

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
YAŞAMINA UYUMLARININ GÜVENGENLİK VE ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİNE GÖRE YORDANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yağmur AMANVERMEZ

DANIŞMANI: Doç. Dr. D. Yelda KAĞNICI

İZMİR – 2015

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

ÜNİVERSİTE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
YAŞAMINA UYUMLARININ GÜVENGENLİK VE ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİNE GÖRE YORDANMASI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yağmur AMANVERMEZ

DANIŞMANI: Doç. Dr. D. Yelda KAĞNICI

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Serkan DENİZLİ

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Aslı UZ-BAŞ

İZMİR - 2015

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Üniversite Birinci Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyumlarının Güvenlik ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Yordanması” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Yağmur AMANVERMEZ



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Yağmur Amanvermez
Numarası : 92120000324
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Tez Başlığı (Türkçe) : Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerinin İncelenmesi
Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Freshmen Students' University Adjutment Levels
Tez Savunma Tarihi : 08.05.2015
Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyumlarının Güvengenlik ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Yordanması
Tez Başlığı İngilizce : Predicting Freshmen Students' University Adjutment According to Assertiveness and Learned Resourcefulness Levels

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Yelda Kağnıcı
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Aslı Uz Baş
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

☒☐☐

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Tez sürecinde bana hem akademik bilgi, hem de sosyal destek sağlayan; özeni, disiplini ve içten yaklaşımı ile sadece mesleki anlamda değil, kişisel özellikleri bakımından da örnek aldığım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yelda KAĞNICI'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca tez konumla ilgi olmasa da desteklerini hissettiğim, öğrencisi olmaktan dolayı kendimi şanslı hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Süleyman DOĞAN, Yrd. Doç. Dr. Serkan DENİZLİ, Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir-ÇANKAYA, Öğr. Gör. Hanife PEHLİVAN ve Yrd. Doç. Dr. Mine ALADAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca özellikle istatistiksel bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım başta Prof. Dr. Engin DENİZ olmak üzere Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyelerine destekleri için teşekkür ederim. Tezim için veri toplamamda yardım eden Yıldız Teknik Üniversitesi akademik personeline ve tezime yaptıkları katkılarından dolayı Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerine teşekkür ederim.

Tezimi yazmak için gerekli motivasyona sahip olmamda etkisi büyük olan annem, babam ve ablama; sevgili arkadaşım Erdi DİKER'e teşekkür ederim.

Tezim hakkında zaman zaman bilgi alışverişi yaptığım, yardımlarını sunan başta Seher Merve ERUS ve Esra ÇAKMAK olmak üzere tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak sevgi ve desteğini her zaman hissettiğim Hasan Can KILIÇKIRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	7
1.2. Alt Problemler	7
1.3. Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
1.6. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	10
BÖLÜM II	13
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1 Üniversiteye Uyum	13
2.1.1 Akademik Uyum.....	17
2.1.2 Sosyal Uyum.....	20
2.1.3 Kişisel/Duygusal Uyum.....	22
2.1.4 Kurumsal Uyum	25
2.2 Güvengenlik.....	28
2.3 Öğrenilmiş Güçlülük	36
2.4 Üniversiteye Uyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	42
2.5 Üniversiteye Uyum ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	47
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1 Araştırma Modeli	51
3.2 Evren ve Örneklem	51
3.3 Veri Toplama Araçları	59
3.3.1 Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ).....	59
3.3.2 Güvengenlik Ölçeği (GÖ).....	61
3.3.3 Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)	63
3.3.4 Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.4 Verilerin Toplanması	65
3.5 Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM IV	68

BULGULAR.....	68
4.1 Betimsel İstatistikler	68
4.2 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	71
4.3 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	74
4.4 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	76
4.5 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	79
4.6 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkiler Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	81
4.7 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	83
BÖLÜM V	87
TARTIŞMA VE YORUM.....	87
5.1 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	87
5.2 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	91
5.3 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	97
5.4 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	101
5.5 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkilerin Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	104
5.6 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	108
BÖLÜM VI.....	112
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
KAYNAKÇA	116
EK 1.....	150
EK 2.	152
EK 3.	153
EK 4.	154
ÖZGEÇMİŞ	155
ÖZET	156
ABSTRACT	157

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1	52
Tablo 4. 1	69
Tablo 4. 2	71
Tablo 4. 3	72
Tablo 4. 4	72
Tablo 4. 5	74
Tablo 4. 6	75
Tablo 4. 7	77
Tablo 4. 8	77
Tablo 4. 9	79
Tablo 4. 10	80
Tablo 4. 11	82
Tablo 4. 12	82
Tablo 4. 13	84
Tablo 4. 14	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye’de 2013 yılındaki verilere göre ön lisans ve lisans düzeyinde toplamda 672.417 öğrenci üniversiteye kayıt yaptırmıştır (Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi, 2013a). Üniversitede okuyan toplam öğrenci sayısı ise 4 milyon civarındadır (Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi, 2013b). Üniversite hayatına geçiş pek çok gencin deneyimlediği bir yaşıntıdır. Aynı zamanda üniversiteye geçiş pek çok gencin hayatındaki en önemli yaşam olaylarından birisidir. Üniversiteye giriş hem aileleri hem de üniversiteye giriş yapan bireyleri pek çok açıdan etkilemektedir. Öğrenciler tüm ülke çapında yapılan sınava girerek birçok insanla sınavda yarışmaktadır. Aileler ise, çocuklarının bir üniversiteyi kazanabilmesi için hem duygusal hem maddi yatırım yapmaktadır (Güneri, Aydın ve Skovholt, 2003).

