahale programlarına yön göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca ergenlik dönemine kadar şekillendikten sonra büyük ölçüde sabitlenen yapıda olan bir değişken olması dolayısıyla kişilik faktörü üniversiteye uyum konusundaki müdahale programlarında yer verilen bir değişken değildir. Bu açıdan kişilik değişkeni aracılığıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilecek verilerin, alandaki araştırmacıların çalışmalarına kaynaklık edecek olması açısından da bu çalışma önemlidir.

Bu çalışma ile değişime açık olan faktörler iki temel bileşenle belirlenecektir. Birincisi akademik çıktılar diğeri ise sosyal ilişkilerdir. Bu iki faktörden akademik çıktıların olumlu yönde artırılması amacıyla akademik öz-yeterlik incelenecektir. Böylece bireyin bu alandaki öz-yeterliği yükseltilerek akademik başarısı yukarı çekilebilecek ve akademik uyumu artırılabilir. Diğer bileşen olan sosyal ilişkilerin iyileştirilmesi içinse sosyal destek değişkeni incelenecektir. Sosyal destek düzeyinin belirlenmesiyle birlikte farklı sınıf ve farklı uyum düzeyindeki öğrencilerin sosyal ilişki ihtiyaçları belirlenerek sosyal desteği artırıcı etkinlikler planlanması mümkün olabilecektir. Bu sayede bireyin sosyal uyumunun da iyileştirilmesine imkân sağlanabilecektir. Tüm bu planlamaya olanak sağlayacak verilerin toplanmasına olanak

vermesi açısından bu çalışma önemlidir.

Özetlenecek olursa kişilik, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin bir arada incelenmesi üniversiteye uyum bağlamında bir durum saptaması yapması açısından önemlidir. Ayrıca farklı uyum düzeylerinin farklı cinsiyetlerde, farklı sınıf düzeyi ve fakülte ortamlarında yaratacağı etkilerin ayrı ayrı ele alınmış olması üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma merkezlerinin hazırlayacakları uyum programlarının yan ısıra karşılaşılabilecek psikolojik sorunlarına yönelik geliştirilecek önleyici ve krize odaklı müdahale programlarında belirleyici özellik taşıması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçekleri cevaplandırırken samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
2. Örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin ölçme aracının uygulanması sırasında güdülenmiş olduğu ve birbirlerini etkilemediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmanın örneklemini 2015–2016 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi üniversitesine bağlı Fen-Edebiyat, Tıp, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık-Mühendislik ile İlahiyat Fakültelerine devam eden lisans öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bulguları sadece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden lisans öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, her biri öz-bildirim ölçme araçları olan Beş Faktör Kişilik Envanteri, Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Üniversite Uyum Ölçeği ölçümleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kişilik : Olaylar karşısında tutarlık gösteren ve zamanla sabitlenen düşünce kalıpları, duygu ve davranışlara kişilik denir (Eisenberg, Vaughan ve Hofer; 2009, s.473).

Sosyal destek : Bireyin sevildiğini, kendisine ilgi duyulduğunu ve saygın olduğunu hissetmesini sağlayan bilgiler bütününe sosyal destek denir (Cobb, 1976, s.300).

Öz-yeterlik : Bireyin belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına dair kişide bulunan inanca öz-yeterlik denir (Bandura, 1986, s.391).

Üniversiteye uyum : Bireyin egemen olduğu norm, değer ve beklentilere yabancılaşma düzeyi olarak ifade edilen geçiş travması halinin zıt kutbunda yer alan duruma üniversiteye uyum denir (Bennett ve Okinaka, 1990, s.39).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda uyum ve uyum ile ilişkili olan kişilik, sosyal destek ve öz-yeterlik değişkenlerine ait tanımlama, modeller ve açıklamalara detaylı şekilde yer verilmiştir.

2.1. Uyum

Bireyin psikolojik olarak uyum sağlaması; bireyin duygusal denge ile öz-saygıyı sürdürebilmesi ve sorunlarını kabullenebilmesi ile işlevsel hale gelen bir baş etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Brown, King, Butow, Dunn ve Coates, 2000, s.77). Black ve Gregersen'e (1991, s.498) göre uyum, bireyin yeni bir durumdaki psikolojik rahatlığının düzeyi anlamına gelmektedir. Dökmen (2003, s.372), bireyin yeni bir durum ve ortama uyum sağlaması sürecinin karşılıklı olarak gerçekleşmesi gereken bir eylem olduğunu ifade etmiş, tek taraflı sağlanan uyumun sağlıklı olduğunu dile getirmiştir. Piaget (1976, s.18) ise bu durumu özümleme ve uyumsama süreçleriyle açıklamıştır. Birey daha önce karşılaştığı bir durumla yüz yüze geliyorsa özümleme gerçekleştirmekte, ancak yepyeni ve daha önce zihnindeki şemaların hiçbirisiyle örtüşmeyen bir durumla karşılaşıyorsa zihnindeki şemayı düzenlemektedir. Bu görüşe paralel bir tanımda uyumlu davranış; bireyin sahip olduğu özgürlük ve sorumlulukların, çevrenin sosyal ve kültürel standartlarını karşılaması olarak adlandırılmaktadır (Gresham ve Elliott, 2001, s.167). Bu açıdan bakıldığında uyumun, bireyin kendisi ve çevresiyle etkileşimini içeren iki ayaklı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda üniversiteye uyum, genel uyum tanımına paralel özelliklere sahiptir.

Birçok faktörün etkisine açık olan üniversiteye uyum, öğrencilerin kaygı ve stres yaratacak üniversite ortamına (Özgüven, 1992, s.5) kişisel-kurumsal, sosyal ve akademik olarak uyum sağlayabilmesini ifade etmektedir. Bu uyumun sağlanmasında kişisel alışkanlıklar, mesleki tutum ve akademik altyapı etkin rol oynamaktadır (Arco, Fernández, Espín ve Castro, 2006, s.14). Bennett ve Okinaka (1990, s.39) üniversiteye uyumu; bireyin egemen olduğu norm, değer ve beklentilere yabancılaşma düzeyi olarak ifade edilen geçiş travması halinin zıt kutbunda yer alan durum şeklinde tanımlamıştır. Özetle üniversiteye uyum; bireyin üniversitede karşılaştığı sorunları önceki

deneyimleriyle karşılayamadığında sorunun çözümüne ilişkin işlemleri yeniden tanımladığı süreç olarak tanımlanabilir.

Literatürde uyum konusuyla ilgili 1900'lü yılların başındaki bazı çalışmaların içeriğinde *üniversiteye uyum* ifadesinin yer aldığı görülmektedir (Mackenzie, 1939, s.342; Ruch ve Orata, 1939, s.517). Dolayısıyla genel anlamda uyumun, özde ise üniversiteye uyumun yüz yıldan fazla bir süredir üzerinde çalışılan bir konu olduğu söylenebilir. Üniversiteye uyum alanındaki çalışmalar genel olarak bir takım psikolojik sıkıntılar, sosyal ve akademik çıktılara odaklanmış durumdadır (Hurtado, Carter ve Spuler, 1996, s.137). 1960 ve 70'ler boyunca alanda yürütülen araştırmaların üniversiteye uyumu tanımlama konusunda akademik performansı temel aldıkları görülmektedir (Halamandaris ve Power, 1999, s.668). Üniversiteye uyumun akademik olmayan faktörlerden etkilenebilen bir değişken olduğu görüşü ise daha sonraki dönemlerde yaygınlık kazanmıştır. 80'lerde üniversiteye uyumun sosyal, akademik, kişisel ve kurumsal boyutlarıyla birlikte ele alınması ise (Baker ve Siryk, 1984, s.181) üniversiteye uyumda bireyin psikolojik durumuna etki edebilecek faktörler göz önüne alınmaya başlanmış ve uyuma etki edebilecek faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmaların önünü açmıştır. 90'larda bu doğrultuda yürütülen çalışmalarla uyuma etki edebilecek faktörler belirlenmeye başlanmıştır (Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kernahan ve Fuller, 1999, s.213; Rice, Cole ve Lapsley, 1990, s.195). 2000'li yıllara gelindiğinde ise bu faktörlere sosyal medya kullanımı gibi genç nesli etkileyen değişkenler eklenmiştir (Deandrea, Ellison, Larose, Steinfield ve Fiore, 2012, s.15; Gray, Vitak, Easton ve Ellison, 2013, s.193; Janković, Nikolić, Vukonjanski ve Terek, 2016, s.358; Yang ve Brown, 2013, s. 403; 2015, s.249). Tüm bu gelişmeler üniversite gençliğinin uyum sağlama becerilerini etkileyen faktörlerin bir gelişim içerisinde olduğunu ve bu faktörlerin ortaya çıkarılması konusundaki yeni araştırmaların yürütülmesi gerekliliğini göstermektedir.

Ergenlerin ailelerinden kopuş yaşadıkları, kendi ayakları üzerinde durmaya başladıkları, sorunlarına tek başına çözüm ürettikleri üniversite yaşamı, bireyin karşısına yepyeni sorunlar çıkarmaktadır (Fassig, 2003, s.1). Bu sorunlar fiziksel, bilişsel ve sosyal kökenli olabilmektedir. Üniversiteye uyumu etkileyen bilişsel faktörlere ilişkin araştırmalar bireyin motivasyonunda yaşanacak bir bozulmanın, üniversite yaşamına uyumu olumsuz etkileyebildiğini ortaya koymuştur (Baker, 2004, s.189). Sürekli yeni sorunlar üreten ve mücadele gerektiren bu süreçte motivasyonun bozulmaması ise son derece güçtür. Bireyin kendisine ilişkin faktörlerin dışsal etkilere

açık oluşu bu durumun güçlüğünü artırmaktadır. Bernard ve Huckins (1978) bireylerin kendilerine ilişkin hislerinin, başkalarının kendileri hakkındaki hislerine büyük ölçüde bağlı olduğunu ve bireylerin kendileri hakkındaki hislerin onların ne kadar iyi uyum sağlayacaklarını etkilediğini ifade etmektedir (Akt. Sigward, Hughes, Gaborit ve Ross, 1992, s.4). Bu açıdan bakıldığında insanoğlunun çevreye verdiği tepkilerin maruz kaldığı çevresel etkilerden bağımsız olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle bireyin bilişsel faaliyeti sosyal faaliyetiyle ilişki içerisinde. Sosyal faktörlere bakıldığında ise yeni arkadaşlık ilişkilerinin (Salami, 2011, s.239), aileye karşı duyulan özlemin (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010, s.26), maddi yetersizliklerle mücadele etmenin (Çöllü ve Öztürk, 2002) ve kültürel etkinliklerden uzak kalma durumlarının (Erdoğan vd., 2005, s.479) öğrencinin üniversite yaşamında yüzleşmek zorunda kaldığı durumlar olduğu gözlenmektedir. Buna karşın bazen üst (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012, s.94) bazen de alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin daha uyumlu olduğunu gösteren birbirinden farklı bulgulara rastlanmaktadır (Mercan ve Yıldız, 2011, s.135). Ayrıca sosyalleşme sürecinde kızların sosyal ilişkilerle; erkeklerin ise problem çözme yoluyla uyum sorunlarını aşmaya meyilli olduklarına ilişkin bulgulara rastlamak da mümkündür (Yalım, 2007, s.4). Aynı şekilde erkeklerin akılcı olmayan inanç ve umutsuzluğa kapılma düzeylerinin daha düşük olduğu bilinmektedir (Kodan, 2013, s.175). Bu da sosyal ilişkiler bağlamında cinsiyet gibi temel bir faktörün büyük etkisi olabileceğini göstermektedir (Güllü, 2011, s.211). Üniversiteye uyumu etkileyen fiziksel faktörler ise, öğrencilerin sık karşılaştığı uyku ve yeme bozuklukları (İkiz ve Mete Otlu, 2015, s.35) olabileceği gibi cinsel problemleri de içerebilmektedir (Topkaya, 2013, s.25). Sonuç olarak üniversiteye uyumun doğasının bireyin çevresinde etkileşime girdiği birçok faktörün etkisine açık bir yapı olduğu görülmektedir.

Hirose, Wada ve Watanebe, (1999, s.164) başarılı bir üniversiteye uyumun hem sosyal hem de akademik alanda başarılı olabilmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Üniversiteye uyum konusu yükseköğrenimle birlikte gelişim gösteren, önceleri akademik başarıdan ibaret görülen sonrasında ise kişisel faktörler de göz önünde bulundurularak ele alınan bir konudur. Ancak bu kavramın araştırma sahasındaki gelişimi bir kurama dayalı olarak gerçekleşmemiştir. Kavramın gelişim süreci, uyuma etki edebilecek temel değişkenlerin tespit edilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda temel faktörler açısından büyük ölçüde kabul görmüş bazı sınıflamalar yapılmıştır. Üniversiteye uyumun günümüzde de kabul görmekte olan sınıflamalarından birisi Baker ve Siryk'ın (1984, s.179) çalışmalarına

dayanmaktadır. Baker (2002, s.6) bu sınıflamayı; akademik uyum, sosyal uyum, kişisel/duygusal uyum ve kurumsal bağlanma şeklinde yapmıştır. Aşağıda bu sınıflamalara kısaca değinilmiştir:

Akademik uyum, bireyin akademik amaçlarına ulaşmak için motive olması, bu amaçlar uğruna çaba göstermesi, akademik talepleri karşılayabilmesi ve akademik çevresinden tatmin olmasıdır (Rienties vd., 2012, s.687). Akademik uyuma sahip bireyler öz-yeterlik sahibidirler (Elliott, 2014, s.29) ancak bu yeterlik olumsuz şartlar altında zedelenebilmektedir. Örneğin ebeveynlerin kontrolcü davranışları akademik yeterliğin azalmasına neden olabilmektedir (Chang ve Qin, 2017, s.728). Bununla birlikte akademik performans düzeyindeki farklılıklar, akademik uyum düzeylerinin farklılaşması anlamına da gelebilmektedir (van Rooij, Jansen ve van de Grift, 2017a, s.15). Bu açıdan akademik uyumun bireyin akademik yeterlikleri ve akademik anlamda ürettiği başarılı çıktılara bağlı olduğu söylenebilir.

Sosyal uyum bireyin arkadaş edinme, topluluklara katılma veya kişilerarası ilişkilere yaklaşma şekli anlamına gelmektedir (Lenz, 2014, s.199). Bu açıdan sosyal uyumda en önemli faktör, bireye destek olacak bir sosyal ilişki ağını kurmak ve sürdürmektir (Yang ve Brown, 2015, s.246). Bu ağ genellikle aile, arkadaş ve okul çalışanlarından oluşmaktadır (Al-mseidin, Omar-Fauzee ve Kaur, 2017). Öğrenciler bu dönemde ortak çalışma gruplarına girmekte ve birbirleriyle daha yakın ilişki içerisinde birbirlerinin sosyal uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Julia ve Veni, 2012, s.248). Öğrencinin çevresinde inşa ettiği bu ilişki ağı öğrencilerin stresle baş edebilmesine ve yıkıcı ruhsal sorunlardan korunabilmesine yardımcı olmaktadır (Dyson ve Renk, 2010, s.1231). Sonuç olarak sosyal uyum düzeyleri yüksek öğrenciler akademik ve psikolojik açıdan da uyumlu olduklarından (Yau, Sun, Lai ve Cheng, 2012, s.15), üniversite eğitimini sürdürmeleri mümkün olmaktadır (Gray vd., 2013, s.193).

Kişisel-duygusal uyum üniversitenin yarattığı stresli ortamla başa çıkabilme, fiziksel sorunların olmaması ve öznel iyi oluş haline sahip olma anlamına gelmektedir (Kurtz vd., 2012, s.633). Bireyin geleceğine dair tasarımlarını netleştirdiği üniversite yıllarında kişisel-duygusal uyum kimlik kazanma süreciyle doğru orantılı bir ilişki içerisindedir (Hall, 2015, s.3). Bu süreçte farklı gruplarla daha fazla etkileşim içerisine giren öğrenciler daha yüksek kişisel-duygusal uyum becerisine sahip olabilmekte (Mittal, 2014, s.14), baş etme becerisi düşük bireylerse zorbalık gibi olumsuz deneyimlere maruz kalabilmektedir (Jantzer, 2017, 288).

Kişisel-duygusal uyum geçmiş yaşantılardan ve ebeveyn tutumlarından etkilenen bir faktördür. Geçmişlerinde travmatik yaşantıları olanların akademik ve kişisel-duygusal uyumları daha düşük olabilmektedir (Banyard ve Cantor, 2004, s.212). Bununla birlikte ebeveynlerine bağlılık düzeyi yüksek bireylerin (Godfrey, 2016, s.18) ve ebeveynleri olumlu tavır sergileyenlerin kişisel-duygusal uyumlarının yüksek olduğu rapor edilmiştir (Ratelle, Duchesne ve Guay, 2017, s.60). Tüm bu bulgular kişisel-duygusal uyumun, bireyin üniversite çevresiyle girdiği ilişki ve kendi ailevi-geçmiş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan bir yapıda olduğuna işaret etmektedir.

Kurumsal bağlanma, öğrencinin üniversiteye karşı geliştirdiği duygusal bağ ve kendi kimliğini üniversite bağlamında tanımlama biçimine verilen addır (Bryan, 2014, s.16). Başka bir tanıma göre ise öğrencinin üniversite deneyiminden duyduğu haz ve üniversite çevresiyle kurduğu ilişkinin kalitesi anlamına gelmektedir (Paramo, Tinajero ve Rodriguez, 2015, s.37). Kurumsal bağlanma, bireyin üniversiteye karşı algısına bağlı olduğundan bireysel ve fiziksel faktörlerin etkisine açıktır. Örneğin bireyin kırsalda veya kentte oturuyor olması kurumsal bağlanmayı etkileyebilmektedir (Ames vd., 2014, s.208). Bireyin mükemmeliyetçi veya narsistik oluşu da üniversitenin kendi yüksek standartlarını karşılayamaması yüzünden kurumsal bağlanmayı olumsuz etkileyebilmektedir (Mann, 2004, s.1804). Ayrıca üniversite ortamında farklı kültürlerden insanların etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan kültür alışverişinin yarattığı stresin öğrencinin kuruma karşı hissettiği bağlılık duygusunu etkilediği bilinmektedir (Yoon, 2015, s.197). Özetle kurumsal bağlanma, bireyin üniversitedeki yaşantılarına bağlı bir iyi oluş halidir.

2.1.1. Üniversiteye uyumla ilişkili modeller

Bu kısımda üniversite yaşamında öğrencilerin geçirdikleri evreler ve üniversiteye adapte olma süreçlerini ele alan yedi vektör modeli, üniversiteye entegrasyon modeli ve psikolojik model ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

2.1.1.1. Yedi vektör modeli

Yedi vektör modeli, öğrencilerin üniversiteye geldikten sonra hangi gelişim aşamalardan geçerek üniversite yaşamının gereklerine uyum sağladığını açıklamak amacıyla Chickering ve Reisser tarafından 1993 senesinde geliştirilmiştir. Bu modelde yer alan yedi gelişim aşaması sırasıyla yetkinlik hissi, duyguları kontrol etme, özerklik,

kimlik gelişimi, kişilerarası ilişkiler ve amaç belirleme şeklinde isimlendirilmiştir (Goldberg, 2016, s.170).

Modelin ilk faktörü olan *yetkinlik hissi* üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerini başarılı şekilde yönetebilmesi, üstlendiği fiziksel ve bilişsel işleri bağımsız olarak sonuçlandırabilmesi anlamına gelmektedir. Yetkinlik hissi entelektüel, fiziksel-manuel ve kişilerarası yetkinliği kapsamaktadır (Wise, 2016, s.102). Entelektüel yeterlik bir işi başarabilmek için ihtiyaç duyulan zihinsel yeterliğe sahip olmak anlamında kullanılmaktadır (Sipovskaya, 2015, s.479). Bu yeterlik başarıya ulaşmak istediğinde liderlik ve yönetim becerilerinden daha önemlidir (Tabassi vd., 2016, s.347). Bireyin kendi başına yapabildiği etkinliklerde (sanatsal çalışmalar gibi), beden kontrolü ve sağlığına ilişkin çalışmalarda yetkin hissetmesi ise fiziksel-manuel yetkinlik anlamına gelmektedir (Evans, Forney, Guido, Patton ve Renn, 2010, s.67). Kişilerarası yetkinlik ise bireyin öz-farkındalığından ve empati duygusundan etkilenen bir faktördür (Lee ve Nam, 2016, s.75). Karşılıklı ilişkileri yönetmede yetersiz kişilerin yaşam doyumları ise oldukça düşüktür (Adamczyk ve Segrin, 2016, s.1). Dolayısıyla yetkinlik hissi, üniversite ortamında karşılaşılabilecek sosyal, bilişsel ve fiziksel konularda başarıya ulaşabilme kapasitesine sahip olmayı ifade etmektedir.

Chickering ve Reisser'e (1993, s.35) göre ikinci gelişim görevi *duygularını kontrol etme*; kaygı, öfke, depresyon, tutku, suçluluk ve utanç gibi eğitim yaşantısını kesintiye uğratma gücüne sahip duyguların farkına varılarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Üniversite yaşamında bireyin birçok zorlu duygusal problemle baş edebilmesi gerekmektedir. Bu süreçte korkular, kaygılar, sevinç ve coşkularla birlikte travmatik olabilecek bazı deneyimlerin yarattığı sorunlarla yüz yüze gelmek de söz konusudur. Örneğin ergenlerin yaşam doyumları akademik başarı, ekonomik durum, cinsiyet, dini inanç ve yalnızlık gibi çok farklı faktörlere göre değişkenlik göstermektedir (Dost, 2007, s.132). Bu durumda bireylerin farklı değişkenlerden etkilenerek sürekli olarak farklı duyguların etkisinde olacakları öngörülebilir. Bu duygularla mücadele edilmesi ve onların yönetilmesi gerekmektedir. Gençlik, bekârlık, yüksek düzeyli depresif belirtilerin intihara eğilime sebebiyet verdiği (Casey vd., 2015, s.441) düşünüldüğünde, bu özelliklerin bir arada olduğu üniversite yıllarında duyguların kontrolünün önemi daha net anlaşılmaktadır.

Modelin üçüncü faktörü olan *özerklik kazanma*; bireyin ailenin koruyucu ve destekleyici imkânlarından koparak duygusal olarak destekten uzak şekilde yaşamı devam ettirebilmesi, sorunlarını maddi olarak kendi başına çözebilecek organizasyonu gerçekleştirebilmesi ve son aşamada kopuş yaşanılan aileyle dengeli ve eşitlik ilkesine dayalı yeni bir tür ilişkinin kurulması anlamına gelmektedir. Özerklik kazanan birey öncelikle aileden ayrılmakta ve üniversitede sosyal ilişkiler kurarak duygusal bir bağımsızlık elde etmektedir (Chickering ve Reisser, 1993 s.46; Taub, 2008, s.18). Sonrasında karşılaştığı fiziki-maddi sorunlarla kendi başına başa çıkabilecek eylemleri gerçekleştirmektedir. Bu sayede bir destek görmeksizin kişisel ihtiyaç ve isteklerini bir destek almaksızın yerine getirebilmektedir. Son aşamada ise üniversiteye başlangıçta kopulan aileyle ilişkiler yeniden gözden geçirilmekte, tamamen kopmak ile aileye bağımlı olmak arasında bir dengeye varılmaktadır. Kurulan bu yeni ilişkide eşitlik esastır. Böylece büyüklerle saygılı, gerekli ölçüde ilişkiye girilen yeni bir tür bağ kurulmaktadır (Taub, 2008, s.18).

Modelde tanımlanan dördüncü gelişim görevi *kişilerarası ilişkiler*; kişisel gelişim basamağında bireylerin karşılıklı ilişkiler kurma, kültürlerarası ve kişisel farklılıklara saygı duyma yetileri yer almak anlamına gelmektedir (Chickering ve Reisser, 1993, s.47). Literatürde başkalarıyla çatışma doğurabilecek emareleri engelleyebilecek şekilde başkalarıyla ilişkileri yürütebilme becerisi olarak da adlandırılmaktadır (Licuanan-Galela, 2001, s.171). Bu düzeyde bireylerden diğer insanların farklılıklarını kabullenip davranış şemalarında uygun değişiklikler yapabilmeleri yer almaktadır. Kültürlerarası uyum bağlamında yürütülen araştırmalar; tek tip kültürden gelen öğrencilerin görece olarak uyum sorunu risklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalarda uluslararası öğrencilerin kültürel uyumlarının daha fazla olduğu (Rujiprak, 2016, s.134), bazılarında ise kültürel zekâsı yüksek olanların daha yüksek düzeyde uyum sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Guðmundsdóttir, 2015, s.175). Uluslararası öğrencilerde mali, sosyo-kültürel ve kişisel sorunlarla akademik başarı arasında ilişki olmadığına ilişkin elde edilmiş bazı aksi yönlü bulgular ise (Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012, s.157) akademik uyum ve kültürel farklılıkların ilişki düzeyinin düşünüldüğü kadar yüksek olmayabileceğini düşündürmektedir. Kültürlerarası araştırmalarda öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin bu bulgular, uyum sağlamanın zor olduğu durumlarda bireylerin yeterli kapasitelerini daha verimli kullanmaya başladıklarının göstergesi olabilir. Bir başka deyişle zorda kalan bireyler daha yüksek performans sergileyerek yeniden kabul

edilebilir denge düzeyine ulaşmaya çalışıyor olabilirler. Dolayısıyla çoğunluğu uluslararası öğrenci içermeyen ulusal üniversitelerde kişilerarası ilişkiler uyum açısından daha büyük önem taşımaktadır. Ayrıca üniversitelerdeki sosyal ilişkilere kültürlerarası etkileşim dışında faktörler de bulunmaktadır. Bunlardan birisi de öğrencilerin evli olması durumudur. Dolayısıyla patolojik düzeyde kıskançlığı olanların durumsal kaygılarının, sosyal uyumlarının düşük olması (Costa, Sophia, Sanches, Tavares ve Zilberman, 2015, s.38), işlevsel olmayan kendilik kapasitesine sahip bireylerin düşük eş uyumu göstermeleri (Bigras, Godbout, Hébert, Runtz ve Daspe, 2015, s.85) yönünde elde edilen bulgular bu görüşü desteklemektedir. Sonuç olarak kişilerarası ilişkiler, birçok faktörün etkisine açık ve uyum söz konusu olduğunda önemli bir boyuttur.

Yedi vektör modelinin beşinci faktörü olan *kimlik gelişimi*; bireyin kendi potansiyellerinin farkında olması, bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi, anlamlı ilişkiler kurarak bağlılık geliştirmesi, açık ve kendine güvenilir davranışlar göstermesi anlamına gelmektedir. Erikson'a (1968) göre kimlik gelişimi ergenlik döneminde ortaya çıkmakta ve yaşam boyu gelişimini sürdürmektedir. Bu süreçte birey sosyal ve kişisel olarak kendisini geliştirmekte (Akt. Montgomery ve Kehoe, 2016, s.177) ve kimliklerini keşfetmektedirler (Syed ve Seiffge-Krenke, 2013, s.371). Kimlik gelişimi basamağı, yedi vektör modelinde kritik bir faktördür. Bireyler kimlik gelişimini tamamlama safhasında ilk olarak bedensel görünülerinden sonrasında ise cinsiyet ve toplumsal olarak cinsel rollerini kabul etmekte ve bu rollerden memnuniyet duymaktadır. Birey bu süreçte sosyal, tarihi ve kültürel geçmişi doğrultusunda bir kimlik geliştirmekte; yaşam stili ve toplumsal rollerine göre bir benlik algısı inşa etmektedir. Son olarak değer verdiği kimselerin dönütlerine göre davranışlarını düzenleme becerisiyle birlikte dengeli ve uyumlu bir kişilik özelliğine kavuşabilmektedir (Chickering ve Reisser, 1993, s.48).

Modelin altıncı faktörü olan *amaç belirleme*; bireylerin yaşamlarına yön verecek kararları almalarını sağlayan eylemleri ifade etmektedir. Örneğin üniversite yıllarında sorulan “Bu iş bana uygun mu? Seçtiğim eş adayı ile bir ömür mutlu yaşayabilir miyim?” gibi tüm sorular bu kapsamda yer almaktadır. Bireyler hedeflerini hedefin işlevine, zorluk düzeyine ve sonuca etki etme gücüne sahip faktörlere göre belirlemektedir (Locke ve Latham, 2006, s.266). Bu açıdan bakıldığında toplumla uyumlu bir bireye dönüşebilmek için belirlenecek hedefin öz-yeterliği ve statüyü artırdığı gibi ulaşılabilir nitelikte olması son derece önemlidir (Carroll, Gordon, Haynes ve Houghton, 2013, s.431). Bireyler bu basamakta mesleki planlarını, amaç ve

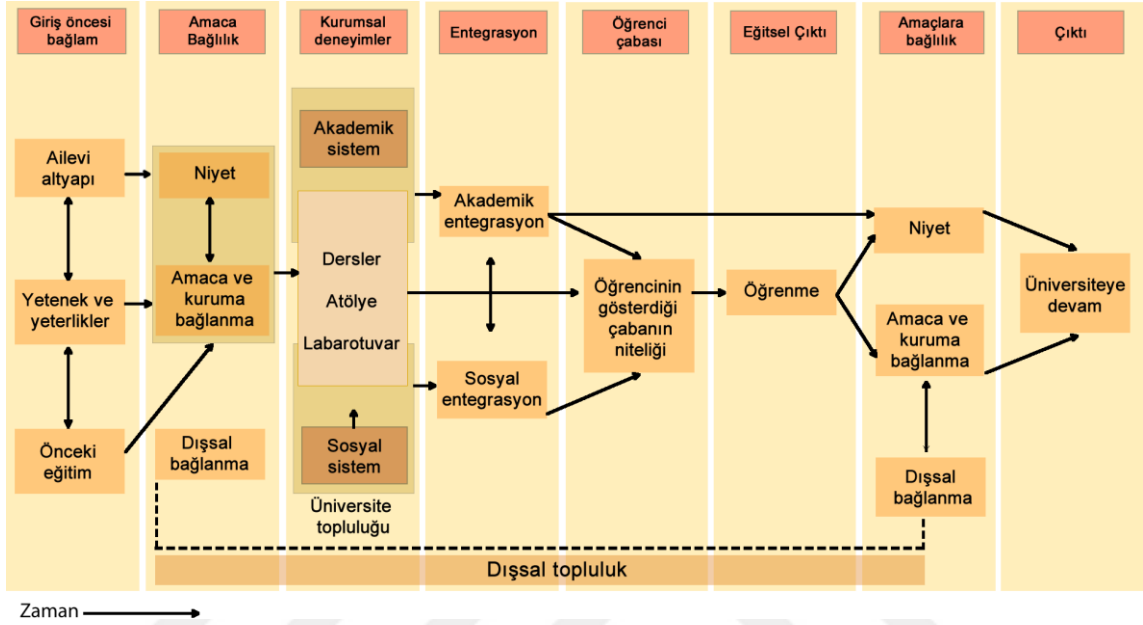
isteklerini netleştirmektedir. Bununla birlikte bu dönemde aile şartları ve kişisel uğraşlarının bu planlar içerisindeki yerine göre düzenlemeler yaparak gelecek planlarını şekillendirmektedirler. Bu yolla bireyler öğrencilik yıllarında gelecekteki belirsizlikleri ortadan kaldırarak belirli, öngörülebilir sonuçları olan bir gelecek inşa ederek daha dengeli ve uyumlu bir öğrencilik geçirebilmektedirler (Chickering ve Reisser, 1993, s.52).

Yedi vektör modelinde yer alan yedinci ve son faktör olan *bütünlük gelişimi*; bireyin kendi değerleriyle toplumsal değerleri uygun bir biçimde uzlaştırmak, kendi değerlerini içselleştirirken başkalarının değerlerine saygı duymak ve toplumsal olarak sorumlu kabul edilen davranışlarla kendi değerlerini eşleştirip uyumlu olan bu davranışları geliştirme davranışı sergilemek anlamına gelmektedir. Marcia (2010, s.25), bütünlük gelişimini ergenlik döneminde “biz” den “bana benzeyen insanlar” a, yetişkinlikte “siz ve ben” den “ailemiz”e ve ileri yaş döneminde ise “gelmiş geçmiş tüm insanlık” a doğru evrilen bir anlayışın gelişmesi olarak tanımlamaktadır. Erikson' un (1950, s.104) kişilik kuramının son basamağında aktarılan “Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk” faktörü de benzer bir özelliكتedir. Çevrenin standartları ile kendi değerlerini uzlaştıramayan birey benlik bütünlüğüne ulaşamamaktadır. Jones (2015, s.207), bu durumu bireyin kendi değerlerini içselleştirememesinin bireyde kendisine karşı bir nefret ortaya çıkmasıyla açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu nefret benlik bütünlüğü gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir.

2.1.1.2. Üniversiteye entegrasyon modeli

Tinto (1975, s.89) tarafından geliştirilen üniversiteye entegrasyon modeli, üniversite öğrencilerinin yeni başlamış oldukları eğitim kurumuna uyum sağlama sürecine etki eden faktörleri ele alan bir modeldir. Bu modelde öğrencinin üniversiteye gelmeden önce sahip olduğu altyapı, üniversiteye ilişkin amaçları, üniversitedeki yaşantısı, üniversite yaşamıyla bütünleşme ve üniversite sonrası süreç için belirlenen amaçlar yer almaktadır. Tinto (1997, s.615), ileriki yıllarda modele eğitsel çıktıları ve öğrencinin çabasını da eklemiş ve modelini genişletmiştir. Entegrasyon modeli Durkheim'in intiharla ilgili çalışmalarını temel alan Spady'nin (1970) araştırmalarına dayanmaktadır. Spady, öğrencilerin üniversiteye entegrasyonunun sağlanamaması durumunda intihar olasılığının arttığını, sosyal entegrasyon ile birlikte öğrencilerin kurumsal bağlılıklarının artacağını ve yıpranma düzeylerinin ise azalacağını ileri sürmüştür (Akt. Swail, Redd ve Perna, 2003, s.43). Modelin yapısı Şekil 2.1'de

gösterilmiştir. Modele yönelik araştırmalarda ayrılma kararındaki en büyük payın okula başlangıçtaki hedefler, sonraki hedefler ve kurumsal bağlanmaya ait olduğu belirlenmiştir (Chrysikos, Alexandros, Ahmed, Ejaz ve Ward, 2017, s.1). Diğer bir deyişle birey üniversiteye geliş amacını içselleştirememişse veya üniversitesine bir bağlılık hissetmiyorsa üniversiteden ayrılma ihtimali yüksektir.



Şekil 2.1. Üniversiteye Entegrasyon Modeli (Tinto, 1997, s. 615)

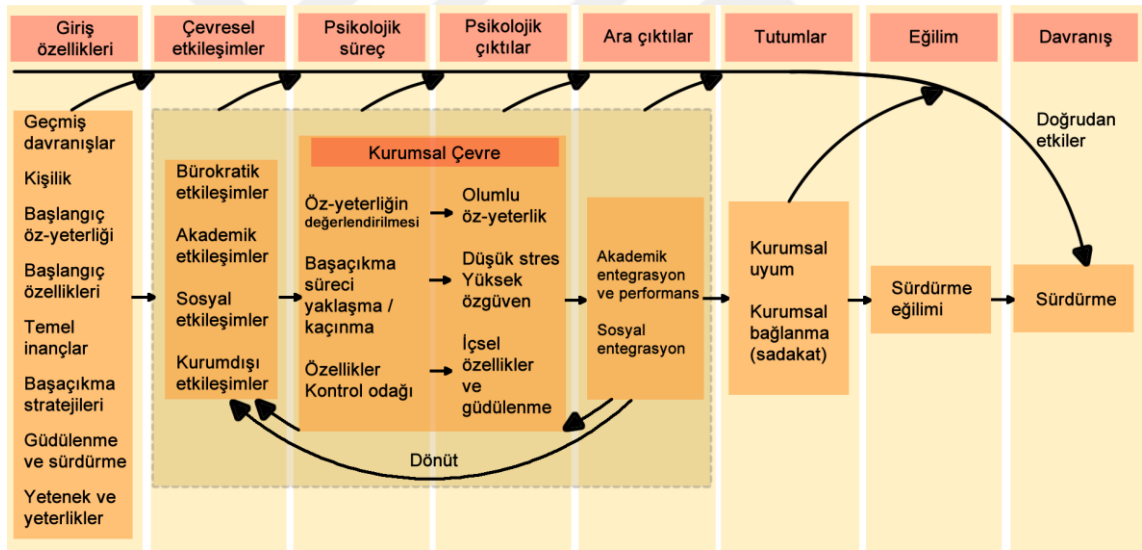
Mannan (2007, s.160), entegrasyon modelinde sosyal ve akademik entegrasyonun birbirini ödünleyen bir yapıda olduğunu, diğer bir deyişle sosyal entegrasyonu zayıf birisinin akademik faaliyetlere kendisini adayarak bu alanda bir uyum sergilediğini tespit etmiştir. Terenzini (1979, s.197), entegrasyon modeli içerisinde en tutarlı etkileşim etkisinin akademisyen-öğrenci etkileşiminden doğduğunu ve bu etkileşimin üniversiteye yeni başlayanların uyumlarında önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Modelde çevreyle kurulan etkileşime büyük önem atfedilmiştir. Bu etkileşimde öğrencinin ders dışı ilişkilerinin akademik çıktılara (Pascarella, Terenzini ve Hibbel, 1978, s.459) ve dolayısıyla üniversiteye uyuma etki ettiği belirlenmiştir (Pascarella ve Terenzini, 1980, s.72). Cabrera vd. (1999, s.152), öğrencinin ailesinden gelen desteğin Tinto modelinde, üniversiteye uyumda olumlu etkisini olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencinin üniversiteye gelmeden önce sahip olduğu sosyal ve akademik yeterliklerin, kuracağı etkileşimlerin olumlu veya olumsuz oluşunda belirleyici rol üstlenmektedir (Pascarella, Terenzini ve Wolfle, 1986, s.169).

Kısacası modelde her ne kadar çevre etkileşimine önem verilmişse de akademik bütünleşmenin önemi yerini korumaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1978).

Entegrasyon modeli, üniversiteye uyum araştırmalarında hala en fazla kabul gören modeldir (McCubbin, 2003, s.1). Araştırmalar hem iki hem dört yıllık öğretim kurumlarında entegrasyon modelinin geçerliğini koruduğunu ortaya koymuştur (Pascarella ve Chapman, 1983, s.87). Bu sebeple entegrasyon modeli yalnız çevre etkileşimini önemsemiş olmasıyla değil, aynı zamanda farklı eğitim kurumlarında geçerli olmasıyla da uyum araştırmalarında tercih edilen bir modeldir.

2.1.1.3. Psikolojik model

Entegrasyon modeline benzer bir model olan Bean ve Eaton'ın (2000, s.57) psikolojik modeli; üniversite öğrencilerinin hangi gerekçelerle üniversiteden ayrılmaya giden sürece sürüklendiğini ele almıştır. Şekil 2.2'de özetlenmiş olan psikolojik modelde bireyin üniversiteye gelmeden önceki kişisel özellikleri üzerinde daha fazla



Şekil 2.2. Psikolojik Model (Bean ve Eaton, 2000, s. 57)

durulduğu gözlenmektedir. Öğrencinin bu özellikleri üniversiteyi nasıl algılayacağını belirlemektedir (Braxton ve Hirschy, 2005, s.64). Modelin psikolojik faktörler olarak adlandırılan öğrencinin kişisel özellikleri ise üç temel başlıkta toplanmıştır. Bunlar öğrencinin öz-yeterliliği, içsel kontrol odağı ve doğru yerde kullanılan kaçınma-yaklaşma davranışlarıdır (Bean, 2005, s.220). Öz-yeterlik akademik başarıyı ve uyumu sağlarken içsel kontrol odağı eylemlerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olacaktır. Yaklaşma-kaçınma davranışı ise stresle mücadele etmeyi sağlayacaktır (Bean ve Eaton,

2001, s.77,81). Johnson, Wasserman, Yıldırım ve Yonai (2014, s.55) bu stresin kurulan rahat ilişkiler, akademik olarak iletişim kurulan kişiler ve üniversitenin genel ortamıyla ilişkili olduğunu belirtmiş; öğrenci devamlılığında etkili olduğunu ifade etmiştir.

2.1.1.4. Anderson modeli

Üniversiteye uyumu açıklayan bir diğer model de Anderson modelidir. Anderson, (1985) üniversite öğrencilerinin öğrenim yaşamlarını sürdürmelerine etki eden faktörlerin belirlenmesinde kuvvet analizi yöntemini kullanmıştır (Akt. Swail vd., 2003, s.50).

Şekil

2.3'teki analiz

sonucunda ortaya

çıkan öğelere

bakıldığında

çevrenin öğrenciye,

öğrencinin de

çevreye olumlu ve

olumsuz etkilerinin

belirlendiği

gözlenmektedir.

Üniversiteye

entegrasyon

modelinde önemi

vurgulanan barınma

(Rienties vd., 2012) gibi konular analizde yer bulmuştur. Literatürdeki çalışmalara

bakıldığında gelişen ve değişen şartlarla birlikte, Anderson modelinin diğer

modellerden önemli bir farkı devama etki eden faktörleri “psikolojik faktörler” gibi

kapsamlı ifadeler yerine “başarısızlıktan korkma, sıkıntı hissi” gibi daha net ifadelerle

ele alması, detay belirtmesidir. Dolayısıyla diğer modellerin belirlediği geleneksel

bilgilerin yanına güncel şartlara göre ortaya çıkan bilgileri eklemeyi de mümkün

kılmaktadır. Örneğin üniversitede edinilen Facebook arkadaşlarının gerçek arkadaş

sayısına ve bu yolla sosyal uyuma ve üniversiteye devam etme motivasyonuna etki

ediyor oluşu (Gray vd., 2013, s.193), ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve

derse hazırlanma süresinin eğitimi sürdürme eğilimine etki ediyor oluşuna ilişkin

bulgular (Pruett ve Absher, 2015, s.32) güncel ve değişen şartların modelde temsil



Şekil 2.3. Anderson Modeline İlişkin Kuvvet Analizi Grafiği (Akt. Swail vd., 2003, s.50)

edildiğini göstermekteyken; not ortalamalarının akademik uyuma etki ediyor oluşu (Pappas, Giannakos ve Jaccheri, 2016, s.198; Sheilynda, Lim ve Kim, 2015, s.12) gibi temel etkilerin modelde yer almasıysa Anderson modelini diğer modeller gibi geçerli ve kullanışlı kılmaktadır.

2.2. Kişilik

Kişiliğin sözcük kökeni olarak Latince veya Yunanca'dan geldiğine dair iki görüş bulunmaktadır. İlk görüşe göre *personality* sözcüğü, antik Yunan uygarlığında tiyatrolarda aktörlerin hangi karakteri canlandırıldığını göstermekte kullanılan *persona* adı verilen maskeye dayanmaktadır (Hartog, 1997, s.75). İkinci görüşse bu sözcüğün kökeninin latince *per sonare* olarak ifade edilen ve aktörün maskenin ardından maske aracılığı ile seslendirme yapması anlamına gelen sözcüğe dayandığını ileri sürmektedir (Kahn ve Wright, 1980, s.9). Günümüzde ise kişilik Oxford İngilizce Sözlük (2017) tarafından “bireyin kendine özgü karakterini oluşturan özelliklerin veya niteliklerin bileşimi” şeklinde tanımlamaktadır. Kişilik kavramı ile ilgili araştırmacılar farklı tanımlar üretmişlerdir. Allport (1937) kişiliği davranışların altında yatan; doğru uyarıcıyla uyarıldığında kişinin davranışlarını ifade etmesini sağlayan ve düzenleyen bir faktör olarak tanımlamaktadır (Akt. Caspi ve Shiner, 2006, s.301). Eisenberg, Vaughan ve Hofer (2009, s.473), kişiliğin olaylar karşısında tutarlılık gösteren ve zamanla sabitlenen düşünce kalıpları, duygu ve davranışlardan meydana geldiğini aktarmaktadır. Kişiliği sürekli değişim içerisinde evrilen bir kavram olarak gören Kahn ve Wright (1980, s.12) da kişiliği bireyin çevresiyle kurduğu dinamik bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Jung (2014, s.167) kişilik kavramının geliştirilmesinin insanlığın en büyük arzularından birisi olduğunu belirtmiş ve kişiliği tüm insanlığın paylaştığı nesnel ruhun bireyselleşmiş hali olarak tanımlamıştır (Jung, 1970, s.3). Gerrig ve Zimbardo'ya (2012, s.407) göre kişilik farklı zaman ve koşullarda bireyin ayırt edici özellikleri olan, karmaşık psikolojik nitelikler bütünüdür.

2.2.1. Kişilik kavramının kuramsal temelleri

Kişilik, 1900'lü yılların başında modern psikoloji ilkeleriyle ele alınmıştır. Kişilik konusundaki araştırmalar, kişilik özelliklerinin tespitinden bu özelliklerin detaylı incelenmesini içeren bir seviyeye ilerlemektedir (Schneider, 2012, s.58). Kişilik her ne kadar farklı ekollere göre ele alınsa da, kişiliğin evrensel ölçütlerinin ne olduğu sorusu değişmemektedir (Havighurst, 1973, s.4). Bu temel sorulara yanıt bulmak amacıyla

birçok farklı yaklaşım geliştirilmiş ve kişilik kavramı farklı açılardan ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede aşağıda psikanalitik, davranışçı-bilişsel, hümanistik yaklaşım ve beş faktör kişilik kuramının özellikleri açıklanmaktadır.

Kişilik konusundaki sistematik yaklaşım 1900'lü yılların başında Avusturya'lı nörolog Sigmund Freud'un araştırmalarıyla ortaya çıkmıştır. Freud kişiliği bilinçdışı, önbilinç (bilinçöncesi) ve bilinç olmak üzere üç düzeye ayırdığı topoğrafik kuram (Muckenhoupt, 1997, s.116); id, ego ve süperegö olmak üzere üç boyutta ele aldığı yapısal kuram ile incelemiştir (Freud, 1923, s.26; Macionis, 2012, s.104-105). Bununla birlikte insanın kişiliğine etkisi olan psikoseksüel gelişim dönemlerini tanımlayarak kişilik hakkında daha fazla fikir sahibi olunmasına yardımcı olmuştur. Sonraki dönemde gelişen bilişsel-davranışçı ekolün temsilcileri ise kişiliklerdeki farklılığın sebebi bireyin karşılaşmış olduğu uyarıcıların farklılığı olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir (Noll, 2003, s.142). İleriki yıllarda bilişsel-davranışçı ekole dayalı araştırmalarla birlikte insan davranışının bireyin kendi bilişsel faaliyetleri ve çevresel uyaranlar arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğu (Bandura, 1999, s.7, 2008a, s.1; Olaniyi ve Ajibade, 2012, s.113), kişiliğin bu süreç içerisinde şekillendiğini görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır (Bandura, 1990, s.101). Bilişsel-davranışçı yaklaşımın kişilikle ilgili bakış açısı, 1950'li yıllardan itibaren hümanist yaklaşımın ileri sürdüğü görüşlerle gelişimini sürdürmüştür. Carl Ransom Rogers'ın insanın kişiliğinin eşsiz özelliklerle donatılmış olduğuna ilişkin görüşleri fenomenolojik alan olarak adlandırması (Mischel, Shoda ve Ayduk, 2008, s.344), Maslow'un kişiliği insanın büyüme ve gelişmeye yönelik temel eğiliminin bir dışavurumu (Bratton, 2015, s.111; Specier ve Lee, 2013, s.154) olduğunu gören düşünceleri hümanist yaklaşımın kişiliğe karşı bakış açısını şekillendirmiştir.

2.2.1.1.Beş faktör kişilik kuramı

Beş faktör kişilik kuramı 1985 yılında, araştırmacılar John McCrae ve Paul Costa tarafından ileri sürülmüştür (McCrae ve Costa, 1985, s.710). Beş faktör kişilik kuramı araştırma odaklı yaklaşım olarak adlandırılan ve faktör analizi yöntemiyle elde edilen kişiliğin tutarlı yapılarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir kuramdır.

Beş faktör kişilik kuramının ortaya çıkışına kadar geçen süreçte araştırma odaklı yaklaşıma göre kişiliği oluşturan alt boyutların belirlenmesine yönelik bir dizi öncül çalışma yapılmıştır. 1900'lerin ikinci yarısında kişilik tiplerinin belirlenmesine yönelik ilk çalışma Allport'a aittir ve bireydeki karakteristik özellikleri tespit etmeyi amaçlamıştır (Ewen, 2010, s.241). Bir diğer araştırmacı Henry Murray ise CIA

ajanlarının eğitiminde kullandığı modelinde, insan kişiliğinin 27 farklı gereksinimi olduğunu tespit etmiş ve bu gereksinimlerin doyurulma düzeyine göre kişiliğin belirlenebileceğini ileri sürmüştür (Murray, 1938, s. 15).

1950'lerin ortalarına doğru kişilik tiplerinin belirlenmesinde faktör analizi yönteminin etkili sonuç verebileceği düşüncesi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımın ilk temsilcisi ise Eysenck'tir. Eysenck Antik Yunan'ın üzerinde mutabık kaldığı 4 kişilik özelliği üzerinde yoğunlaşmış (MacDonald, 1988, s.48) ve kişiliği psikotiklik-nörotiklik ve dışadönüklük-içedönüklük şeklinde iki temel eksene oturtmuştur (Eysenck, 1947, s.10). Eysenck bu özellikleri bir süper ayırıcı özellik olarak görmekteydi. Bir başka araştırmacı olan Cattell (1956) ise ayırıcı özellik temelli kişilik faktörleri çalışması neticesinde kişiliğin 16 temel boyutu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Cattell bazı yakın gibi görünen özellikleri olsa da bu 16 özelliğin her bireyde ayrı bir yapı halinde bulunduğu görüşünü savunmuş ve bu savını faktör analizi bulgularına dayandırmıştır (Cattell, 1956, s.241). 1980'lere gelindiğinde ise farklı ülkelerde, farklı kültürlerde ve gruplarda uygulanan testlerin tüm bireylerde beş faktörün tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir (McCrae ve John, 1992, s.176)

Aslen birbiriyle ilişkili olabilecek kavramları birbirinden ayırmayı etkili bir metot olarak gören araştırmacılar (Costa ve McCrae, 1995, s.24), önceki modellerin beş kişilik tipinin bir kısmını ölçtüğünü, yönetilebilir sayıda faktörün de eldeki kuramsal bilgilere ve bu özelliklerin öğretimine ayrıca katkı sağladığını ifade etmişlerdir (McCrae ve Costa, 1985, s.711). Bu bağlamda elde edilen bu beş faktörün; kişilik tipinin belirlenmesinde güvenilir şekilde kullanılacak bir yapı sergilediği tespit edilmiştir (McCrae ve John, 1992, s.176). Beş faktör kişilik kuramına göre belirlenen kişilik tipleri *açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, nevrotiklik ve uyumluluktur* (McCrae ve Costa, 1997, s.509). Faktörlerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Açıklık: Deneyime açık bireyler özgür, özerk ve yaratıcılığa odaklıdır. Geleneksel olana karşı çıkma eğilimindedirler. Bu bağlamda sanat, estetik ve entelektüel meraklar deneyime açık bireylerin ilgi alanında yer almaktadır (McCrae ve Costa, 1987, s.88). Bu bireylerin kendi düşünme tarzlarını anlamaya yönelik derin bir eğilimleri vardır (Silvia, Fayn, Nusbaum ve Beaty, 2015, s. awe 2). Zengin ve karmaşık nitelikli duygusal bir yaşamları ve güçlü duygusal ilişkilere sahiptirler. Bu kişiler meraklı, dogmatik düşünceleri son derece az olan ve yaşamında değişiklik arayan bireylerdir (Costa ve McCrae, 1988, s.854; Şimşek ve Koydemir, 2013, s.222). Mueller ve Plug (2006, s.7) yeni deneyimlere açık bireylerin araştırmaya ilgi duyan meraklı

bireyler olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmalar bu bireylerin test performansı ve ders notlarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Dollinger ve Orf, 1991, s.276).

Deneyime açıklığın zıt kutbunda olan bireyler, derinliği olmayan bir kişilik görüntüsü çizerler. Rutinlerine bağlı kalarak yaşama yanlısıdırlar, hayatlarında fazla değişikliği sevmezler. Yaratıcılıktan uzak tekdüze işlere ilgi duyarlar. Muhafazakârdırlar ve yeni görüşlere sıcak bakmazlar. Ayrıca meraklı değildir, var olan bilgileri kullanmak ve muhafaza etmek onlar için daha uygundur (McCrae ve Costa, 2003, s.4). Yeni deneyimlere açık olmayan bireylerin zihinlerindeki katı ve değişmez kurallar bu bireyleri intikam alma düşüncesinde de katı bir saplantıya sürükleyebilmektedir. Deneyimlere açıklık düzeyleri düşük olan bireyler öfke durumlarında intikam alma isteğini daha güçlü şekilde hissetmektedirler (Rey ve Extremera, 2014, s.199).

Sorumluluk: Sorumluluk dürtülerini kontrol edebilen, amaca yönelik davranışlar sergileyen, kurallara uyan, planlı, düzenli, görevlerini hiyerarşik olarak sıralayabilen, buluşma veya işlerine zamanında veya erken varan, hata yapmaya karşı garantili adımlar atmayı tercih eden, akademik görevlerinde başarılı bireyleri tanımlamakta kullanılan bir karakter özelliğidir (McCrae ve Costa, 2008, s.164). Ancak bu bireyler tüm bu titiz ve çalışma odaklı görünümüne karşı öznel iyi oluşları yüksek ve genelde yeni deneyimlere açık kişilerdir (Zhai, Willis, O'Shea, Zhai ve Yang, 2013, s.1099). Araştırmalarda bu bireylerin yaşam doyumlarının artışıyla birlikte sorumluluk, uyumluluk ve duygusal denge düzeylerinin artış gösterdiği ve bu yolla olgunlaşma konusunda olumlu bir değişim yaşadıklarına dair bulgular elde edilmiştir (Specht, Egloff ve Schmukle, 2012, s.6).

Sorumlu bireyler eylemlerini planlayarak hayata geçirirler. Sistemantik olarak çalışıp hedeflerine ulaşma eğilimindedirler. Ayrıntıları önemserler. Titiz ve hassas bir çalışma sergilerler. Genel olarak çalışkan, hazzı erteleyebilen ve üstlendikleri görevde sebat sahibidirler. Hedefe ulaşana kadar belirledikleri standartlara bağlı kalırlar. Çalışkandırlar ve iç disiplinlerini sağlama yetileri yüksektir. Zorluklara karşı kolay pes etmezler (McCrae ve Costa, 2003, s.50; Sleem ve El-Sayed, 2011, s.1). Sorumluluk özelliği tek başına azimlilikle özdeş olsa da diğer bazı kişilik özellikleriyle birleşince daha çarpıcı bir etki yaratabilmektedir. Örneğin sorumlu ve duygusal açıdan dengeli bireyler tükenmişliğe karşı dirençli ve meslek yaşamlarında daha enerjiktirler (Louw, 2014, s.1). Bu bireyler stresli durumlar karşısında da oldukça dirençlidirler (Ekşi, 2010,

s.2159) ve bunun doğal bir sonucu olarak okula uyum sağlama becerileri yüksektir (Shu vd., 2017, s.21). Bu boyutun diğer kutbu olan sorumsuzlukta ise iç disiplinden yoksun, tembel, sorumluluk almayı sevmeyen ve aldığı da gereğini yerine getiremeyen bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler sebat gösterecekleri ve kendilerini başarıya ulaştıracak bir sistematığı oluşturma yetisine sahip değildirler (McCrae ve Costa, 1987, s.85).

Dışadönüklük: Dışadönük bireyler sosyal ilişkilerine düşkünlüdürler. Sürekli bir etkinlik hali içerisinde olmayı severler. Yüksek düzeyli haz yönelimine sahiptirler (Costa ve McCrae, 1992, s.7). Bununla birlikte bu durum dışadönüklerin işlerini umursamaz veya işten kaçan bireylere dönüşmelerine değil, tam aksine çalıştıkları işten daha yüksek doyum elde eden ve daha verimli bir çalışma ruhuna sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Wijaya ve Saleh, 2016, s.15). Ayrıca dışadönüklük uyumluluk boyutuyla birlikte kişilerarası ilişkilerde etkinlik gösterdiği gibi (McCrae ve Costa, 1989, s.589) olumsuz olayların meydana gelme olasılığını daha düşük algılanmasını sağlayarak (Hoerger vd., 2016, s.1) bireyin daha mücadeleci bir özellik sergilemesini sağlamaktadır. Dışadönük bireylerin enerjisi yüksektir. Çok sayıda işin altından yüksek enerjileri sayesinde kalkabilirler. Sürekli olarak bir meşguliyet hali içerisinde olmayı severler. Heyecanlıdırlar ve çevrelerini harekete geçirmeyi severler (McCrae ve Costa, 2003, s.49). Eğlence, haz ve hareketten hoşlanırlar. Dışadönük bireylerin bu özellikleri, günümüz modern yaşam alışkanlıklarına da yansımaktadır. Dışadönük bireyler sosyal medyada daha fazla etkinlik gösterirken içe dönük bireyler ise sanal âlemde kendilerini keşfetmeye yönelik etkinliklere ilgi duymaktadır (Michikyan, Subrahmanyam ve Dennis, 2014, s.179). Bu sayede ihtiyaç duydukları destek, eğlence ve tatmin duygularını da elde edebilmektedirler (Deng, Liu, Li ve Hu, 2013, s.179). Sorumlu bireyler aynı zamanda girişken ve konuşmayı seven insanlardır (McCrae ve Costa, 1987, s.85). Takım sporlarından hoşlanırlar, kulüplere üye olur ve sayısız arkadaş edinebilirler (McCrae ve Costa, 2008, s.164). Dışadönük bireyler insanla iletişime geçme eğilimi yüksek bireylerdir. Bu eğilim nevroitiklik ve dışadönüklük arasında insan ilişkilerini yönetme konusunda benzer bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Hem nevroitikler hem de dışadönükler iletişime büyük önem atfetmektedirler (Siegling, Furnham ve Petrides, 2015, s.8). Buna karşın dışadönüklük düzeyi düşük bireyler sessiz, sakin, çekingen ve yalnız kalma eğilimindedirler. İçe dönük bireyler sosyal ilişkilere kolay giremez, bir girişimde bulunma istekleri yetersiz ve tek başına

kalmaktan hoşlanırlar (Costa ve McCrae, 1998, s.106). Çatışmacı sosyal ilişkilere sahip dışadönüklere göre (Bono vd., 2002, s.336) daha sakin bir yapıları vardır.

Nevrotiklik: Nevrotik bireyler arzularını durduramamakta, strese dayanıksız, kindar ve depresyonla ilişkili davranışlara eğilimlidir (McCrae ve Costa, 2003, s.48). Kaygı ve tehditlere algısına karşı hassasiyet taşıyan nevrotik bireyler (Marshall, Lefringhausen ve Ferenczi, 2015, s.36), akılcı olmayan eğilimler geliştirmeye de meyillidirler. Olumsuz duygularla meşgul olma ve duygusal anlamda kolayca kırılabilme özelliklerinin sonucu olarak duygusal bir dengesizlik hali içine sürüklendikleri söylenebilir (Costa, McCrae ve Kay, 1995, s.125; Mousavi, Sheakhli ve Rezaei, 2015, s.239). Psikolojik kaynaklı rahatsızlıklara yakalanma eğilimi gösterirler (Costa ve McCrae, 1985, s.19).

Zıt kutupta yer alan duygusal dengeye erişmiş bireylerse duygularını kontrol ve ifade güçlüğü yaşamayan, olayların gidişatına göre davranışlarını organize edebilen bireylerdir. Depresyon gibi olumsuz duygu durumlara eğilimleri düşüktür. Sorunlara karşı sakin ve çözüm bulucu bir şekilde yaklaşabilirler. Kolay öfkelenmez ve duygularını doğru şekilde yargılayabilirler (Özyeşil, 2012, s.329). Nevrotik kişilik özelliğinin bir diğer özelliği de yaş ve cinsiyetten doğrudan etkilenebileceğine ilişkin elde edilmiş bulgulardır. Araştırmalarda nevrotiklik düzeyinin beynin stres karşısında ürettiği tepkilerde artışa neden olduğu (Everaerd, Klumpers, van Wingen, Tendolkar ve Fernández, 2015, s.218), nevrotik bireylerde strese bağlı bir hormon olan kortizol salgısının daha fazla olduğu belirlenmiştir (Garcia-Banda vd., 2014, s.132). Ayrıca dengeli bir ruh halinde olmayan nevrotik bireylerin gösterdiği dürtüsel eğilimler bu bireylerin madde bağımlılığı gibi olumsuz davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Valero vd., 2014, 1227).

Uyumluluk: Uyumluluk kavramıyla ifade edilen faktör özelliğini gösteren bireyler çevreleriyle yapıcı ilişkiler kurarlar. Uyumlu bireyler yumuşak başlı, sözüne güvenilir, cömert, uysal, merhametli ve iyi huyludurlar (Costa, McCrae ve Dye, 1991, s.888). Ergenlik döneminde sorumluluk özelliğiyle birlikte artış gösteren bir özelliktir (Srivastava, John, Gosling ve Potter, 2003, s.1041). Uyumlu bireyler daha yüksek iyi oluş ve daha az nevrotik özellik sergilemektedir (Soto, 2015, 45). Bazı kaynaklara göre uyumlu kişilik özelliği içeriği en geniş ve belki de literatürde en az anlaşılmiş kişilik boyutudur (Graziano ve Tobin, 2002, s.696). Graziano ve Eisenberg (1997, s.215), uyumluluk özelliğinin günlük yaşamın işleyişinde etkili olan bireysel bir farklılık olduğunu; naziklik, saygınlık, sevimlilik, işbirlikçilik ve karşıdaki kişiye yararlılık gibi

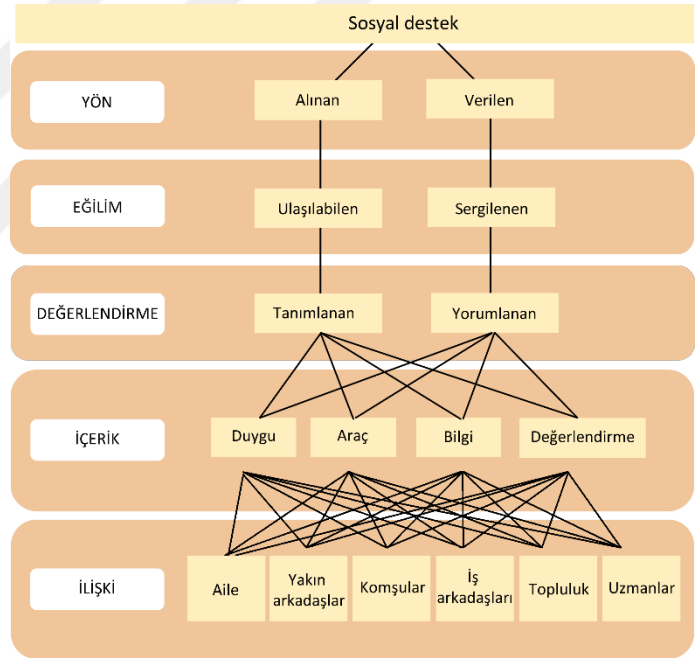
özelliklerle özdeşleştirilmiş olduğunu belirtmektedir. Uyumlulukla ilgili yapılan araştırmalar dışadönük bireylerin işbirliği içerisinde çalışmak istemediklerini, uyumlu bireylerin ise işbirliğine istekli ve açık olduklarını göstermektedir (Koole, Jager, van den Berg, Vlek ve Hofstee, 2001, s.289). Benzer bir ters orantının agresif davranışlarda da olduğu görülmektedir. Uyumlu kişiler agresif davranışlara karşı bir tutum sergilemekteyken dışadönük kişiler agresif tutumlara eğilim göstermektedirler (Greven, Chamorro-Premuzi, Artech ve Furnham., 2008, s.1567). Bununla birlikte dışadönük ve uyumlu kişiliğe sahip olmanın toplumda kabul görmeye yardımcı faktörler olarak görüldüğü bilinmektedir (Andrei, Mancini, Mazzoni, Russo ve Baldaro, 2015, s.2). Uyumluluk özelliğinin tüm bu avantajlı görünen yanlarına rağmen literatürde önemli bir özelliği daha barındırdığı bilinmektedir. Bu çalışmalara göre uyumluluk birçok psikolojik sorunun altında yatan en bariz ve tutarlı kişilik özelliğidir (Saulsman ve Page, 2004, s.1055). Uyumluluk özelliği düşük karşıt duruşlu-uyumsuz bireyler ise sert muhalif davranışlara sahiptir. Kaba, şüpheli, karşı tarafı tedirgin edici, her yapıya eleştirel yaklaşan, paragöz ve karşıt tavırlılık bu kişilerin özellikleridir. Ayrıca bu bireyler uzlaşma yanlısı değildirler. Kolay ikna olmazlar ve sosyal ilişkilerinin seyri de iyi değildir. Güvene dayalı ilişkiler kurma yetileri düşüktür (McCrae ve Costa, 2003, s.50).

2.3. Sosyal Destek

Sosyal destek; bireyin sevildiğini, kendisine ilgi duyulduğunu ve saygın olduğunu hissetmesini sağlayan bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır (Cobb, 1976, s.300). Bir başka tanımda ise sosyal destek için *destek ağı* ifadesi tercih edilmiştir. Bu destek ağı, bireyin kendi sosyal kimliğini sürdürdüğü bir ortamdır. Birey bu ortamda duygusal destek görmekte, maddi ve manevi yardım alabilmektedir. Destek ağı bu yardımları almasını sağlayan bilgiler ve bu amaçla yeni kurduğu sosyal ilişkilere verilen addır (Walker, MacBride ve Vachon, 1977, s.35). Tanımlama konusundaki bu karışıklığın ortadan kalkması için Gottlieb ve Bergen (2010, s.512), benzer kavramların tanımlarını bir arada ele almış ve ayrımları ortaya koymuştur. Sosyal ağ, sosyal entegrasyon, işlevsel destek, yapısal destek, alınan ve algılanan destek birbirinden farkları ortaya konulan bu kavramlardandır. Gottlieb ve Bergen'e (2010) göre sosyal destek bireylerin ulaşılabilir olduğunu algıladıkları veya ulaştıkları, gerek psikolojik danışma alanındaki profesyonellerden gerekse profesyonel olmayanlardan elde ettikleri kaynaklara verilen isimdir. Shumaker ve Czajkowski (2013, s.22) sosyal desteği;

bireyin desteğin ulaşılabilirliği konusundaki algısı ve sağlanan desteğin kendisi şeklinde ifade etmektedir. Malecki ve Demaray'a (2002, s.2) göre bireyin algıladığı genel destek veya sosyal ağında yer alanlar tarafından gösterilen destekleyici davranışlardır. Kim, Sherman ve Taylor (2008, s.518) ise başkalarından sevildiğimize, önemsendiğimize, saygı duyulduğumuza ve değer verildiğimize ilişkin gelmekte olan bilgiler ile bir topluluğun parçası ve karşılıklı yükümlülüklerin tarafı olmayı sosyal destek olarak ifade etmektedir. Sosyal desteğin bu ve benzeri tanımlamalarının yanına günümüzde yaygınlaşan iletişim teknolojilerinin de sosyal destek alanına etki etmeye ve tanımlamalarda yer almaya başladığı gözlenmektedir. Kim ve Tussyadiah (2016, s.37), bireyin sanal iletişim ağları yoluyla elde ettiği yorumlar, beğeniler ve takip listelerinin de günümüzde algılanan sosyal destek anlamına geldiğini ifade etmektedir. Özetle sosyal destek bireyin ihtiyaç duyduğu psikolojik iyi oluş halini kendisine sunmanın yanı sıra çağın şartlarına göre kendisini güncelleyen yapıda bir faktördür.

Sosyal desteğin bazen elde edildiği kaynaklar, bazen de içeriği açısından ele alınması araştırmacıları sosyal desteği çeşitli modellerle açıklamaya yöneltmiştir. Bu modellerden en kabul görenlerinden birisi Tardy'ye (1985, s.189) ait olmaktadır. Şekil 2.4'te de görülen Tardy'nin sosyal destek modelinde sosyal destek yön (sosyal desteğin elde edildiği kaynağa göre), eğilim (sosyal desteğin elde edilebilirlik durumu), değerlendirme



Şekil 2.4. Sosyal Desteğin Boyutları (Tardy, 1985, s.189)

(sosyal destekten duyulan memnuniyet ve sosyal desteğin tanımlanması işlevi), içerik (elde edilen sosyal desteğin türü) ve ilişki (elde edilen sosyal desteğin kaynağı) boyutlarına ayrılmıştır. Tardy modeli, algılanan ve verilen sosyal desteği tanımlayan yaygın kullanıma sahip bir modeldir (Tennant vd., 2015 s.1; Wenger, 2015, s.16; Wood, Smith, Varjas ve Meyers, 2017, s.2).

Sosyal desteğe ilişkin bir diğer model de (House, 1981, s.15) tarafından ileri sürülmüştür. Sosyal desteğin genel olarak maddi ve manevi açıdan ele alındığı bu modelde (Li, Chen ve Popiel, 2015, s.107), sosyal destek dört boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar *duygusal destek* (empati, bakım, sevgi, güven, ilgi ve dinleme) *araç desteği* (maddi destek; para, iş, zaman vb.) *bilgi desteği* (her türlü bilgi, öneri, talimat ve açıklamalar) ve *değerlendirme desteğidir* (Karşıdaki bireyin onaylayıcı davranışları, dönüt vermesi, öz-değerlendirme yapması ve yeterliklerini başkalarınınkiyle kıyaslaması)(Akt. Cooke vd., 1988, s.211). Literatürde House Modeli'nin araştırmalarda tercih edilen bir model olduğu gözlenmektedir (Kiperman ve Meyers, 2014, s.76; Mufioz-Plaza, Quinn ve Rounds, 2002, s.54)

Sosyal desteği açıklamak amacıyla ileri sürülen bir diğer model Cohen ve Wills, (1985, s.313) aittir. Bu modelde sosyal destek içerik bağlamında oluşturulmuş ve dört grupta ele alınmıştır. Bu gruplar *saygı desteği* (bireyin bir başkaları tarafından değer ve saygı görmesi), *araç desteği* (her türlü maddi yardım) *bilgi desteği* (sorun çözmeye yardımcı olabilecek her türlü bilgi ve açıklama) ve *arkadaşlık desteğidir* (boş zamanlarda veya dinlenme vakitlerinde karşıdaki kişiyle birlikte vakit geçirme). Literatürde modelin işlevsel olduğu gözlenmektedir. Saygı desteğinin içeriğini ele alan bir çalışmada bireyin çevresinden izole olmasının ve çevresindekilerce aldatılmış hissetmesinin saygı desteğiyle ilişkili olduğu gözlenmiştir (Mitchell, Evans, Rees ve Hardy, 2014, s.2). Bilgi desteğine ilişkin bir çalışmada ise öğrencilerin ebeveynlerinden aldıkları ödev yardımının sık kullanılan bir araç desteği olduğu görülmektedir (Wills, Carpenter ve Gibbons, 2014, s.151). Bilgi desteğine ilişkin olarak ise bu desteğin kolay ulaşılabilir kaynaklarından birisinin bireyin çalışma arkadaşları veya içinde bulunduğu topluluğun liderleri olduğu göze çarpmaktadır (Lin, Huang, Yang ve Chiang, 2014, s.244).

Stres faktörlerinden çok stresle başa çıkmaya dikkat çeken bu modelin (Mossakowski ve Zhang, 2014, s.277) yanı sıra sosyal desteğin işlevine yönelik Cohen ve Wills (1985, s.312) tarafından ileri sürülen bir sınıflama daha bulunmaktadır. Buna göre sosyal destek iki temel görevi yerine getirmektedir. Temel etki ve tampon modeli bu iki temel görevi ifade etmektedir. *Temel etki modeli*; adından da anlaşılacağı üzere sosyal desteğin birey üzerinde yarattığı genel etkiye odaklanmıştır. Bu etki bireyin kendisini iyi hissetmesi, olumsuz olaylarla başa çıkabilmesi anlamına gelmektedir. *Tampon modeli* ise sosyal desteğin, bireyi patolojik olaylardan koruyucu işlevine vurgu yapmaktadır. Tampon modeli, sosyal desteğin bireyde meydana gelebilecek patolojik

olayların etkisinin azaltabileceğini, diğer bir deyişle sosyal desteğin stresli olaylara karşı tampon görevi görebileceğini ileri sürmektedir (Janicki Deverts, Cohen ve Doyle, 2017, s.1).

Literatürde yer alan sosyal desteğe ilişkin bir diğer model de Robert Weiss'in (1974) ileri sürdüğü modeldir. Weiss modelinde altı boyut yer almaktadır. Bu boyutlar *bağlanma* (güven, aidiyet ve rahatlık duygusu), *sosyal bütünleşme* (düşüncelerin, ilginin, deneyimlerin paylaşılması), *büyüme fırsatı* (başkalarının kendilerini iyi hissedebilmesi için sorumluluk alma), *değer görme* (bireyin evde, işte ve okuldaki sosyal rolüne değer verilmesi; yetenek ve niteliklerin takdiri), *güvenli birliktelik* (herhangi bir karşılık beklenmeden gösterilen destek) ve *rehberliktir* (stresli, zorlu durumlar karşısında güvenilir ve ilgili konu hakkında söz sahibi birisinden yardım almak) (Akt. Warren, Jackson ve Sifers, 2009, s.108). Weiss Modeli günümüz araştırmalarında da sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmalar sosyal desteğin internet bağımlılığını (Burnay, Billieux, Blairy ve Laroi, 2015, s.29), yalnızlığı (Kvaal, Halding ve Kvigne, 2014, s.104) ve depresif belirtileri (Agtarap vd., 2017, s.398) açıkladığını göstermektedir.

2.4. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik; bireyin belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına dair kişide bulunan inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, s.391). Öz-yeterlik kavramı, Albert Bandura tarafından ileri sürülmüş olan sosyal bilişsel kuramın bileşenlerinden biri olarak literatüre girmiş bir kavramdır. Öz-yeterlik ifadesi bilimsel bir yayında ilk olarak 1977 yılında yayınlanan *Öz-yeterlik: Davranışsal Değişimin Birleştirici Teorisine Doğru* (Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change) adlı makalede kullanılmıştır (Bandura, 1977, s.191). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramla ilgili görüşleri Miller ve Dollard'ın 1941 yılında yayınlanan araştırmalarına dayanmaktadır. Miller ve Dollard (1941, s.186), çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri deneylerle öğrenmenin gözlem yoluyla gerçekleştiğini tespit etmişlerdir.

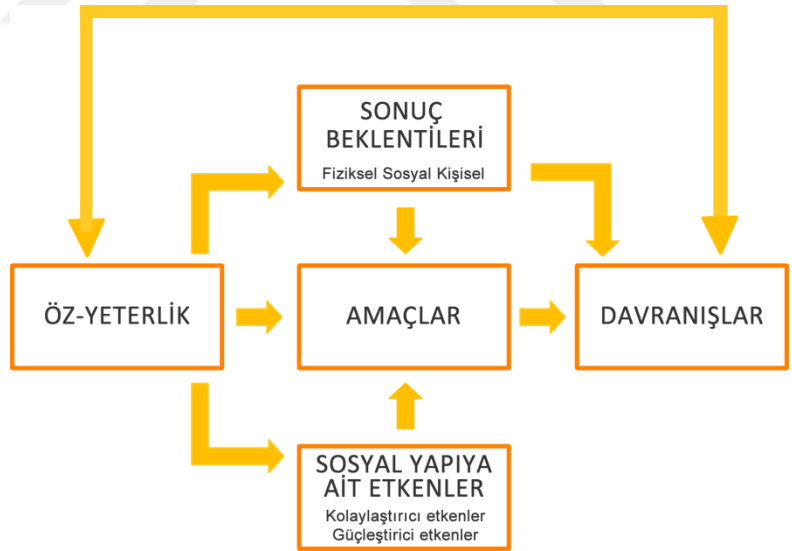
Öz-yeterlik tam olarak belirlenmiş işleri tanımlamakta kullanılmaktadır. Örneğin "araştırma yapabileceğime inanıyorum" ifadesi genel bir yargı belirttiğinden kendilik algısı kapsamına girmektedir. "Öz-yeterlik alanında deneysel çalışma yapabileceğime inanıyorum" denildiğinde ise bir öz-yeterlik ifadesine dönüşmektedir. İfade içerisinde yer alan detaylar bireyin yetkin olduğu alanları göstermektedir. Böylece öz-yeterliğin

alanı tespit edilebilmektedir (Stewart, Seifert ve Rolheiser, 2015, s.5). Örneğin, birey matematik dersinde başarılı olabileceğine yönelik inancını ifade ediyorsa *matematik öz-yeterliği* (Xu ve Jang, 2017, s.549), ebeveynin çocuğunun gelişiminde olumlu etki sahibi olabilmesiyle *ebeveyn öz-yeterliği* (Peacock-Chambers, Martin, Necastro, Cabral ve Bair-Merritt, 2017, s.176) şeklinde adlandırılmaktadır. Akademik öz-yeterlik ise bireyin akademik bir alanda (ders notları gibi) başarı elde edebileceğine yönelik bir inancı ifade etmektedir (Ferla, Valcke ve Cai, 2009, s.499; Zhen vd., 2017, s.211). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerin akademik anlamda başarılı olacaklarına dair inançlarını inceleyen akademik öz-yeterlik kavramından yararlanılmıştır.