Tüm zorlukları aşıp üniversiteyi kazanan bireylerden bazıları için üniversite hayatına geçiş, sosyal ve entelektüel anlamda heyecan ve merak duyguları oluşturmaktadır. Buna karşılık kimi öğrenciler içinse bu durum çok fazla kaygı verici olabilmektedir. Ancak şu açıktır ki, üniversite hayatı her öğrenci için belli yönleriyle stres vericidir. Çünkü üniversite yaşamına geçişle birlikte, bireyler akademik, sosyal, psikolojik alanda değişiklik yaşamaktadır. Bireylerin yaşam tarzı, sorumlulukları, arkadaş ilişkileri, çevresi, rolleri de üniversite hayatına atılmakla birlikte değişmektedir. Böyle bir süreçte öğrencilerin belirgin olarak yaşadığı durumlar belirsizlik, kaygı ve strestir (Dyson ve Renk, 2006).

Problemler, özellikle üniversite öğrenimi görmek üzere evden ayrılan öğrencilerde daha çok ortaya çıkmaktadır. Çünkü üniversite hayatıyla ilgili stresin yanı sıra evden, yaşanılan şehirden, ebeveynden, kardeşten, arkadaştan ayrılmış olmak ve onlara özlem duymak da bireyin stresini arttıran faktörler olarak görülmektedir (Wintre ve Yaffe, 2000). Bu açıdan, üniversiteye başlayan bireyin kişisel, akademik ve sosyal olarak uyum sağlanması; öğrencinin hem okula devam edip, akademik amaçlarını gerçekleştirmesinde hem de psikolojik sağlığını sürdürmesinde önemlidir (Tuna, 2003).

Gruba ait olma, geleceğe yönelik idealleri gerçekleştirme hakkındaki kaygılarla başa çıkabilme, yeni bir akademik sisteme, şehre, yabancı bir çevreye alışma, akademik ve sosyal hayatı dengede tutabilme, zamanı ve bütçeyi yönetebilme gibi pek çok konu, üniversite yaşantısına geçen kişinin üniversiteye uyum sağlamasında önemli konulardandır (Duru, 2008; Özgüven, 1992). Bazı öğrenciler bu tür durumlarla uygun ve yapıcı şekilde baş edebilirken, bazı öğrenciler sağlıklı bir şekilde baş edememekte ve sorun yaşamaktadırlar. Yakın arkadaşlara ve aileye duyulan yoğun özlem duygusu, depresyon, kişiler arası ilişkilerde çatışmaların yaşanması, akademik başarıdaki düşüş, üniversiteye uyumda yaşanan zorlukların sonuçları arasında sıralanabilir. Hatta, uyum zorluklarının bazı öğrenciler için üniversiteyi bırakmakla sonuçlanan etkileri olabilmektedir (Orbay, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Üniversite Birinci Sınıf Öğrencileri Raporu 2012 bulguları, bu duruma ilişkin çarpıcı bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu raporda üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin % 95'inin okulu bitirip bir derece almaya yönelik

yoğun isteklerinin olduğu ancak çeşitli sorunlar nedeniyle öğrencilerin sadece % 46'sının bir lisans programını bitirebildiği ifade edilmiştir (National Freshman Attitudes Report, 2012). Üniversite öğrenimini bırakan öğrencilerin % 75'inin öğrenimlerini ilk iki yıl içerisinde bıraktıkları da göz önüne alındığında özellikle üniversitenin ilk yılı önemli bir geçiş ve karar verme süreci olarak değerlendirilmektedir (Tinto, 2006). Benzer olarak Noel, Levitz ve Saluri (1985; akt. Schultz, 2008) de üniversitenin birinci yılını, öğrencilerin üniversiteye devam etme veya üniversiteyi bırakma kararını verdikleri kritik bir dönem olarak değerlendirmiştir.

Üniversiteye uyum, okula devam etme ve okulu bırakma gibi önemli bir kararı etkilemekle birlikte bireyin psikolojik sağlığının, kariyer hedeflerinin ve bu doğrultuda neler yaptığının da belirleyicisi olabilmektedir. Pek çok bilişsel ve duygusal süreç uyumla ilişkili zorlukları aşma ile ilgili görülmektedir. Kimi bireyler uzman yardımına ihtiyaç duyarken kimi bireyler olumsuz olaylarla başa çıkabilmek için kendine özgü birtakım bilişsel ve davranışsal stratejiler kullanmaktadır (Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Tuna, 2003). Bireyin kendine özgü olarak kullandığı bilişsel ve davranışsal stratejiler, öğrenilmiş güçlülük kavramıyla ilişkilidir.

Rosenbaum'a (1980a) göre *öğrenilmiş güçlülük*, stresli yaşam olaylarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmek amacıyla bireyin sahip olduğu davranış ve bilişsel beceri repertuarıdır. Öğrenilmiş güçlülükteki bireysel farklılıklar, bireyin stres verici olaylara verdiği tepkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler duygusal ve fiziksel tepkileri kontrol edebilmek amacıyla öz-yönergeleri, olumlu içsel konuşmaları, problem çözme

becerilerini, hazzı erteleyebilme becerisini ve içsel olayları kontrol edebilmeye yönelik genel inançları gibi öz-kontrol becerilerini kullanarak stresin olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Rosenbaum, 1980a; Rosenbaum, 1980b). Bu sayede stresli durumlar karşısında öğrenilmiş güçlülüğü yüksek bireyler düşük olanlara göre daha iyi performans gösterebilmekte, daha başarılı olabilmekte, olumsuz duygularla daha iyi baş edebilmektedir (McWhirter, Burrow-Sanchez ve Townsend, 2008).