2.4.1. Öz-yeterlik kavramının kuramsal temelleri

Öz-yeterliğin kuramsal kökeni sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır. Kuram; bireyin taklit yoluyla çevresinden gördüğü bilgileri öğrenmeye dönüştürebildiğini ileri sürmektedir (Cherry, 2011, s.1). Bu bağlamda Dollard ve Miller'ın (1941) bakış açısıyla eş bir yapıya sahiptir. Bandura (2001a, s.14), kuramında bireyin gözlem yoluyla etki altında kalıp öğrendiğini ama kendisinin de bir etki yaratıp çevresini şekillendirdiğini ileri sürmüş ve süreci iki yönlü etkileşimle tanımlamıştır. Bu yeni bakış açısına göre birey davranışlarının ileri sürdüğü gibi pasif bir öğrenme sürecine maruz kalmamaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre birey öğrenme bağlamında sürece hem dâhil hem de müdahil konumdadır. Şekil 2.5'te bireyin davranış meydana getirme sürecinde etkileşim içerisine girdiği unsurlar görülmektedir.

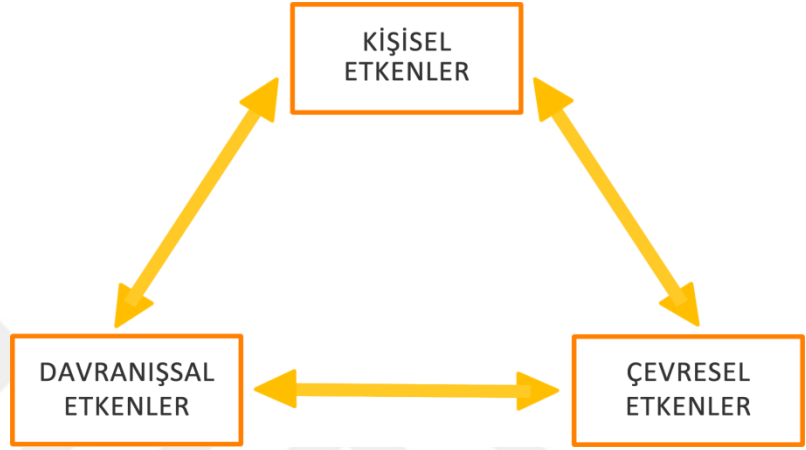


Şekil 2.5 Öz-yeterliğin Davranışın Gerçekleşmesi Sürecindeki İşlevi (Bandura, 2012, s.14)

Öz-yeterliğin insan davranışının meydana gelmesi sürecindeki rolü çok yönlü karmaşık bir etkileşimin varlığını göstermektedir. Bu etkileşim sosyal bilişsel kuramın işleyişine etki eden belirli kurallar tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda **altı temel**

kavramın varlığından söz edilebilir. Bu kavramlar: a) karşılıklı belirleyicilik, b) sembolleştirme kapasitesi, c) öngörü kapasitesi, d) dolaylı öğrenme kapasitesi, e) öz-düzenleme kapasitesi ve f) öz-yargılama kapasitesidir (Bandura, 2001a, s.10,2001b, s. 267-271). Sosyal öğrenme kuramının **birinci kavramı** olan *karşılıklı belirleyicilik*; bireyin çevresinden etkilendiği kadar çevresinde değişiklik meydana getirdiğini ve dolayısıyla bireyin hem çevreyi etkileyerek hem de çevreden etkilenerek davranışın ortaya çıkmasında etkin olduğunu vurgulamaktadır (Ghee ve Khoury, 2008, s.336).

Şekil 2.6'da da da sematize edilmiş olan bu etkileşim süreci; bireyin kendi özelliklerinin, çevresel özelliklerin ve davranışsal faktörlerin sürekli olarak birbirlerini etkileyen bir döngüye sahip olduğunu



Şekil 2.6 Karşılıklı Belirleyiciler (Bandura, 2001b, S.266)

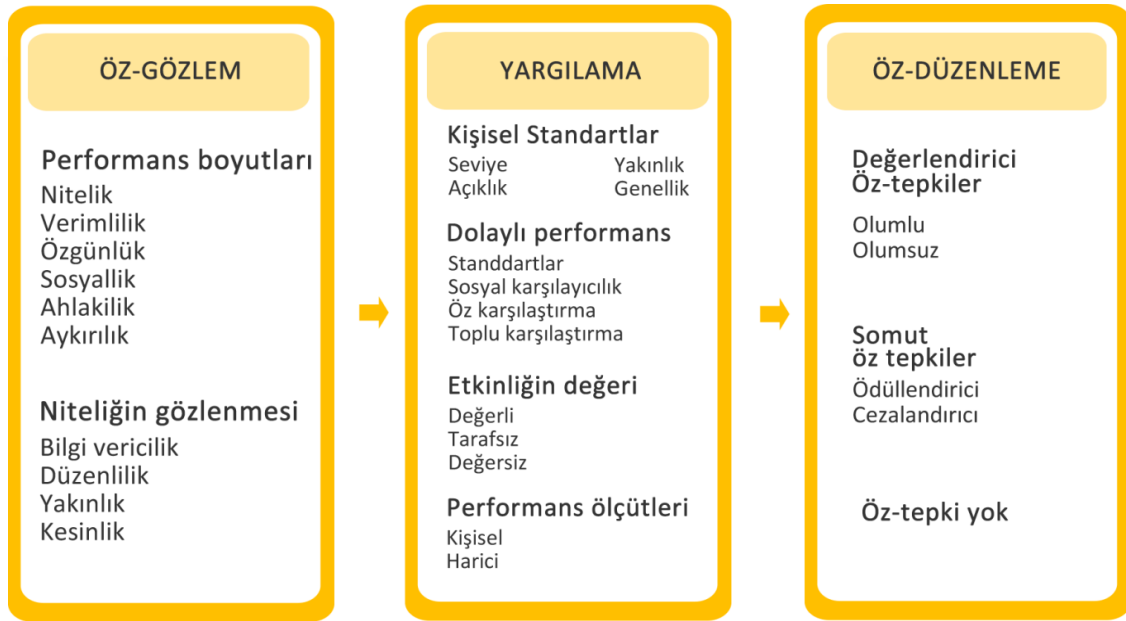
göstermektedir (Bandura, 2001b, s.265).

Kuramın **ikinci kavramı** olan *sembolleştirme kapasitesi*; insanların somut eylemlere dayalı olmayan denemeleri zihinlerinde gerçekleştirdiklerini, olası kar-zarar hesaplarını yaptıklarını ve davranışı bu hesabın sonuçlarına dayanarak gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir (Ramirez, Velez, Chalela, Gallion ve Mcalister, 2008, s.256). Yaşamında birçok tehlikeli olayla yüz yüze gelen insanoğlunun hayatta kalışına önemli ölçüde yardımcı olan bu yetenek insanı birçok ciddi sorundan korumaktadır (Bandura, 1989, s.9, 2008b, s.15).

Öngörü kapasitesi adındaki **üçüncü kavram** büyük ölçüde sembolleştirme kapasitesiyle eşgüdümlü çalışan bir mekanizmaya sahiptir (Mazhelis ve Puuronen, 2007, s.157). Öngörü kapasitesi sembolleştirme eyleminin kar-zarar hesaplamalarıyla ilgili faaliyetlerini kapsamaktadır. Birey eylemlerin olası sonuçlarını hesaplayıp, olası sonuçlardan en yüksek verimliliği elde etmenin hesabını bu yeterlik sayesinde yapabilmektedir. (Bandura, 1989a, s.1177, 1991b, s.248, 2001a, s.7, 2001b, s.268). Öngörü kapasitesi olacaklar hakkında bir hesaplama çıktısı verirken öz-düzenleme

yetisi de olayların organize edilip doğru şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 2001a, s.7, 2001b, s.268).

İnsanoğlunun başına gelebilecek olayları önceden yorumlayıp zararlı olanlardan kaçınarak yararlı olabileceklere yönelmesini sağlayan **dördüncü kavram dolaylı öğrenme kapasitesidir**. Bireylerin tüm bilgileri kendi deneyimleri aracılığıyla elde etmeleri oldukça güçtür. Çünkü insan ömrünün sınırlı süresi içerisinde deneyimleyebileceği bilgi miktarı kısıtlıdır. Benzer durum tehlikeli sonuçlar doğurabilecek olan konular için de geçerlidir. Bireyin her tehlikeli eylemi kendi deneyimiyle öğrenmeye kalkışması son derece tehlikeli ve ölümcüldür (Sanogo, 2014, s.23).



Şekil 2.7. Öz Düzenlemenin İşleyişi (Bandura, 1991b, s.249)

Beşinci kavram olan *öz-düzenleme kapasitesi* işlevsel olarak öz-yeterlikle eşgüdüm içerisindedir (Bandura, 2007, s.643). Öz-düzenleme kapasitesi öz-izleme, standartların oluşturulması, değer yargıları, öz-değer ve duygusal öz-tepki bileşenleri ve bu bileşenlerin etkileşiminden oluşmaktadır (Bandura, 1991b, s.249). Bireyin kararlarını hayata geçirmeden önce organize etmesini sağlayan öz-düzenlemenin işleyiş mekaniği Şekil 2.7’de görülmektedir. Bu karar sürecinde önce kişiye özgü belirli standartlara göre bir değerlendirme yapılmakta, eğer bu standartlar karşılanıyorsa davranışa dönüştürme eylemi gerçekleşmektedir. Bu standartları ahlaki-sosyal ve motivasyonel olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür (Bandura, 1989c, s.47). Hangi tür olursa olsun bireyin standartlarını karşılamayan davranış hayata geçirilmez. Gerekli görülmesi

durumunda bu aşamada bir standart geliştirilmesi de söz konusu olabilmekte ve yeni standartlara göre değerlendirme başlatılabilmektedir (Wood ve Bandura, 1989, s.366). Bireyin kendi standartlarına en uygun öz-düzenlemeyi yapabileceğine olan inancı dolayısıyla öz-yeterlik ve öz-düzenleme eşgüdüm içerisinde çalışmaktadır. Araştırmalar başarılı bir akademik ve sosyal öz-düzenlemenin mesleki faaliyetlerin niteliğini ve bireylerin kendilerini yeterli görebilmeleri için neyi ölçüt aldıklarına dair görüşlerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001, s.187). Ayrıca öz-düzenlemenin akademik başarı ve yüksek ders notlarına olan olumlu etkisi (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996, s.1206; Caprara vd., 2008, s.525) bu kavramın eğitim alanında araştırmalara konu olmasını sağlamıştır. Öz-gözlem, öz-yargılama ve öz-tepki bileşenleriyle birlikte öz-düzenleme yetisi, akademik öz-yeterlik ve akademik amaçlar doğrultusunda geliştirilecek kişiye özgü stratejiler bireyi başarıya götürecektir etkili bir yol olarak görülmeye başlanmıştır (Zimmerman, 1989, s.329).

Kuramın **altıncı önemli kavramı** *öz yargılama kapasitesi*, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı içerisinde önceki basamaklarda birçok işlemde geçen davranış modelinin birey tarafından kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin yargının verilmesini sağlamaktadır (Singh, 2018, s.82). Doğrulama işlemi dört şekilde gerçekleştirilmektedir: doğrudan, dolaylı, sosyal ve mantıksal doğrulama. a) Doğrudan doğrulama bireyin kendi yaşantısı yoluyla deneyimlediği davranışları standartlarıyla karşılaştırması anlamına gelmektedir. b) Dolaylı doğrulama ise başkasının deneyimlerinin bireyin standartlarına uyup uymadığının sınanmasıdır. Bu iki yöntemin olanaksız veya yetersiz olduğu yerlerde diğer iki doğrulama yöntemi devreye girmektedir. c) Bir davranışın başkalarının standartlarıyla karşılaştırılması eylemi sosyal doğrulamadır. d) Denenmesi durumunda yaşanabilecek sorunlar geri döndürülemez konumda olaylarla karşı karşıya kalınma riski söz konusu olduğunda ise olayın olası mantıksal sonuçlarına göre karar verilmektedir (Bandura, 1999, s.45, 2001b, s.269).

Özetle sosyal bilişsel kuramın bu altı ilkesi öz-yeterliğin işleyişini sağlamaktadır. Bu altı ilkenin dayandığı mekanizmayla çalışan öz-yeterliğin hangi yollarla edinilebildiği araştırmalar için önemli bir sorundur. Bu sorunun yanıtı öz-yeterliğin eğitim araştırmalarındaki yerini de belirlemektedir. Bireylerin hangi yollarla öz-yeterlik kazandıkları, bu yolların ne kadar ulaşılabilir olduğu bu kavramın uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin açıklamalar bu sorulara yanıt vermektedir.

2.4.2. Öz-yeterlik kaynakları

Doğrudan deneyimler, Şekil 2.8’de de görüldüğü gibi bireyin öz-yeterlik elde etmede kullandığı **ilk kaynaktır**. Bireyin performansı deneyimlerindeki başarılı olacağı düşüncesine bağlıdır (Ball ve Martin, 2012, s.135; Bandura, 1989b, s.733; Bandura ve Schunk, 1981, s.586; Khanekeshi, 2012, s.8; Ozer ve Bandura, 1990, s.473). **İkinci kaynak** olan *dolaylı deneyimler*;

bireyin kendisi dışında birisinin eylemlerinin başarıya ulaştığına şahit olunmasıyla elde edilen deneyimlerdir. Bireyin kendi geçmiş deneyimleri de dolaylı deneyim örnekleridir (Usher ve Pajares, 2009, s.89). Ayrıca öz-yeterlik, başkalarının değerlendirmeleriyle



Şekil 2.8. Öz-Yeterlik Kaynakları (Bandura, 1977, s.195)

değişebilmekte (Adediwura, 2012, s.4492) ve dolaylı deneyimin sonuçları bireyin değerlendirme kriterlerinde değişikliğe neden olabilmektedir (Schunk, 1987, s.150). **Üçüncü kaynak** olan *sözel ikna*, bireyin bir işi başarma konusundaki inançlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen değerlendirme ve telkinlerdir (Bandura, 1982, s.127). Sözel ikna; birçok kişi için öz-yeterliğin artışı sağlayabilecek bir kaynaktır (Hives, 2014, s.27) ancak işi yapabileceğine ikna edilen kişi eğer o iş için yeterli değilse öz-yeterliğin azalmasına neden olabilir. **Dördüncü kaynak** olan *ruhsal ve fiziksel durum* değerlendirildiğinde, bireyler kapasiteleri doğrultusunda neyi yapıp neyi yapamayacakları hakkında yargıda bulunabilirler. Birey fiziksel olarak kendisini sağlıklı hissettiğinde öz-yeterliğinde artış meydana gelmekte (Loeb, Steffensmeier ve Kassab, 2011, s.811) ve yeterli hisseden bireyler daha sağlıklı yaşamaktadır (Benight ve Bandura, 2004, s.1129; Caudroit, Stephan, Chalabaev ve Le Scanff, 2012, s.484; Elfeddali, Bolman, Candel, Wiers ve De Vries, 2012, s.195; Karademas ve Kalantzi-Azizi, 2004, s.1033; Korpershoek, Van der Bijl ve Hafsteinsdóttir, 2011, s.1876; Lee, Divaris, Baker, Rozier ve Vann, 2012, s.923; Lombardo, Tan, Jensen ve Anderson,

2005, s.765; Sharoni ve Wu, 2012, s.44; Tayama vd., 2012, s.407; Warren-Findlow, Seymour ve Brunner Huber, 2012, s.15; Weng, Dai, Huang ve Chiang, 2010, s.828; Willemse, Smith ve Van Wyk, 2011, s.90). Özetle bu dört kaynak, farklı koşullarda devreye girerek bireye ihtiyacı olan öz-yeterliği sunmaktadır.

2.4.3. Akademik öz-yeterlik

Öz yeterlik bireyin belirli bir işi belirli bir nitelikte sonuçlandırabileceğine ilişkin algısı anlamına gelmekteyken (Bandura, 1986, s.391), akademik öz-yeterlik; bireyin akademik niteliğe sahip belirli bir işi hedeflediği düzeyde bitirebileceğine yönelik kendisinde bulunan inancı tanımlayan bir kavramdır (Zhen vd. 2017, s.211). Bu bağlamda akademik öz-yeterlik için, genel öz-yeterliğin akademik alana uyarlaması olduğu söylenebilir. Bu uyarlama, genel öz-yeterliğe ait niteliklerin akademik alanda da işlev göstermesi anlamına gelmektedir. Örneğin genel öz-yeterliğin temel özelliklerinden birisi olan karşılıklı belirleyicilik; öz-yeterliğin çevreden, çevrenin de öz-yeterlikten etkilendiğini ifade etmektedir (Bandura, 2001b, s.266). Öz-yeterliğin bu temel özelliğinin akademik öz-yeterlik alanındaki yansıması ise bireylerin akademik öz-yeterliklerinin çevreden gelen tepkilere göre değişim gösteriyor olmasıdır (Williamson, 2005, s.17). Bireyin akademik öz-yeterliğinde artış veya azalmaya sebep olan bu değişkenler arasında çevreden gelen dönütler, önceki deneyimlerinde yer alan başarıya ilişkin algıları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin ve arkadaşların birey hakkında belirttikleri görüşler bireyin akademik olarak başarılı olup olmadığına ilişkin algının şekillendirilmesine destek olmakta ve bireyin akademik öz-yeterlik algısını artırmakta veya azaltmaktadır (Stage, 1996, s.230).

Akademik öz-yeterliğin genel öz-yeterlikle paralel olan bir diğer özelliği başarılı olunacağına inanılan işin öznel ve daraltılmış niteliğe sahip olmasıdır. Diğer bir deyişle konudan konuya değişiklik gösterebilmesidir. Bir bireyin öz-yeterlik algısının yüksek olması demek bu bireyin gireceği her işi başarabileceğine inandığı anlamına gelmediği gibi akademik öz-yeterliği yüksek bireyler de girecekleri her akademik görevde başarılı olacaklarına dair bir inanca sahip değildirler (Soffa, 2006, s.22). Örneğin sayısal içerikte bir akademik görevde başarılı olacağını düşünen bir birey, sözel içeriğe sahip bir akademik görevde düşük öz-yeterliğe sahip olabilmektedir.

Bireylerin sahip olduğu akademik öz-yeterlik, bireylerin başarıya ulaşacağı inancıyla bir işe girmelerini sağladığı gibi bireylere karşılaşacakları zorluklarla mücadele azmi vermekte (Chemers vd., 2001, s.55) ve motivasyon düzeyini de olumlu anlamda etkilemektedir (Bedel, 2015, s.142). Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin düşük olması bireyi duygu-durum bozukluklarına karşı açık hale getirebilmektedir (Harris, 2017, s.3; Holmes, 2015, s.39). Bu durumun bir sonucu olarak akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler okula daha iyi uyum sağlarken düşük akademik öz-yeterlik sahibi öğrenciler ise uyum sorunları yaşayabilmektedirler (Chemers vd. 2001, s.61). Dolayısıyla akademik öz-yeterlik bireyin akademik bir faaliyet gösterdiği alanlarda başarıya ulaşmasında etkili bir faktördür.

2.5. Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda üniversiteye uyum ile ilişkili araştırmalara yer verilmiştir. Sosyal destek, kişilik ve akademik öz-yeterlikle üniversiteye uyum ile ilişkili yurt içi çalışmaya rastlanmamış olması dolayısıyla yurt içinde üniversiteye uyum ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmaların içeriği hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve sonra alt başlıklar halinde ilişkili çalışmalar aktarılmıştır.

Üniversiteye uyum konusunda yurtiçinde yapılmış olan çalışmaların çoğunlukla betimsel olduğu ve üniversiteye uyum sorununa neden olan bileşenleri belirleme amacı taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda çalışmanın (Türkkan, 2003, s.5) deneysel olarak üniversiteye uyum sorunlarını ele aldığı görülmektedir.

Üniversiteye uyumun nedenlerini ortaya koymaya çalışan araştırmalarda karşı cinsle kurulan ilişkilerin, okul arkadaşlarıyla kurulan ilişkilerin, sosyal-kültürel (Özkan ve Yılmaz, 2010, s.153) ve sportif (Uğurlu, 2012, s.55) etkinliklere katılmanın, bağlanma stillerinin (Akhunlar, 2010, s.2), psikososyal gelişim düzeyinin (Sülek Şanlı, 2015, s.8), öğrenilmiş güçlülük ve güvengeniğin (Amanvermez, 2015, s.5), benliğini tanımladığı kültürün toplulukçu veya bireyci olma durumunun (Sevinç, 2016, s.4), psikolojik dayanıklılığın (Kaba ve Keklik, 2016, s.98) ve psikolojik katılığın (Aydın 2016, s.4) üniversiteye uyum üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmektedir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda ise üniversiteye uyumun ölçülmesi (Baker ve Siryk, 1984, s.181), motivasyon (Conti, 2000, s.189), kültürel farklılık (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006, s.304), yabancı dil kullanabilme becerisi (De Araujo, 2011. s.2), boş zamanlarda yapılan etkinlikler (Gómez, Alfredo ve Glass, 2014, s.7) ve sosyal izolasyon (Connolly, Oberleitner ve Guarneri, 2018, s.17) gibi çeşitli

faktörlerle üniversiteye uyumu etkileyen faktörlerin ele alınmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Kişilik, sosyal destek ve akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmalar ise alt başlıklar halinde aşağıda özetlenmiştir.

2.5.1. Kişilik ve üniversiteye uyumla ilişkili çalışmalar

Bu başlık altında literatürde kişilik ve üniversiteye uyum değişkenlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

Kişilik ve üniversiteye uyumla ilgili çalışmalarda üniversiteye kaydolan yabancı uyruklu öğrenciler ve onların yaşadıkları problemlerin önemli bir yer tuttuğu gözlenmektedir. Ward, Leong ve Low (2004, s.137) yabancı bir ülkede bulunan öğrencilerin kişilik ve uyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında nevroitiklik ve dışadönüklüğün psikolojik ve sosyokültürel uyum becerisiyle ilişki içerisinde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çalışma kapsamında uyumluluk ve sorumluluğun psikolojik iyi oluş haliyle de ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Yakunina ve diğerleri (2012, s.533) uluslararası öğrencilerin katılımıyla çok kültürlü kişilik özellikleri ile kültürlerarası uyum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucuna göre nevroitikliğin karşı kutbunda yer alan duygusal denge ve sosyal girişkenlik faktörleri öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri'ne uyumunu yordayıcı güce sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca açık fikirli, esnek bilişsel yapıda ve empatik öğrencilerin çeşitlilik fikrine daha yatkın oldukları ve dolayısıyla daha iyi uyum sağlayabildikleri belirlenmiştir. Peltokorpi ve Froese (2012, s.734), Japonya'da 25 farklı ulusa mensup yabancı uyruklu katılımcı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kişilik ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda açık fikirlilik ve etkileşime geçme uyumunun, duygusal denge ile kültürel empati ve genel uyumun, sosyal girişkenlik ve çalışma uyumu faktörlerinin ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Huff ve diğerleri (2014, s.154); çalışmalarında Japonya'da 1 ila 49 aylık süre boyunca yaşayan, farklı uluslara mensup katılımcı ile kültürlerarası uyum ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre nevroitiklik ve genel uyum düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca nevroitikliğin çalışma uyumu ile ilgili de negatif ve anlamlı ilişkili içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Halim ve diğerleri (2014, s.123), Malezya'da öğrenimlerini sürdüren 101 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla yürüttükleri araştırmada mesleki uyumun kültürel empati, duygusal denge, açık fikirlilik, sosyal girişkenlik ve esneklikle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sosyal girişkenlik, duygusal denge ve esneklik

sosyal uyumla; duygusal denge ve esneklik de kişisel uyumla ilişkili faktörler olarak tespit edilmiştir.

Kesitsel araştırmalar aracılığıyla gerçekleştirilen bu çalışmalar sonucunda beş faktör kişilik özelliklerinin üniversiteye uyum ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte boylamsal nitelikte az sayıda çalışmanın da aynı amaçla gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Lidy ve Kahn (2006, s.128), üniversiteye yeni başlamış olan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında bir sömestr süresi içerisinde iki eş ölçüm yaparak sosyal destek, uyum ve kişilik arasındaki ilişkileri ölçmüştür. Araştırma sonucunda nevroitiklik özelliğinin karşı kutbunda yer alan duygusal dengenin, sosyal rahatlığın (girişkenlik- utangaçlık) ve hayalcilik-gerçekçilik özelliklerinin üniversiteye uyum ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Halamandaris ve Power'ın (1997, s.99) çalışmalarında öğrencilerden 10 hafta arayla kendilerine dağıtılan ölçekleri doldurmalarını istemiştir. İki farklı zamanda gerçekleştirilen ölçümler sonucunda dışadönüklük ve nevroitikliğin üniversiteye uyum ile anlamlı düzeyde ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Kişilik ve üniversiteye uyum konulu araştırmalarda metodolojik farklılıklar aracılığıyla tutarlı ve geçerli sonuçlar elde edilmek istendiği görülmektedir. Bu bağlamda çalışılan kesim ve zaman faktörü aracılığıyla değişimin tespit edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak az sayıdaki çalışmada daha farklı metodolojinin tercih edildiği fark edilmektedir. Bu çalışmalardan birisi olan Kurtz ve diğerleri (2012, s.630), üniversite öğrencilerinin yanı sıra onlarla aynı cinsiyette olan ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri çalışma ile sorumluluk ve yeni deneyimlere açık olma faktörleri akademik uyumun ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Nevrotiklik ve dışadönüklük ise sosyal uyumla ilişkili çıkmıştır. Ayrıca nevroitiklik faktörü kişisel-duygusal uyum ile anlamlı ilişki içerisinde olan tek değişken olarak belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere üniversiteye uyum ve kişilik alanındaki çalışmalar genel olarak yabancı uyruklu çalışmalara odaklanmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda ise nevroitikliğin ve sorumluluğun negatif, yeni deneyimlere açık olmanın, dışadönüklüğün ve uyumluluğun ise üniversiteye uyum ile pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

2.5.2. Sosyal destek ve üniversiteye uyumla ilişkili çalışmalar

Bu başlık altında literatürde sosyal destek ve üniversiteye uyum değişkenlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal destek ve üniversiteye uyum ile ilgili araştırmalarda, sosyal desteğin bireyi psikolojik olarak güçlendirici ve koruyucu etkilerinin ele alındığı göze çarpmaktadır. Riggio, Watring ve Throckmorton (1993, s.275); sosyal beceriler, sosyal destek ve psikolojik uyum arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarında sosyal becerilerin dağılımı algılanan sosyal destek ve psikolojik uyum ölçümleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Çalışmada sosyal becerilerle birlikte işlev gösteren sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin uyum becerilerini yordayıcı güce sahip olduğu, bireylerin üniversiteden ve yaşamdan elde ettikleri doyumunu artırdığını, buna karşılık yalnızlık hissinde azalma sağladığını belirlemiştir. Duru (2008a, s.13) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal destek algıları ile üniversiteye uyum zorlukları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiş ve benzer şekilde uyum zorluklarının yalnızlığa sebep olabildiği olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Sosyal desteğin bireyin stresle mücadele gücünü, genel iyi oluş halini ve mutluluk düzeyini artırdığına ve bu yolla üniversiteye uyum düzeyinin yükseltilmesine yardımcı olduğuna ilişkin bulgular da (Halamandaris ve Power, 1999, s.674) sosyal desteğin üniversite yaşamındaki sorunlara karşı iyileştirici etkisini ortaya koymaktadır. Bal, Crombez, Van Oost ve Debourdeaudhuij'in (2003, s.1378) aktardığına göre gerçekleşen olayın türü değişse de sosyal destek, zorlu ve stresli olaylara uyum sağlama konusunda önemli bir role sahiptir. Araştırmacılar ayrıca çalışmalarda genel olarak zorlu durumlara uyum sağlama konusunda sosyal desteğe ve başa çıkma gibi faktörlere ayrı ayrı önem verildiğini ancak bu gibi faktörlerin eş zamanlı etkilerinin görülmesine yönelik çalışmalara yer verilmediğini ifade etmişler, böylece sosyal destek ve uyum gibi faktörlerin ele alınmasında etkileşim etkisinin önemine vurgu yapmışlardır. Böylece sosyal desteğin tek başına değil, ilgili değişkenlerle ele alınmasının yararlı olabileceğini vurgulamışlardır.

Sosyal destek ve üniversiteye uyuma ilişkin yürütülmüş olan araştırmaların farklı kesimler üzerinde gerçekleştirildiği ve bu yolla sosyal destek algısının farklı özelliklerdeki üniversite öğrencileri için değişim gösterip göstermediğinin belirlenmek istendiği görülmektedir. Sirin ve diğerleri (2013, s.206) New York'ta göçmen ergenlerin ruhsal sağlık belirtilerinde sosyal desteğin rolünü araştırdığı çalışmalarında sosyal desteğin bireylerin psikolojik uyumlarının sağlanabilmesinde önemli rolü olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Murray ve diğerleri (2013, s.285) engelli üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını inceledikleri çalışmalarında sosyal desteğin üniversiteye uyum sağlama konusunda pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca sosyal desteğin öğrencilerin karşılaştığı finansal stresi aşmaya yardımcı olduğu, üniversitenin kampüs ikliminin sosyal destekle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Reid, Holt, Bowman, Espelage ve Green (2016, s.3331) ise birinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla üniversiteye uyum ve sosyal destek ile ilişkili bir araştırma tasarlamışlardır. Çalışma sonucunda, üniversiteye uyum sürecinde aileden gelen sosyal desteğin daha önceden zorbalığa maruz kalma ile ilgili bir geçmişi olan birinci sınıf öğrencilerini kaygıdan koruyabileceğini ve sosyal desteğin üniversiteye uyum sürecinde tampon vazifesi üstlendiğini belirlemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da (Rodríguez, Tinajero ve Páramo, 2017, s.730) gerek arkadaşlardan gerekse aileden elde edilen sosyal desteğin üniversiteye uyumla pozitif ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir.

Görüldüğü üzere sosyal destek ve üniversiteye uyum ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda sosyal desteğin bireyi üniversitede yalnız kalmaktan ve yalnızlığın olumsuz etkilerinden koruduğu, stresli ve zorlu durumlarda öğrenciye mücadele etme gücü verdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bireyin psikolojik iyi oluş ve mutluluk halini yükselterek üniversiteye uyumu kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.5.3. Akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyumla ilgili çalışmalar

Bu başlık altında literatürde akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyum değişkenlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin akademik görevlerde başarı elde edeceklerine olan inançları ve üniversiteye uyumla ilişkili çalışmaların genel öz-yeterlik (Smith, 2007, s.1) veya üniversite uyum öz-yeterliği (Hirose vd., 1999, s. 165) gibi bazı öz-yeterlik türlerinin karması olan bazı kavramlar aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Hirose vd. (1999, s.171), çalışmalarında öz-yeterliğin öğrencilerin akademik kariyerlerine yönelik uyumları ile doğrudan ve yakın bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilecek boylamsal çalışmalar aracılığı ile üniversiteye uyum ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin çok daha açık şekilde görülme imkânı olacağı belirtilmiş, bu tip çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Smith (2007, s.1), ebeveyn etkisinin öz-yeterlik ve özsaygı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında katılımcılardan üniversiteye başlamadan üç

ay önce veri toplamıştır. Üniversiteye başladıktan iki hafta sonra aile hasreti ve üniversiteye uyumla ilgili tekrar veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda otoriter ailelerin çocuklarının daha düşük öz-saygı ve öz-yeterlik sahibi olduğu, yetkin ebeveynlerin çocuklarında ise durumun tam aksi yönde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öz-saygı ve öz-yeterlik sahibi çocukların daha az aile hasreti çektiği, buna karşın duygusal ve davranışsal açıdan daha yüksek üniversiteye uyum sağlayabildikleri belirlenmiştir. Ramos-Sánchez ve Nichols (2007, s.6), 192 üniversite öğrencisi üzerinde akademik performans ve üniversiteye uyum ilişkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrenim yılı başında sahip olunan yüksek düzeyli öz-yeterliğin birinci yılın sonunda daha yüksek düzeyde bir üniversiteye uyumla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Robbins ve diğerleri (2004, s.261), 109 araştırmaya dayalı olan meta analiz çalışmalarıyla psikososyal ve çalışma becerilerin üniversite ile elde edilen kazanımları yordayıcı gücünü incelemişlerdir. Çalışmada üniversiteye uyum konusunda boylamsal çalışmalara dayalı kapsamlı kuramlar oluşması gerektiği, ancak literatürde ölçekler aracılığıyla ölçüme dayalı kuramsal olmayan araştırmaların ağırlıkta olduğu bildirilmiştir. Çalışmada akademik öz-yeterliğin ve akademik motivasyonun en önemli yordayıcılarının genel not ortalaması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yusoff (2011, s.353); öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ile psikolojik uyum arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada algılanan sosyal desteğin arkadaşlardan ve önemli görülen diğer bireylerden elde edilen desteğin ve öz-yeterliğin psikolojik uyumla ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışmalarda öğrencilerin akademik faaliyetler konusunda kendilerine olan inançları sınındığı ve saptamalarda bulunulduğu anlaşılmaktadır.

Öz-yeterliği öğrencilerin başarılı akademik çıktılara erişebilme inancı anlamında kullanan diğer çalışmalarda ise akademik öz-yeterlik teriminin kullanıldığı görülmektedir. Chemers ve diğerleri (2001, s.58), çalışmalarında 373 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla akademik öz-yeterlikleri, performansları ve uyum becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterliklerinin akademik performans aracılığı ile üniversiteye uyum üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca stresin ve akademik performansın ise üniversiteye uyumda doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Choi ve Lee (2012, s. 268), öz-yeterlik, stres ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmasında üniversiteye uyum ve akademik stresin negatif yönde ilişkili olduğu ancak akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyum arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini yükseltmeye yardımcı olacak programların geliştirilmesinin akademik stresi düşürürken üniversiteye uyumu artıracığını belirtmiştir. Gore (2006, s. 92) ise üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde akademik öz-yeterlikle birlikte iyimserliğin geliştirilmesinin üniversiteye uyum ve başarı düzeyini yükselten bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Çalışmaların geneline bakıldığında akademik öz-yeterliğin öğrencilerin stres düzeylerini düşürmeye, motivasyonu ve başarıyı artırmaya yardımcı bir faktör olduğu, bireye üniversite ortamında karşılaştığı güçlüklerle mücadele gücü verdiği ve bu yolla üniversiteye uyum düzeyinde artış sağlamaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

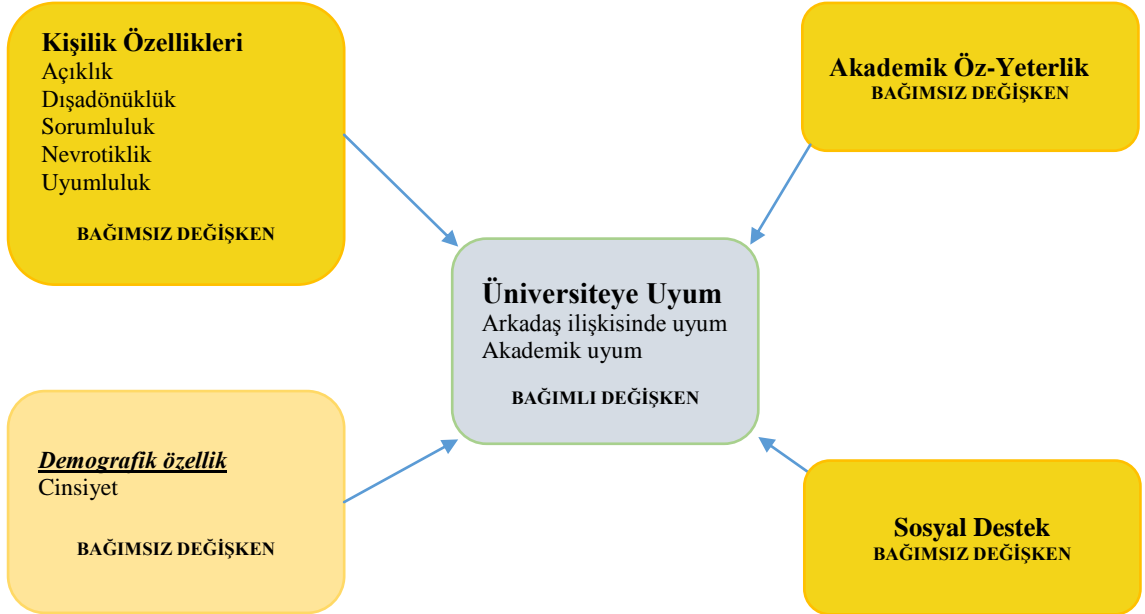
3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan ilişkiyel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

İlişkiyel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkileri belirlemek ve neden sonuçlara ilişkin ipuçları elde etmek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.14). Araştırmada, kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik ve üniversiteye uyum ile ilgili veriler ölçme araçları ile tek seferde toplandığı için tarama türünde bir bilimsel yöntem kullanılmıştır.



Şekil 3.1. Araştırmada incelenen ilişkilerin yapısı

Çalışmada üniversiteye uyum değişkeni bağımlı değişken; beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve sosyal destek ise bağımsız değişkenlerdir. Üniversiteye uyumda farklılaşmaya neden olup olmadığı belirlenmek istenen demografik değişken ise cinsiyet olarak belirlenmiştir (Şekil 3.1).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 21.876 kayıtlı lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme için Tıp, Eğitim, İlahiyat, Mimarlık-Mühendislik, Fen-Edebiyat ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden 377'si erkek (%38), 615'i kadın (%62) olmak üzere toplam 992 öğrenci seçilmiştir.

Tıp fakültesi öğrencilerinin derslere katılım oranlarının değişken olması, mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencilerinin bir önceki dönem alttan derslerinin olmaması durumunda diğer derslere devam zorunluluklarının olmaması gibi faktörlerden ötürü öğrencilerin kayıtlı oldukları derslerde bulunması mümkün olmamaktadır. Örnek verilecek olursa bu durum 120 kişinin kayıtlı bulunduğu bir derste sınıfın ancak dörtte birine ulaşılabilmesine neden olmaktadır. Her ders için farklı öğrencilerin farklı derslere devam ediyor olmaları durumu öğrencilerden tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen sayıda verinin toplanmasına imkân vermemektedir. Bu sorunun çözümü için tabakalar belirlenmiş, ancak belirlenen tabakalarda saptanan sayıda öğrenciye ulaşmak yerine ulaşılabilen öğrencilere uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu yolla belirli tabakalar belirlenmiş ancak veriler *kolay ulaşılabilir örnekleme* yöntemi ile toplanılmıştır. Farklı uyum düzeylerinde yer alan öğrenci gruplarının belirlenmesinde ise *amaçlı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve bu konuda derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Cohen ve diğ., 2007; Walliman, 2001). Amaçlı örneklemede yer alan birimler araştırmacının araştırma problemine yanıt bulacağını düşündüğü birimlerden oluşmaktadır (Bedir Erişti, Kuzu, Kabakçı Yurdakul, Akbulut ve Kurt, 2013). Örneklemeye ilişkin demografik özelliklere ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Örneklemin evreni temsil etme oranının hesaplanmasında, güven aralığı %99 ve hata payı %5 olarak kabul edildiğinde 21.876 birimlik evren için 644 birimin yeterlidir. Bu bağlamda örneklemede yer alan 992 kişilik örneklem sayısının evreni temsil etme gücünün yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.

Örneklemin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Faktör	N	%
Cinsiyet	Erkek	377	38
	Kadın	615	62
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	223	22.5
	2.Sınıf	306	30.8
	3.Sınıf	262	26.4
	4.Sınıf	201	20.3
Fakülte	Fen-Edebiyat	170	17.1
	Tıp	154	15.5
	Mimarlık-Mühendislik	124	12.5
	İktisadi ve İdari Bilimler	178	17.9
	İlahiyat	193	19.5
	Eğitim	173	17.4

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda çalışmada kullanılmış olan Beş Faktör Kişilik Envanteri, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Üniversite Uyum Ölçeği'ne ilişkin psikometrik bilgiler sunulmuştur. Üniversite Uyum Ölçeği bu tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir.

3.3.1. Beş Faktör Kişilik Envanteri

Bireylerin sahip olduğu kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Benet-Martínez ve John (1998) tarafından geliştirilen envanter, Likert tipi 5'li cevaplama skalasına ve 44 maddeye sahiptir. Envanterde beş alt boyut bulunmaktadır (dışadönüklük, uyumluluk, açıklık, sorumluluk ve nevrotizm). Envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde Türkçe formda yer alan alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları .64 ile .77 arasında değişmektedir (Sümer vd., 2005, s.218). Envanterin yapı geçerliği ise Basım, Çetin ve Tabak (2009) tarafından araştırılmıştır ve sonuçlar envanterin geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekteki 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 41 ve 44. maddeler açıklık faktörünü; 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34 ve 39. maddeler nevrotikliği; 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36. maddeler dışadönüklüğü; 2, 7, 12, 17, 22, 27,

32, 37 ve 42. maddeler uyumluluğu; 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 ve 43. maddeler sorumluluğu ölçmektedir. Ölçekteki 2, 6, 8, 9, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen geçerlik değerleri $\chi^2/sd = 1.85$, RMSEA = .04, CFI = .91 ve TLI = .90'dır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .68 ile .72 arasında değişmektedir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen geçerlik değerleri GFI = .95, CFI = .92, NNFI = .91, AGFI = .93, RMSEA = .04, $\chi^2/sd = 2.74$ ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile elde edilen güvenilirlik değeri .78 düzeyindedir.

3.3.2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışması Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. 7'li Likert tipinde olan ölçek, bireyin çevresinden algıladığı sosyal desteği ölçen 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek aile, arkadaş ve özel insan olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .85, .88 ve .92 ve toplamda .89'dur. Ölçekte yer alan 1, 2, 5 ve 10. maddeler özel kişiden algılanan sosyal desteği; 3, 4, 8 ve 11. maddeler aileden algılanan sosyal desteği; 6, 7, 9 ve 12. maddeler ise arkadaştan algılanan sosyal desteği ölçmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizlerde üç boyut altında toplanan maddelerin toplam varyansın %45'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca yalnızlık, umutsuzluk, olumsuz sosyal ilişki ölçekleriyle olan anlamlı korelasyonlar kriter geçerlik türlerinden uyum geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen geçerlik değerleri GFI = .97, CFI = .99, NNFI = .98, AGFI = .96, RMSEA = .04, $\chi^2/sd = 3.35$ ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile elde edilen güvenilirlik değeri ölçeğin bütünü için .87'dir.

3.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Bireylerin akademik olarak başarılı işler yapabileceklerine olan inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği 7 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi 4'lü cevaplama skalasına sahip ölçek, .79 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerine sahiptir. Orijinali Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçek Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye

uyarlanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin orijinalindeki tek faktörlü yapısını koruduğu, 7 maddeli ve tek olarak kaldığı gözlenmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (1965) kullanılmış ve kriter geçerliğini doğruladığı belirlenmiştir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen geçerlik değerleri GFI = .99, CFI = .99, NNFI = .98, AGFI = .98, RMSEA = .03, $\chi^2/sd = 2.3$ ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile elde edilen güvenilirlik değeri ölçeğin bütünü için .63'tür.

3.3.4. Üniversite Uyum Ölçeği

Üniversite Uyum Ölçeği üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum becerilerinin belirlenmesi amacıyla bu tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Öncelikle 50 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında Üniversiteye Uyum konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış makalelerden (Aladağ vd., 2003; Aslan, 2015; Baker ve Sryk, 1984) ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış tezlerden (Akbalık, 1997; Çelik Örucü, 2005) yararlanılmıştır. İlgili çalışmalarda yer alan maddeler ve alt boyutlar incelenmiş, çalışma kapsamında ihtiyaç duyulan özelliklerde madde geliştirilmesinde ilgili çalışmalardan esinlenilmiş ve özgün maddeler oluşturulmuştur. Maddelerin Türkçe dil ve anlam açısından anlaşılabilirliğini denetlemesi için Türkçe Öğretmenliği bölümünde görevli iki uzmandan görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. İçerik geçerliğinin sınanması için ise üniversite öğrencilerinin uyumu konusunda çalışması bulunan iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Her bir madde için Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum).

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçek geliştirme için verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Veriler Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinden toplanmıştır. Bu nedenle KTÜ rektörlüğünden izin alınmıştır. Uygulama öncesinde öğretim elemanlarından izin alınmış, belirlenen gün ve saatte Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümündeki gönüllü öğrencilere 30 gün arayla 25-30 dakika süren iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında veriler 43'ü erkek (%23.2) 142'si kadın (%76.8) 187 lisans düzeyinde üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Uygulama için tüm sınıf düzeylerinden öğrencilerin derslerinin bulunduğu bir gün belirlenmiş ve eş zamanlı olarak tüm sınıf düzeylerinden veri toplanmıştır.

Uygulama sonucunda, devamsızlık sonucu ve gönüllü olarak katılmak istemeyenler haricindeki kayıtlı öğrenciler arasında kız öğrencilerin fazla olduğu belirlenmiştir. Analizler öncesinde z puanlarının değerlendirilmesi yoluyla 5 uç değer veri setinden çıkarılmış ve sonuç olarak ölçek geliştirme analizleri 182 kişiye ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin verilerinin çözümlenmesi aşamasında güvenilirlik ve geçerliliğinin bulunup bulunmadığını tespit amacıyla bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir. Geçerlik bağlamında ilk olarak, ölçekte yer alan maddelerin Türkçe dil-anlam ve içerik geçerliklerinin tespiti Cohen Kappa uyuma indeksi hesaplanmıştır. Kriter geçerliliğinin belirlenebilmesi için Aslan, (2015, s.132) tarafından geliştirilmiş olan Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği kullanılmış ve korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğinin sınanması için açımlayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanarak geçerlik analizleri sonlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenebilmesi için iki farklı analiz gerçekleştirilmiştir. Öncelikle maddelerin iç tutarlılığının belirlenebilmesi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İkinci olarak ise aynı gruba 30 gün arayla gerçekleştirilen uygulama neticesinde elde edilen verilere bağlı olarak test-tekrar test analizi gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından öncelikle, bu çalışma kapsamında gerekli izinlerin alınabilmesi için, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden uygulama yapabilmek için gerekli izinler temin edilmiştir (Ek-1).

Ayrıca uygulanacak veri toplama araçlarının geliştiricileri ve uyarlayıcılarından ilgili ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Veri toplama öncesinde, veri toplanacak fakülte dekanlığı ve dersin öğretim üyesi ile görüşülüp randevu alınmış, belirlenen gün ve saatte bizzat araştırmacı tarafından, uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada ölçme araçları bir kitapçık haline getirilmiş ve sınıf ortamında gönüllü olan öğrencilere kitapçıklar dağıtılmıştır. Her uygulama öncesinde araştırmacı kendisini tanıtip, araştırmanın önem ve amacına değinilmiştir. Uygulama esnasında bireysel değerlendirme yapılmayacağı, kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı, verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiş ve verilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Ayrıca gönüllü olarak formu alsa bile istediği zaman uygulamayı bitirebileceği tüm

katılımcılara bildirilmiştir. Uygulama için öncelikli olarak ölçekler 40 dakikalık süre içerisinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp, Eğitim, İlahiyat, Fen-Edebiyat, Mimarlık-Mühendislik ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerine kayıtlı 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf ortamında verilen ölçekleri doldurması ile elde edilmiştir.

Analizler yönergeye uygun doldurulan, 992 Üniversite öğrencisinin verileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik ve regresyon modellerinde örneklem sayısı noktasında, her bir parametre için 20 verinin yeterli olacağı vurgulanmaktadır. Diğer taraftan basit doğrulayıcı faktör analizleri için 30 verinin, karmaşık çok değişkenli yapısal eşitlik modeli ve regresyon modelleri için 460 verinin yeterli olacağı belirtilmektedir (Wolf, Harrington, Clark ve Miller, 2013, s.914; Şimşek, 2007, s.55). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında elde edilen 992 verinin örneklem büyüklüğü açısından oldukça yeterli olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcılara uygulanan ölçeklerden toplanan veriler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formu ile katılımcıların demografik özelliklerini yansıtan verilerin frekans ve dağılımları belirlenmiştir.

Uygulamalardan elde edilen ham veriler analiz edilmeden önce bir dizi işlemden geçirilmiştir. Öncelikle verilerin frekanslarına bakılarak hatalı veya eksik girilen veri olup olmadığı kontrol edilmiş, hatalı veriler önceden numaralandırılmış olan öğrenci cevap kâğıtlarından teker teker kontrol edilerek düzeltilmiştir. Sonrasında ölçeklerde yer alan ters maddeler dönüştürülmüş ve boş bırakılan sürekli verilere ortalama değerler atanmıştır. Son olarak z puanları kontrol edilerek analiz sonuçlarına etki edebilecek uç değerler veri setinden çıkarılmış ve başlangıç sayısı 1035 olan veri miktarı 992'ye inmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını yordamakta etkili olan değişkenlerin belirlenebilmesi için farklı uyum düzeyine sahip gruplar üzerinde çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak örneklemde yer alan 992 birimin üniversiteye uyum düzeylerine ayrılması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle uyum ölçeğinden alınan minimum ve maksimum puanlar belirlenmiştir. Minimum 11 maksimum 55 puan alınması mümkün olan Üniversite Uyum Ölçeği'nden minimum 19 maksimum 55 alındığı belirlenmiştir. Bu değerler Arkadaş İlişkisinde

Uyum boyutu için 9-25 ve Akademik Uyum için 7-30 olarak belirlenmiştir. Sonrasında ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Aynı değerler toplam puan için 40.02 ve standart sapma 6.57 değerinin elde edildiği görülmüştür. Arkadaş İlişkisinde Uyum boyutu için 19,62-3.39 ve Akademik Uyum boyutu için 20.40-4.73 olarak belirlenmiştir.

Toplam uyum puanının ortalama olan 40 değerinden bir standart sapma değeri olan 6 birim altta 34 ve 6 birim yukarıda olan 46 değerleri kesme noktaları olarak belirlenmiş ve aynı işlem ortalamanın iki standart sapma değeri olan 12 birim aşağısı ve 12 birim yukarısı için de tekrarlanmıştır. Böylece toplam puan için 19-32 arasındaki değerler düşük uyum düzeyi, 33-46 orta uyum düzeyi ve 47-55 yüksek uyum düzeyi olarak belirlenmiştir. Aynı işlemler sonucunda arkadaş ilişkisinde uyum için kesme değerleri 9-15 düşük, 16-22 orta ve 23-25 yüksek uyum şeklinde belirlenmiştir. Akademik Uyumda ise bu değerler 7-15 düşük, 16-24 orta ve 25-30 yüksek uyuma işaret edecek şekilde tespit edilmiştir.

Kesme değerlerinin belirlenmesiyle birlikte *arkadaş ilişkisinde düşük uyum* grubunda 131, *orta uyum* grubunda 642 ve *yüksek uyum* grubunda 219 birimlik veri olduğu tespit edilmiştir. *Akademik düşük uyum* grubunda 136, *orta uyum* grubunda 671 ve *yüksek uyum* grubunda 185 birimlik veri olduğu belirlenmiştir. Toplam uyum puanlarında ise düşük uyum grubunda 128, orta uyum grubunda 714 ve yüksek uyum grubunda 150 birimlik veri olduğu gözlenmiştir. Tabachnick ve Fidell, (2007, s.123) çoklu regresyon analizi için örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde genel kuralın $N \geq 104 + m$ (m, bağımsız değişken sayısıdır) formülü olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan her üç grup için de öz-yeterlik, sosyal destek ve beş faktör kişilik özellikleri göz önüne alındığında analiz için yeterli örneklem miktarına ulaşıldığı görülmektedir.

Verilerin analizinde adimsal (stepwise) regresyon yöntemi tercih edilerek değişkenlerin modele olan katkıları sıralı olarak belirlenmiştir. Bootstrap yöntemi aracılığı ile de tekrar örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilen veri setinin daha geniş örneklem üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Sıfır içermeyen güven aralığında anlamlı etkinin varlığına işaret eden (MacKinnon, Lockwood ve Williams, 2004, s.103), tek bir veri seti üzerinde yeniden örnekleme yaparak dolaylı etkilerin belirlenmesinde etkili bir yöntem (Preacher ve Hayes, 2008, s.880) olan bootstrap yöntemiyle regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi öncesinde parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Beş Faktör Kişilik Envanteri, Sosyal Destek ve Akademik z-Yeterlik leklerinden elde edilen verilerle Adımsal (Stepwise) Regresyon Yöntemi tercih edilerek değişkenlerin modele olan katkıları sıralı olarak belirlenmiştir. Bootstrap yöntemi aracılığı ile tekrar örnekleme yöntemi kullanılarak eldeki veri setinin daha geniş örnekleme üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü regresyon analizlerine kontrol değişkeni olarak eklenmiştir. Akademik başarıları ve sosyal destek kaynaklarına erişim becerilerinin fazla olması dolayısıyla üniversiteye uyum düzeylerinin de yüksek olacağı ön görüsüyle kadın cinsiyet tercih edilmiştir.

Katılımcıların üniversiteye uyumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının sınanması amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Mann Whitney U testi aracılığıyla elde edilen sonuçların karşılaştırılmasında sıra ortalamalarından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere ait çözümlemelere yer verilmiştir.

4.1. Üniversite Uyum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak Üniversite Uyum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlilik analizleri sunulmuştur.

4.1.1. Geçerlik analizleri

Geliştirilen ölçek maddelerinin her birinin üniversiteye uyumu temsil edip etmeme düzeylerinin belirlenebilmesi için alanda çalışmaları bulunan uzmanlara *içerik geçerliği* derecesini gösteren 10 maddeli bir form verilmiş, ölçek maddelerinin her birine ilgili alt boyutlarıyla birlikte üniversiteye uyumu temsil etme düzeylerine göre 1'den 10'a kadar puan vermeleri istenmiştir. Formun değerlendirilmesinde kesme puanı olarak yedi değeri esas alınmıştır. Uzman sayısının iki olması dolayısıyla Cohen Kappa uyuma indeksi katsayısı hesaplanmıştır. Tüm maddeler için elde edilen Cohen Kappa katsayısı .75'tir. Aynı işlemler Türk dili ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Türk dili uzmanlarınca da gerçekleştirilmiş ve böylece ölçeğin anlaşılır, açık maddelerden oluştuğu onaylanmıştır. Bu bağlamda elde edilen *dil ve anlam geçerliği*ne ilişkin Cohen Kappa uyuma analizi sonuçları %100'e işaret eden 1 (bir) değerini almıştır. 10 puanın altında kalan maddeler içinse sözcük tercihleri uzmanların önerileri doğrultusunda değiştirilmiş ve aktarılmak istenen anlam güçlendirilmiştir.

Üniversite Uyum Ölçeği'nin *kriter geçerliği* nin sınanması için Aslan (2015) tarafından geliştirilen Üniversite Yaşamına Uyum ölçeği kullanılmıştır. Ön uygulamada eş zamanlı olarak kullanılan ölçeğin alt boyutlarının Üniversite Uyum Ölçeği ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar tablo 4.1'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1.

Üniversite Uyum Ölçeği'nin Kriter Geçerliliğine İlişkin Korelasyon Analizi sonuçları

Faktör	2
1 ÜÜÖT	
2 ÜYUT	.83*
1 ÜÜÖAIU	
2 ÜYUSU	.61*
1 ÜÜÖAU	
2 ÜYUAU	.77*

N = 181, * = $p < .05$, ÜÜÖT = Üniversite Uyum Ölçeği Toplam Puanı, ÜYUT = Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Toplam Puanı, ÜÜÖAIU = Üniversiteye Uyum Ölçeği Arkadaş İlişkisinde Uyum, ÜYUSU = Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Sosyal Uyum, ÜÜÖAU = Üniversiteye Uyum Ölçeği Akademik Uyum, ÜYUAU = Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Akademik Uyum

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi bu iki ölçekte yer alan uyum alt boyutlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı değerleri sosyal-arkadaş ilişkisinde uyum için ($r = .61$, $p < .01$) ve akademik uyum için ($r = .77$, $p < .01$) değerlerine sahiptir. Ayrıca genel uyum puanlarının da aynı şekilde anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir ($r = .83$, $p < .01$). Bu sonuçlar, geliştirilmiş olan ölçeğin kriter geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Yapı geçerliği kapsamında *açımlayıcı faktör* analizi için ilk aşamada Kaiser Meier Olkin = .82 ve Barlett ($p < .01$) test analizi sonuçları ile verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. *Açımlayıcı faktör analizine* taslak ölçeğe ait 50 madde ile başlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde havuzunda yer alan ve öz değeri 1'den büyük olan 2 alt boyut elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.2'de özetlenmiştir.

Tablo 4.2.

Üniversite Uyum Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Arkadaş İlişkisinde Uyum	Akademik Uyum
Madde 2	.81	
Madde 3	.77	
Madde 6	.77	
Madde 13	.74	
Madde 14	.69	
Madde 17		.79
Madde 19		.67
Madde 22		.73
Madde 23		.69
Madde 24		.75
Madde 27		.66
Öz değer	4.00	2.18
Varyans	% 36.40	% 19.82
Toplam Varyans		% 56.23

¹ Faktör analizinde faktör yükü .50 ve üzerinde yer alan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi belirlenen alt boyutlarda yer alan maddelerin faktör yükleri .66 ile .81 arasında değişmektedir. Bu doğrultuda elde edilen veri setinin analizinde maddelerin akademik ve arkadaş ilişkisinde uyumu ifade eden alt boyutlar altında tutarlı şekilde toplandıkları tespit edilmiştir. Analizler belirlenen iki alt boyut altında birleşen 11 maddenin, toplam varyansın %56.23’ünü açıkladığını göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizinde açıklanan toplam varyansın en az %50 ila %60 arasında olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010, s.108; Williams, Onsman ve Brown, 2010, s.6; Yaşlıoğlu, 2017, s.77).

Ölçekte yer alan alt boyutlar arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. *Akademik Uyum* alt boyutu için ortalama toplam puan 20.14 (Ss = 4.31), *Arkadaş İlişkisinde Uyum* için 20.09’dur (Ss = 2.79). Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı bir ilişki içerisinde oldukları yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir. Bu bağlamda akademik uyum ile arkadaş ilişkisinde uyum ($r = .29, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisindedirler. Ayrıca Arkadaş İlişkisinde Uyumun ($r = .70, p < .01$) ve akademik uyumun ($r = .88, p < .01$) toplam puanla ilişkisinin de pozitif yönlü ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin üç farklı türdeki uyum becerilerini ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla madde toplam ve madde kalan analizleri gerçekleştirilmiştir. *Madde toplam* korelasyonlarından elde edilen katsayılar .48 ile .70 arasında değişmektedir ve tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. *Madde kalan* korelasyonu değerleri .38 ile .58 arasında ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerinin saptanması amacıyla her bir alt boyuttan elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucunda alt %27 ve üst %27’lik dilimde yer alan grupların puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tüm maddeler için alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark olduğu, dolayısıyla maddelerin ölçmek istediği anlama ilişkin zıt yönlerdeki görüşleri ayırt edebildiği belirlenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi yoluyla iki boyutlu yapısı belirlenen Üniversite Uyum Ölçeği’nin uyum *doğrulamalı faktör analizi* ile sınanmıştır. Maddelere ilişkin uyum indeksleri ve kabul edilebilir uyum aralıkları Tablo 4.3’te özetlenmiştir.

Tablo 4.3.

Üniversite Uyum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum indeksi	ÜÜÖ	Sınır Değerler	Kaynak
χ^2/sd	1.41	≤ 2.00 Mükemmel Uyum	Kline (2010)
RMSEA	.04	≤ 0.05 Mükemmel Uyum	Joreskog ve Sorbom (1993)
GFI	.95	≥ 0.95 Mükemmel Uyum	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)
CFI	.98	≥ 0.95 Mükemmel Uyum	Tabachnick ve Fidell (2007)
NNFI	.97	≥ 0.95 Mükemmel Uyum	Kline (2010)

ÜÜÖ: Üniversite Uyum Ölçeği, sd: Serbestlik derecesi

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere Üniversite Uyum Ölçeği'ne ilişkin uyum indeksleri temel ölçütler doğrultusunda incelenmiş, elde edilen indekslerin tamamının sınır değerlerin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre açımlayıcı faktör analizi aracılığıyla belirlenmiş olan yapının doğrulandığı görülmektedir.

Bu çalışmada veri uyumunun tespitinde farklı uyum indeksleri kullanılmıştır.

GFI (goodness of fit index),

CFI (comperative fit

indices), NNFI (non-

normed fit index),

RMSEA (root mean

square residual) ve χ^2

(ki-kare) aktarılan uyum

indeksleridir. GFI,

RMSEA ve χ^2 elde

edilen modelin gözlenen

verileri ne derece

ölçebildiğine işaret eden

tam uyum kategorisinde

yer alan indekslerdir.

GFI örneklem

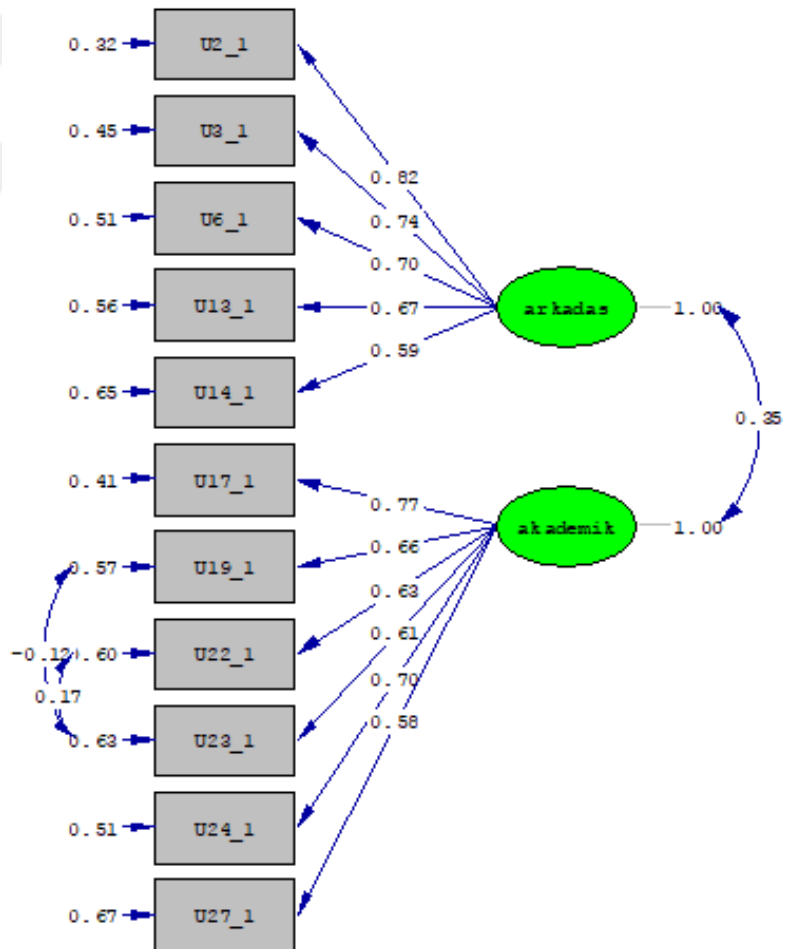
sayısından bağımsız

olarak modelin

uyumunu sınamaktadır.

MSEA örneklemdaki

hata miktarını hesaba



Şekil 4.1 Üniversite Uyum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İşlemi

katan bir uyum indeksidir. NNFI ve CFI ise modelin sınanmasında kullanılan *artımlı (incremental) uyum* indeksleridir. NNFI, NFI gibi örnekleme bağımlı bir indekstir. Bu zayıf yönüne rağmen NFI’da yer alan hassasiyet hatası düzeltildiğinden daha güvenilir olduğu söylenebilir. CFI da aynı NNFI gibi merkezin dışında oluşan χ^2 dağılımlarına göre değerlendirme yapmaktadır (Ecob, 2009, s.193; Ho, 2006, s.285; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s.55; Thompson, 2004, s.130; Vieira, 2011, s.13). Ölçeğe ilişkin hata varyansları ve faktör yükleri Şekil 4.1’de sunulmuştur.

4.1.2. Güvenirlik analizleri

Ölçeğin güvenirliliğinin saptanabilmesinde iki farklı analiz tekniği kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test analizleridir. Güvenirlik analizleri kapsamında ilk olarak **Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı** belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.4.

Üniversite Uyum Ölçeği’nin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayılarına ilişkin sonuçlar

Faktör	Katsayı
Toplam puan	.82
Arkadaş İlişkisinde Uyum	.83
Akademik Uyum	.82

Tablo 4.4’te görüldüğü üzere ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları *Arkadaş İlişkilerinde Uyum* alt boyutu için .83, *Akademik Uyum* alt boyutu için için .82 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe yönelik elde edilen güvenirlik katsayısı ise .82’dir. Elde edilen katsayı değerlerine göre ölçeğin tek ölçüme dayalı analizlerde tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

Üniversite Uyum Ölçeği’nin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla ikici olarak **test-tekrar test yöntemi** ile eş gruplar üzerinde 30 gün arayla uygulama yapılmış; sonuçların değişkenlik gösterip göstermeyeceği, dolayısıyla ölçek maddelerinin tutarlı sonuçlar verip vermeyeceği tespit edilmiştir. *Test tekrar test* güvenirliliğinin saptanabilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Üniversite Uyum Ölçeği'nin test-tekrar test analizine ilişkin korelasyon değeri

Faktör	İkinci ölçüm
Birinci ölçüm	.99**

** $p < .01$

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere test-tekrar test analizine ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir ($r = .99, p < .05$). Bu sonuca göre ölçeğin farklı zaman aralıklarında gerçekleştirilecek ölçümlerinde tutarlı sonuçlar vereceği söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak farklı düzeylerdeki üniversiteye uyumun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ortalamalara dayalı analizler gerçekleştirilmiştir.

Analizlerin öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Dağılımın belirlenmesine ilişkin sonuçlar tablo 4.6'da özetlenmiştir.

Tablo 4.6.

Üniversiteye Uyum Puanlarının Cinsiyete göre Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyut	Uyum Düzeyi	n	Z	p
Arkadaş ilişkisinde uyum	Düşük	131	6.66	.00
	Orta	642	15.07	.00
	Yüksek	219	10.54	.00
Akademik uyum	Düşük	136	6.17	.00
	Orta	671	16.07	.00
	Yüksek	185	9.85	.00
Üniversiteye uyum (toplam puan)	Düşük	128	5.67	.00
	Orta	714	16.54	.00
	Yüksek	150	8.81	.00

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi üniversiteye uyum verilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Veriler, Arkadaş İlişkisinde Uyum, Akademik Uyum ve Toplam Uyum puanları olmak üzere üç faktörde de normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak parametrik olmayan verilerin analizinde kullanılan Mann Whitney U testinin uygun olacağı görülmüştür.

Üniversiteye uyum puanlarının **cinsiyete** göre farklılaşmasının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de özetlenmiştir.

Tablo 4.7.

Farklı Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Düzyey	Cinsiyet	η	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Arkadaş İlişkisinde Uyum	Düşük uyum	Erkek	54	62.82	3392.50	1907.50	-.71	.47
		Kız	76	67.40	5122.50			
	Orta uyum	Erkek	260	313.28	81454.00	47524.00	-.93	.34
		Kız	382	327.09	124949.00			
	Yüksek uyum	Erkek	63	105.88	6670.50	4654.50	-.65	.51
		Kız	156	111.66	17419.50			
Akademik Uyum	Düşük uyum	Erkek	72	67.48	4858.50	2230.50	-.32	.74
		Kız	64	69.65	4457.50			
	Orta uyum	Erkek	254	334.61	84991.00	52606.00	-.09	.92
		Kız	416	336.04	139794.00			
	Yüksek uyum	Erkek	51	98.60	5028.50	3131.50	-.89	.37
		Kız	134	90.87	12176.50			
Üniversiteye Uyum (Toplam puan)	Düşük uyum	Erkek	63	65.24	4110.00	1938.00	-.38	.70
		Kız	64	62.78	4018.00			
	Orta uyum	Erkek	272	332.71	90497.50	66854.50	-2.52	.01
		Kız	442	372.75	164757.50			
	Yüksek uyum	Erkek	42	69.85	2933.50	2030.50	-1.00	.31
		Kız	108	77.70	8391.50			

$\bar{X}_{\text{sıra}}$: Sıra ortalamaları, $\Sigma_{\text{sıra}}$: Sıralar toplamı, η : Kişi sayısı, p : Anlamlılık değeri

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere üniversiteye uyumun alt boyutlarından arkadaş ilişkisinde uyum ve akademik uyum boyutları *düşük*, *orta* ve *yüksek uyum* düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir [$p > .05$]. Buna karşın üniversiteye uyumun toplam puanına bakıldığında *orta uyum* düzeyinde cinsiyetin farklılaşmaya neden olduğu gözlenmektedir [$U = 66854.50$, $p < .01$]. Ortaya çıkan anlamlı fark kızların uyuma ilişkin sıra ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 372.75$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 332.71$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.3. Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Uyum Düzeyine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını Yordayıcı Gücüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına uygun olarak beş faktör kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterlik ile üniversiteye uyumu yordamasına ilişkin arkadaş ilişkisinde uyum, akademik uyum ve üniversiteye uyum toplam puanları bazında ayrı ayrı sunulmuştur.

Regresyon analizi öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Bu testin sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Üniversiteye Uyum Puanlarının Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyut	Uyum Düzeyi	η	Z	p
Arkadaş ilişkisinde uyum	Düşük	131	2.52	.00
	Orta	642	3.51	.00
	Yüksek	219	4.04	.00
Akademik uyum	Düşük	136	2.25	.00
	Orta	671	2.37	.00
	Yüksek	185	2.55	.00
Üniversiteye uyum (toplam puan)	Düşük	128	1.45	.02
	Orta	714	2.06	.00
	Yüksek	150	1.75	.00

Tablo 4.8’de de görüldüğü üzere arkadaş ilişkisinde uyum, akademik uyum ve üniversiteye uyum toplam puanları normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Analiz sonuçlarına göre verilerin regresyon aracılığı ile analizinde bootstrap yönteminin kullanımının uygun olacağı belirlenmiştir.

Regresyon analizinin gerçekleştirilmesinden önce modele dahil edilecek değişkenlerin belirlenebilmesi için her üç düzeyde arkadaş ilişkisinde uyum, akademik uyum ve toplam puan bazında korelasyon analizi yapılmış ve anlamlı ilişkiye sahip bağımsız değişkenler modele dahil edilmiştir.

İkinci aşamada çoklu bağıntının olup olmadığının belirlenmesi için VIF (Varyans büyütme faktörü) ve tolerans (bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı) değerlerine bakılmıştır. Regresyon analizinde tolerans değerlerinin .20’den büyük, VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olması çoklu bağıntının olmadığını

göstermektedir (Field, 2009, s.242). Düşük, orta ve yüksek uyum düzeyleri için tolerans ve VIF değerlerinin sınır değerlerle uyumlu olduğu ve dolayısıyla çoklu bağıntı olmadığı belirlenmiştir. VIF ve tolerans değerleri tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Regresyon analizine ilişkin VIF ve tolerans değerleri

Boyut	Düzyey	Model	VIF	Tolerans
Arkadaş İlişkisinde Uyum	Orta	1	1.00	1.00
		2	1.00	1.00
		3	.98-.99	1.00-1.01
		4	.91-.99	1.01-1.09
	Yüksek	1	1.00	1.00
		2	.99	1.00
Akademik Uyum	Orta	1	1.00	1.00
		2	.99	1.00
		3	.96-.99	1.00-1.04
	Yüksek	1	1.00	1.00
		2	.98	1.01
		3	.86-.97	1.01
Üniversiteye Uyum	Düşük	1	1.00	1.00
		2	.95	1.04
	Orta	1	1.00	1.00
		2	.99	1.00
		3	.94-.99	1.00-1.05
		4	.92-.96	1.03-1.07
		5	.92-.97	1.02-1.07
		6	.86-.94	1.03-1.15
	Yüksek	1	1.00	1.00
		2	.98	1.01
		3	.92-.97	1.02-1.07
		4	.87-.92	1.07-1.11

Üçüncü aşamada her üç uyum düzeyinde verilerin modele sıralı olarak katkısını görmeye olanak sağlayan (Field, 2009, s.212) adımsal (stepwise) metodu ile regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda korelasyon değerleri anlamlı olan değişkenler analize sokulmuş, modele anlamlı katkısı olmayanlar modelden çıkarılmış ve olası işleyen modeller ortaya çıkarılmıştır. Bu yolla kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin üniversiteye uyumu yordayıcı gücü toplam puan, arkadaş ilişkisinde uyum ve akademik uyum boyutlarında ve üç farklı uyum düzeyinde tespit edilmiştir.

Arkadaş İlişkisinde Uyum puanları bazında gerçekleştirilecek olan regresyon analizine dahil edilecek ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amacıyla bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerarası korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 4.10).

Tablo 4.10.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterlik ile Arkadaş İlişkisinde Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	
	1 Sosyal destek								
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.11							
	3 Açıklık	-.08	.21*						
Düşük Uyum	4 Sorumluluk	.22**	.34**	.26**					
	5 Nevrotiklik	.03	-.29**	.03	-.05				
	6 Dışadönüklük	.06	.24**	.58**	.42**	-.15			
	7 Uyumluluk	.04	.00	.04	-.01	-.00	.11		
	9 Arkadaş İlişkisinde Uyum	.11	.01	-.00	.03	-.01	-.08	.03	
	N = 131, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
	1 Sosyal destek								
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.13*							
	3 Açıklık	.01	.22**						
Orta Uyum	4 Sorumluluk	-.10**	.25**	.35**					
	5 Nevrotiklik	.20**	-.08*	.03	.00				
	6 Dışadönüklük	.17**	.16**	.47**	.23**	-.00			
	7 Uyumluluk	-.07	.05	.12**	-.05	.19**	.17**		
	9 Arkadaş İlişkisinde Uyum	.25**	.09*	.12**	.17**	-.00	.14**	-.12**	
	N = 642, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
	1 Sosyal destek								
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.02							
	3 Açıklık	-.06	.32**						
Yüksek Uyum	4 Sorumluluk	.10	.25**	.12					
	5 Nevrotiklik	-.03	-.16**	-.01	-.10				
	6 Dışadönüklük	.17*	.22**	.46**	.24**	-.04			
	7 Uyumluluk	-.05	.03	.16*	-.01	.19**	.25**		
	8 Arkadaş İlişkisinde Uyum	.09	.04	.15*	.13	-.01	.20**	-.06	
	N = 219, **: $p < .01$, *: $p < .05$								

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere analiz sonucunda *orta uyum* düzeyinde akademik öz-yeterlik ($r = .09, p < .05$), sosyal destek ($r = .25, p < .01$), açıklık ($r = .12, p < .01$), sorumluluk ($r = .17, p < .01$), dışadönüklük ($r = .14, p < .01$) ve uyumluluk ($r = -.12, p < .01$) değişkenlerinin; *yüksek uyum* düzeyinde açıklık ($r = .15, p < .05$) ve dışadönüklük ($r = .20, p < .01$) değişkeninin arkadaş ilişkisinde uyumla anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *düşük uyum* düzeyinde sosyal destek ($r = .11, p > .05$), akademik öz-yeterlik ($r = .01, p > .05$), açıklık ($r = -.00, p < .05$), sorumluluk ($r = .03, p > .05$), nevrotiklik ($r = -.01, p > .05$), dışadönüklük ($r = -.08, p > .05$) ve uyumluluk ($r = .03, p > .05$) değişkenlerinin tamamı, *orta uyum* düzeyinde nevrotiklik ($r = -.00, p > .05$) ve *yüksek uyum* düzeyinde de sosyal destek ($r = .09, p > .05$), akademik öz-yeterlik ($r = .04, p > .05$), sorumluluk ($r = .13, p > .05$), nevrotiklik ($r = -.01, p > .05$) ve uyumluluk ($r = -$

.06, $p > .05$) değişkenlerinin arkadaş ilişkisinde uyum ile anlamlı olmayan bir ilişkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere *Arkadaş İlişkisinde Uyum* boyutunda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular *düşük uyum* düzeyinde yordayıcı değişkenlerin bulunmadığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak düşük uyum düzeyindeki hiçbir değişken doğrusal modele dahil edilmemiştir.

Arkadaş İlişkisinde Uyum boyutunda yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişkenle ilişkili olduğu belirlenen bağımsız değişkenlerin dâhil edilmesiyle oluşturulan doğrusal modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.11’de özetlenmiştir.