Üniversite yaşamına uyum sağlama sürecinde öğrencilerin karşılaştığı stres verici yaşantıların öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007). Hatta üniversiteye uyum, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma yardımına ihtiyaç duyduğu en önemli konulardan birisi olarak dikkat çekmektedir (Güneri, Aydın ve Skovholt, 2003; Mayes ve McConatha, 1982; Yerin-Güneri, 2006). Bazı öğrenciler uyum zorluklarıyla mücadele etme konusunda daha gayretliyken bazıları ise kolayca denemekten vazgeçmekte ve başarısız oldukları durumlarda kendilerini suçlayabilmektedir. Bu etkilerden korunmak, sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmek ve daha iyi uyum sağlamak, öğrencilerin sahip olduğu becerilerle yakından ilişkilidir (Kennett ve Keefer, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin, bireylerin üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki bu farkı açıklayan önemli değişkenlerden birisi olduğu düşünülmektedir.

Üniversite yaşamına uyumu etkileyebileceği düşünülen bir diğer önemli değişken *güvengencilik*dir. Güvengencilik, insan ilişkilerinde eşitliğin ön plana alındığı, gereksiz kaygılardan kurtularak kişinin kendisini ifade edebilmesi olarak tanımlanmıştır

(Alberti ve Emmons, 2002). Kendisi için tamamiyle farklı bir ortam olan üniversite ortamına giren üniversite birinci sınıf öğrencileri geçiş sürecinde karşılaştığı sorunlarla baş etmede kendilerini yalnız hissedebilmektedir (McWhirter, 1997; Özdemir ve Tuncay, 2008). Birinci sınıf öğrencilerinin yalnızlık duyguları ile baş edebilmesi, olumlu akran ilişkileri kurabilmesi, ihtiyacı olduğunda diğerlerinden yardım talebinde bulunabilmesi, yaşadığı sıkıntıları uygun yollarla ifade edip hakkını savunabilmesi, aldığı derslerde katılım sağlayabilmesi, yakın ilişki başlatıp sürdürebilmesi gibi üniversiteye uyumun içerdiği konular güvengenlikle ilgilidir (Moon, 2009; Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008).

Güvengenlik, kişisel düşüncelerin ve duyguların, diğer insanlara saygı göstererek iletilebilmesini ifade ederek etkili bir iletişim kurulmasını sağlayan davranış örüntüsüdür. Güvengen insanlar, çevresindeki insanlarla daha açık ve doğrudan bir ilişki kurarlar. Bu sayede kişilerarası ilişkilerinde daha çok doyum sağlar (Alberti ve Emmons, 2002). Güvengenliği düşük bireylerin, güvengenliği yüksek bireylere göre daha çok yalnızlık duyguları yaşadığı ortaya konulmuştur. Bu durum güvengenliği yüksek öğrencilerin stres verici durumlarda sosyal desteklerinden daha etkili bir şekilde yarar sağladıkları ile ilişkilendirilebilir (Elliot ve Gramling, 1990). Bu açıdan bakıldığında güvengenlik, bireyin üniversitede karşılaşabileceği olası sorunlara karşı koruyucu bir faktör olma özelliğini taşımaktadır. Çünkü güvengen bireyler, insanlarla ilişki kurmada daha rahat olacağı için daha sağlıklı ilişkiler kuracak ve daha kolay arkadaş edininip, daha fazla sosyal destek sağlayabileceklerdir. Bu sayede eve ve aileye yönelik özlemleri, üniversite yaşamı

ile ilgili yaşadığı stresi daha az düzeyde deneyimleyeceklerdir (Bell ve Bromnick, 1988; Thurber ve Walton, 2012).

Üniversite öğrencilerinin sorunlarıyla ilgili yürütülen çalışmalarda öğrencilerin en çok sorun yaşadığı konular olarak iletişim problemleri ve üniversiteye uyum konuları belirtilmiştir (Yerin-Güneri, 2006). Bu sorunların yanı sıra üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite yaşantısı boyunca yeni arkadaş grubu kurma, bir arkadaş grubuna katılma, karşı cinsle ilişki kurma, sınıf arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma, diğer insanlara karşı düşüncelerini açık bir şekilde anlatabilme gibi konularda da sorun yaşayabildiği belirtilmiştir (Benton, Robertson, Tseng, Newton ve Benton, 2003; Mercan ve Yıldız, 2011; Özgüven, 1992). Bu ihtiyaç ve sorunlar güvengelik kavramına işaret etmektedir. Üniversiteye geçiş aşamasındaki birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli alanlar da yaşadığı stresten dolayı psikopatolojiye yatkın olduğu da göz önüne alındığında (Ceyhan ve Ceyhan, 2011) öğrenilmiş güçlülük kavramı da diğer bir önemli değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü yoğun stres verici üniversite hayatının sorumluluklarını ve gerekliliklerini yerine getirebilmek de öz-kontrol kavramlarından birisi olan öğrenilmiş güçlülük kavramını işaret etmektedir (Gintner, West ve Zarski, 1989). Sonuç olarak bu araştırmanın amacı güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumun alt boyutları olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyumu ne derece yordadığını incelemektedir.

1.1.Problem Cümlesi

Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.2.Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite ortamına uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
2. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
4. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kişisel uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
5. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşı cinsle ilişkiler düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
6. Öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

1. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin bağımlı ve bağımsız değişkenleri ölçtüğü, diğer kontrol edilemeyen değişkenlerin ölçme sonucunu etkilemeyeceği varsayılmıştır.

2. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin ölçek maddelerine samimi bir şekilde yanıt verecekleri varsayılmıştır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

1. Bu araştırmanın sonuçları “Üniversite Yaşamına Uyum”, “Güvengenlik Ölçeği” ve “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın evreni Yıldız Teknik Üniversitesi 1. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Üniversiteye uyum: Üniversite hayatının gerektirdiği akademik beklentileri karşılayabilme, üniversite yaşantısında karşılaşılan psikolojik, sosyal zorluklarla uygun bir şekilde baş edebilme (Baker ve Sıryk, 1986).

Üniversite Ortamına Uyum: Üniversite ortamından duyulan memnuniyet, üniversitenin bir parçası gibi hissetme, üniversite öğrencisi olmaktan duyulan hoşnutluktur (Baker ve Sıryk, 1986).

Akademik Uyum: Üniversitedeki akademik beklentilerin ve gerekliliklerin öğrenci tarafından karşılanma düzeyi (Baker ve Sıryk, 1986).

Sosyal Uyum: Üniversitedeki sosyal yaşam ve kişilerarası ilişkiler konusunda yaşanan durumlarda öğrencinin başa çıkabilme düzeyi (Baker ve Sıryk, 1986).

Kişisel Uyum: Öğrencinin benlik saygısı, kendisini ne kadar değerli hissettiği gibi konuları içeren benliği ile ilgili durumu (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003).

Karşı Cinsle İlişkiler: Üniversitede karşı cinsle kurulan ilişkinin niteliğine yönelik öğrencinin algısı, kendisini yakın ilişkilerde iyi hissetme düzeyi (Aladağ ve diğ., 2003).

Duygusal Uyum: Öğrencinin kaygı, depresyon gibi psikolojik durumu ve somatik belirtileri, psikolojik ve fizyolojik iyi olma hali (Baker ve Sıryk 1986; Cohorn ve Giuliano, 1999).

Güvengelik: Bireyin, başkalarının hakkını ihlal etmeden, onları küçük görmeden; duygu, düşünce ve ihtiyaçların uygun bir şekilde ifade ederek kendi haklarını korumasını içeren davranışlar (Alberti ve Emmons, 2002; Budak, 2000).

Öğrenilmiş güçlülük: Bireyin, duygu ve düşünce gibi içsel tepkilerini düzenleyebilmesine ve bunları kontrol edebilmesine yönelik edindiği davranış ve beceri repertuarıdır (Rosenbaum ve Jaffe, 1983).

1.6.Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu araştırmanın amacı Yıldız Teknik Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerini, öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik açısından incelenmektedir.

Üniversiteye gelen gençler, ailelerinden ayrılma ve bireyselleşme ile birlikte, yeni bir ortama girmektedir. Ailelerinden ayrılmanın yanı sıra arkadaşlarından, büyüdükları yerden ayrıldıkları için kendilerini yalnız hissedebilmekte, bireyselleşme ve otonomi kazanmanın getirdiği sorumluluk duygusu altında stres yaşayabilmektedir. Yeni geldikleri ortamdaki akademik sistemi kavrayıp, bu konudaki sorumlulukları yerine getirme, yeni sosyal ortamlara girme ve yeni sosyal gruplara katılma, yakın ilişkiler kurma gibi sosyal, akademik ve psikolojik alanlarda yaşanabilecek zorluklarla da etkili bir şekilde baş etmeye çalışmaktadır. Tüm bu konular göz önüne alındığında üniversiteye geçiş döneminin yaşandığı üniversitenin ilk yılı öğrencilerin hem zorluk yaşadığı hem de pek çok şey öğrendiği kritik bir yıl özelliği taşımaktadır (Crede ve Niehorster, 2012; Tuna, 2003). Bu anlamda üniversiteye geçiş döneminde öğrencilerin neler deneyimlediklerinin anlaşılması, onların bu geçiş döneminde karşılaştığı zorluklarla daha etkili bir şekilde baş edebilmesine ve üniversite yaşamından başlayarak geleceğe dönük gelişimlerini arttırmalarına katkı sağlamak açısından gereklidir.

Çalışma kapsamında üniversiteye uyumu açıklayan faktörlerin araştırılması, öğrencilerin repertuarlarındaki stratejilerin ne düzeyde olduğunun açıklığa

kavuşturulması ve güvengenlik düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik kullandığı stratejileri güçlendirmek ve güvengenlik düzeylerini arttırmak adına bir ihtiyacın olup olmadığını belirlemek ve olması durumunda öğrencilere sunulacak psikolojik hizmetleri belirginleştirmek ve planlamak amaçlanmaktadır. Nitekim öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki anlamda, bütünsel olarak gelişmelerine destek olarak üniversite yaşamına uyumlarını kolaylaştırmak, güvengenlik düzeylerini arttırarak hem üniversite yaşantısında hem de üniversite sonrası hayata karşı öğrencilerin güvengenlik düzeylerini arttırarak onları daha donanımlı hale getirmek, bir ihtiyaç olduğu fark edildiğinde güvengenlik eğitimi programları düzenlemek, yükseköğretimde sunulması gereken psikolojik hizmetler arasındadır.

Türkiye’de üniversiteye uyumla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversiteye uyumu alt boyutlarıyla incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bir diğer önemi ise üniversiteye uyumun akademik uyum, sosyal uyum, üniversite ortamına uyum, karşı cinsle ilişkiler, kişisel uyum ve duygusal uyum olmak üzere çok boyutlu bir şekilde incelenmesidir.

Ek olarak Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde üniversite öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına yönelik bir çalışmanın yapılmamış olduğu dikkate alındığında, araştırma sonuçlarının öğrencilerin üniversiteye daha iyi uyum sağlamasına, öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik düzeylerini arttırmaya, bu şekilde sorunlarıyla etkili bir şekilde

baş etmelerine yönelik gelecek yıllarda gerçekleştirilebilecek oryantasyon, akran danışmanlığı, güvengenlik eğitimi gibi çalışmalara temel oluşturacaktır.

Sonuç olarak ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de üniversite öğrencilerinin uyum süreçleri ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte, üniversiteye uyumu öğrenilmiş güçlölük ve güvengenlik ile ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boşluk göz önüne alındığında, bu çalışma Türkiye’de yapılacak olan hem bilimsel hem uygulamaya dönük çalışmalara önemli bir katkı sunacaktır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle; üniversite yaşamına uyum, güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin kuramsal bilgiler verilecektir. Ardından araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerle ilgili çeşitli araştırmalara yer verilecektir.