Tablo 4.11.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Arkadaş İlişkisinde Uyumunu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi

Düzye	Model	Standart olmayan katsayılar		Bootstrap 95% güven aralığı		Standart Katsayılar		R^2
		B	SH	Alt	Üst	β	t	
Orta uyum	1 Cinsiyet ^k	-.14	.13	-.41	.12	-.04	-1.06	.00
	2 Cinsiyet ^k	-.01	.13	-.28	.25	-.00	-.12	.06
	Sosyal destek	.03	.00	.02	.04	.25	6.59*	
	3 Cinsiyet ^k	-.02	.13	-.29	.22	-.00	-.21	.08
	Sosyal destek	.03	.00	.02	.04	.23	6.09*	
	Sorumluluk	.09	.02	.04	.13	.14	3.75*	
	4 Cinsiyet ^k	.00	.13	-.25	.26	.00	.02	.09
	Sosyal destek	.03	.00	.02	.04	.23	5.96*	
	Sorumluluk	.08	.02	.04	.13	.13	3.64*	
	Uyuumluluk	-.07	.03	-.14	-.01	-.09	-2.54*	
	5 Cinsiyet ^k	.01	.13	-.25	.27	.00	.07	.10
	Sosyal destek	.02	.00	.01	.03	.21	5.40*	
	Sorumluluk	.07	.02	.02	.12	.11	3.03*	
	Uyuumluluk	-.09	.03	.00	.09	-.11	-2.98*	
	Dışadönüklük	.05	.02	-.15	-.03	.09	2.37*	
Yüksek Uyum	1 Cinsiyet ^k	-.07	.12	-.32	.17	-.04	-.61	.00
	2 Cinsiyet ^k	-.10	.12	-.35	.13	-.05	-.84	.04
	Dışadönüklük	.05	.01	.02	.08	.21	3.20*	

SH: Standart hata, *: $p < .05$, Cinsiyet^k: Kadın cinsiyet

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi *orta uyum* düzeyine sahip öğrenci grubunda sosyal destek ($F_{(2,639)} = 22.35, p < .01$); sosyal destek ve sorumluluk ($F_{(3,639)} = 19.89, p < .01$), sosyal destek, sorumluluk ve uyumluluk ($F_{(4,637)} = 16.66, p < .01$), sosyal destek, sorumluluk, uyumluluk ve dışadönüklük ($F_{(5,636)} = 14.56, p < .01$) özelliklerinin arkadaş uyumunu yordadığı ve her bir model ile sırasıyla toplam varyansın %6 (Sosyal destek),

%8 (sosyal destek, sorumluluk), %9 (sosyal destek, sorumluluk, uyumluluk) ve yine %10'unun (Sosyal destek, sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük) açıklandığı belirlenmiştir.

Bootstrap yöntemiyle gerçekleştirilen analizlerde sınanan dört modelin geniş örneklem üzerinde ve %95 güven aralığında (N = 10.000) geçerliğini koruduğu belirlenmiştir. Birinci modelde sosyal desteğin [$\beta = .25, p < .01$; 95% CI (.02, .04)]; ikinci modelde sosyal destek ($\beta = .23, p < .01$; 95% CI (.02, .04)) ve sorumluluğun [$\beta = .14, p < .01$; 95% CI (.04, .13)]; üçüncü modelde sosyal destek [$\beta = .23, p < .01$; 95% CI (.02, .04)], sorumluluk [$\beta = .13, p < .01$; 95% CI (.04, .13)] ve uyumluluğun [$\beta = -.09, p < .01$; 95% CI (-.14, -.01)]; dördüncü ve son modelde ise sosyal destek [$\beta = .21, p < .01$; 95% CI (.01, .03)], sorumluluk [$\beta = .11, p < .01$; 95% CI (.02, .12)], uyumluluk ($\beta = -.11, p < .01$; 95% CI [-.15, -.03]) ve dışadönüklüğün [$\beta = .09, p < .05$; 95% CI [.01, .09]] modele olan katkıları anlamlı bulunmuştur.

Yüksek uyum düzeyine sahip öğrenci grubunda ise dışadönüklüğün arkadaş ilişkisini yordayıcı özellikte olduğu ($F_{(2,216)} = 5.32, p < .01$) ve toplam varyansın % 4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca bootstrap yöntemiyle sınanan modelin %95 güven aralığında ve geniş örneklem üzerinde de (N = 10.000) geçerli olduğu belirlenmiştir. Bu modelde dışadönüklüğün modele olan katkısı anlamlı bulunmuştur [$\beta = .21, p < .01$; CI 95% (.02, .08)]. Stepwise metodunda modele anlamlı katkısı olmayan değişkenlerin modelden atılması (exclude) sonucunda arkadaş ilişkisinde uyum ile anlamlı korelasyona sahip olmasına karşın *orta uyum* düzeyinde akademik öz-yeterlik ve açıklık, *yüksek uyum* düzeyinde ise yalnızca açıklık değişkenlerinin modelde yer almadığı görülmüştür.

Akademik Uyum puanları bazında gerçekleştirilecek olan regresyon analizine dahil edilecek ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amacıyla bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerarası korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.12’te özetlenmiştir.

Tablo 4.12.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7
Düşük Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.22**						
	3 Açıklık	.04	.21*					
	4 Sorumluluk	.28**	.14	.17*				
	5 Nevrotiklik	.03	-.24**	-.09	-.18*			
	6 Dışadönüklük	.24**	.08	.47**	.32**	-.02		
	7 Uyumluluk	.01	.06	.14	-.13	.25**	.12	
	8 Akademik Uyum	-.05	.14	-.03	-.06	-.03	.00	-.00
N = 136, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
Orta Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.10*						
	3 Açıklık	.01	.18**					
	4 Sorumluluk	.18**	.19**	.28**				
	5 Nevrotiklik	-.11**	-.14**	.06	-.03			
	6 Dışadönüklük	.20**	.17**	.49**	.26**	-.01		
	7 Uyumluluk	-.09*	.03	.10**	-.01	.15**	.17**	
	8 Akademik Uyum	.07	.22**	.09*	.16**	.01	.04	-.02
N = 671, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
Yüksek Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.10						
	3 Açıklık	-.00	.33**					
	4 Sorumluluk	.07	.34**	.34**				
	5 Nevrotiklik	-.13	-.02	-.07	.2			
	6 Dışadönüklük	.25**	.28**	.49**	.23**	-.16*		
	7 Uyumluluk	-.13	.09	.11	-.05	.18*	.16-	
	8 Akademik Uyum	.10	.32**	.20**	.25**	-.06	.09	-.02
N = 185, **: $p < .01$, *: $p < .05$								

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi bu analiz sonucunda *orta* uyum düzeyinde akademik öz-yeterlik ($r = .09, p < .05$), açıklık ($r = .22, p < .01$) ve sorumluluk ($r = .16, p < .01$); yüksek uyum düzeyinde aynı şekilde akademik öz-yeterlik ($r = .32, p < .01$), açıklık ($r = .20, p < .01$) ve sorumluluk ($r = .25, p < .05$) değişkeninin akademik uyumla anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *düşük uyum* düzeyinde sosyal destek ($r = -.05, p > .05$), akademik öz-yeterlik ($r = .14, p > .05$), açıklık ($r = -.03, p < .05$), sorumluluk ($r = -.06, p > .05$), nevrotiklik ($r = -.03, p > .05$), dışadönüklük ($r = -.00, p > .05$) ve uyumluluk ($r = -.00, p > .05$) değişkenlerinin tamamı, *orta uyum* düzeyinde

sosyal destek ($r = .07, p > .05$), nevroitiklik ($r = .01, p > .05$), dışadönüklük ($r = .04, p > .05$) ve uyumluluk ($r = -.02, p > .05$), *yüksek uyum* düzeyinde ise sosyal destek ($r = .10, p > .05$), nevroitiklik ($r = -.06, p > .05$), dışadönüklük ($r = .09, p > .05$) ve uyumluluk ($r = -.02, p > .05$) değişkenlerinin akademik uyum ile anlamlı olmayan bir ilişki içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Akademik Uyum boyutunda yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişkenle ilişkili olduğu belirlenen bağımsız değişkenlerin dâhil edilmesiyle oluşturulan doğrusal modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.13'te özetlenmiştir.

Tablo 4.13.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Akademik Uyumunu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi

Düzyey	Model	Standart olmayan katsayılar		Bootstrap 95% güven aralığı		Standart Katsayılar		R^2
		B	SH	Alt	Üst	β	t	
Orta uyum	1 Cinsiyet ^k	-.02	.18	-.12	.90	-.00	-.12	.00
	2 Cinsiyet ^k	-.12	.18	-.47	.23	-.02	-.67	.05
	Akademik öz-yeterlik	.16	.02	.10	.21	.22	5.89*	
	3 Cinsiyet ^k	-.13	.18	-.47	.23	-.02	-.70	.06
	Akademik öz-yeterlik	.14	.02	.08	.19	.19	5.16*	
	Sorumluluk	.11	.03	.05	.18	.13	3.47*	
Yüksek Uyum	1 Cinsiyet ^k	.21	.28	-.35	.78	.05	.74	.00
	2 Cinsiyet ^k	.04	.27	-.47	.58	.01	.16	.10
	Akademik öz-yeterlik	.17	.03	.10	.24	.32	4.51*	
	3 Cinsiyet ^k	.08	.27	-.42	.62	.02	.32	.12
	Akademik öz-yeterlik	.14	.04	.06	.21	.26	3.47*	
	Sorumluluk	.09	.04	.01	.18	.16	2.24*	

SH: Standart hata, *: $p < .05$, Cinsiyet^k: Kadın cinsiyet

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere *Akademik uyum* boyutunda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular *düşük uyum* düzeyinde yordayıcı değişkenlerin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Orta uyum düzeyine sahip öğrenci grubunda öz yeterlik ($F_{(2,667)} = 17.37, p < .01$) ile öz yeterlik ve sorumluluk ($F_{(3,666)} = 15.79, p < .01$) özelliklerinin akademik uyumu yordadığı ve her bir model ile sırasıyla toplam varyansın %5 (Akademik öz-yeterlik) ve %6'sının (Akademik öz-yeterlik ve sorumluluk) açıklandığı belirlenmiştir. Sınanan iki modelin bootstrap yöntemiyle geniş örneklem üzerinde ($N = 10.000$) ve %95 güven

aralığında geçerliğini koruduğu belirlenmiştir. Birinci modelde öz-yeterliğin [$\beta = .22, p < .01$; CI %95 (.10, .21)] ikinci modelde ise öz-yeterlik [$\beta = .19, p < .01$; CI %95 (.08, .19)] ve sorumluluğun [$\beta = .13, p < .01$; CI %95 (.05, .18)] modele olan katkısı anlamlı bulunmuştur.

Yüksek uyum düzeyine sahip öğrenci grubunda aynı değişkenlerin iki farklı modelde geçerli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öz yeterlik ($F_{(2,182)} = 10.47, p < .01$); öz yeterlik ve sorumluluk ($F_{(3,181)} = 8.82, p < .01$) özelliklerinin akademik uyumu yordadığı ve her bir model ile sırasıyla toplam varyansın %10 (akademik öz-yeterlik) ve %12'sinin (akademik öz-yeterlik ve sorumluluk) açıklandığı belirlenmiştir. Bu grup üzerinde gerçekleştirilen bootstrap analiziyle %95 güven aralığında olmak üzere sonuçların geniş örneklem miktarı üzerinde de geçerli olduğu belirlenmiştir. Birinci modelde öz-yeterliğin [$\beta = .32, p < .01$; CI 95% (.10, .24)]; ikinci modelde ise öz-yeterlik [$\beta = .26, p < .01$; CI 95% (.06, .21)] ve sorumluluğun [$\beta = .16, p < .01$; CI 95% (.01, .18)] modele olan katkısı anlamlı bulunmuştur. Stepwise metodunda modele anlamlı katkısı olmayan değişkenlerin modelden atılması (exclude) sonucunda akademik uyum ile anlamlı korelasyona sahip olmasına karşın *orta* ve *yüksek uyum* düzeyinde açıklık değişkeninin modelde yer almadığı görülmüştür.

Üniversiteye genel uyum puanları bazında gerçekleştirilecek olan regresyon analizine dahil edilecek ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amacıyla bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerarası korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.14'te özetlenmiştir.

Tablo 4.14.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterlik ile Üniversiteye Uyum arasındaki Korelasyon Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7
Düşük Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.17*						
	3 Açıklık	-.04	.15					
	4 Sorumluluk	.21*	.14	.19*				
	5 Nevrotiklik	-.02	-.25**	.00	-.07			
	6 Dışadönüklük	.15	.14	.52**	.34**	-.07		
	7 Uyumluluk	.00	-.03	.16	-.08	.23**	.21*	
	8 Üniversiteye Uyum	.18*	.23**	.07	.17*	-.12	.02	-.04
N = 128, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
Orta Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.08*						
	3 Açıklık	-.00	.20**					
	4 Sorumluluk	.16**	.22**	.28**				
	5 Nevrotiklik	-.09*	-.13**	.02	-.04			
	6 Dışadönüklük	.19**	.16**	.46**	.23**	-.03		
	7 Uyumluluk	-.06	.05	.09*	-.04	.14**	.15**	
	8 Üniversiteye Uyum	.20**	.24**	.14**	.24**	-.03	.11**	-.10**
N = 714, **: $p < .01$, *: $p < .05$								
Yüksek Uyum	1 Sosyal destek							
	2 Akademik Öz-Yeterlik	.02						
	3 Açıklık	-.02	.31**					
	4 Sorumluluk	-.03	.32**	.25**				
	5 Nevrotiklik	-.11	-.03	-.01	.01			
	6 Dışadönüklük	.21**	.19*	.49**	.21**	-.04		
	7 Uyumluluk	-.17*	.12	.18*	.02	.24**	.23**	
	8 Üniversiteye Uyum	.01	.29**	.08	.24**	-.17*	-.03	-.18*
N = 150, **: $p < .01$, *: $p < .05$								

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi düşük uyum düzeyinde akademik öz-yeterlik ($r = .23, p < .01$), sosyal destek ($r = .18, p < .05$) ve sorumluluk ($r = .17, p < .05$); orta uyum düzeyinde akademik öz-yeterlik ($r = .24, p < .01$), sosyal destek ($r = .20, p < .01$), açıklık ($r = .14, p < .01$), sorumluluk ($r = .24, p < .01$), dışadönüklük ($r = .11, p < .01$), uyumluluk ($r = -.10, p < .01$) ve cinsiyet ($r = .09, p < .01$) değişkenlerinin; yüksek uyum düzeyinde ise öz-yeterlik ($r = .29, p < .01$), sorumluluk ($r = .24, p < .01$), nevrotiklik ($r = -.17, p < .05$) ve uyumluluk ($r = -.18, p < .05$) değişkeninin üniversiteye genel uyum puanıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca *düşük uyum* düzeyinde açıklık ($r = .07, p < .05$), nevrotiklik ($r = -.12, p < .05$), dışadönüklük ($r = .02, p < .05$) ve uyumluluğun ($r = -.04, p < .05$); *orta uyum* düzeyinde nevrotikliğin ($r = -.03, p < .05$) ve *yüksek uyum*

düzeyinde sosyal destek ($r = .01, p < .05$) ile uyumluluğun ($r = -.03, p < .05$) üniversiteye uyum ile anlamlı olmayan bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteye genel uyum bazında üniversiteye uyumu yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişkenle ilişkili olduğu belirlenen bağımsız değişkenlerin dâhil edilmesiyle oluşturulan doğrusal modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.15'te özetlenmiştir.

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere **üniversiteye genel uyum puanı** bazında üniversiteye uyumu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular *düşük uyum* düzeyinde öz yeterliğin üniversiteye uyumu yordayıcı gücü bulunduğunu ($F_{(2,124)} = 3.58, p < .05$) ve toplam varyansın % 5'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca bootstrap sonuçları ($N = 10.000$), ortaya çıkan sonucun %95 güven aralığında ve geniş örneklem üzerinde de geçerli olduğu görülmüştür. Buna göre öz-yeterliğin [$\beta = .23, p < .01$; CI 95% (.06, .30)] modele olan katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Orta uyum düzeyine sahip öğrenci grubunda cinsiyet ($F_{(1,712)} = 7.01, p < .01$); cinsiyet ve öz-yeterlik ($F_{(2,711)} = 27.45, p < .01$); cinsiyet, öz yeterlik ve sorumluluk ($F_{(3,710)} = 29.16, p < .01$); cinsiyet, öz-yeterlik, sorumluluk ve sosyal destek ($F_{(4,709)} = 26.83, p < .01$); cinsiyet, öz-yeterlik, sorumluluk, sosyal destek ve uyumluluk ($F_{(5,708)} = 22.85, p < .01$); cinsiyet, öz-yeterlik, sorumluluk, sosyal destek ve uyumluluk ($F_{(6,707)} = 20.07, p < .01$); özelliklerinin üniversiteye uyumu yordadığı ve her bir model ile sırasıyla toplam varyansın %1 (Cinsiyet^k), %7 (cinsiyet, akademik öz-yeterlik), %11 (cinsiyet, akademik öz-yeterlik, sorumluluk) %13 (cinsiyet, akademik öz-yeterlik, sorumluluk, sosyal destek), %13 (Cinsiyet, akademik öz-yeterlik, sorumluluk, sosyal destek, uyumluluk) ve %14'ünün (Cinsiyet, akademik öz-yeterlik, sorumluluk, sosyal destek, uyumluluk, açıklık) açıklandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte beş geçerli model için de ayrı ayrı bootstrap analizi yapılmış ve geniş örneklem üzerinde ($N = 10.000$) ve %95 güven aralığında modellerin geçerli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.15.

Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Düzeylerdeki Üniversiteye Uyumu Yordayıcı Gücüne İlişkin Regresyon Analizi

Düzyey	Model	Standart olmayan katsayılar		Bootstrap 95% güven aralığı		Standart Katsayılar		R ²	
		B	SH	Alt	Üst	β	t		
Düşük uyum	1 Cinsiyet ^k	.19	.50	-.76	1.17	.03	.39	.00	
	2 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik	-.07 .18	.49 .06	-1.03 .06	.90 .30	-.01 .23	-.14 2.64*	.05	
Orta uyum	1 Cinsiyet ^k	-.75	.28	-1.31	-.19	-.09	-2.64*	.01	
	2 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik	-.90 .27	.27 .04	-1.43 .19	-.37 .35	-.11 .25	-3.27* 6.88*	.07	
	3 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Sorumluluk	-.88 .22 .27	.27 .04 .05	-1.40 .14 .17	-.37 .31 .37	-.11 .20 .20	-3.27* 5.63* 5.50*	.11	
	4 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Sorumluluk Sosyal destek	-.70 .21 .24 .04	.27 .04 .05 .01	-1.23 .13 .06 .14	-.18 .29 .17 .34	-.09 .19 .17 .15	-2.61* 5.42* 4.48* 4.21*	.13	
	5 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Sorumluluk Sosyal destek Uyumluluk	-.63 .22 .23 .04 -.15	.27 .04 .05 .01 .06	-1.15 .14 .02 .14 -.27	-.09 .30 .06 .33 -.03	-.08 .20 .17 .14 -.08	-2.32* 5.58* 4.76* 4.13* -2.47*	.13	
	6 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Sorumluluk Sosyal destek Uyumluluk Açıklık	-.70 .20 .20 .04 -.16 .07	.27 .04 .05 .01 .06 .03	-1.23 .13 .02 .01 .10 -.28	-.17 .29 .06 .12 .30 -.04	-.09 .18 .14 .15 -.09 .08	-2.58* 5.20* 3.99* 4.23* -2.68* 2.33*	.14	
	Yüksek uyum	1 Cinsiyet ^k	-.41	.48	-.87	.38	-.07	-.87	.00
		2 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik	-.62 .27	.46 .07	-1.53 .13	.26 .40	-.10 .30	-1.34 3.88*	.09
		3 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Uyumluluk	-.32 .28 -.23	.46 .06 .08	-1.20 .15 -.40	.60 .42 -.07	-.05 .32 -.21	-.70 4.21* -2.68*	.14
		4 Cinsiyet ^k Akademik öz-yeterlik Uyumluluk Sorumluluk	-.32 .24 -.23 .15	.46 .07 .08 .07	-1.22 .10 .00 -.41	.59 .38 .28 -.06	-.05 .27 -.21 .16	-.70 3.38* -2.68* 2.02*	.16

SH: Standart hata, *: $p < .05$, Cinsiyet^k: Kadın cinsiyet

Buna göre birinci modelde cinsiyetin [$\beta = -.09, p < .01; CI 95\% (-1.31, -.19)$]; ikinci modelde cinsiyetin [$\beta = -.11, p < .01; CI 95\% (-1.43, -.37)$] ve öz-yeterliğin [$\beta = .25, p < .01; CI 95\% (.19, .35)$]; üçüncü modelde cinsiyet [$\beta = -.11, p < .01; CI 95\% (-1.40, -.37)$] öz-yeterlik [$\beta = .20, p < .01; CI 95\% (.14, .31)$] ve sorumluluğun [$\beta = .20, p < .01; CI 95\% (.17, .37)$] dördüncü modelde cinsiyet [$\beta = -.09, p < .01; CI 95\% (-1.23, -.18)$] öz-yeterlik [$\beta = .19, p < .01; CI 95\% (.13, .29)$] sorumluluk [$\beta = .17, p < .01; CI 95\% (.14, .34)$] ve sosyal desteğin [$\beta = .15, p < .01; CI 95\% (.02, .06)$]; beşinci modelde cinsiyet [$\beta = -.08, p < .01; CI 95\% (-1.15, -.09)$] öz-yeterlik [$\beta = .20, p < .01; CI 95\% (.14, .30)$], sorumluluk [$\beta = .17, p < .01; CI 95\% (.14, .33)$], sosyal destek [$\beta = .14, p < .01; CI 95\% (.02, .06)$] ve uyumluluğun [$\beta = -.08, p < .01; CI 95\% (-.27, -.03)$]; altıncı modelde ise cinsiyet [$\beta = -.09, p < .01; CI 95\% (-1.23, -.17)$] öz-yeterlik [$\beta = .18, p < .01; CI 95\% (.13, .29)$], sorumluluk [$\beta = .14, p < .01; CI 95\% (.10, .30)$], sosyal destek [$\beta = .15, p < .01; CI 95\% (.02, .06)$], uyumluluk [$\beta = -.09, p < .01; CI 95\% (-.28, -.04)$] ve açıklığın [$\beta = .08, p < .01; CI 95\% (.01, .12)$];

Yüksek uyum düzeyine sahip öğrenci grubunda öz yeterlik ($F_{(2,147)} = 7.94, p < .01$); öz-yeterlik ve uyumluluk ($F_{(3,146)} = 7.92, p < .01$); öz yeterlik, uyumluluk ve sorumluluk ($F_{(4,145)} = 7.08, p < .01$) özelliklerinin akademik uyumu yordadığı ve her bir model ile sırasıyla toplam varyansın %09, %14 ve %16'sının açıklandığı belirlenmiştir. Ayrıca bootstrap yöntemiyle, sınanan her üç modelin de geniş örneklem üzerinde ($N = 10.000$) %95 güven aralığında geçerliğini koruduğu belirlenmiştir. Birinci modelde öz-yeterliğin [$\beta = .30, p < .01; CI 95\% (.13, .40)$]; ikinci modelde öz yeterlik [$\beta = .32, p < .01; CI 95\% (.15, .42)$] ve uyumluluğun [$\beta = -.21, p < .01; CI 95\% (-.40, -.07)$]; üçüncü modelde öz-yeterlik ($\beta = .27, p < .01; CI 95\% (.10, .38)$) uyumluluk [$\beta = -.21, p < .01; CI 95\% (-.41, -.06)$] ve sorumluluğun [$\beta = .16, p < .01; CI 95\% (.01, .28)$] modele olan katkıları anlamlı bulunmuştur. Stepwise metodunda modele anlamlı katkısı olmayan değişkenlerin modelden atılması (exclude) sonucunda üniversiteye uyum ile anlamlı korelasyona sahip olmasına karşın *düşük uyum* düzeyinde sosyal destek ve sorumluluk, *orta uyum* düzeyinde dışadönüklük, *yüksek uyum* düzeyinde ise nevrotiliğin modelde yer almadığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucu özetlenerek sunulmuş, elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Üniversite Uyum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın üçüncü alt amacı üniversiteye uyum düzeyinin ölçülebilmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu doğrultuda üniversiteye uyum konusundaki değişen şartlara uyumlu, kısa sürede uygulama yapmaya olanak sağlayan geçerli ve güvenilir maddelere sahip bir ölçek oluşturmak hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları Üniversite Uyum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermiştir.

Üniversiteye uyumun araştırılması amacıyla yürütülen çalışma kapsamında geliştirilen Üniversite Uyum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğunun belirlenmesinde bazı analizlerden yararlanılmıştır. *Geçerliğin sınanmasında* ilk olarak *içerik geçerliği* ile *dil ve anlam geçerliği* incelenmiştir. İçerik geçerliği temelde bir testin maddelerinin uzmanlara inceletilmesi esasına dayanmaktadır (Vanderstoep ve Johnston, 2009, s.60). Bu bağlamda test maddelerinin konuyu kapsayıp kapsamadığı, yazılı olarak anlaşılır olup olmadığı uzman görüşlerince belirlenmektedir. İdeal olarak beş ve üzeri sayıda uzman görüşü alındığında Lawshe içerik geçerliği katsayısından (Lawshe, 1975, s.568), uzman sayısının iki olması durumunda ise Cohen Kappa uyuma indeksinden faydalanılabilmektedir (Güler ve Gülşen, 2015, s.13; Meyer, 1999, s.253). Bu çalışmada da uzman sayısının iki olması nedeniyle içerik geçerliği ile dil ve anlam geçerliği için Cohen Kappa uyuma indeksi analizi tercih edilmiştir.

Literatürde içerik geçerliği gibi *dil ve anlam geçerliğinin* belirlenmesinde de bazı farklı yöntemler olduğu görülmektedir. İlk yöntem Flesch-Kincaid testidir (Hartley, 2008, s.6; Kincaid, Fishburne, Rogers ve Chissom, 1975, s.4). Ancak bu test İngilizce dil yapısına uygun olduğundan Türkçe'de kullanılamamaktadır. İkinci yöntemse uzman görüşlerinin tutarlığına bakılmasıdır. Gerek testin kapsamının, gerekse dil ve

anlatımının değerlendirilmesinde ihtiyaç duyulan tutarlılık değeri için birkaç farklı yol izlenmesi mümkündür. Uzmanların ölçüğe verdikleri puanların ortalamalarının alınması esasına dayanan Hambleton Yöntemi (Şencan, 2005, s.752) ve Lawshe Yöntemi (Lawshe, 1975, s.568) kullanılabilir yöntemlerdendir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi uzman sayısının iki olması dolayısıyla Cohen Kappa uyuma indeksi katsayısının analiz için uygun tercih olduğu, elde edilen sonucun da ölçekte içerik ve dil geçerliği bulunduğu işaret ettiği söylenebilir.

Yapı geçerliğinin sağlanmasında ilk olarak *açımlayıcı faktör analizinden* yararlanılmış, bu yolla ölçüğün yapısal olarak bütünlük gösteren 2 faktörden ve 11 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Madde havuzunda yer alan 50 taslak maddenin hangi temel özellikleri ölçmekte olduğu ve hangi faktörler altında bütünlük gösterdiğinin belirlenmesi yapı geçerliği analizleri açısından önemlidir. Dolayısıyla yapı geçerliği analizlerine açımlayıcı faktör analiziyle başlanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Temel olarak açımlayıcı faktör analizinin amacı çok sayıda ilişkili ölçümün işlevsel yapıya sahip maddelere indirgenmesidir (Ho, 2006, s.203). Bir başka ifadeyle, mevcut verilerin hangilerinin belirli bir bütünlük gösterme eğilimi içerisinde olduklarının tespit edilmesine ve bunun özet bir şekilde sunulmasına olanak veren çok değişkenli bir istatistiktir (Peterson, 2016, s.519). Bu istatistik sayesinde değişkenlerin karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin kökenleri araştırılır ve bu ilişkiler anlamlı olarak ortaya konulabilir (Thompson, 2004, s.6). Ölçek maddelerinin hangi faktör altında yer alacakları ise maddelerin sahip oldukları faktör yükleri esas alarak belirlenmektedir (Bryman ve Cramer, 2002, s.269). Faktör yükleri, maddelerin bir faktörle olan ilişkisinin derecesini gösteren katsayılardır. Dolayısıyla faktör yükü yükseldikçe maddenin ilgili faktörle olan bağı da artmaktadır (Gaur ve Gaur, 2009, s.132). Bu açıdan Üniversite Uyum Ölçeği'nde yüksek faktör yüklerine sahip maddelerin elde edilmiş olması ölçekte geçen ifadelerin Üniversiteye uyumu güçlü şekilde temsil ettiğine ve kendi içlerinde güçlü bir anlam bağına sahip olduğuna işaret etmektedir. Field (2009, s.644), faktör yüklerinin belirlenmesinde. 30 değerinin sıklıkla tercih edilmesine karşın bu büyüklüğün örneklem sayısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre büyük örneklerde faktör yükleri küçük de olsa anlamlı olabilmektedir. Comrey ve Lee, (1992, s.243) faktör yüklerinde .32 ve .44 arasını *zayıf*, .45 ve .54 arasını *kabul edilebilir*, .55 ve .62 arasını *iyi*, .63 ve .70 arasını *çok iyi* ve .71'den büyük faktör yüklerini ise *mükemmel* değerler olarak kabul etmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada faktörlerin yapıyı açıklama gücünün artırılması amacıyla .50 değeri esas

alınmıştır. Böylece bir faktörü oluşturmak için hem daha güçlü hem de daha az sayıda madde elde edilmek istenmiştir. Açıklama işlemi sonucunda maddelerin en düşük faktör yükünün .69 olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Comrey ve Lee (1992, s.243) tanımına göre ölçekte .70'ten büyük faktör yüküne sahip 7 maddenin *mükemmel*, kalan 4 maddenin ise *çok iyi* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle ölçek maddelerinin yapısal bütünlük olarak temsil gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında ikinci olarak *doğrulayıcı faktör analizi* kullanılmıştır. Analiz sonuçları, açımlayıcı faktör analizi ile faktörleri belirlenen yapının geçerli olduğunu göstermiştir. İkincil analiz olarak doğrulayıcı faktör analizinin tercih edilmesinin sebebi doğrulayıcı faktör analizinde, açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak araştırmacının bazı sabit ve serbest parametre beklentilerini modele girdi olarak ekleyebilmesi ve modelin geçerli olup olmadığı sınıyabiliyor olmasıdır (Thompson, 2004, s.110). Bir başka ifadeyle açımlayıcı faktör analizinde bir faktör altında gösterilen bir madde, doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerlerine olumsuz katkı yaptığı gerekçesiyle ölçekten çıkartılabilir. Böylece en yüksek uyuma sahip ölçek maddelerinin belirlenmesi mümkün olabilir. Bu çalışmanın bulguları, sınanan yapının doğrulandığını göstermektedir. Çalışmada ortaya çıkan yapının boyutlarına bakıldığında Baker ve Siryk'ın (1984, s.181) belirlemiş olduğu akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyum alt boyutlarıyla paralel iki boyutun elde edildiği görülmektedir. Bu iki boyuttan *Akademik Uyum* birebir aynı isme sahipken *Arkadaş İlişkisinde Uyum* boyutu sosyal uyum boyutunun sadece arkadaşlarla kurulan ilişki kısmını açıklamaya yönelik bir yapıdadır.

Üniversite Uyum Ölçeği'nin geçerliğinin sınanmasında bir sonraki aşamada kriter geçerliğinin varlığı sınanmış ve ölçeğin kriter geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Kriter geçerliğinin sınanmasında, bir veri toplama aracının verileri ile aynı konuyu ölçen geçerli ve güvenilir bir başka materyalin korelasyon değerleri karşılaştırılır (Mujis, 2004, s.67). Bu çalışmadan beklenen boyutlarda elde edilen ölçümler Aslan'ın (2015, s.132) aynı yapıyı ölçen veri toplama aracıyla karşılaştırılmış ve tüm boyutlarda anlamlı korelasyonlar bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin kriter geçerliği olduğunu göstermektedir. Böylece elde edilen maddelerin daha önceden geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan bir yapıyla uyumlu olduğu, böylece kullanıma elverişli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu analizlere ek olarak gerçekleştirilen madde toplam, madde kalan analizleri ile birlikte maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişkili olduğu gözlenmiştir. Madde ayırt edicilik analizleri ile birlikte maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ve olmayan bireylerin cevapları

arasında ayırt edici özellikte olduğu belirlenmiştir. Böylece ölçek maddelerinin her birinin ölçülmesi istenilen özelliği temsil ettiği ve kullanıma uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin **güvenirliğinin** belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, iç tutarlılık analizinin tek bir ölçüme dayalı olarak gerçekleştirildiği durumlarda güvenilirliğin tespit edilmesinde kullanılan bir analiz türüdür (Wallen ve Fraenkel, 2011, s.526). Test-tekrar test ise aynı örneklem üzerinde aynı veri toplama aracından belirli bir aralıkla veri toplanarak korelasyon elde edilmesidir (Corbetta, 2003, s.81). Bu açıdan bakıldığında analiz sonuçları geliştirilen ölçeğin gerek tek seferli gerekse çift seferli ölçümlerde tutarlı olduğunu, dolayısıyla güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekteki madde sayısının fazla olmayışının Cronbach Alpha değerinin güvenilirliğine katkı sağladığı ileri sürülebilir. Cronbach Alpha, ölçekteki madde sayısı ile birlikte artış gösterdiğinden (Vaske, Beaman ve Sponarski, 2017, s.163); ölçekte yer alan az sayıda maddeden yüksek tutarlılık değeri elde edilmiş olmasının, güvenilirlik katsayısının madde sayısından etkilenmemiş veya çok maddeli ölçeklere oranla çok daha az etkilenmiş olduğu sonucuna işaret ettiği ileri sürülebilir.

Ölçeğin çalışmada kullanılmak istenilen boyutlarda ölçüm yapabilmesi, uygulamada hedeflenen sonuçların elde edilebilmesine katkı sağlayacak bir özelliktir. Bu açıdan üniversiteye uyumu ölçmek amacıyla geliştirilmiş diğer ölçme araçlarıyla benzer faktörlere sahip olması, güncel uyum şartları ve algısını yansıtması gerekmektedir. Üniversiteye uyumun ölçülmesindeki öncü çalışmalardan birisi, yalnızca akademik uyumu tespit etme amacı taşıyan Borow'un (1947) geliştirdiği ölçme aracıdır. Ancak değişen uyum koşulları dolayısıyla yeni bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuş, Baker ve Siryk (1984) tarafından yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışmada üniversiteye uyum yalnızca akademik değil sosyal faktörler de göz önünde bulundurularak ölçülmüştür. Baker ve Siryk'ın (1984) çalışmasında akademik uyum faktörü ile üniversite içerisinde yürütülen akademik faaliyetlere uyum sağlayabilme; sosyal uyum faktörüyle de karşılıklı ilişkilerdeki güçlüklerle mücadele edebilmeye becerisi saptanmaya çalışılmıştır. Thompson ve Fretz (1991), Aspinwall ve Taylor (1992) ile Chartrand (1992) gibi birçok araştırmacı da güncel şartlara uyumlu ve çalışmalarda ölçülmek istenilen özelliklerle uyumlu ölçme araçları geliştirmişlerdir. Anderson, Guan ve Koç (2016, s.68) ise yalnızca akademik uyumun belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirmiş ve akademik uyumu akademik yaşam tarzı, akademik başarı ve akademik motivasyon olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Türkiye'de

geliştirilmiş olan ölçeklerde ise üniversiteye uyumun genel olarak akademik uyum ve sosyal ilişkilerdeki uyumun ölçülmesine uygun faktörlerin bulunduğu, bununla birlikte bazı ölçeklerde çalışmaların amaçlarına göre belirlenmiş olan farklı alt boyutların yer aldığı görülmektedir (Aladağ vd., 2003; Akbalık, 1997; Aslan, 2015; Çelik Örucü, 2005). Bu açıdan bakıldığında üniversiteye uyumun ölçümünde akademik uyum ile arkadaş ilişkilerindeki uyumu belirlemeyi amaçlayan boyutların ölçme aracında yer aldığı ve bu durumun ölçme aracının üniversiteye uyum araştırmalarında kullanılmaya uygun bir ölçek olmasına yardımcı olduğu söylenebilir. İleriki araştırmalarda araştırmacıların belirlenmiş olan iki faktörün yanında farklı boyutlar elde edebilecekleri devam çalışmaları yapmaları, üniversiteye uyum konusunun tespitinde Üniversite Uyum Ölçeği'nin gelişmiş versiyonlarının ortaya çıkmasına yardımcı olabilecektir. Ayrıca geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan Üniversite Uyum Ölçeği'nin farklı çalışmalarda kullanılmasıyla birlikte dış geçerliği sınanma imkânı bulunabilecektir.

5.2. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın ikinci alt amacı öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle katılımcılara ait veriler düşük, orta ve yüksek uyum düzeylerine göre ayrılmıştır. Veriler Üniversite Uyum Ölçeği'nin alt boyutları olan Arkadaş İlişkisinde Uyum ve Akademik Uyum ile ölçeğin bütününden elde edilen üniversiteye uyum puanına göre ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları arkadaş ilişkisinde uyum ve akademik uyum faktörlerine ait uyum düzeylerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Üniversiteye uyuma ilişkin analizde ise *düşük* ve *yüksek uyum* düzeyindeki öğrencilerde cinsiyet faktörünün herhangi bir farklılığa neden olmadığı, buna karşın *orta düzey* uyuma sahip öğrencilerde kızların lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversiteye uyum düzeylerinin yüksek olması, kız öğrencilerin birbirini destekleyen ilişki kurma ve güçlüklerle mücadele edebilme becerilerinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin yeni bir çevreye girdiklerinde sosyal destek kaynaklarını daha iyi kullanabilme becerisine sahip olmaları ve akademik anlamda daha başarılı olmaları ortaya çıkan anlamlı farklılığın bir açıklaması olabilir.

Literatürde bu araştırma sonucunu destekleyen ve desteklemeyen farklı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında kızların daha yüksek düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koyan bulguların (Gökkaya, 2016, s.60; Hum ve Falci, 2016, s.1; Sánchez, Colón ve Esparza, 2005, s.624) yanı sıra erkeklerin üniversite ortamına daha uyumlu olduğunu (Altunay, 2010, s.43; Öztemel, 2010, s.321; Şahin ve Tunçel, 2008, s.48) ve cinsiyetin bir farklılık yaratmadığını gösteren (Aladağ Bayrak ve Bülbül, 2013, s.12; Alver, 1998; Darlow, Norvilitis ve Schuetze, 2017, s.2295) araştırma sonucu ile uyumlu olmayan bazı çalışmalar da bulunmaktadır.