2.1 Üniversiteye Uyum

Uyum, biyolojiden sosyolojiye, hukuktan psikolojiye kadar pek çok alanda kullanılan bir kavramdır (Sarbin, 1940). Darwin'in evrim teorisinin temelini oluşturan uyum ilk olarak biyolojik anlamda organizmanın çevreye adaptasyonunu ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır. Bu tanıma göre çevresine uyum sağlamayan organizma hayatta kalamaz. Bir diğer değişle uyum sağlanabildiği sürece yaşam da devam eder (von Sydow, 2014). Shaffer (1936) uyumu, değişen çevresel durumlara karşı organizmanın hayatta kalabilmek için, çevresini değiştirmesi veya yeni özellikler edinmesi olarak tanımlamaktadır. Berry (1997) ise uyumu genel olarak çevresel talepleri karşılamak üzere bireyin kendisini değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise uyum, kişinin kendisi ve çevresi arasındaki harmoni olarak ele alınmıştır (Brady-Amoon ve Fuertes, 2011).

Psikolojide ise uyum, bireyin günlük hayatta karşılaşılabileceği zorluklar ve yeniliklere yönelik baş edebilme sürecini ifade etmektedir (Weiten, Dunn ve Hammer,

2012). Hartmann (1958) psikolojik sorunların pek çoğunda uyumla ilgili bir sorun olduğunu savunmakla birlikte uyumu kişi ve çevresi arasında oluşan, karşılıklı bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Pek çok uyum tanımında kişinin kendisi ile çevresi arasındaki dengeli ilişkiye vurgu yapıldığı görülmektedir (Brady-Amoon ve Fuertes, 2011; Shaffer, 1936).

Üniversiteye geçişte de birey uyum sağlaması gereken yeni bir çevre ve yaşantı ile karşılaşmaktadır. Üniversite öğrencisi hem içinde bulunduğu gelişim dönemi itibariyle hem de yaşantısındaki değişimi ile bir geçiş dönemindedir. Gelişimsel olarak çocuk rolünden çıkarak yetişkin rolüne geçmekte, kendisinden beklentiler bu yönde değişmektedir. Aynı zamanda üniversitede öğrenim görmek için evden ayrılarak hem fiziksel hem de sosyal olarak bağımsızlığını kazanmaya başlamaktadır (Aktaş, 1997; Arnett, 2000). Üniversiteyi kazanıp, ailelerinden ayrılan genç-yetişkinler için üniversite yeni bir ortamdır. Birey ailesinden ayrılıp yaşadığı yeri terk ederek yeni bir ortama gelmekte, burada yeni bir sosyal ve akademik çevreye dahil olmaktadır. Üniversite ortamı, öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağlamanın yanı sıra, bireylerin kişisel gelişimlerini de gerçekleştirme imkânı buldukları bir ortamdır (Pascarella ve Terenzini, 2005).

Chickering'in (1969; akt. Evans, Forney, Guido, Patton ve Renn, 2010) ifade ettiği üzere üniversite öğrencilerinin üniversite yaşantısı boyunca yetkinlik kazanmak, duyguları düzenleyebilmek, otonomi geliştirmek, anlamlı kişilerarası ilişkiler kurmak, bir kimlik oluşturmak, amaç belirlemek gibi görevleri vardır. Birinci sınıf öğrencileri bu

görevleri yerine getirmeye çalışırken, kısa bir süre içerisinde evlerinden, ailelerinden ayrılmış olma durumunun yarattığı duygularla başa çıkmaya çalışmakta, eve ve eski arkadaşlarına yoğun özlem duymakta, kendi sorunlarının tek başına üstesinden gelmeye çabalamakta, bir yandan da değişen akademik ve sosyal sistemdeki beklentileri karşılamaya çalışmaktadır. Bu sırada kendisinin kim olduğunu sorgulamakta, psikolojik olarak büyük bir değişimden geçmektedirler. Kısacası hem akademik uyumunu hem de kişisel ve sosyal uyumunu bir bütün olarak sağlamaya çalışmaktadırlar. Tüm bu konular bir bütün olarak incelendiğinde üniversiteye yeni başlayan bireylerin hızlı bir değişim döneminde olduğu görülmektedir. Bu değişimler öğrencinin gelişimi için ilk zamanlar olumlu bir adım olarak algılansa da; çoğu zaman zor ve stres vericidir (Bernier, Larose ve Whipple, 2005; Dyson ve Renk, 2006; Fischer ve Hood, 1987). Sonuç olarak üniversiteye uyum çok boyutlu ve girift bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Duru, 2008; Thurber ve Walton, 2012; Tognoli, 2003).

Üniversiteyi kazanan bireylerin çoğu, demografik özellikleri fark etmeksizin üniversite ortamı ve yaşantısı hakkında gerçekçi olmayan iyimser beklentilere sahiptir. Bu durum, literatürde birinci sınıf efsanesi (freshman myth) olarak kavramlaştırılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu olumlu beklentiler, çoğunlukla öğrencilerin karşılaştığı gerçek durumdan farklıdır ve gerçeklerle karşılaşan öğrenciler hayal kırıklığı yaşamaktadır (Baker, McNeil ve Siryk, 1985). Bu durum üniversiteye uyum konusunu daha önemli kılmaktadır.

Birinci sınıf efsanesinin yanısıra üniversiteye geçiş yapan öğrencilerin yaşadığı pek çok değişim mevcuttur. Üniversiteye uyum sürecinde belirtilen bu değişimler kişisel, psikolojik, ailesel, çevresel, sosyal boyutları olan geniş bir konudur (Baker ve Siryk, 1986; Stoeber, 2001). Aynı zamanda üniversiteye uyum öğrencinin üniversiteye devam etme kararı, akademik başarı gibi konularını da etkileyebildiği için özellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinin en çok zorluk yaşadığı sorunlardan birisidir (Crede ve Niehorster, 2012).

Baker ve Siryk (1984) üniversiteye uyumu öğrencinin okulun akademik isteklerine cevap verebilmesi aynı zamanda sosyal çevrede yaşadığı sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkması olarak tanımlamıştır. Ancak bunlara ek olarak üniversiteye yönelik kurumsal bir bağlılık geliştirmesi ve tüm bunlarla birlikte iyi oluşunun da yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Üniversiteye uyum, Feldt, Graham ve Dew (2011) tarafından üniversitede öğrencinin yerine getirmesi gereken sorumlulukların öğrenci tarafından karşılanma düzeyi olarak tanımlanmıştır.

Tinto (1988) ise üniversiteye uyumu kişinin üniversiteyi bitirme kararını vermesini etkileyen önemli bir süreç olarak görmüş, üniversiteye uyumda kariyer amaçlarının belirginleşmesinin, kişinin üniversiteye yönelik bağlılık geliştirmesinin ve aile ve akranlarından destek almasının etkili olduğunu savunmuştur. Bu kapsamda Tinto üniversiteye uyumu, kişilik özellikleriyle birlikte akademik beklentiler, sosyal alanda yaşanan zorluklar ve kişinin karşılaştığı yeni deneyimlerle başa çıkabilmesi olarak ifade

etmekte ve uyumda üniversite ile ilgili koşulların da önemli olduğunu savunmaktadır (Tinto, 1988; Tinto, 2006).

Üniversiteye uyumu ölçmek amacıyla ölçekler kullanılmakla birlikte üniversiteye uyumla ilgili yapılan ilk çalışmalarda akademik not ortalaması, üniversiteye devam etme gibi kavramlarla bu konunun ele alındığı görülmektedir (Halamandaris ve Power, 1999). Üniversiteye uyumla ilgili yapılan ilk araştırmalar o dönemlerde bu konuyu çok boyutlu bir konu olarak görmekten genellikle uzaktır (Baker ve Siryk, 1984; Tuna, 2003). Sonraki yıllarda üniversiteye uyum konusunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğuna yönelik bir anlayış kazanılmıştır. Bu doğrultuda hem öğrencilerin üniversiteye uyum problemlerini belirlemesi hem de yapılacak ampirik araştırmalarda kolaylık sağlaması amacıyla üniversiteye uyumla ilgili ölçekler geliştirilmiştir (Baker ve Siryk, 1984).

Bu çalışmada üniversiteye uyum konusu Baker ve Siryk'in (1984) yaptığı sınıflama ile ele alınmıştır. Bu sınıflamaya göre üniversite yaşamına uyum, akademik talepleri karşılayabilme, kampüsteki etkinliklere katılabılme, okula bağlılık geliştirebilme gibi konuları kapsayan dört boyut altında incelenmiştir. Bu boyutlar: a) akademik uyum, b) sosyal uyum, c) kişisel/duygusal uyum, d) kurumsal uyumdur.

2.1.1 Akademik Uyum

Akademik uyum, akademik amaçlara sahip olma ve akademik sorumlulukları yerine getirme konusunda kişinin kendisini yeterli olarak algılamasını kapsamaktadır. Bunun yanında kişinin akademik görevlerden keyif alması ve bu görevleri uygun bir

şekilde yerine getirmesi, kişinin bu konuda harcadığı çabanın etkili ve yeterli olması demektir. Bireyin, içinde bulunduğu akademik çevreyi kabul etmesi ve bundan dolayı memnuniyet duyması, akademik uyumun bir göstergesidir (Baker ve Siryk, 1984; Baker ve Siryk, 1986).

Akademik uyuma hangi değişkenlerin katkı sağlayabileceğine dair çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Akademik uyumla ilgili yapılan ilk çalışmalarda akademik performansın akademik uyumun en önemli yordayıcısı olduğu düşünülmüştür. Ancak sonraki araştırmalarda sadece akademik performansın akademik uyumu açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür (Halamandaris ve Power, 1999; Mann, 2004). Öğrencilerin kişisel özelliklerinin yansıra psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerin de akademik uyuma etki eden değişkenler olduğu belirlenmiştir (Orbay, 2009). Akademik uyuma katkıda bulunan değişkenler psikolojik özellikler olduğu gibi kişilik özelliklerini de içermektedir.

Akademik performans, motivasyon, çalışma becerileri (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005; Halamandaris ve Power, 1999) değişkenlerinin akademik uyum ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonu, buna ilişkin sahip olduğu öz-yeterlik inançları ve akademik amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik algıladıkları sosyal desteğin akademik uyumlarını kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur (Lent, Taveira, Sheu ve Singley, 2009). Öğrenciler başarılı olmaları için sahip oldukları yeteneklerine inandığında akademik anlamda daha fazla motivasyona sahip olmaktadır. Akademik anlamda motivasyona

sahip olmanın bir sonucu olarak akademik uyumda da artış olabilmektedir (Robbins ve diğ., 2004; Thomas ve diğ., 2009).

Akademik uyuma katkı sağladığı ortaya konulan bir diğer değişken de kişilik özellikleri olarak belirtilmiştir. Uyumsuz, olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik uyum arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur (Rice, Leever, Christopher ve Porter, 2006). Bunun yanı sıra açıklık, içedönüklük, dışadönüklük gibi kişilik özelliklerinin de akademik uyuma katkısı araştırılmıştır. Özellikle yeni deneyimlere açıklık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin akademik başarıda önemli bir katkısının olduğu belirtilmiştir (O'Connor ve Paunonnen, 2007).