Kızların üniversiteye genel uyum düzeylerinin yüksek olmasında sosyal ve akademik faktörlerin etkin olabileceğine ilişkin literatürde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Horn (2006, s.24), kızların genel olarak eğitimlerini daha yüksek notlar alarak tamamladıklarını bildirmiştir. Kızların akademik açıdan daha başarılı olduğuna ilişkin benzer bulgular (Melendez, 2016, s.41; Swanson, Vaughan ve Wilkinson, 2017, s.386), kızların genel uyum düzeylerinde artışa akademik açıdan katkı sağlamış olabilir. Ayrıca kızların akademik anlamda başarılı olduğuna ilişkin bu bulgular bu çalışma kapsamında regresyon analizinden elde edilen, akademik öz-yeterliğin ve sorumluluğun üniversiteye uyumu yükselten bir değişken olduğu bulgusuyla da uyumludur. Diğer bir deyişle kızların üniversiteye iyi uyum sağlamalarının akademik açıklamalarından birisi de sorumluluk özelliklerini sergilemeleri ve başarıya ulaşacakları inancını taşımaları olabilir. Bununla birlikte kızların daha yüksek umut düzeyine (Şahin, 2009, s.277) ve yaşam doyumuna sahip olmaları (Dost, 2007, s.138), kız öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde zorluklarla mücadele güçlerinin daha fazla olmasına, bu yolla genel uyum düzeylerinin artışına katkı sağlamış olabilir. Bu noktada kızların uyum zorluklarıyla başa çıkabilmelerinde çevrelerinden gördükleri destek önemlidir. Literatürde kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek aldıklarına yönelik bulgular mevcuttur (Orman, 2016, s.21; Sayar, 2006, s.47; Sever, 2015, s.34). Milner, Krnjacki ve LaMontagne (2016, s.172), kızların erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip olduğunu ve kızların bu sosyal destekten erkeklere oranla daha fazla yarar sağladıklarını tespit etmiştir. Çebi (2009, s.42) ve Yalım (2007, s.39), kızların erkeklerden daha fazla yardım arama davranışı sergilediklerini belirlemiştir. Keskiner (2012, s.79), kızların erkeklere oranla ailelerinden daha az reddedilmeye maruz kaldıklarını ve aile içerisinde gördükleri destek açısından erkeklere oranla daha avantajlı konumda olduklarını bildirmiştir. Kartal ve Çetinkaya (2009, s.10), kızların gerek arkadaştan gerekse aileden elde edilen sosyal desteği kullanma oranlarının

erkeklerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Cheung ve Sim (2017, s.548) kızların mesleki konularda ebeveynlerden, duygusal konularda destek aldıklarını ve bu sayede uygun destek türüne yönelerek sorunların çözümüne işlevsel yaklaştıklarını tespit etmiştir. Bu durum kızların sosyal destek kaynaklarını çeşitlendirdiği ve erkeklerden daha verimli kullandığı bulgusuyla (Diaz ve Bui, 2017, s.607) örtüşmektedir. Bu sayede kızlar sağlıklı sosyal çevre edinerek sosyal uyumu, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalar yürüterek akademik uyumu ve sorunlarını çevresiyle paylaşarak da genel üniversiteye uyumu başarılı bir şekilde gerçekleştiriyor olabilirler. Bu ve benzeri veriler, çalışma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizi bulgularıyla da uyumludur ve kızların üniversiteye uyum sağlamada erkeklerden daha avantajlı olmalarına açıklık getirmektedir.

5.3. Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek ve Akademik Öz-Yeterliğin Farklı Uyum Düzeyine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.3.1. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkisinde uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci amacı kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin üniversiteye uyumu yordayıcı gücünün belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğrencilerin uyum becerileri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Sonrasında bu üç farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler; Üniversite Uyum Ölçeği'nin alt boyutları olan Arkadaş İlişkisinde Uyum, Akademik Uyum ve ölçeğin bütününden elde edilen toplam üniversiteye uyum puanlarına göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak Üniversite Uyum Ölçeği'nin Arkadaş İlişkisinde Uyum boyutuna ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda *orta* düzeyli Arkadaş İlişkisinde Uyum'da sosyal destek ile beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk, uyumluluk ve dışadönüklüğün; *yüksek* düzeyde ise sadece dışadönüklüğün üniversiteye uyumun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çevresinden sosyal destek gören; sorumlu, dışadönük ve uyumluluk (yumuşak başlılık) özelliği düşük üniversite öğrencilerinin arkadaşlarıyla uyumlu bir ilişki içerisinde olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuca göre sosyal desteğin bireyin üzerindeki gerilimi azaltıcı etkisinin yanı sıra sorumlu, dışadönük ve

düşük düzeydeki uyumlu tipte kişilik özelliklerinin sosyal ilişkileri yürütmeye yardımcı olduğu ve arkadaş ilişkilerinde uyumu artırmaya katkı sağladığı söylenebilir.

Arkadaş ilişkisinde uyumu yordayıcı gücünün olduğu belirlenen değişkenlerden ilki olan *sosyal desteğin* karşılıklı ilişkilerdeki uyumun artışı sağladığına dair bulgular literatürle örtüşmektedir. Geçiş dönemi dâhil olmak üzere üniversitenin her dönemi kendi içinde belirli stres faktörlerini barındırmaktadır. Bu dönemlerde stresin artışıyla birlikte üniversiteye uyumda azalma gözlenmektedir (Friedlander, Reid, Shupak ve Cribbie, 2007, s.259). Bireyin uyum sorunu yaşadığı bu dönemde çevresinden gördüğü sosyal destek ihtiyaç duyduğu dengeli sosyal atmosfere yeniden kavuşması adına ciddi bir rol üstlenmektedir. Sosyal desteğin sosyal uyumu artırdığına ilişkin elde edilmiş bulgular bu görüşü desteklemektedir (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer, 2000, s.132). Sosyal uyum kavramında ailenin rolü büyüktür (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini ve Bandura, 2005, s.74) ancak üniversite yıllarında arkadaş ilişkilerinin sosyal uyum içerisinde ciddi bir payı olduğu yadsınamaz. Bu noktadan hareketle üniversite yıllarında en yakın sosyal destek kaynağı olan arkadaşların etkili bir kaynak olduğu ve sosyal ilişkilerde uyumu artırdığı ileri sürülebilir.

Arkadaş ilişkisinde uyumu yordayan değişkenlerden bir diğeri *dışadönüklüktür*. Dışadönük bireylerin daha uyumlu sosyal ilişkiler kurabilmelerinin sebeplerinden birisi çok sayıda kişiyle etkileşime girmeleri ve bu sayede fayda sağlayacakları insan kaynaklarını çeşitlendirmeleri olabilir. Dolayısıyla sosyal desteğe daha fazla erişme imkânı olan dışadönük bireylerin (Ayub, 2015, s.312; Swickert, Hittner ve Foster, 2010, s.736) çevresel sorunlarla başa çıkabilme konusunda sosyal destekten güçlü şekilde yararlandıkları ileri sürülebilir. Bu durum dışadönük bireylerin sosyal ilişkilerde uyum konusunda daha iyi olmalarına da açıklık getirebilir. Literatürde dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk özellikleri yüksek bireylerin öznel iyi oluşlarının ve yaşam doyumlarının da yüksek olduğuna ilişkin bulgular (Dabke, 2014, s.22; Gohil, 2018, s.50; Gutiérrez, Jiménez, Hernandez ve Puente, 2005, s.1561; Joshanloo ve Afshari, 2011, s.105; Soto, 2015, s.45) çok sayıda insan kaynağının bireye fayda sağlıyor olabileceği ve bu yolla bireyin sosyal ilişkilerde daha yüksek düzeyde uyum gösterebileceği görüşünü desteklemektedir. Fakat dışadönüklük özelliği orta düzeyde arkadaş ilişkisini artıran faktörlerden yalnızca birisidir. Yüksek düzeyde arkadaş ilişkisinde uyumda ise arkadaş ilişkisinde uyumu artıran tek faktördür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, dışadönüklük özelliğinin orta düzeyde arkadaş ilişkisinde uyumu yordama konusunda model içerisinde en zayıf değişken durumundayken, yüksek

uyum düzeyine sahip gruba gelindiğinde tek ve güçlü bir değişkene dönüşmüş olmalıdır. Bu durum yüksek uyum düzeyine sahip öğrenciler arasında diğer tüm faktörlerin anlamsızlaştığını, sadece konuşkan, girişken ve sosyal ilişki kurma konusunda yetkin kişilerin bu alanda daha yüksek uyum becerisine sahip olabildiğini göstermektedir. Naz ve Sharma (2018, s.23538), dışadönüklüğün sosyal ilişkilerde uyuma etki eden önemli bir bileşen olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dışadönüklüğün ruh sağlığına önemli katkısı bulunmaktadır (Gohil, 2018, s.50). Bu da dışadönük bireylerin daha sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olduklarını, bu sebeple çevresel sorunlardan daha az etkilendiklerini ve bu yolla daha yüksek arkadaş ilişkisinde uyum becerisine sahip olduklarını düşündürmektedir.

Sorumlu kişilik özelliği, arkadaş ilişkisinde uyumu yordayan diğer bir değişkendir. Sorumlu öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha uyumlu olduğuna yönelik bu sonucun nedeni sorumlu öğrencilerin sosyal ilişkilerine özen göstermeleri, sosyal ilişkilerdeki uyumu akademik anlamdaki başarıya giden yolda önemli bir yardımcı olarak görmeleri olabilir. Literatürdeki bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Zee ve diğerlerine (2013, s.520) göre sorumlu öğrenciler titiz ve başarıya odaklı odaklıdır. Bu sebeple başarıya ulaşmada daha dikkatli davranmakta, uzun vadeli sosyal ilişkilerine daha fazla yatırım yapma eğilimindedirler. Rose-Krasnor ve Denham'a (2009, s.168) göre ise çocuklarda sorumlu davranışların gelişmesiyle gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri arasında paralellik bulunmaktadır. Kişiliğin küçük yaşlarda oluşmaya başladığı göz önüne alındığında sorumlu bireylerin ergenlik dönemindeki arkadaş ilişkilerinde daha uyumlu olacakları söylenebilir.

Çalışmada arkadaş ilişkisinde uyumu yordayan son faktör *uyumluluktur*. Uyumlu bireylerin sosyal ilişkilerde uyum sorunu yaşıyor olmalarının nedeni kişiliklerinin henüz tam olarak şekillenmemiş olduğu ergenlik döneminde çevrenin taleplerini kendi beklentilerinden daha fazla ön plana almaları olabilir. Ayrıca akademik amaçlarla bir araya gelmiş bir topluluk olan üniversitede, bitirilmesi gereken akademik işlerin kurulan ilişkilere olumsuz yansımalarının olması uyum sorununa kaynaklık etmiş olabilir. Uyumlu bireylerin sosyal ilişkileri sürdürebilmek için başkalarının gözünde onların beklentilerini karşılayan birisi olma çabası sergileme eğilimi içerisinde olmaları (Graziano ve Tobin, 2002, s.719), bu bireylerin sürekli olarak başkalarının beklentilerine göre davranışlarını şekillendirmelerine sebep olmaktadır. Kişiliğin şekillenmesi sürecinin henüz tamamlanmadığı ergenlik döneminde (Ulu ve Bulut, 2017, s.445) çevre taleplerini kendi isteklerinden daha fazla önemsemek bireyde olumsuz bir

duygulanıma sebep olmuş olabilir. Bu noktada diğeri bir önemli faktör üniversitenin akademik amaçlara odaklı bir topluluk olmasıdır. Üniversite, akran gruplarının bir arada etkileşim içerisinde bulunmasına olanak sağlayan bir topluluk olmasının yanı sıra akademik amaçlarla bir araya gelmiş bir topluluktur. Dolayısıyla sosyal ilişkilere derslerin olumsuz etkisinin yansımaları söz konusu olabilir. Shaffer ve diğeri (2006, s.117) uyumluluk özelliğinin sosyal ilişkilerde olumlu etkisinin olduğunu ancak iş ortamı söz konusu olduğunda aynı etkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Byrne, Silasi-Mansat ve Worthy (2015, s.22, uyumluluk düzeyi düşük olanların uyumluluk düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek performans gösterdiklerini rapor etmiştir. Bu açıdan bakıldığında yardımsever, güvenilir ve empatik özelliklere sahip uyumlu bireylerin (Caspi ve Shiner, 1998, s.307) arkadaş bulma konusunda daha şanslı olduğu (Ciarrochi ve Heaven, 2009, s.979) ve daha geçimli ilişkiler kurduğu (Engelberg ve Sjöberg, 2004, s.42) düşünülse de söz konusu ilişkinin içerisinde bitirilmesi gereken akademik işler ve performans faktörü girdiğinde çeşitli anlaşmazlıklar ve sorunların ortaya çıkacağı söylenebilir.

Değeriilmesi gereken diğeri bir husus da korelasyon değeri anlamlı çıkarak modele dahil edilen, fakat modele anlamlı katkısı olmadığı için modelden çıkartılan değerişkenler ile düşük üniversiteye uyum düzeyinde hiçbir değerişkenin arkadaş ilişkisinde uyumu yordayıcı güce sahip olmamasıdır. Düşük düzeyde arkadaş ilişkisine sahip olan bireylerin genel özelliklerine bakıldığında bu öğrencilerin çevreleriyle etkili, yapıcı ve verimli ilişkiler kuramadıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında bu kişiler için akademik öz-yeterlik, açıklık, sorumluluk ve uyumluluk için anlamlı bir sonuç beklenmeyebilir. Fakat nevroitiklik ve sosyal destek faktörleri, bireyin sosyal ilişkilerine doğrudan etki eden faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bu değerişkenlerin anlamlı çıkmamış olmaları dikkat çekicidir. Bununla birlikte yorumda bulunmadan önce korelasyon değerişkenlerine göz atıldığında .11 ile yalnızca sosyal desteğinin anlamlı bir fark meydana getirme olasılığına yaklaştığı, nevroitikliğin etkisinin ise rastlantısal düzeyde bir katsayıya sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Nevrotik bireylerin genel olarak karamsar (Sharpe, Martin ve Roth, 2018, s.950), çatışmaya (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2004, s.108) ve depresif tavırlara eğilimli (Yeatts, Martin ve Petrie, 2017, s. 32; Smith, Reynolds, Orchard, Whalley ve Chan, 2018, s.446) yapıda olmaları bu bireylerin düşük uyum düzeyine sahip olmaları gerektiği yönündeki beklentiyi artırmaktadır. Fakat bu noktada gözden kaçabilecek bir faktör söz konusudur. Çalışmada yer alan öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları uyum

sorunlarının kökeni bilinmemektedir. Bu uyum sorununun kaynağı nevrotik bir eğilim olabileceği gibi farklı kültürlerden gelen bireylerin sağlıklı iletişim sorunu yaşamaları da olabilir. Ayrıca tarihsel ve rassal bir etkiye bağlı olarak örnekleme nevrotik ağırlıklı bireylerin bulunmadığı bir zamanda veri toplanmış olması da söz konusu olabilir. Bu da düşük düzeyde uyumun nevrotiklikle ilişkili bulunmamasının bir açıklaması olabilir. Bununla birlikte düşük uyum düzeyinde kalan öğrenci miktarının az olması nevrotik bireylerin anlamsız korelasyona sahip olmalarının bir diğer nedeni olabilir.

Sosyal desteğin düşük uyum düzeyinde anlamlı çıkmamış olmasına karşın görelî olarak yüksek sayılabilecek .11 düzeyinde bir katsayıya sahip olduğu gözlenmektedir. Buna karşın anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamış olmasının açıklamalarından birisi düşük uyum grubundaki kişi sayısının az olması olabilir. Korelasyon temelli bir analiz türü olan regresyon analizi örneklem sayısından etkilenmeye açıktır. Bu sebeple büyük örneklemlerde çok düşük katsayılar bile (örneğin .07) anlamlı çıkabilmektedir (Field, 2009, s.648). Benzer şekilde küçük örneklemlerde de görelî olarak yüksek düzeyli katsayıların modele anlamsız katkı sağlaması söz konusu olabilmektedir.

Orta düzeyli arkadaş ilişkisinde uyumda akademik öz-yeterliğin, hem orta hem de yüksek düzeyde arkadaş ilişkisinde uyumda ise açıklığın modelde reddedilmiş olması durumu etkileşim etkisiyle ve örneklem miktarıyla ilişkili görünmektedir. Orta düzeyli arkadaş ilişkisinde uyuma sahip öğrencilerin sayısı düşük ve yüksek arkadaş ilişkisinde uyuma sahip olanlara göre fazladır. Bu durum, yukarıda da değinildiği gibi rassal fakat anlamlı etkileri beraberinde getirebilmektedir (Field, 2009, s.648). Dolayısıyla korelasyon analizinde akademik öz-yeterliğe ilişkin .09 düzeyinde anlamlı çıkan bu değerın regresyon analizinin etkileşim etkisiyle birlikte modelden çıkmış olması anlaşılır görünmektedir. İstatistiki özelliklerinin yanı sıra akademik öz-yeterliğin arkadaş ilişkisinde anlamlı çıkmamasının bir sebebi de bireylerin arkadaş seçiminde akademik öz-yeterliği baskın bir faktör olarak görmemeleri olabilir. Bireyler sosyal ilişkilerinde genel olarak karşıdaki bireyin akademik başarısına ve bu başarıya ulaşacağına dair inancına değil uyumluluk, yardımcı olma (Selfhout vd., 2010, s.509), benzerlik ve aynı değerlere sahip olma (Urberg, Degirmencioglu ve Tolson, 1998, s.704) gibi faktörlere göre önem verme eğilimindedir. Bu durum, akademik öz-yeterliğin arkadaş ilişkisinde modele anlamlı katkı sunmayışının bir açıklaması olabilir.

Gerek orta gerek yüksek düzeyli arkadaş ilişkisinde uyum üzerinde anlamlı korelasyon değerine sahip fakat model içerisinde anlamlı katkısı olmayan diğer değişken açıklıktır. Açıklık özelliğine sahip bireyler meraklı, enerjik ve yeni deneyimler elde etme konusunda oldukça isteklidirler (Costa ve McCrae, 1988, s.854; Mueller ve Plug, 2006, s.7). Fakat açık bireyler, ruhsal ve fiziksel olarak yenilenme düşünceleri söz konusu olduğunda sosyal ilişkilerinde sorun yaşayabilmektedir (Berry ve Hansen, 1996, s.805). Diğer bir deyişle yeni deneyimlere açık bireyler zihnini deşarj edebilmek amacıyla rahatlatıcı eylemler tercih etmemektedir. Ayrıca yeni deneyimlere açık bireyler haz yönelimlidirler (Matzler, Bidmon ve Grabner-Kräuter, 2006, s.427). Yeni deneyimlere açık kişilerin sosyal ilişkilere öncelik vermeleri, bu bireyleri sosyal açıdan güçlü şekilde desteklemektedir. Fakat akademik açıdan aynı destek söz konusu değildir. Bu dengesiz durum, yeni deneyimlere açık bireyleri haz yönelimi dolayısıyla akademik faaliyetlerden uzaklaşmasına ve uyum sorunu yaşamalarına sebep olabilir. Dolayısıyla açık bireylerin sosyal ilişkileri ön planda tutuyor olması, akademik faaliyetlerde başarıyı olumsuz etkileyen bir faktöre dönüşmüş olabilir. Bu durum; akademik faaliyetlerin yürütüldüğü üniversitede kurulan ilişkilere dayalı uyum modelinde, açıklığın anlamsız çıkmış olmasının sebeplerinden birisi olabilir.

5.3.2. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin akademik uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma

Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin üniversiteye uyumunun belirlenmesi amacıyla üniversiteye uyumun bir alt boyutu olan akademik uyum düzeyinde analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular akademik öz-yeterlik ve sorumlu kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin akademik uyumlarını yordadığını göstermektedir. Bu sonuç sorumlu kişilik özelliğine ve akademik öz-yeterliğe sahip üniversite öğrencilerinin akademik anlamda üniversiteye uyum sağlayabildikleri anlamına gelmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında akademik öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin akademik faaliyetlerde tattığı başarı duygusunun üniversiteye bağlılık geliştirmesine yardımcı olması ve sorumlu öğrencilerin başarıya odaklı davranışları etkili olmuş olabilir. Literatürdeki çalışmalar bu görüşleri desteklemektedir.

Akademik uyum genel itibariyle üniversitede akademik alandaki görevlerle başa çıkabilme becerisini ifade etmektedir (Fox, 2000, s.43; Klem, 2008, s.4). Akademik uyum üniversitede elde edilen genel not ortalamasına etki ettiği gibi öğrencinin eğitimden tatmin olma düzeyi ve okula devam edip etmeme kararında da belirleyici rol oynamaktadır (van Rooij, Jansen ve van de Grift, 2017b, s.1). Zander, Brouwer, Jansen, Crayen ve Hannover (2018, s.98), akademik öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin kendilerini diğer öğrenciler için akademik bir kaynak olarak gördüklerini ve akran kaynaklı uyum becerilerinde bu algının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu bu algının akademik uyum üzerindeki etkisi, bireysel faktörlerin de akademik uyum üzerinde etkili olabileceğine ilişkin literatürle (Ben-David ve Leichtentritt, 1999, s.300) örtüşmektedir. Akademik öz-yeterliğin bireyin akademik anlamda üniversiteye uyum sağlamasındaki üstlendiği bu önemli rol, akademik öz-yeterliğin orta ve yüksek akademik uyum düzeyinde üniversiteye uyumu yorduyor olmasının bir açıklaması olabilir.

Kişilik özellikleri konusundaki çalışmalar sorumlu bireylerin başarıya odaklı ve akademik olarak daha uyumlu olduklarına işaret etmektedir. Embalzado ve Varma, (2018, s.190) sorumlu bireylerin planlı, başarıya odaklanmış ve azimli olduklarını belirtmiştir. Zivcic-Becirevic, Smojver-Azic ve Dorcic (2017, s.467) sorumlu bireylerin zamanı başarılı şekilde yönetebildiklerini ve bu özelliklerinin onları başarılı bir öğrenci olmalarında etkili olduğunu rapor etmiştir. Credé ve Niehorster (2012, s.137), sorumlu bireylerin planlı olduklarını ve bu özelliklerinin akademik anlamda uyum sağlamalarına fayda sağladığını ifade etmiştir. Zee ve diğerleri (2013, s.528), sorumlu tipte kişilik özelliğine sahip öğrencilerin akranlarına oranla daha yüksek düzeyde motive olabildiğini tespit etmiştir. Literatürdeki bu çalışmalar sorumlu bireylerin disiplinli, planlı ve başarı odaklı çalışma davranışı göstermelerinin üniversiteye akademik açıdan uyum sağlamalarına katkı sağladığını düşündürmektedir.

5.3.3. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye genel uyumlarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma

Kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin üniversiteye uyumunun belirlenmesi amacıyla üniversiteye genel uyum düzeyinde analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular akademik öz yeterliğin *düşük* düzeyde üniversiteye uyumun tek yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Akademik

öz-yeterlik ve sosyal destek ile sorumlu, yeni deneyimlere açık ve düşük düzeyde uyumlu kişiliklere sahip olmanın *orta* düzeydeki üniversiteye uyumun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik ile sorumlu ve düşük uyumlu tipteki kişilik özelliğinin *yüksek* düzeydeki üniversiteye uyumun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar sadece akademik öz-yeterlik sahibi olmanın *düşük* düzeyde de olsa üniversiteye uyum sağlamaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca sorumlu ve açık fakat uyumluluk düzeyi düşük, öz-yeterlik sahibi ve çevresinden sosyal destek gördüğüne inanan üniversite öğrencilerinin genel olarak *orta* düzeyde üniversiteye uyum göstermeleri beklenebilir. Bununla birlikte uyumluluk özelliği düşük ve sorumluluğu yüksek üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin artması bu öğrencilerin *yüksek* düzeyli üniversiteye uyum göstermesi anlamına gelmektedir.

Ortaya çıkan bu durumun nedeni bireyin artan akademik öz-yeterlik ve sosyal destek düzeyiyle birlikte üniversite ortamında karşılaşılan zorluklarla mücadele gücünün artması olabilir. Ayrıca yüksek düzeyde sorumlu ve açık, düşük düzeyde uyumlu tipte kişilik özelliklerinin öğrencileri olumsuz deneyimlerin yarattığı etkilere karşı koruyucu görev üstlenmesi ve bu sayede bireyin üniversiteye uyumunu artırması etkili olmuş bir diğer faktör olabilir.

Bireyler üniversiteye uyum sağlamak için bazı akademik engelleri aşmak zorundadırlar. Akademik içerikli bu engellerin aşılmasında akademik öz-yeterlik önemli bir yer tutmaktadır. Zajacova vd. (2005, s.677), öz-yeterliğin akademik performansın artışında önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Her ne kadar öz-yeterliğin akademik anlamda başarıya yardımcı bir faktör olarak düşünülse de öz-yeterliğin sosyal ve kişisel yönden bireyi destekleyici etkiye sahip olduğunu gösteren bulgular da mevcuttur. Hirose vd. (1999, s.164) üniversiteye uyumun akademik faaliyetler ve sosyal ilişkilerin bir toplamı olarak ele alındığında da öz-yeterliğin üniversiteye genel uyumu artıran bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Torres ve Solberg (2001, s.53), bireyin üniversite ortamında karşılaşıacağı güçlüklerle mücadele ederken öz-yeterliğin dolaylı olarak bireye katkısının bulunduğunu belirtmiştir. Karademas (2006, s.1286) bireylerin problem çözme konusundaki öz-yeterlikleri arttıkça depresif belirtilerin azaldığını ve yaşam doyumlarının arttığını rapor etmiştir. Smith (2007, s.4) öz-yeterlikleri yüksek öğrencilerin daha az özlem çektiklerini ve üniversiteye daha iyi uyum sağladıklarını rapor etmiştir. Bununla birlikte akademik anlamda etkinlik gösteren öz-yeterliğin üniversiteye uyum düzeyini yükselttiğine ilişkin literatürde birçok benzer yönde çalışma

bulunmaktadır (Chemers vd., 2001, s.55; Connolly vd., 2018, s.25; Thomas vd., 2009, s.159). Bu noktadan hareketle, akademik öz-yeterliğin bireyi gerek akademik gerekse sosyal açıdan desteklediği, bu sayede bireylerin üniversiteye uyum düzeylerini artırdığı söylenebilir. Ayrıca üniversitenin bir öğretim kurumu olması ve asıl amacının akademik bir çıktı elde etmek olması sebebiyle üniversiteye uyumda akademik beklentilerin temel belirleyici olması doğaldır. Akademik öz-yeterliğin tüm uyum düzeylerinde anlamlı katkıya sahip olmasının, özellikle düşük düzeyde anlamlı katkıya sahip tek değişken olmasının bir açıklaması bu olabilir.

Öğrenciler üniversitede yalnızca akademik faaliyetlerle değil, sosyal ilişkilerle de meşgul olmaktadır. Bu açıdan üniversiteye uyumda, akademik faaliyetlerin yanı sıra sosyal ilişkilerin de etkisi söz konusu olabilmektedir. Bireyin yeni durumlara uyum sağlamasına yardımcı olan sosyal desteğin (Chou vd., 2008, s.1185), sosyal ilişkilerde uyumun artışına katkı sağladığı bilinmektedir. Ayrıca sosyal destek bireyi kişisel olarak da güçlendiren özelliklere sahiptir ve bu yönüyle de üniversiteye uyumun artışına katkı sağlamaktadır. Hung (2010, s.4), sosyal destek düzeyi yüksek bireylerin sağlıklı yaşam davranışları gösterdiklerini ve üniversiteye daha iyi uyum sağladıklarını belirlemiştir. Tao ve diğerleri (2000, s.123) sosyal desteğin üniversiteye uyumun artışına doğrudan, başa çıkma gücünün artışına da dolaylı etkisi olduğunu rapor etmiştir. Yusoff (2011, s.353) sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumunu artırdığını belirtmiştir. Shahini, Asayesh, Ghobadi ve Sadeghi (2013, s.302), sosyal desteğin yalnızlık düzeyini azalttığını ve yaşam doyumunu yükselttiğini belirlemiştir. Yoon (2015, s.197) sosyal desteğin üniversiteye yeni gelen öğrencilerin kültürel etkileşim içerisine girmeleri esnasında yaşanan gerilimi düşürmeye yardımcı olduğunu ve öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini artırdığını rapor etmiştir. Song, Bong, Lee ve Kim (2015, s.821) akrandan elde edilen sosyal desteğin bireyin motivasyonunun olumsuz etkilenmesine karşı tampon işlevini üstlendiğini ve sınav kaygısını azalttığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında sosyal desteğin bireyin çevresel faktörlerin yarattığı stresli durumlarla mücadele gücünü artırdığı ve böylece üniversiteye uyum düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Üniversiteye uyum düzeyinin artışında sorumluluk önemli bir yere sahiptir (Shu vd., 2017, s.21; Huff vd., 2014, s.154). Sorumluluğun başarıya odaklanmayı sağlayan özellikleri özellikle akademik açıdan bu faktörü önemli kılmaktadır. Örneğin Rabiner ve diğerleri (2007, s. 697) sorumlu öğrencilerin dikkat düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Schunk ve Handal (2011, s.276), sorumluluğun akademik uyumla ilişkili

olduğunu rapor etmiştir. Kurtz ve diğerleri (2012, s.635), sorumlu bireylerin üniversitedeki akademik faaliyetlere uyum sağlama konusunda daha becerikli olduklarını ve bu durumun okul başarılarına olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra literatürde sorumluluk özelliğinin yalnızca akademik açıdan değil, bireye kişisel ve sosyal açıdan da destek olduğunu gösteren bazı bulgular mevcuttur. Sorumlu bireylerin daha fazla yaşam coşkusuyla sahip olduğunu (Louw, 2014, s.2), çatışmacı olmayan sosyal ilişkiler kurma eğiliminde olduklarını (Zee vd., 2013, s.517), depresyona yakalanma eğilimlerinin daha az olduğunu (Liber, Faber, Treffers ve Van Loey, 2008, s.778), Basow ve Gaugler (2017, s.40) ve psikolojik uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgular bu görüşü desteklemektedir. Bu noktadan hareketle sorumluluğun bireyi akademik çıktılarda başarıya ulaştırmanın yanı sıra sosyal ilişkilerde de destekleyici özelliklere sahip olduğu, bu sayede üniversiteye uyum düzeyini artırdığı söylenebilir.

Sorumluluk özelliğinin üniversiteye uyum sağlayabilmek için hem orta hem de yüksek düzeyde önemli bir faktör olması beklenen bir sonuçtur. Zira üniversite bir öğretim kurumudur ve öğretim odaklı bir toplulukta çalışma konusunda azimlilikle ilişkili bir özelliğin etkin olması anlaşılır bir durumdur. Fakat sorumluluk özelliğinin düşük uyum düzeyinde anlamlı bir korelasyona sahip olmasına rağmen doğrusal model içerisinde anlamsız bulunması dikkat çekicidir. Bu durum etkileşim etkisini akla getirmektedir. Diğer bir deyişle tek başına anlamlı olabilecek sorumluluk özelliği modele dâhil edilen diğer değişkenlerle etkileşim içerisine girdiğinde anlamsızlaşmış olabilir.

Yeni deneyimlere açık bir kişiliğe sahip olmak, bireyin yeni ortamlara uyum sağlamasına yardımcı olan bir kişilik özelliğidir (Huang, Chi ve Lawler, 2005, s.1656; Veres ve Szamosközi, 2017, s.104). Farklı deneyimlere açık bireyler, yeni bir sosyal çevreyle etkileşim içerisine girilen üniversiteye uyum sağlama konusunda avantajlıdır (Shu vd., 2017, s.24; Zivcic, Becirevic vd., 2017, s.464). Crede ve Niehorster (2012, s.137), yeni deneyimlere açık bireylerin yeni bir çevreyi keşfetmeye ve yeni ilişkiler kurmaya daha hazır oldukları için daha yüksek düzeyde uyum gösterebildiklerini gözlemlemiştir. Kalsner ve Pistole (2003, s.104), yükseköğretimde farklı etnik gruplarla etkileşim içerisine girme konusunda açık bireylerin üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Xia, Xu, Hollon ve Zhang (2014, s.630), farklı deneyimler edinmeye açık bireylerin depresyon düzeylerinin yeni deneyimlere atılma konusunda isteksiz olan gruba oranla daha düşük olduğunu

belirlemiştir. Steel, Schmidt ve Schultz (2008, s.152), yeni deneyimlere açık bireylerin yaptıkları işlerden daha fazla doyum elde ettiklerini, genel olarak daha mutlu olduklarını ve yaşam kalitelerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere açık tipte kişiliğin bireyin üniversiteye uyum sağlamasında özellikle sosyal ilişkilere katkısı anlamında olumlu yansımaları bulunmaktadır. Ancak bu olumlu etkiler tıpkı diğer kişilik özelliklerinde olduğu gibi tek yönlü değildir. Literatürde yeni deneyimlere açık olmanın kişisel ve sosyal anlamda olduğu kadar akademik faaliyetlere uyum sağlamaya da yardımcı olduğuna yönelik bulgular bu doğrultudadır. Poropat (s.2009, 322) bu konuda öğrencinin akademik performansına olumlu etki açısından yeni deneyimlere açık olmanın düşük fakat anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, bu açıdan göz önünde bulundurulması gereken bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla yeni deneyimler elde etmeye açık kişilikte olmanın öğrencilere farklı karakterde insanlarla bir araya gelme ve iletişim deneyimlerini genişletme imkânı verdiği, bu sayede sosyal ilişkilerde sorun çözme deneyimi daha fazla gelişen öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin yükseldiği düşünülebilir. Fakat yeni deneyimlere açık kişilikte olmanın akademik becerileri sosyal becerilerle aynı oranda desteklemiyor oluşu bu değişkenin orta düzeyde işlevsel olmasına karşın, düşük ve yüksek uyum düzeylerinde ise amaca hizmet etmemesine sebep olmuş olabilir.

Uyumluluk özelliği sosyal ilişkilerde uyumu artıran ancak birlikte çalışmayı gerektiren veya akademik içeriği olan faaliyetlerde negatif sonuçlar ortaya çıkarabilen nitelikte bir değişkendir. Bu çalışmada da üniversiteye uyumu yordadığı ancak üniversiteye uyumu negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç literatürle örtüşmektedir. Bir kişilik özelliği olarak uyumluluğun performansa olumsuz etkisi olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Byrne, Silasi-Mansat ve Worthy, 2015, s.22). Üniversiteler asıl amaçları başarılı akademik çıktılara erişmek olan topluluklardır. Dolayısıyla kurulan sosyal ilişkilerde akademik gerekçeler önemli yer tutabilmektedir. Akademik çıktılar ve akademik eylemlere uyum sağlama söz konusu olduğunda ise uyumluluk özelliği yüksek bireylerin uyum sorunları yaşayabilmeleri söz konusu olabilmektedir. Seibert ve Kraimer (2001, s.1), genelde sosyal ilişkilerde başarılı ve sevilen kişiler olan uyumlu bireylerin; takım çalışması gerektiren ve somut çıktı elde etmek olan işler söz konusu olduğunda uyum sorunu yaşayabildiklerini, yaptıkları işten memnuniyet düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Judge, Higgins, Thoresan ve Barrick, (1999, s.637), uyumluluk düzeyi yüksek bireylerin yaptıkları iş ile işten aldıkları doyum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Judge,

Livingston ve Hurst (2012, s.13), uyumluluk düzeyi düşük bireylerin işlerinde terfi alma ihtimalleri daha düşük olmasına karşın daha fazla maddi kazanç elde ettiklerini ve istediklerini alabilme konusunda daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Karwowski, Lebuda, Wisniewska ve Gralewski (2013, s.215), uyumlu bireylerin yaptıkları iş konusunda yaratıcılıklarının düşük olduğunu rapor etmiştir. Bu durum normalde aile içi çatışma ve olumsuzluklardan etkilenme düzeylerinin düşük (Selvarajan, Singh ve Cloninger, 2016, s.49), öz-yeterliklerinin (Wang vd., 2014, s.8) ve sosyal ilişkilerde tercih edilme oranlarının yüksek olduğu rapor edilen (Selfhout vd., 2010, s.509) uyumlu bireylerin akademik ilişkiler söz konusu olduğunda uyum sağlamakta güçlük çeken bireylere dönüşebildiklerini göstermektedir. Dolayısıyla uyumluluk düzeyi düşük bireyler, akademik çıktılar elde etmesi gereken üniversite ortamında istediklerini alma konusunda daha kararlı ve istekli davranarak üniversiteye daha iyi uyum sağlıyor olabilirler. Diğer taraftan uyumluluk düzeyi yüksek bireylerin kendi isteklerini ikinci plana atmaları, yaptıkları işten memnuniyet düzeylerinin azalmasına ve dolayısıyla üniversiteye uyum düzeylerinin düşmesine sebep olmuş olabilir.

Üniversiteye genel uyum ile anlamlı ilişki içerisinde olan fakat regresyon modelinin reddettiği nevrozizm değişkeni, modele anlamlı katkıya sahip olmaması dolayısıyla yüksek uyum düzeyinde gerçekleştirilen analizlerde modelden çıkartılmıştır. Literatürde yer alan önceki birçok çalışmada üniversiteye uyumla ilişkili olduğu belirlenmiş olan nevrozizmin (Kurtz vd., 2012, s.634; Olmstead vd., 2012, s.56; Peltokorpi ve Froese, 2012, s.742), çalışma kapsamında kurgulanmış olan modelde anlamlı katkısının bulunmaması merak uyandırıcıdır. Uyumlu ilişkiler kurma konusunda sorun yaşayan (Ward vd., 2004, s.143), yalnızlığa eğilimli (Cheng ve Furnham, 2002, s.328); bununla birlikte motivasyon (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000, s.1065) ve akademik başarı konusunda sorunları bulunan (Tok ve Morali, 2009, s.921) nevrozik bireylerin üniversiteye uyumla ilişkili bir modelde yer alması beklenmektedir. Fakat görece olarak yüksek sayılabilecek bir korelasyon değerine karşın modelde reddedilmiştir. Bu durum, çalışma kapsamında tercih edilen değişkenlerle alakalı olabilir. Çünkü seçilen değişkenler regresyonda aynı model içerisine girerek birbirleriyle etkileşime girmekte ve bu durum sonuçlara etki edebilmektedir. Dolayısıyla bu bulguyu çıkan sonuç açısından değerlendirmek açıklayıcı olabilir. Yapılan ölçümde sosyal destek, akademik öz-yeterlik, uyumluluk ve açıklık değişkenlerinin üniversiteye uyumu yordamaya yardımcı olduğu belirlenmiştir. Fakat akademik öz-yeterlik veya sosyal destek elde etmiş olan bireyler aynı zamanda

nevrotik eğilimler de sergileyebilecekleri için anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olabilir. Bu noktadaki yanılığın başarılı, sorumlu veya çevresi tarafından sosyal kabul görmüş bireylerde nevrotik eğilimin anlamlı düzeyde düşük olacağını beklenmesindedir. Birçok çalışmada ilişkili olmasına karşın akademik başarı ve nevrotikliğinin ilişkili bulunmadığına ilişkin bulgular (Zivcic-Becirevic, vd., 2017, s.467) göz önüne alındığında, örneklemden nevrotik eğilimlere sahip bireylerin çeşitli uyum düzeylerine sahip gruplar arasında rassal olarak dağılmış olmaları dolayısıyla böyle bir sonucun ortaya çıkmış olması mümkün görünmektedir.