Çevresel faktörlerin de öğrencinin üniversiteye uyumunu ve akademik başarısı üzerinde katkısı olduğu düşünülmektedir. Enochs ve Roland (2006) kampüste, öğrenci yurtlarında yaşayan öğrencilerin evde kalan öğrencilere göre daha çok insanla tanıştığı, onlardan sosyal ve akademik anlamda destek aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca kampüsteki öğrencilerin eğitsel anlamda kampüsteki imkânlardan daha çok yararlanabilme (kütüphaneyi daha çok kullanılabilmek, seminerlere daha çok katılma vb.) sonucunda akademik uyumlarının da daha yüksek olduğu belirtilmiştir (De Araujo ve Murray, 2010).

Bunların yanında sosyal medyanın insan hayatına daha çok girmesi, öğrencilerin akademik başarıları ve akademik uyumlarını da kaçınılmaz olarak etkilemiştir. Ödevler hakkında konuşmak, derste konular hakkında tartışmak, bilgi paylaşmak, projeler

hakkında buluşmalar organize etmek, öğrencilerin doğrudan bu tür akademik faaliyetlere daha hızlı, kolay ve ekonomik bir şekilde ulaşmasına da olanak sağlamaktadır. Bu türden online akademik faaliyetlerin, birinci sınıfların okula uyum sağlamasında etkili olabildiği ortaya konulmuştur (Ellison, Steinfield ve Lampe 2007; Madge, Meek, Wellens ve Hooley, 2009).

2.1.2 Sosyal Uyum

Üniversiteye sosyal uyum sağlamak, kişinin akranları, fakülte üyeleri ile etkili ilişkiler kurmayı ve okul çevresiyle sosyal bir bütünleşme oluşturmayı kapsayan geniş bir konudur (Madge ve diğ., 2009). Üniversite hayatı genç yetişkinler için yeni bir sosyal ortam anlamına gelmektedir. Burada öğrenciler lisedeki sosyal ortamdan daha büyük sosyal sistem içerisine girmekte, farklı pek çok sosyal ortamda bulunmaktadır. Bu yeni sosyal ortamda yeni arkadaşlar edinmek ve olumlu ilişkiler kurmak birinci sınıflar için oldukça önemlidir (Buote ve diğ. 2007).

Sosyal uyum, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılması, üniversite yerleşkesindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve üniversitenin sosyal çevresinden keyif alabilmesini kapsamaktadır. Sosyal uyumun en önemli göstergeleri, öğrencilerin üniversitenin sosyal destek sistemlerini kullanabilmesi, anlamlı ilişkiler kurup sürdürebilmesi ve tüm bunlarla beraber üniversitenin sosyal yaşantısıyla bütünleşmesi olarak belirtilmektedir (Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Tinto, 1988). Benzer olarak Baker ve Stryk (1984) sosyal uyumu okulda düzenlenen sosyal etkinliklere katılma,

okuldaki diğer insanlarla iletişime geçme ve bireyin yeni sosyal çevresini kabul etmesi olarak tanımlamıştır.

Sosyal uyum, öğrencinin kampüsle bütünleştiği, kendisini destekleyici sosyal ağlar oluşturduğu, üniversite hayatının getirdiği özgürlük duygusunu düzenlemeye çalıştığı bir süreçtir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Üniversitenin ilk yılında, öğrenciler genellikle üniversitedeki sosyal ortamla ilgili zor durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bazı öğrenciler ilk defa ailesinden ayrılarak, yeni bir şehre gelmekte, büyüdüğü ortamdan çok farklı bir ortama dahil olmaktadır. Bir yandan yeni arkadaş çevresi oluşturmaya çabalarken, bir diğer taraftan da içinde bulunduğu sosyal çevreden uzaklaşması nedeniyle yalnızlık, özlem gibi duygularla baş etmeye çalışmaktadır. İlk defa böyle bir yaşantının içerisinde kendisini bulan birinci sınıf öğrencileri için bu durum çok stresli, kaygı verici ve zor bir süreç haline gelebilmektedir. Hatta bazı öğrenciler depresif semptomlar gösterebilmektedir (Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell, 2006).

Sosyal uyum konusunda yapılmış araştırmalara bakıldığında sosyal uyumu etkileyen faktörler arasında, utangaçlık, ailesel destek (Mounts ve diğ., 2006); iyimserlik (Brisette, Scheier ve Carver, 2002), üniversitenin sosyal etkinliklerine katılma (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005a) gibi değişkenlerin olduğu görülmektedir. Shim ve Ryan (2012) ise sosyal uyumu, öğrencilerin sahip olduğu sosyal gelişim amaçları ile ilişkilendirmiş, öğrencilerin üniversitede sosyal ilişkilerini geliştirmek gibi bir amaca sahip olmalarının uyumlarını açıklamada bir değişken olabileceğini belirtmiştir.

Yakın bir zamana kadar öğrencilerin sosyal uyumları üzerinde yapılan çalışmalar, kişisel özellikler ve davranışlar üzerine odaklanılarak yürütülmüştür. Son yıllarda ise üniversiteye sosyal uyum, sosyal medyanın gelişmesiyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Çünkü öğrencilerin iletişim biçimleri ve sosyal ağları teknolojiyle birlikte yeniden şekillenmiştir. Öğrencilerin yüz yüze iletişimden çok online iletişim ile haberleşme sağladıkları ortaya konulmuştur. Öyle ki, liseden üniversiteye geçiş aşamasındaki bireyler yeni bir çevre oluşturma ihtiyacı ile sosyal medyayı kullanarak sosyal destek sağlamakta; üniversitedeki insanlara ve üniversite yaşamına dair daha çok ve daha hızlı bir şekilde bilgi edinebildiği savunulmaktadır. Bu sayede kolaylıkla üniversitedeki insanlarla tanışabilmekte ve sosyal bütünleşmeyi daha kolay sağlayabilmektedir (Ellison, Steinfield ve Lampe 2007; Heiberger ve Harper, 2008). Ek olarak sosyal uyuma etki eden en önemli faktörlerden birisi olan üniversiteye başlamayla birlikte eski arkadaşlara duyulan özlemin, sosyal medya sayesinde azaltıldığı düşünülmektedir. Bu tip iletişim araçları sayesinde üniversiteye başlayan öğrenciler eski arkadaşlarının kaybından dolayı yaşadıkları stresi onlarla mesajlaşma yoluyla azaltabilecekleri tartışmalar arasındadır (Cummings, Lee ve Kraut, 2006; Ellison, Steinfield ve Lampe, 2007; Madge ve diğ., 2009).