5.4. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma sonuçları ve alan yazın temel alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada sosyal desteğin ve akademik öz-yeterliliğin üniversiteye uyumu pozitif yordadığı tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda psiko-eğitim grupları düzenlenerek öğrencilerin sosyal destek ve akademik öz-yeterlilikleri yükseltilebilir ve bu yolla üniversiteye uyum düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanabilir.
- Çalışmada üniversiteye uyum sorunları yaşayan üniversite öğrencilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma merkezlerince krize müdahale planları yapılması ve bu planlarda üniversiteye uyum düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla sosyal destek ile akademik öz-yeterlilik düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak sosyal destek gruplarının kurulması ve eğitsel rehberlik oturumlarının düzenlenmesi gibi çalışmalara yer verilmesi faydalı olabilir.
- Çalışma kapsamında kızların erkeklere oranla orta düzeyli genel uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde hazırlanacak olan oryantasyon ve krize müdahale programlarında cinsiyete dayalı farklılıkların göz önünde bulundurulması programların başarı düzeylerinin artışına katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara yönelik neriler

- Kişilik tipleri ile niversiteye uyum arasındaki ilişkinin belirlenmesi bireylere niversite bünyesinde sunulacak olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireye özgü müdahale geliştirmeye yardımcı olabileceği için, bu konuda farklı üniversitelerde de araştırma yürütülmesi faydalı olabilir.
- Bu çalışmada kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin niversiteye uyumu yordayıcı gücü incelenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda akademik öz-yeterlik ve sosyal desteği artıracak ve koruyacak değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kesitsel veriler toplanarak nicel yöntem kullanılmıştır. Boylamsal araştırmalar ile bireylerin niversiteye uyumdaki değişimleri daha iyi gözlenebilir. Ayrıca karma yöntem kullanılarak gözlem ve görüşme gibi tekniklerin yardımıyla niversiteye uyumda ortaya çıkan değişimin kaynağına yönelik bulgulara ulaşılabilir.
- Bu alışma niversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Liselerin son sınıflarında okulların rehberlik servislerince niversite ğrencilerinin karşılaşacakları olası sorunlar hakkında rehberlik programlarının düzenlenmesi, niversite birinci sınıfa başlayan öğrencilerin karşılaşacakları olası problemler hakkında bilgi sahibi ve hazırlıklı olmalarına fayda sağlayabilir.
- Çalışmada düşük düzeyli arkadaş ilişkisinde uyum ve akademik uyum faktörlerinin yordayıcısı olan bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Üniversite bünyesinde uyum sorunu yaşayan öğrencilerin minimum düzeyde arkadaş ilişkisinde uyum ve akademik uyum sağlayabilmesi için yapılması gerekenlerin tespiti amacıyla gelecek araştırmalarda uyum sorunu yaşayan bu kesime yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- Nevrotiklik değişkeninin niversiteye uyum modeline anlamlı katkısının olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinin ortaya konulması amacıyla araştırmacılar tarafından karma yönteme dayalı çalışmalar tasarlanabilir ve kişilik-niversiteye uyum ilişkisi alanındaki literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adamczyk, K., & Segrin, C. (2016). The mediating role of romantic desolation and dating anxiety in the association between interpersonal competence and life satisfaction among Polish young adults. *Journal of Adult Development*, 23(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9216-3>
- Adediwura, A. A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender and Behaviour*, 10(1), 4492–4508.
- Adimora, D. E., Nwakaego, E. N., Omeje, J. C., & Umeano, E. C. (2015). Parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder as correlates of academic adjustment of in-school adolescents in Enugu State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 702–708. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.110>
- Agtarap, S., Boals, A., Holtz, P., Roden-Foreman, K., Rainey, E. E., Ruggero, C., & Warren, A. M. (2017). The effect of depressive symptoms on social support one year following traumatic injury. *Journal of Affective Disorders*, 207, 398–405. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.067>
- Akbalık, F. G. (1997). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 159–180.
- Akhunlar, M. N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile uyum süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107–110.
- Al-mseidin, I. K., Omar-Fauzee, M. S., & Kaur, A. (2017). The relationship between social and academic adjustment among secondary female students in Jordan. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 333–346. <https://doi.org/10.5281/zenodo.260226>
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41–47.

- Aladağ Bayrak, Ö. ve Bülbül, T. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 6–20.
- Altunay, A. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin üniversiteye uyumunda problem çözmeye dayalı psikoeğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi* (doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavo, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian university students. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 50–57. Retrieved from
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Amanvermez, Y. (2015). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarının güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre yordanması* (yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ames, M. E., Wintre, M. G., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. R. (2014). Rural compared to urban home community settings as predictors of first-year students' adjustment to university. *Journal of College Student Development*, 55(2), 208–215. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0016>
- Anderson, E. (1985). Forces influencing student persistence and achievement. *Increasing Student Retention*, 44–61.
- Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68-76.
- Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P. M., & Baldaro, B. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning and Individual Differences*, 42, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.014>
- Ann, M. V. (2006). *Outdoor experiential team-building and the college adjustment and persistence of freshmen in learning communities* (Unpublished doctoral dissertation). Florida International University, Florida.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Espín, A., & Castro, M. (2006). A cross-age peer tutoring program to prevent academic failure and drop-out among first year university students. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, 13–18. <https://doi.org/10.1109/FIE.2006.322532>

- Aslan, S. (2015). Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği' nin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 132–145.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989.
- Attoe, C., & Pounds-cornish, E. (2015). Psychosocial adjustment following burns : An integrative literature review. *Burns*, 41(7), 1375–1384. <https://doi.org/10.1016/j.burns.2015.02.020>
- Aydın, Y. (2016). *Üniversiteye uyumun, psikolojik katılık, ruminatif düşünme, endişe ve öz-duyarlılık ile ilişkisi üzerine bir model test etme çalışması* (doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ayub, N. (2015). Predicting suicide ideation through intrapersonal and interpersonal factors: The interplay of Big-Five personality traits and social support. *Personality and Mental Health*, 9, 308–315. <https://doi.org/10.1002/pmh>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Baker, R. W. (2002). *Research with the student adaptation to college questionnaire (SACQ)*. Clark University. Unpublished manuscript. Retrieved from www.mtholyoke.edu/courses/shilkret/baker/BakerSACQ.MS.doc
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse ve Neglect*, 27(12), 1377–1395. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.06.002>

- Ball, K., & Martin, J. (2012). Self-defense training and traditional martial arts: Influences on self-efficacy and fear related to sexual victimization. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*(2), 135–144. <https://doi.org/10.1037/a0025745>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1989c). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol 6. Six theories of child development* (Vol. 6, pp. 1–60). Greenwich: CT: JAI Press. <https://doi.org/10.4135/9781452276250.n252>
- Bandura, A. (1990). Some reflections on reflections. *Psychological Inquiry, 1*(1), 101–105.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of Personality, 154–196*. Retrieved from <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&vedb=psyhvean=1999-04371-006&loginpage=login.asp&site=ehost>
- Bandura, A. (2001a). Social Cognitive Theory : An agentic perspective. *Annual Review Psychology, 52*(1), 1–26.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology, 3*(3), 265–299.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641–658. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641>

- Bandura, A. (2008a). Social cognitive theory. In *The International Encyclopedia of Communication* (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1037/13273-005>
- Bandura, A. (2008b). Toward an agentic theory of the self. In *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential* (pp. 15–49). <https://doi.org/10.1007/s00442-006-0462-8>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children’s aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Banyard, V. L., & Cantor, E. N. (2004). Adjustment to college among trauma survivors: An exploratory study of resilience. *Journal of College Student Development*, 45(2), 207–221. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0017>
- Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20–34.
- Basow, S. A., & Gaugler, T. (2017). Predicting adjustment of U.S. college students studying abroad: Beyond the multicultural personality. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 39–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.12.001>
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: formula for student success* (1st ed., pp. 2015–244). American Council on Education Preager.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. *Reworking the Student Departure Puzzle*, (1), 48–61.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>

- Bedel, E. F. (2015). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (A. A. Kurt, Ed.) (1st ed.). Eskişehir.
- Ben-David, A., & Leichtentritt, R. (1999). Ethiopian and Israeli students' adjustment to college: The effect of the family, social support and individual coping styles. *Journal of Comparative Family Studies*, 297–313.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129–1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Bennett, C., & Okinaka, A. M. (1990). Factors related to persistence among Asian, Black, Hispanic, and White undergraduates at a predominantly white university: Comparison between first and fourth year cohorts. *The Urban Review*, 22(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/BF01110631>
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 796.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth : Acculturation , identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332.
- Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C., & Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(3), 213–222. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2103_5
- Bigras, N., Godbout, N., Hébert, M., Runtz, M., & Daspe, M.-È. (2015). Identity and relatedness as mediators between child emotional abuse and adult couple adjustment in women. *Child Abuse ve Neglect*, 50, 85–93. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.009>

- Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1991). Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments. *Human Relations*, *44*, 497–515. <https://doi.org/10.1177/001872679104400505>
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S., & Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, *13*(3), 297–309. <https://doi.org/10.1177/1087054709334446>
- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T. A., & Lauver, K. J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of Personality*, *70*(3), 311–344. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05007>
- Borow, H. (1947). The measurement of academic adjustment. *Journal of the American Association of Collegiate Registrars (now College and University)*, *22*, 274-186.
- Bratton, J. (2015). *Introduction to work and organizational behaviour* (3rd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. C. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: formula for student success* (p. 63). American Council on Education Preager.
- Brown, J. E., King, M. T., Butow, P. N., Dunn, S. M., & Coates, A. S. (2000). Patterns over time in quality of life , coping and psychological adjustment in late stage melanoma patients : An application of multilevel models. *Quality of Life Research*, *9*(1), 75–85.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (D. A. Kenny, Ed.). New York London: The Guilford Press.
- Bryan, J. (2014). *A self-determination theory perspective on adjustment to college* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston, Houston.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientist*. Philedelphia: Routledge.
- Burnay, J., Billieux, J., Blairy, S., & Laroi, F. (2015). Which psychological factors influence internet addiction? Evidence through an integrative model. *Computers in Human Behavior*, *43*, 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.039>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, *29*(6), 1057-1068.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem.
- Byrne, K. A., Silasi-Mansat, C. D., & Worthy, D. A. (2015). Who chokes under pressure? The Big Five personality traits and decision-making under pressure. *Personality and Individual Differences*, 74, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.009>
- Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, E., & Hagedorn, L. S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of Students to college: A comparison between white students and African-American students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134–160.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71–97. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00087.x>
- Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 431–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9799-y>
- Casey, P., Jabbar, F., O'Leary, E., & Doherty, A. M. (2015). Suicidal behaviours in adjustment disorder and depressive episode. *Journal of Affective Disorders*, 174, 441–6. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.003>
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 3* (6th ed.). Wiley.
- Caspi, A., & Shiner, R. (1998). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. Retrieved from [papers2://publication/uuid/B484AC1D-3E2D-406D-BC8B-40A0F2AEFE8C](https://doi.org/10.1002/9781118130151.ch3)

- Cattell, R. B. (1956). Validation and intensification of the sixteen personality factor questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 12(3), 205–214. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(195607\)12:3<205::AID-JCLP2270120302>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1097-4679(195607)12:3<205::AID-JCLP2270120302>3.0.CO;2-0)
- Caudroit, J., Stephan, Y., Chalabaev, A., & Le Scanff, C. (2012). Subjective age and social-cognitive determinants of physical activity in active older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 20(4), 484–96. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22714990>
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18(2), 258–263. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.09.002>
- Chang, T. F., & Qin, D. B. (2017). Relations between academic adjustment and parental psychological control of academically gifted Chinese American and European American students. *Child Indicators Research*, 10(3), 715–734. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9403-1>
- Chartrand, J. M. (1992). An empirical test of a model of nontraditional student adjustment. *Journal of Counseling Psychology* 39(2), 193-202.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339.
- Cherry, K. (2011). Social learning theory an overview of Bandura’s Social Learning Theory. *The New York Times Company.(online Article)*, pp. 1–2.
- Cheung, H. S., & Sim, T. N. (2017). Social support from parents and friends for Chinese adolescents in Singapore. *Youth ve Society*, 49(4), 548–564. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559502>
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). The seven vectors: An overview. *Education and Identity*, 43–52. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Choi, H. J., & Lee, E. joo. (2012). Mediation effects of self-efficacy between academic stress and college adjustment in first year nursing students. *Journal of Academy Fundamental Nursing*, 19(2), 261–268.

- Chou, F.-H., Avant, K. C., Kuo, S.-H., & Fetzer, S. J. (2008). Relationships between nausea and vomiting, perceived stress, social support, pregnancy planning, and psychosocial adaptation in a sample of mothers: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(8), 1185–1191. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.08.004>
- Chrysikos, Alexandros, Ahmed, Ejaz & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first year undergraduate computing students of a UK Higher Education Institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97–121. Retrieved from <http://eprints.hud.ac.uk/31832/>
- Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the link between adolescent personality and peer-rated likeability and adjustment: Evidence of gender differences. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 978–986. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.08.006>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Rutledge Falmer. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). New Jersey: Psychology Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Connolly, S., Oberleitner, D., & Guarneri, J. (2018). Tracking social isolation, academic self-efficacy and adjustment to college: Self-reported perceptions across the first semester of college. *The Journal of College Orientation and Transition*, 25(1), 17–29.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189–211. <https://doi.org/10.1023/A:1009607907509>
- Cooke, B. D., Rossmann, M. M., Mccubbin, H. I., Joan, M., Mccubbin, H., & Patterson, J. M. (1988). Definition resource social support: Individuals families. *Family Relations*, 37(2), 211–216.

- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques* (1st ed.). London: Sage. Retrieved from http://books.google.es/books?id=i6eWT-K0R_YC
- Costa, A. L., Sophia, E. C., Sanches, C., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2015). Pathological jealousy: Romantic relationship characteristics, emotional and personality aspects, and social adjustment. *Journal of Affective Disorders, 174*, 38–44. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.017>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). Hypochondriasis, neuroticism, and aging. When are somatic complaints unfounded? *The American Psychologist, 40*(1), 19–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.1.19>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(5), 853–863. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.853>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment, 4*(1), 5–13. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.4.1.5>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment, 64*(1), 21–50. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1998). Your NEO summary. In R. L. Piedmont (Ed.), *The revised neo personality inventory. Clinical and research applications*. (p. 106). Maryland: Springer Science ve Business Media. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of tshe NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences, 12*(9), 887–898. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90177-D](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90177-D)
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Kay, G. G. (1995). Persons, places, and personality: career assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Career Assessment, 3*(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/106907279500300202>
- Coşkunserçe, O., ve Bedir Erişti, S. D. (2017). Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 83–104.

- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Çebi, E. (2009). *University students' attitudes toward seeking psychological help: Effects of perceived social support, psychological distress, prior help-seeking experience and gender* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çelik Örucü, M. (2005). *The effects of management training program on perceived stress, self efficacy and coping styles of university students* (doktora tezi). Ordadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çıkrıkçı, Ö. (2017). The effect of self-efficacy on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (1st ed., pp. 95–116). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2002). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 223–239.
- Dabke, D. (2014). Can life satisfaction be predicted by emotional intelligence , job satisfaction and personality type ? *Aweshkar Research Journal*, 17(1), 22–33.
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2291–2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- De Araujo, A. A. (2011). Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities: A review of the literature. *Higher Education Studies*, 1(1), 2–9. <https://doi.org/10.5539/hes.v1n1p2>
- Deandrea, D. C., Ellison, N. B., Larose, R., Steinfield, C., & Fiore, A. (2012). Serious social media: On the use of social media for improving students' adjustment to college. *Internet and Higher Education*, 15(1), 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.009>

- Deng, S., Liu, Y., Li, H., & Hu, F. (2013). How does personality matter? An investigation of the impact of extraversion on individuals' SNS use. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(8), 575–81. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0383>
- Deniz, A. Ç. (2014). Üniversite gençliğinin uyum sağlama süreçleri: Bir bibliyografya denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 99–121.
- Diaz, T., & Bui, N. H. (2017). Subjective well-being in Mexican and Mexican American women: The role of acculturation, ethnic identity, gender roles, and perceived social support. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 607–624. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9741-1>
- Dollinger, S. J., & Orf, L. A. (1991). Personality and performance in “personality”: Conscientiousness and openness. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 276–284. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90020-Q](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90020-Q)
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(22), 132–143.
- Dökmen, Ü. (2003). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak* (8th ed.). Ankara: Sistem.
- Duru, E. (2002). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13–24.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13–24.
- Dyson, R., & Renk, K. (2010). A multifaith spiritually based intervention for generalized anxiety disorder: A pilot randomized trial. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 430–441. <https://doi.org/10.1002/jclp>
- Ecob, R. (2009). *Structural modeling by example: Applications in educational, sociological and behavioral research*. (P. Cuttance ve R. Ecob, Eds.), *Igarss 2014*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Eisenberg, N., Vaughan, J., & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. In H. Kenneth, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 473–489). New York ve London: Guilford. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.46-6491>

- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Gözden Geçirilmiş Formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17–25. Retrieved from <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/34/04.pdf>
- Ekşi, H. (2010). Personality and coping among Turkish college students : A canonical correlation analysis. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 10(4), 2159–2177.
- Elfeddali, I., Bolman, C., Candel, M. J. J. M., Wiers, R. W., & De Vries, H. (2012). The role of self-efficacy, recovery self-efficacy, and preparatory planning in predicting short-term smoking relapse. *British Journal of Health Psychology*, 17(1), 185–201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02032.x>
- Elliott, D. C. (2014). Trailblazing: Exploring first-generation college students' self-efficacy beliefs and academic adjustment. *Journal of The First-Year Experience ve Students in Transition*, 26(2), 29–49. Retrieved from https://ucd.idm.oclc.org/login?url=http://search.proquest.com/professional/docview/1651863194?accountid=14507%5Cnhttp://jq6am9xs3s.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&vctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&verfr_id=info:sid/ProQ%3Aericshellverft_val_fmt=inf
- Embalzado, H. T., & Varma, P. (2018). Influences of temperament types on university students' well-being, academic performance and college adjustment. *Scholar: Human Sciences*, 9(2), 186–202.
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *CyberPsychology ve Behavior*, 7(1), 41–47.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479–496.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the healthy personality. In M. J. E. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality* (pp. 91–146). Oxford.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94–107.
- Erzen, E. (2017). The effect of anxiety on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (1st ed., pp. 75–94). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0>

- Estrada, L., Dupoux, E., & Clara, W. (2006). The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal*, 40(1), 43–55.
- Esen, Y. (2013). Gender discrimination in educational processes: An analysis on the experiences of studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Evans, N., Forney, D., Guido, F., Patton, L., & Renn, K. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everaerd, D., Klumpers, F., van Wingen, G., Tendolkar, I., & Fernández, G. (2015). Association between neuroticism and amygdala responsivity emerges under stressful conditions. *NeuroImage*, 112, 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.03.014>
- Ewen, R. B. (2010). *An introduction to theories of personality* (7th ed.). New York and London: Psychology Press.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. New York: Praeger. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ezzel, C. E., Swenson, C. C., & Brondino, M. J. (2000). The relationship of social support to physically abused children's adjustment. *Child Abuse and Neglect*, 24(5), 641–651.
- Fassig, E. (2003). *Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Colorado.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third). California: Sage publications. <https://doi.org/10.1234/12345678>
- Fox, D. P. (2000). *Interactive effects of gender, ethnicity, and first year experience program participation on college student adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Colorado, Ohio. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. pp.1-35.

- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259–274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Gámez-Guadix, M., Gini, G., & Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully–victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior, 53*, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.007>
- Garcia-Banda, G., Chellew, K., Fornes, J., Perez, G., Servera, M., & Evans, P. (2014). Neuroticism and cortisol: Pinning down an expected effect. *International Journal of Psychophysiology, 91*(2), 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.12.005>
- Gaur, A. S., & Gaur, S. S. (2009). *Statistical methods for practice and research: A guide to data analysis using SPSS*. New Delhi: Response: Business Books from Sage. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&eq=intitle:Statistical+Methods+for+Practice+and+Research+A+guide+to+data+analysis+using+SPSS#0>
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. Ankara: Nobel.
- Ghee, A. C., & Khoury, J. C. (2008). Feelings about math and science: Reciprocal determinism and catholic school education. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 11*(3), 333–354. Retrieved from <http://login.ezproxy.lib.umn.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&vedb=eric&veAN=EJ1005809&vesite=ehost-live>
- Godfrey, K. C. (2016). *The college experience of gifted emerging adults: Factors associated to social adjustment to college* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida.
- Gohil, B. (2018). A Study of mental health of school students in relation to their personality. *Think Different IMJ, 4*(29), 48–51.
- Goldberg, D. B. (2016). Impact of childhood sexual abuse on college student development: A seven-vectors perspective. *Journal of College Counseling, 19*(2), 168–179. <https://doi.org/10.1002/jocc.12039>

- Gómez, E., Alfredo, U., & Glass, C. R. (2014). International student adjustment to college: Social networks, acculturation, and leisure. *Journal of Park and Recreation Administration*, 32(1), 7–25.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Goldman, Z. W. (2016). Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college. *Western Journal of Communication*, 80(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1078494>
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511–520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E. W., & Ellison, N. B. (2013). Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence. *Computers and Education*, 67, 193–207. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.021>
- Graziano, W., & Eisenberg, N. H. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnson, ve S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (1st ed., pp. 795–824). California: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50031-7>
- Graziano, W., & Tobin, R. M. (2002). Agreeableness: Dimension of personality or social desirability artifact? *Journal of Personality*, 70(5), 695–728. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05021>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167–181.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arceche, A., & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1562–1573. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.012>

- Guðmundsdóttir, S. (2015). Nordic expatriates in the US: The relationship between cultural intelligence and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 175–186. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.05.001>
- Gutiérrez, J. L. G., Jiménez, B. M., Hernandez, E. G., & Puente, C. P. (2005). Personality and subjective well-being: Big five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1561–1569. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.015>
- Güler, N., ve Gülşen, T. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 12–24. <https://doi.org/10.21031/epod.63041>
- Güllü, İ. (2011). İlahiyat fakülteşerinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin dini sosyalleşmeleri üzerine bir araştırma (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Toplum Bilimleri*, 4(7), 211–227.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 232-258). Cambridge University Press, New York.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis. Vectors*. Pearson - Prentice Hall. <https://doi.org/10.1016/j.ijpharm.2011.02.019>
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, 22(I), 93–104. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00175-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00175-4)
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665–685.
- Halim, H., Bakar, H. A., & Mohamad, B. (2014). Expatriate adjustment: Validating multicultural personality trait among self-initiated academic expatriates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155 (October), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.267>
- Hall, E. M. (2015). *Examining gender differences and relationships among Facebook (Unpublished master thesis)*. George Mason University, Virginia.

- Halloran, N. H. (2000). *Freshmen learning communities and their effectiveness on college student adjustment and adaptation* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Georgia. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Harris, S. (2017). *An investigation of the effects of neurofeedback training on Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms, depression, anxiety, and academic self-efficacy in college students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Central Florida, Florida.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. <https://doi.org/10.4324/9780203927984>
- Hartog, W. (1997). Personality. In S. M. Emmanue, W. McDonald, & J. Stewart (Eds.), *Volume 15, Tome V: Kierkegaard's Concepts: Objectivity to Sacrifice*. New York: Routledge.
- Havighurst, R. J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through the life span. In P. B. Baltes ve K. W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization* (United Kin, pp. 3–24). London: Academic Press.
- Hill, P. L., Turiano, N. A., Mroczek, D. K., & Roberts, B. W. (2012). Examining concurrent and longitudinal relations between personality traits and social well-being in adulthood. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 698–705. <https://doi.org/10.1177/1948550611433888>
- Hirose, E. I., Wada, S., & Watanabe, H. (1999). Effects of self-efficacy on adjustment to college. *Japanese Psychological Research*, 41(3), 163–172. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.00115>
- Hives, F. (2014). *Confidence to quit: The impact of self-efficacy on substance abusers' motivastion to change* (Unpublished doctoral dissertation). John F. Kennedy University, California.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Florida: Chapman ve Hall/CRC.
- Hoerger, M., Coletta, M., Sörensen, S., Chapman, B. P., Kaukeinen, K., Tu, X., & Duberstein, P. R. (2016). Personality and perceived health in spousal caregivers of patients with lung cancer: The roles of neuroticism and extraversion. *Journal of Aging Research*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2016/5659793>

- Holmes, A. R. (2015). *The relationship between academic self-efficacy, parental involvement, social support, self-esteem and depressive symptoms among African American male college students* (Unpublished Master Thesis). North Carolina Central University, Carolina.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. Retrieved from www.ejbrm.com
- Horn, L. (2006). *Placing college graduation rates in context: How 4-year college graduation rates vary with selectivity and the size of low-income enrollment. Postsecondary education descriptive analysis report. NCES 2007-161. US Department of Education Washington DC National Center for Education Statistics.*
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. MA: Addison-Wesley.
- Huff, K. C., Song, P., & Gresch, E. B. (2014). Cultural intelligence, personality, and cross-cultural adjustment: A study of expatriates in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 38(1), 151–157. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.005>
- Hum, E. S. (Emily), & Falci, C. (2016). *Gender differences in social support and physical health*. UCARE Research Products. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.10.2.102>
- Hung, Y. Y. K. (2010). *Effects of perceived self-efficacy, social support and adjustment to college on the health-promoting behaviors of Chinese/Taiwanese international students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Kent State University, Ohio.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135–157. <https://doi.org/10.1007/BF01730113>
- İkiz, F. E., Asıcı, E., Savcı, M. ve Yörük, C. (2015). Problemlı internet kullanımı ile üniversite yaşamına uyum ilişkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 34-50. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buefad/article/view/1082000151>
- İkiz, F. E., ve Mete Otlı, B. (2015). Üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve başa çıkma yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 35–52.

- İlhami, B., ve Oral, B. (2011). Self-efficacy perceptions regarding teaching profession: The case of faculty of science, letters, theology and fine arts graduates attending pedagogic formation program. *İnönü Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1–18.
- Jacquemet, M., Murphy, A., Warrick, M., & Rabeus, M. (1995). Social support and psychosocial adaptation in cancer patients. *European Journal of Cancer*, 31(November), S292. [https://doi.org/10.1016/0959-8049\(95\)96632-N](https://doi.org/10.1016/0959-8049(95)96632-N)
- Janicki Deverts, D., Cohen, S., & Doyle, W. J. (2017). Dispositional affect moderates the stress-buffering effect of social support on risk for developing the common cold. *Journal of Personality*, 85(5), 675–686. <https://doi.org/10.1111/jopy.12270>
- Janković, B., Nikolić, M., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2016). The impact of Facebook and smart phone usage on the leisure activities and college adjustment of students in Serbia. *Computers in Human Behavior*, 55, 354–363. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.022>
- Jantzer, A. M. (2017). Retrospective reports of bullying victimization, college adjustment, and the role of coping. *Journal of College Student Development*, 58(2), 283–289.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit."* (R. Schwarzer, Ed.). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yıldırım, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the effects of stress and campus climate on the persistence of students of color and white students: An application of Bean and Eaton's Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9304-9>.
- Jones, D. (2015). Psychodynamics of self-disgust: Expulsion and attack as attempts to retain integrity of personality. In P. A. Powell, P. G. Overton, & J. Simpson (Eds.), *The Revolting Self: Perspectives on the Psychological, Social, and Clinical implications of self-disgust* (p. 207). Great Britain: Karnac.
- Joshanloo, M., & Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in Iranian Muslim university students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 105–113. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9177-y>

- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652.
- Judge, T. A., Livingston, B. A., & Hurst, C. (2012). Do nice guys—and gals—really finish last? The joint effects of sex and agreeableness on income. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(2), 390-407.
- Julia, M., & Veni, B. (2012). An analysis of the factors affecting students' adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244–250. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p244>
- Jung, C. G. (1970). *Collected works of CG Jung, volume 17: The development of personality. Development* (Vol. 17). Retrieved from <http://sbpa.org.br/portal/wp-content/uploads/2012/08/volume-17.pdf>
- Jung, C. G. (2014). *The collected works of C.G. Jung: Development of personality*. (H. Read, M. Fordham, G. Adler, & W. McGuire, Eds.). New York: Princeton University.
- Kaba, İ., ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 98–113.
- Kahn, J., & Wright, S. E. (1980). *Human growth and the development of personality: social work series* (3rd ed.). Frankfurt: Pergamon.
- Kalsner, L., & Pistole, M. C. (2003). College adjustment in a multiethnic sample: Attachment, separation-individuation, and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 44(1), 92-109.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019>
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033–1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Karahan, F., Sardoğan, M., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6–15.

- Kartal, A., ve Çetinkaya, B. (2009). Yüksekökol öğrencilerinin algılanan sosyal destek durumları ve sosyal desteği etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 3–20.
- Karwowski, M., Lebuda, I., Wisniewska, E., & Gralewski, J. (2013). Big five personality traits as the predictors of creative self-efficacy and creative personal identity: Does gender matter? *Journal of Creative Behavior*, 47(3), 215–232. <https://doi.org/10.1002/jocb.32>
- Keskiner, P. (2012). *The relationship between parental acceptance and children's psychological adjustment in the context of parental power and prestige in a Turkish sample* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Khanekhesi, A. (2012). The relationship of academic stress, depression, and self-efficacy with academic performance among high school students in Iran. *Indian Streams Research Journal*, 1(V), 1–4.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61, 157–172. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Türk+Dünyasından+Gelen+Öğrencilerin+Yaşadıkları+Sorunların+Akademik+Başarılarına+Etkisi:+Turizm+Öğrencileri+Örneği&btnG=vehl=trveas_sdt adresinden edinilmiştir.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26–39. <http://mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/view/65> adresinden edinilmiştir.
- Kızıldağ, S., Demirtaş, S. ve Gençtanırım, D. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 185-196.
- Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, 63(6), 518–526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Kim, J. (Jamie), & Tussyadiah, I. P. (2016). The impact of self-presentation strategies and social support on tourist experience. In *Tourism Travel and Research Association: Advancing Tourism Research Globally*. (p. 37).

- Kincaid, J. P., Fishburne, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count and flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel.*
- Kiperman, S., & Meyers, J. (2014). School psychology forum: LGB youth' s perceptions of Social Support :, (December 2015).
- Klem, J. L. (2008). *The impact of indirect aggression on college student adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kocatürk, L. (2005). *Halk oyunlarına düzenli katılımın üniversite öğrencilerinin depresyon ve uyum düzeylerine etkisinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla, Muğla Üniversitesi. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk ve akılcı olmayan inançlarını çeşitli açılardan incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 175–190.
- Koole, S. L., Jager, W., van den Berg, A. E., Vlek, C. A. J., & Hofstee, W. K. B. (2001). On the social nature of personality: Effects of extraversion, agreeableness, and feedback about collective resource use on cooperation in a resource dilemma. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(3), 289–301. <https://doi.org/10.1177/0146167201273003>
- Korpershoek, C., Van der Bijl, J., & Hafsteinsdóttir, T. B. (2011). Self-efficacy and its influence on recovery of patients with stroke: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 67(9), 1876–94. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05659.x>
- Krisher, H., & Shechtman, Z. (2016). Factors in the adjustment and academic achievement of college students with learning disabilities in Israel. *International Research in Higher Education*, 1(125), 2380–9183. <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. New Directions for Teaching and ...* Washington: Association of American Colleges and Universities. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Kurtz, J. E., Puher, M. a., & Cross, N. a. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, *94*(6), 630–637. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.672506>
- Kvaal, K., Halting, A. G., & Kvigne, K. (2014). Social provision and loneliness among older people suffering from chronic physical illness. A mixed-methods approach. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *28*(1), 104–111. <https://doi.org/10.1111/scs.12041>
- Lapoint, S. O., & Soysa, C. K. (2014). Great expectations: Perfectionism and residence status predict college adjustment. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, *19*(3), 98–107. Retrieved from csoysa@worchester.edu
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, *28*, 563–575.
- Lee, J. Y., Divaris, K., Baker, A. D., Rozier, R. G., & Vann, W. F. (2012). The relationship of oral health literacy and self-efficacy with oral health status and dental neglect. *American Journal of Public Health*, *102*(5), 923–929. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300291>
- Lee, S., & Nam, Y. (2016). The influence of self-awareness, self-acceptance , and empathy on interpersonal competence in nursing students. *International Journal of Advanced Nursing Education and Research*, *1*(1), 75–80.
- Lenz, A. S. (2014). Mediating effects of relationships with mentors on college adjustment. *Journal of College Counseling*, *17*(3), 195–207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00057.x>
- Li, X., Chen, W., & Popiel, P. (2015). What happens on Facebook stays on Facebook? The implications of Facebook interaction for perceived, receiving, and giving social support. *Computers in Human Behavior*, *51*(PA), 106–113. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.066>
- Liber, J. M., Faber, A. W., Treffers, P. D., & Van Loey, N. E. E. (2008). Coping style, personality and adolescent adjustment 10 years post-burn. *Burns*, *34*(6), 775-782.
- Licuanan-Galela, N. (2001). Economic development policies and women workers : Filipina workers in a Japanese transplant. *NWSA Journal*, *13*(3), 169–180.
- Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first semester adjustment to college: The meditational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, *9*, 123–134. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x>

- Lin, L. Y., Orsmond, G. I., Coster, W. J., & Cohn, E. S. (2011). Families of adolescents and adults with autism spectrum disorders in Taiwan: The role of social support and coping in family adaptation and maternal well-being. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 144–156. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.004>
- Lin, Y. Sen, Huang, W. S., Yang, C. T., & Chiang, M. J. (2014). Work-leisure conflict and its associations with well-being: The roles of social support, leisure participation and job burnout. *Tourism Management*, 45, 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2014.04.004>
- Liu, C., Zhao, Y., Tian, X., Zou, G., & Li, P. (2015). Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital. *Nurse Education Today*, 35(6), 754–759. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.002>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(5), 265–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Loeb, S. J., Steffensmeier, D., & Kassab, C. (2011). Predictors of self-efficacy and self-rated health for older male inmates. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 811–820. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05542.x>
- Lombardo, E. R., Tan, G., Jensen, M. P & ve Anderson, K. O. (2005). Anger management style and associations with self-efficacy and pain in male veterans. *The Journal of Pain*, 6(11), 765–70. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2005.07.003>
- Louw, G. J. (2014). Burnout, vigour, big five personality traits and social support in a sample of police officers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1–13. <https://doi.org/10.4102/sajip.v40i1.1119>
- MacDonald, K. (1988). Temperament and personality development. In M. Lewis (Ed.), *Social and personality development: An evolutionary synthesis* (pp. 41–76). New York ve London: Plenum Press.
- Macionis, J. J. (2012). *Sociology* (14th ed.). Boston: Pearson. Retrieved from <http://www.pearsonhighered.com/educator/product/Sociology/9780205116713.page>
- Mackenzie, G. N. (1939). Core-curriculum developments in California : I . Innovating Schools. *The School Review*, 47(5), 337–351.

- MacKinnon, D., Lockwood, C., & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. <https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901>
- Malecki ve Demaray. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Mann, M. P. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students' institutional attachment. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1797–1806. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.001>
- Mannan, A. (2007). Student attrition and academic and social integration : Application of Tinto' s Model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53(2), 147–165. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2496-y>
- Marcia, J. E. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. In *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0748-6>
- Marshall, T. C., Lefringhausen, K., & Ferenczi, N. (2015). The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status updates. *Personality and Individual Differences*, 85, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.039>
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). Recognizing, reducing and coping with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149–2155. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.417>
- Matzler, K., Bidmon, S., & Grabner-Kräuter, S. (2006). Individual determinants of brand affect: the role of the personality traits of extraversion and openness to experience. *Journal of Product & Brand Management*, 15(7), 427-434.
- Mazhelis, O., & Puuronen, S. (2007). A framework for behavior-based detection of user substitution in a mobile context. *Computers and Security*, 26(2), 154–176. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2006.08.010>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "Adequate Taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 586–595. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.4.586>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *The American Psychologist*, 52(5), 509–16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203428412>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The Five Factor Theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality* (3rd ed., pp. 159–181). New York: The Guilford Press. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)81000-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)81000-8)
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCubbin, I. (2003). An examination of criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of attrition. *Integration The Vlsi Journal*, (February), 1–12.
- Melendez, M. C. (2016). Adjustment to college in an urban commuter setting. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 18(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1521025115579671>
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135–154.
- Meyer, G. J. (1999). Simple procedures to estimate chance agreement and kappa for the interrater reliability of response segments using the Rorschach Comprehensive System. *Journal of Personality Assessment*, 72(2), 230–255. <https://doi.org/10.1207/S15327752JP720209>

- Michikyan, M., Subrahmanyam, K., & Dennis, J. (2014). Can you tell who I am? Neuroticism, extraversion, and online self-presentation among young adults. *Computers in Human Behavior*, 33, 179–183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.010>
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Abingdon: Routledge.
- Milner, A., Krnjacki, L., & LaMontagne, A. D. (2016). Age and gender differences in the influence of social support on mental health: a longitudinal fixed-effects analysis using 13 annual waves of the HILDA cohort. *Public Health*, 140, 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.06.029>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Ayduk, Ö. (2008). *Introduction to personality: Toward an integrative science of the person* (8th ed.). United States of America: John Wiley and Sons.
- Mitchell, I., Evans, L., Rees, T., & Hardy, L. (2014). Stressors, social support, and tests of the buffering hypothesis: Effects on psychological responses of injured athletes. *British Journal of Health Psychology*, 19(3), 486–508. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12046>
- Mittal, B. (2014). A comparative study on the adjustment of player and non-player college level male students. *International Journal of Health, Sports and Physical Education*, 2(2), 13–15. <https://doi.org/10.21922/srjhsel.v4i23.9638>
- Montgomery, A., & Kehoe, I. (2016). *Reimagining the purpose of schools and educational organisations*. London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4>
- Mossakowski, K. N., & Zhang, W. (2014). Does social support buffer the stress of discrimination and reduce psychological distress among Asian Americans? *Social Psychology Quarterly*, 77(3), 273–295. <https://doi.org/10.1177/0190272514534271>
- Mousavi, S. V., Sheakhli, N., & Rezaei, S. (2015). Role of the big five personality traits in chemical suicide attempt. *Practice in Clinical Psychology*, 3(4), 235–242.
- Muckenhaupt, M. (1997). *Sigmund Freud: Explorer of the unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Mueller, G., & Plug, E. (2006). Estimating the effect of personality on male and female earnings. *Industrial and Labor Relations Review*, 60(1), 3–22.
- Mufioz-Plaza, C., Quinn, S. C., & Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, 85(3), 52–63.

- Mujis, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
<https://doi.org/10.7748/ns2013.06.27.43.59.s52>
- Murray, C., Lombardi, A., Bender, F., & Gerdes, H. (2013). Social support: Main and moderating effects on the relation between financial stress and adjustment among college students with disabilities. *Social Psychology of Education, 16*(2), 277–295.
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9204-4>
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Oxford Univ. Press.
- Naz, S., & Sharma, H. (2018). Review on internet-addiction, personality, religion and adjustment of youth. *International Journal of Recent Scientific Research, 9*(1), 23535–23540. <https://doi.org/10.24327/IJRSR>
- Nel, K., Govender, S., & Tom, R. (2016). The social and academic adjustment experiences of first-year students at a historically disadvantaged peri-urban university in South Africa. *Journal of Psychology in Africa, 26*(4), 384–389.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1208960>
- Noll, D. (2003). *Peacemaking: Practicing at the intersection of law and human conflict*. Pandora.
- Ohuakanwa, C. E., Omeje, J. C., & Eskay, M. (2011). New prof Omeje pornography addiction as correlate of psychosocial and academic adjustment of students in universities in Lagos State. *Online Submission, 11*, 907–920. Retrieved from http://eric.ed.gov/?q=pornographyveff1=dtSince_2011veid=ED538840
- Olaniyi, A. F., & Ajibade, Y. A. (2012). Adequacy and suitability of recommended French Language. *Journal of The African Educational Research Network, 12*(1), 110–125.
- Olmstead, S. B., Roberson, P. N. E., & Fincham, F. D. (2012). Early psychological distress is a precursor to college men's later academic and social adjustment. *College Student Journal, 53*–59.
- Orman, Y. (2016). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir Örneği* (yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Osman-Gani, Aa. M., & Rockstuhl, T. (2009). Cross-cultural training, expatriate self-efficacy, and adjustments to overseas assignments: An empirical investigation of managers in Asia. *International Journal of Intercultural Relations, 33*(4), 277–290.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.02.003>

- Oxford English Dictionary. (2017). Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/personality>
- Ozer, E. . M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472–486. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472>
- Öksüz Emir, E., ve Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin intihar olasılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 407–420.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başatme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5–13.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153–171.
- Öztemel, K. (2010). Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13(4), 319–325.
- Özyeşil, Z. (2012). Five Factor Personality Traits as predictor of trait anger and anger expression. *Education and Science*, 37(163), 322–332.
- Pappas, I. O., Giannakos, M. N., & Jaccheri, L. (2016). Investigating factors influencing students' intention to dropout computer science studies. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education Pages* (pp. 198–203).
- Paramo, F. M., Tinajero, C., & Rodriguez, S. (2015). Levels of adjustment to college, gender and academic achievement in first -year Spanish students. In M. Carmo (Ed.), *Education applications ve developments*. in Science Press.
- Pascarella, E. T. ., Terenzini, P. T., & Hibell, J. (1978). Student-faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. *The Journal of Higher Education*, 49(5), 450–463.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A Multiinstitutional, path analytic validation of Tinto' s Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87–102. <https://doi.org/10.3102/00028312020001087>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationships and freshman year educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 71(4), 183–189. <https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885067>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75. <https://doi.org/10.2307/1981125>

- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Wolfle, L. M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 155–175. <https://doi.org/10.2307/1981479>
- Peacock-Chambers, E., Martin, J. T., Necastro, K. A., Cabral, H. J., & Bair-Merritt, M. (2017). The influence of parental self-efficacy and perceived control on the home learning environment of young children. *Academic Pediatrics*, 17(2), 176–183. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.10.010>
- Pellerone, M., Spinelloa, C., Sidoti, A., & Micciche, S. (2015). Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190(November 2014), 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.026>
- Peltokorpi, V., & Froese, F. J. (2012). The impact of expatriate personality traits on cross-cultural adjustment: A study with expatriates in Japan. *International Business Review*, 21(4), 734–746. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2011.08.006>
- Peterson, C. (2016). Exploratory factor analysis and theory generation in psychology. *Review of Philosophy and Psychology*, 8, 519–540. <https://doi.org/10.1007/s13164-016-0325-0>
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school*. New York: Springer.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychological adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5).
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Pruett, P. S., & Absher, B. (2015). Factors influencing retention of developmental education students in community colleges. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(4), 32–40. Retrieved from <http://proxygsu-coll.galileo.usg.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&vedb=a9hveAN=108277994&site=eds-live&scope=site>

- Quan, L., Zhen, R., Yao, B., & Zhou, X. (2014). The effects of loneliness and coping style on academic adjustment among college freshmen. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *42*(6), 969–978. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.969>
- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, J., Hoyle, R. H., & Swartzwelder, H. S. (2007). Adjustment to college in students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *11*(6), 689–699. <https://doi.org/10.1177/1087054707305106>
- Raju, P. M., & Asfaw, A. (2009). Recalled test anxiety in relation to achievement, in the context of general academic self-concept, study habits, parental involvement and socio-economic status among Grade 6 Ethiopian students. *Education 3-13*, *37*(3), 269–285. <https://doi.org/10.1080/03004270902734085>
- Ramirez, A. G., Velez, L. F., Chalela, P., Gallion, K., & Mcalister, A. (2008). Case study: Diffusion acceleration. In *Health promotion in multicultural populations: A handbook for practitioners and students* (pp. 254–277).
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first- Generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, *10*(1), 6–18. [https://doi.org/DOI: 10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x](https://doi.org/DOI:10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x)
- Randall, E. T., Bohnert, A. M., & Travers, L. V. (2015). Understanding affluent adolescent adjustment: The interplay of parental perfectionism, perceived parental pressure, and organized activity involvement. *Journal of Adolescence*, *41*, 56–66. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.005>
- Rao, S. L. (2017). Marital adjustment and depression among couples. *International Journal of Indian Psychology*, *4*(2), 34–42.
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, *54*, 60–72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>
- Reid, G. M., Holt, M. K., Bowman, C. E., Espelage, D. L., & Green, J. G. (2016). Perceived social support and mental health among first-year college students with histories of bullying victimization. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(11), 3331–3341. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0477-7>

- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, *68*, 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.030>
- Rice, K. G., Cole, D. a., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, *37*(2), 195–202. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.2.195>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, *63*(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Riggio, R. E., Watring, K. P., & Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, *15*(3), 275–280. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90217-Q](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90217-Q)
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2017). Pre-entry characteristics, perceived social support, adjustment and academic achievement in first-year Spanish university students: A path model. *The Journal of Psychology*, *151*(8), 722–738. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372351>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. A. (2009). Social and emotional competence in early childhood. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). New York: Guilford Press.
- Ruch, M. G., & Orata, P. T. (1939). Testing : Intelligence , aptitude , personality , and achievement. *Review of Educational Research*, *9*(5), 514–523.
- Rujiprak, V. (2016). Cultural and psychological adjustment of international students in Thailand. *International Journal of Behavioral Science*, *11*(2), 127–142.
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, *8*(2), 239–248.

- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 619–628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Sanogo, V. (2014). *Case study of hispanic students' physical education experiences* (Unpublished doctoral dissertation). Illinois University, Illinois.
- Saulsman, L. M., & Page, A. C. (2004). The five-factor model and personality disorder empirical literature: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *23*(8), 1055–1085. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2002.09.001>
- Savino, F. (1987). *Social support, psychological coping resources, interpersonal orientation, and living environment as predictors of adjustment in first-year undergraduates* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- Sayar, M. (2006). *A longitudinal study of the relationship between social support and psychological support and psychological well-being of adolescents from low socioeconomic status* (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Schneider, K. (2012). The narrative dimension of becoming oneself. In K. Schneider (Ed.), *Becoming oneself: Dimensions of Bildung' and the facilitation of personality development*. Springer.
- Schnuck, J., & Handal, P. J. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the Five Factor Model of Personality. *Psychology*, *2*(4), 275–282. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.24044>
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, *57*(2), 149–174. <https://doi.org/10.3102/00346543057002149>
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, *58*(1), 1-21.
- Selfhout, M., Burk, W., Branje, S., Denissen, J., van Aken, M., & Meeus, W. (2010). Emerging late adolescent friendship networks and Big Five personality Traits: A social network approach. *Journal of Personality*, *78*(2), 509–538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00625.x>
- Selvarajan, T., Singh, B., & Cloninger, P. A. (2016). Role of personality and affect on the social support and work family conflict relationship. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.004>

- Sever, G. (2015). *Lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sevinç, G. (2016). *Güvenli bağlanma düzeyi ve benlik kurguları ile üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sevinç, S. (2010). *Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi* (doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gregersen, H., Black, J. S., & Ferzandi, L. A. (2006). You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied psychology*, 91(1), 109-125.
- Shahini, N., Asayesh, H., Ghobadi, M., & Sadeghi, J. (2013). Correlation between perceived social support and loneliness with life satisfaction among students of Golestan University of Medical Sciences. *Pajoohandeh Journal*, 17(6), 302-306.
- Sharoni, S. K. A., & Wu, S. F. V. (2012). Self-efficacy and self-care behavior of Malaysian patients with type 2 diabetes: a cross sectional survey. *Nursing ve Health Sciences*, 14(1), 38–45. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00658.x>
- Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 946-951.
- Shaw-zirt, B., & Chaplin, W. (2005). College students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109–120. <https://doi.org/10.1177/1087054705277775>
- Sheilynda, S., Lim, D. H., & Kim, J. (2015). Factors influencing college persistence for first-time students. *Journal of Developmental Education*, 38(3), 12–20.
- Shu, F., McAbee, S. T., & Ayman, R. (2017). The HEXACO personality traits, cultural intelligence, and international student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 106, 21–25. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.024>
- Shumaker, S. A., & Czajkowski, S. M. (2013). *Social support and cardiovascular disease*. Springer Science ve Business Media.

- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and personality: Gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0734282914550385>
- Sigward, T. M., Hughes, H. M., Gaborit, M., & Ross, M. J. (1992). Parenting styles as they relate to self-esteem and adjustment department of psychology. In *Midwestern Psychological Association Annual Convention* (pp. 1–14). Chicago.
- Silverthorn, N. A., & Gekoski, W. L. (1995). Social desirability effects on measures of adjustment to university, independence from parents, and self-efficacy. *Journal of Clinical Psychology*, 51(2), 244–251. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199503\)51:2<244::AID-JCLP2270510214>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199503)51:2<244::AID-JCLP2270510214>3.0.CO;2-Q)
- Silvia, P. J., Fayn, K., Nusbaum, E. C., & Beaty, R. E. (2015). Openness to experience and awe in response to nature and music: Personality and profound aesthetic experiences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 376–384. <https://doi.org/10.1037/aca0000028>
- Singh, V. (2018). *Unit 4: Developing a self-directed learner. IGNOU: The People's University*.
- Sipovskaya, Y. I. (2015). The structure of intellectual competence in late adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 479–484. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.428>
- Sirin, S. R., Gupta, T., Ryce, P., Katsiaficas, D., Suárez-Orozco, C., & Rogers-Sirin, L. (2013). Understanding the role of social support in trajectories of mental health symptoms for immigrant adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.004>
- Sleem, W. F., & El-Sayed, N. M. (2011). The effect of job conscientiousness on job performance. *Nature and Science*, 9(12), 1–7.
- Smith, G. J. (2007). Parenting effects on self-efficacy and self-esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college. In *The Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (78th, Philadelphia, PA)* (pp. 1–4).
- Smith, E. M., Reynolds, S., Orchard, F., Whalley, H. C., & Chan, S. W. (2018). Cognitive biases predict symptoms of depression, anxiety and wellbeing above and beyond neuroticism in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 241, 446-453.

- Soffa, S. J. (2006). *Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 821–841. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=paovftqveNEWS=NveAN=00004760-201508000-00014>
- Soto, C. J. (2015). Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the Big Five with subjective well-being. *Journal of Personality, 83*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1111/jopy.12081>
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2012). Examining mechanisms of personality maturation: The impact of life satisfaction on the development of the Big Five Personality Traits. *Social Psychological and Personality Science, 4*(2), 181–189. <https://doi.org/10.1177/1948550612448197>
- Specier, D., & Lee, H. (2013). *People, work ve organisations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(5), 1041–1053. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1041>
- Stage, F. K. (1996). Setting the context: Psychological theories of learning. *Journal of College Student Development, 37*(2), 227-235.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 134*(1), 138-161.
- Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(1), 19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4>
- Sülek Şanlı, G. (2015). *Üniversite öğrencilerinin psikososyal gelişim düzeyinin üniversiteye uyumlu ilişkisi* (yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. In G. Underwood (Ed.), *Traffic and transport psychology: theory and application* (pp. 215–227). New York: Elsevier.
- Sürücü, M., ve Bacanlı, H. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 375 – 396.
- Swail, W. S., Redd, K. E., & Perna, L. W. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. ASHE Higher Education Report (Vol. 30). <https://doi.org/10.1002/aehe.3002>
- Swanson, N. M., Vaughan, A. L., & Wilkinson, B. D. (2017). First-year seminars: Supporting male college students' long-term academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory ve Practice*, 18(4), 386–400. <https://doi.org/10.1177/1521025115604811>
- Swickert, R. J., Hittner, J. B., & Foster, A. (2010). Big Five traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 736–741. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.018>
- Syed, M., & Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: Linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 371–384. <https://doi.org/10.1037/a0030070>
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 271–286.
- Şahin, C., ve Tunçel, M. (2008). Sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin psikososyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 9(2), 45–50.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N. ve Zoraloğlu, Y. R. (2010). Üniversite öğrencilerinin düşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 20–38.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. İstanbul: Seçkin.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Ö. F. ve Koydemir, S. (2013). Linking metatraits of the Big Five to well-being and ill-being: Do basic psychological needs matter? *Social Indicators Research*, 112(1), 221–238. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0049-1>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.
- Tabassi, A. A., Roufechaei, K. M., Ramli, M., Bakar, A. H. A., Ismail, R. ve Pakir, A. H. K. (2016). Leadership competences of sustainable construction project managers. *Journal of Cleaner Production*, *124*, 339–349. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.02.076>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social Support: During the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, *15*(1), 123–144.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, *13*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Taub, D. J. (2008). Exploring the impact of parental involvement on student development. *New Directions for Student Services*, (122), 15–28. <https://doi.org/10.1002/ss>
- Tayama, J., Yamasaki, H., Tamai, M., Hayashida, M., Shirabe, S., Nishiura, K., ... Nakaya, N. (2012). Effect of baseline self-efficacy on physical activity and psychological stress after a one week pedometer intervention. *Perceptual and Motor Skills*, *114*(2), 407–418. <https://doi.org/10.2466/24.27.PMS.114.2.407-418>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social–emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, *30*(4), 494–512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>
- Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto' s conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, *52*(4), 197–210.
- Thomas, D. M., Love, K. M., Roan-Belle, C., Tyler, K. M., Brown, C. L., & Garriott, P. O. (2009). Self-efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. *The Journal of Negro Education*, 159-171.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory ve confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Thompson, C. E., & Fretz, B. R. (1991). Predicting the adjustment of black students at predominantly white institutions. *Journal of Higher Education* *62*(4), 437-450.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A Theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125.

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tok, S., & Moralı, S. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(7), 921-931.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53–63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Türktan, N. S. (2003). *Kısa süreli yarı yapılandırılmış destek grubunun üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyumlarını kolaylaştırıcı etkisi ve grup sürecindeki iyileştirici etkenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, F. M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile sosyal uyum ve iletişim becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ulu, M. ve Bulut, M. B. (2017). Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin HEXACO ile ölçülmesi. *Bilimname*, 34(2), 443-463.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., & Tolson, J. M. (1998). Adolescent friendship selection and termination: The role of similarity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(5), 703-710.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89–101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Valero, S., Daigre, C., Rodríguez-Cintas, L., Barral, C., Gomà-I-Freixanet, M., Ferrer, M., ... Roncero, C. (2014). Neuroticism and impulsivity: Their hierarchical organization in the personality characterization of drug-dependent patients from a decision tree learning perspective. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 1227–1233. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.03.021>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017a). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>

- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017b). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences, 54*, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. https://doi.org/10.1007/978-1-61737-960-4_9
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences, 39*(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Veres, A., & Szamosközi, I. (2017). Personality traits, work experience and GPA as predictors of career adaptability in college students. *Transylvanian Journal of Psychology, (2)*, 97-114.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice: Getting started with a simplified approach*. London ve New York: Springer.
- Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. S. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science and Medicine, 11*(1), 35–41. [https://doi.org/10.1016/0037-7856\(77\)90143-3](https://doi.org/10.1016/0037-7856(77)90143-3)
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2011). *Educational research: A guide to the process* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Walliman, N. S. R. (2001). Your research project : A step-by-step guide for the first-time researcher. *New Delhi Sage Vistaar*, 432 p. <https://doi.org/1849204624>
- Wang, Y., Yao, L., Liu, L., Yang, X., Wu, H., Wang, J., & Wang, L. (2014). The mediating role of self-efficacy in the relationship between Big five personality and depressive symptoms among Chinese unemployed population: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 14*(61), 1–15. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-61>
- Ward, C., Leong, C.-H., & Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment: An exploration of the Big Five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*(2), 137–151. <https://doi.org/10.1177/0022022103260719>
- Warren-Findlow, J., Seymour, R. B., & Brunner Huber, L. R. (2012). The association between self-efficacy and hypertension self-care activities among African American adults. *Journal of Community Health, 37*(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s10900-011-9410-64>

- Warren, J. S., Jackson, Y., & Sifers, S. K. (2009). Social support provisions as differential predictors of adaptive outcomes in young adolescents. *Journal of Community Psychology*, 37(1), 106–121. <https://doi.org/10.1002/jcop.20273>
- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work–family experience: Relationships of the big five to work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130.
- Weng, L.-C., Dai, Y.-T., Huang, H.-L., & Chiang, Y.-J. (2010). Self-efficacy, self-care behaviours and quality of life of kidney transplant recipients. *Journal of Advanced Nursing*, 66(4), 828–838. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05243.x>
- Wenger, J. L. (2015). *Sources of social support and their relationship with victimization and social emotional outcomes* (Unpublished master thesis). University of Illinois, Illinois.
- Wijaya, C., & Saleh, S. (2016). The effect of extraversion personality, emotional intelligence and job satisfaction to teachers' work spirit Islamic Junior High School (MTs) Deli Serdang North Sumatra. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(10), 10–16. <https://doi.org/10.9790/0837-2110021016>
- Willemse, M., Smith, M., & Van Wyk, S. (2011). The relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of Worcester, South Africa: Implications for sport participation. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(June), 90–102. <https://doi.org/10.4314/ajpherd.v17i3.68077>
- Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/09585190701763982>
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis* (Unpublished Doctoral Dissertation). Baylor University, Waco.
- Wills, T. A., Carpenter, M., & Gibbons, F. X. (2014). Parental and peer support: An analysis of their relations to adolescent substance use. In C. A., S. S. Essau, T. LeBlanc, & H. Ollendick (Eds.), *Parenting and teen drug use: The most recent findings from research, prevention, and treatment*. (pp. 148–165). New York: Oxford University Press.

- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 9–37. <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>
- Wise, S. M. (2016). Chickering's theory and the seven vectors of development. In W. K. Killam ve S. Degges-White (Eds.), *College Student Development: Applying Theory to Practice on the Diverse Campus* (pp. 102–103).
- Witt, L. A., Burke, L. A., Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2002). The interactive effects of conscientiousness and agreeableness on job performance. *Journal of Applied Psychology, 87*(1), 164-169.
- Wohn, D. Y., & Larose, R. (2014). Effects of loneliness and differential usage of Facebook on college adjustment of first-year students. *Computers and Education, 76*, 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.018>
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement, 73*(6), 913-934.
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology, 61*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361. <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4279067>
- Xia, L.-X., Xu, X.-Y., Hollon, S. D., & Zhang, J.-F. (2014). The relation of self-supporting personality, big five personality and depression. *Current Psychology, 33*, 630–643. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9233-6>
- Xu, Z., & Jang, E. E. (2017). The role of math self-efficacy in the structural model of extracurricular technology-related activities and junior elementary school students' mathematics ability. *Computers in Human Behavior, 68*, 547–555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.063>
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The multicultural personality: Does it predict international students' openness to diversity and adjustment? *International Journal of Intercultural Relations, 36*(4), 533–540. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.12.008>

- Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü* (yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yang, C. C., & Brown, B. B. (2013). Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 403–416. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9836-x>
- Yang, C. C., & Brown, B. B. (2015). Factors involved in associations between Facebook use and college adjustment: Social competence, perceived usefulness, and use patterns. *Computers in Human Behavior*, 46, 245–253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.015>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik : Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74–85.
- Yau, H. K., Sun, H., Lai, A., & Cheng, F. (2012). Adjusting to university: the Hong Kong experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.642328>
- Yeatts, P. E., Martin, S. B., & Petrie, T. A. (2017). Physical fitness as a moderator of neuroticism and depression in adolescent boys and girls. *Personality and Individual Differences*, 114, 30-35.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253–259.
- Yoon, S. Y. (2015). Moderating effect of social support on the relationship between acculturation stress and university adjustment: Focused on foreign students majoring tourism at universities in Korea. *Journal of Service Research and Studies*, 5(2), 177–197.
- Yusoff, Y. M. (2011). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353–371. <https://doi.org/10.1177/1028315311408914>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, *62*(April 2017), 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, *51*(4), 517–533. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>
- Zhai, Q., Willis, M., O'Shea, B., Zhai, Y., & Yang, Y. (2013). Big Five personality traits, job satisfaction and subjective wellbeing in China. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, *48*(6), 1099–108. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.732700>
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, *54*(19), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, *52*(1), 30–41.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York. pp. 202-231.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91.
- Zivcic-Becirevic, I., Smojver-Azic, S., & Dorcic, T. M. (2017). Predictors of university students' academic achievement: A prospective study. *Društvena Istraživanja: Časopis Za Opća Društvena Pitanja*, *26*(4), 457–476. Retrieved from <https://doi.org/10.5559/di.26.4.01%0AFunding>:

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlük İzni	146
EK 2	Beş Faktör Kişilik Envanteri Kullanım İzni	148
EK 3	Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni	149
EK 4	Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni	150
EK 5	Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Kullanım İzni	151
EK 6	Üniversite Uyum Ölçeği	152
EK 7	Beş Faktör Kişilik Envanteri	153
EK 8	Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	154
EK 9	Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	155
EK 10	Çalışma Sonuçlarının Özet Tablosu	156

EK-1

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlük İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 32789259.399- 2031
Konu

16 Mayıs 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11/05/2016 tarih 45905017-302.08.01-313 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Evren ERZEN'in "Kişilik Özelliklerinin Üniversite Yaşamına Uyum Üzerindeki Etkisinde Duygusal Zeka, Sosyal Destek ve Öz Yeterliğin Aracı Rolü" konulu çalışması kapsamında Üniversitemize bağlı ekteki listede belirtilen fakültelerde uygulama yapması isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Adnan KONUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK: Liste

Adres: Meşelik Kampüsü
26480/ESKİŞEHİR

Tel: 0.222.2393750 (10 Hat)
Fax: 0.222.2291418 (Gen.Sek.)

Ek 5. Uygulama yapılacak okullar

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi
2. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi
3. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
4. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
5. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi

Ar



EK-2

Beş Faktör Kişilik Envanteri Kullanım İzni

Re: Ölçek izni

Nebi Sümer (nsumer@metu.edu.tr) Kişi ekle

02.05.2016 18:15

Kime: evren erzen;

Memnuniyetle kullanabilirsiniz.. Başarılar..

NS

On 02.05.2016 16:14, evren erzen wrote:

Hocam merhabalar

Ben Artvin Çoruh Üniversitesi'nde araştırma görevlisiyim. Orijinali Benet-Martinez ve John'a (1998) ait olan ve uyarlaması sizin tarafınızdan yapılan 5 faktör kişilik envanterini doktora tezimde kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler. Saygılarımla Arş.Gör.Evren ERZEN Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi 0553 227 00 13

--

Prof. Dr. Nebi Sümer,
Vice President
Middle East Technical University Northern Cyprus Campus

<http://www.nebisumer.com/>

EK-3

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek izni
haluk arkar (haluk.arkar@ege.edu.tr) [Kişi ekle](#) 09.11.2015 11:02
Kime: evren erzen;

Sayın Evren Erzen,
Çokboyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
Prof. Dr. Haluk Arkar

Kimden: "evren erzen" <evrenerzen@hotmail.com>
Kime: "haluk arkar" <haluk.arkar@ege.edu.tr>
Gönderilenler: 6 Kasım Cuma 2015 9:52:12
Konu: Ölçek izni

Hocam merhabalar
2001 yılında uyarlamış olduğunuz çok boyutlu sosyal destek ölçeğinizi doktora çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum. Sorumlu yazar olarak Doğan Eker hocamıza ulaşmaya çalıştım ancak başaramadım. Ölçek kullanım iznini sizden rica ediyorum hocam. Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler. Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş.Gör.Evren ERZEN
0 553 227 00 13



EK-4

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek izni

Mirac Yılmaz (yilmazmirac@gmail.com) [Kişi ekle](#)

02.05.2016 17:34

Kime: evren erzen;

Sayın Erzen,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden "<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1047-published.pdf>" adresinden edinin kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar,

Dr. Miraç Yılmaz

Yrd. Doç.

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü

Biyoloji Eğitimi ABD

06800 Beytepe/Ankara

Hocam merhabalar

Ben Artvin Çoruh Üniversitesi'nde araştırma görevlisyim.

Uyarlaması sizin tarafınızdan yapılan akademik öz-yeterlik ölçeğini doktora tezimde kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.


Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler.

Saygılarımla


Arş. Gör. Evren ERZEN

Artvin Çoruh Üniversitesi

EK-5
Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Kullanım İzni

 **Re: Ölçek izni** 06.11.2015 16:11
Sevda Aslan

Kime: evren erzen;

 UNIVERSITEYE
_UYUM_OLCE
Gl.doc

Tekrar Merhaba Evren Bey,
Ekte, ölçek yer almaktadır. Maddelerden biri reverse maddedir. Ölçeğin içinde yer almaktadır.
Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.
Dr.Sevda Aslan
Associate Professor
Counseling and Guidance Department
Faculty of Education
University of Kırkkale

2015-11-06 9:40 GMT+02:00 evren erzen <evrenerzen@hotmail.com>:
Hocam ilginiz ve hızlı dönüşünüz için çok teşekkürler
En kısa sürede yanıtınızı bekliyorum.
İyi çalışmalar diliyorum.
Saygılarımla

Evren ERZEN
Artvin Çoruh Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
0 553 227 00 13

EK-6
Üniversite Uyum Ölçeği

Sizi ne kadar yansıtıyor? 5=Kesinlikle	1=Asla	2= Çok az	3= Biraz	4=Sıklıkla	5
1 Üniversite arkadaşlarımla olan sorunlarımı yapıcı şekilde çözebiliyorum.	1	2	3	4	5
2 Üniversite arkadaşlarımla karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kuruyorum.	1	2	3	4	5
3 Üniversite arkadaşlarımla yaşadığım çatışmalarda uzlaşma sağlıyorum.	1	2	3	4	5
4 Üniversite arkadaşlarımla sorunlarımı çözmelerine yardımcı oluyorum.	1	2	3	4	5
5 Üniversite arkadaşlarımla kırmadan aramızdaki sorunları tartışabiliyorum.	1	2	3	4	5
6 Üniversite arkadaşlarımla arasında sözüme güvenilir birisi olarak tanındığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
7 Üniversite derslerine çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
8 Başarılı bir üniversite öğrencisiyim.	1	2	3	4	5
9 Bölüm derslerinde yeni şeyler öğrenmeyi heyecan verici buluyorum.	1	2	3	4	5
10 Üniversitede öğrendiğim bilgilerle kendimi geliştirmeyi mutluluk verici buluyorum.	1	2	3	4	5
11 Ders için ayırdığım özel zamanlarda fazladan çalışma ve tekrar yapıyorum.	1	2	3	4	5
12 Derslerde önemli noktaları kendime özgü şekilde not ediyorum.	1	2	3	4	5
13 Üniversite derslerinde kendimi yeterli bir öğrenci olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
14 “İyi ki bu üniversitede okuyorum” diyorum.	1	2	3	4	5
15 Bu üniversitede potansiyellerimi değerlendirebileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16 Üniversite yaşamımda aldığım kararlardan pişmanlık duymadım.	1	2	3	4	5

EK-7**Beş Faktör Kişilik Envanteri**

Sizi ne kadar yansıtıyor?	BFK	Hiç	Çok az	Biraz	Çoğunlukla	Tamamen
1 Konuşkan		1	2	3	4	5
2 Başkalarının kusurunu bulmaya eğilimli		1	2	3	4	5
3 Bir işi eksiksiz yapan		1	2	3	4	5
4 Depresif ve hüzünlü		1	2	3	4	5
5 Orijinal, yeni fikirler üreten		1	2	3	4	5
6 Mesafeli		1	2	3	4	5
7 Yardımsever, bencil olmayan		1	2	3	4	5
8 Özensiz olabilen		1	2	3	4	5
9 Rahat, stresle iyi baş eden		1	2	3	4	5
10 Birçok farklı konuya meraklı		1	2	3	4	5
11 Enerji dolu		1	2	3	4	5
12 Başkalarıyla ağız dalası başlatan		1	2	3	4	5
13 Güvenilir bir çalışan		1	2	3	4	5
14 Gergin olabilen		1	2	3	4	5
15 Yaratıcı zekâsı olan, derin düşünen		1	2	3	4	5
16 Heyecan ve coşku yaratan		1	2	3	4	5
17 Bağışlayıcı bir yapıya sahip		1	2	3	4	5
18 Düzensiz olmaya eğilimli		1	2	3	4	5
19 Çok endişelenen		1	2	3	4	5
20 Hayal gücü zengin		1	2	3	4	5
21 Sessiz kalmaya eğilimi olan		1	2	3	4	5
22 İnsanlara genellikle güvenen		1	2	3	4	5
23 Tembelliğe meyilli		1	2	3	4	5
24 Duygusal açıdan dengeli, kolay kolay üzülmeyen		1	2	3	4	5
25 Yaratıcı		1	2	3	4	5
26 Girişken bir kişiliğe sahip		1	2	3	4	5
27 Soğuk ve kayıtsız olabilen		1	2	3	4	5
28 Bir işi bitirmeden bırakmayan		1	2	3	4	5
29 Duygusal iniş ve çıkışlar yasayan		1	2	3	4	5
30 Sanatsal ve estetik deneyimlere değer veren		1	2	3	4	5
31 Bazen utangaç ve tutuk		1	2	3	4	5
32 Hemen hemen herkese karşı nazik ve düşünceli		1	2	3	4	5
33 İşleri etkin verimli yapan		1	2	3	4	5
34 Gergin durumlarda sakin kalan		1	2	3	4	5
35 Rutin işler yapmayı tercih eden		1	2	3	4	5
36 Dışadönük, sosyal		1	2	3	4	5
37 Zaman zaman başkalarına karşı kabalaşan		1	2	3	4	5
38 Plan yapan ve onları uygulayan		1	2	3	4	5
39 Kolayca heyecanlanan		1	2	3	4	5
40 Düşünmekten ve fikirlerle oynamaktan hoşlanan		1	2	3	4	5
41 Sanatsal ilgileri az olan		1	2	3	4	5
42 Başkaları ile işbirliği yapmaktan hoşlanan		1	2	3	4	5
43 Dikkati kolay dağılan		1	2	3	4	5
44 Sanat, müzik ve edebiyat konusunda çok bilgili		1	2	3	4	5

EK-8**Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği**

SD	1 Kesinlikle katılmıyorum.....2.....3.....4.....5.....6.....7 Kesinlikle katılıyorum							
1	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
4	İhtiyacım olan duygusal yardım ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var	1	2	3	4	5	6	7
6	Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
7	İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşlerimle) konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-9
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Ö	1 Kesinlikle katılmıyorum.....2.....3.....4 Kesinlikle katılıyorum				
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	1	2	3	4
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	1	2	3	4
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

EK-10**Çalışma Sonuçlarının Özet Tablosu**

Regresyon sonuçları	Düzye	S.D	A.Ö.Y	S	A	D	U	N
Arkadaş ilişkisinde uyum	Düşük	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Orta	√	-----	√	-----	√	√	-----
	Yüksek	-----	-----	-----	-----	√	-----	-----
Akademik uyum	Düşük	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Orta	-----	√	√	-----	-----	-----	-----
	Yüksek	-----	√	√	-----	-----	-----	-----
Üniversiteye uyum	Düşük	-----	√	-----	-----	-----	-----	-----
	Orta	-----	√	√	√	-----	√	-----
	Yüksek	-----	√	√	-----	-----	√	-----
Cinsiyete göre farklılaşma	Düzye	Kadın			Erkek			
Arkadaş ilişkisinde uyum	Düşük	-----			-----			
	Orta	-----			-----			
	Yüksek	-----			-----			
Akademik uyum	Düşük	-----			-----			
	Orta	-----			-----			
	Yüksek	-----			-----			
Üniversiteye uyum	Düşük	-----			-----			
	Orta	√			-----			
	Yüksek	-----			-----			

S.D: Sosyal destek, A.Ö.Y: Akademik öz-yeterlik, S: Sorumluluk, A: Açıklık, D: Dışadönüklük, U: Uyumluluk, N: Nevrotiklik

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Evren ERZEN

Eğitim Durumu

Lise	İzmir Milli Piyango Anadolu Lisesi	2003
Lisans	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	2007
Yüksek Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2012
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	
Öğretmenlik	Rize Merkez Anaokulu	2007 - 2012
Araştırma Görevlisi	Artvin Çoruh Üniversitesi	2012-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

- Armagan, Y.,& Erzen, E. (2015). The effect of leadership on organizational justice. In E. Karadağ (Ed.), *Leadership and organizational outcomes*(pp. 239-254). Germany: Springer International Publishing.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-Analiz. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-12.
- Erzen, E.,& Armağan, Y. (2015). The effect of leadership leadership on conflict conflict management management. In E. Karadağ (Ed.), *Leadership and Organizational Outcomes* (pp. 225-237). Germany: Springer International Publishing.
- Erzen, E.,& Yurtçu, M. (2013). Investigation of prospective teachers' self compassion levels in terms of age, gender, perception of success, family income level and branch variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 2(3), 40-46.
- Erzen, E. ve Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Erzen, E.,& Çıkrıkçı, Ö. (2014). The Turkish Positive Perception Scale: A Contribution to its validity and reliability. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 197-203.
- Erzen, E.,& Odacı, H. (2014). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1728-1741.
- Erzen, E. (2015). Temel danışma becerileri. İçinde N. Özabacı (Ed.), *Psikolojik danışma beceri ve teknikleri*. (ss. 23-88). Ankara: Vize.

- Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 01-21.
- Erzen, E. (2017). The effect of anxiety on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement* (pp. 75-94). Germany: Springer International Publishing.
- Erzen, E. (2018). Teacher opinions about school and teacher professional development. *Studies in Research and Development*, 2(1), 1-31.
- Erzen, E., & Çikrikçi, Ö. (2018). The effect of loneliness on depression: A meta-analysis. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/0020764018776349>
- Çikrikçi, Ö., Erzen, E., & Akistanbullu, İ. (2018). Self-Esteem and optimism as mediators in the relationship between test anxiety and life satisfaction among a school-based sample of adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-20. doi10.1017/jgc.2018.10
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... & Babadağ, B. (2016). The virtual world's current addiction: Phubbing. *Addicta*, 3(2), 250-269.

Seminer ve Çalıştaylar

- Çikrikçi, Ö., Erzen, E. ve Akistanbullu Yeniçeri, İ. (2016). Sınav kaygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracı rolü. (13.10.2016 -15.10.2016), In *ULEAD 2016*, Rize.
- Çikrikçi, Ö., Gündüz, Y. ve Erzen, E. (2013). Bir meslek örgütü olarak Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin Hayata Etkin Katılımı Yılın Empati Ödülü. (09.05.2013-11.05.2013). In *Öğretmen Yetiştirmede Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu*. Ankara.
- Çikrikçi, Ö. ve Erzen, E. (2017). Kişilik özellikleri, psikolojik ihtiyaçlar ve üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkiler. (11.05.2017-14.05.2017). In *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Ordu.
- Çikrikçi, Ö. ve Erzen, E. (2017). Nevrotizm ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide sosyotelizmin aracı rolü. (11.05.2017-14.05.2017). IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ordu.
- Erzen, E. (2015). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. (07.10.2015 -09.10.2015). In *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Mersin.
- Erzen, E. (2017). Üniversiteye Uyum Ölçeği. (11.05.2017-14.05.2017). In *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Ordu.
- Erzen, E.& Altun, T. (2012). Teacher trends about school and teacher professional development. (24.09.2012 -26.09.2012). New Trends on Global Education Conference, Kuzey Kıbrıs.
- Erzen, E., Gündüz, Y. ve Çikrikçi, Ö. (2013). Akademik başarının gelişmesinde öğrenci kişilik hizmetlerinin rolü Finlandiya Örneği. (09.05.2013-11.05.2013). In *Öğretmen Yetiştirmede Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu*. Ankara.
- Erzen, E., Odacı, H. ve Akistanbullu Yeniçeri, İ. (2016). Üniversiteli gençlerde kişilik özelliklerinin phubbing üzerindeki etkisi. (16.05.2016 -18.05.2016), In *ICITS 2016*. Rize.

- Erzen, E. ve Yurtçu M. (2014). Investigation of prospective teachers self compassion levels in terms of some variables. (24.09.2012 -26.09.2012). In *New Trends on Global Education Conference*. Kuzey Kıbrıs.
- Odacı, H. ve Erzen, E. (2014). Araştırma öz yeterliğinin yordayıcıları olarak bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünme. (24.04.2014 -26.04.2014) In *Ejer Congress 2014*. İstanbul.
- Odacı, H., Erzen, E. ve Akistanbullu Yeniçeri, İ. (2016). Phubbing kişilerarası ilişki tarzları aile ilişkileri ve demografik özellikler açısından bir değerlendirme. (16.05.2016 -18.05.2016), In *ICITS2016*. Rize.

İletişim

E-posta adresi:

evrenerzen@hotmail.com