2.1.3 Kişisel/Duygusal Uyum

Üniversiteye uyum sürecinde ele alınan üçüncü boyut olan kişisel/duygusal uyum, üniversite öğrencilerinin psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, bulundukları yeni ortamda sakin kalmayı başarabilmeleri, zaman zaman hissettikleri yoğun duygularla ve günlük stresle baş edebilmeleridir. Psikolojik belirtilerin yanında bireyin somatik

şikâyetleri de kişisel uyumla ilişkili bir diğer konudur. Kısaca kişisel uyum, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik olarak nasıl hissettiğini ifade etmektedir (Baker ve Siryk, 1984; Baker ve Siryk, 1986).

Üniversiteye geçiş aşamasında akademik konular, finansal zorluklar, sosyal ortamın değişmesi, arkadaşlarla yaşanan ilişkilerdeki sorunlar, yakın ilişkilerde yaşanan çatışmalar başlıca stres kaynaklarıdır. Bu stres kaynakları üniversiteye geçiş aşamasında kişinin pek çok stresli yaşantı deneyimlemesine yol açmaktadır. Üniversite hayatına geçişle ilgili yaşanan yüksek düzeyde stresin, depresyon (Brandy, 2011; Dyson and Renk 2006; Park, Edmondson ve Lee, 2012), alkol ve madde kullanımı (Ross ve DeJong, 2008), düşük akademik başarı (Andrews ve Wilding, 2004) gibi sonuçları olabilmektedir.

Kişisel uyumun literatürde pek çok değişkenle ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir. Kişisel uyumun belirleyicilerinden birisi kişilik özellikleri olarak belirtilmiştir. Örneğin nevrozizm, uyumu olumsuz yönde etkilerken; dışadönüklük daha iyi bir uyuma işaret etmektedir (Cenkseven ve Akbaş, 2007; Schnuck ve Handal, 2011). Bunun yanı sıra kişisel/duygusal uyum ebeveynin eğitim düzeyi (Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005), etnik köken (Smedley, Myers ve Harrell, 1993) gibi demografik değişkenler ile de açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmalar, ebeveyni üniversiteye gitmiş bireylerin üniversiteye daha iyi uyum sağladığını bulgulamıştır. Bu durum, üniversiteye giden ebeveynlerin çocuklarına daha çok destek olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005).

Üniversite öğrencilerinin kişisel uyumlarını etkileyen bir diğer değişken eve duyulan özlem olarak ortaya konulmuştur. Her ne kadar üniversite hayatının sosyal, kişisel ve eğitsel açıdan gelişme olanakları elde etmek adına katkıları olsa da evden, ebeveyninden ayrılmak, yeni bir şehre taşınmak, eski alışkanlıkları geride bırakmak sıkıntı verici olabilmektedir. Bu geçiş ve değişim sürecinde yüksek düzeyde eve özlem duyan kişilerin üniversiteye uyumlarının daha düşük olduğu, daha çok depresif belirti gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Fisher ve Hood, 1987).

Eve duyulan özlemle ilgili stres yaratan bir faktör de eski arkadaşlara duyulan özlemdir. Yeni bir ortama giren bireyin sosyal ağları değişmektedir. Eski arkadaşları ile iletişimin giderek azalması ve eski niteliğinde olmaması bir çeşit kayıp ve yas yaşantısı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar birinci sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının yüksek düzeyde arkadaş özlemi hissettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yeni arkadaş edinme hakkında motivasyonu düşük, üniversitesine öncesindeki yaşantılarına daha çok odaklanan öğrenciler, yüksek düzeyde eski arkadaşlarına özlem duymakta ve daha yalnız hissetmektedir (Paul ve Brier, 2001). Bu durum üniversite nedeniyle ailesinden ayrılan kişiler için daha belirgin olabilmektedir. Çünkü stresli bir sosyal ortam içerisine giren öğrenciler için ailelerinden ayrılmak algıladıkları sosyal destekte bir düşüş yaşanmasına etki edebilmektedir (Larose ve Boivin, 1998). Bununla paralel olarak hem aileden hem akranlardan algılanan sosyal destek, kişisel/duygusal uyumun bir başka önemli yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğrencilerin yüksek düzeyde sosyal destek algısı düşük depresif belirtilerle ilişkili bulunmuştur (Rayle ve Chung, 2007).

2.1.4 Kurumsal Uyum

Öğrencilerin bulundukları kurumunun eğitsel ve kurumsal hedefleriyle bağ kurabilmeleri ve üniversiteye yönelik bir bağlılık geliştirmeleri uyum sürecinin bir boyutu olan kurumsal uyum olarak nitelendirilmektedir. Öğrencilerin üniversiteyle amaçsal bağlar kurabilmesi, kendisini üniversite çevresinin bir parçası gibi hissetmesi ve üniversiteden memnun olması, öğrencilerin üniversiteye kurumsal uyum sağlama sürecinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca üniversiteden memnun olma, eğitimi tamamlayacağına dair inancı kapsamaktadır. Bu doğrultuda kurumsal uyum, bir kariyer amacına sahip olma, üniversite eğitime değer verme ve üniversiteden mezun olmaya dair isteğe sahip olmayı içermektedir (Baker ve Siryk, 1984; Baker ve Siryk, 1986).

Kurumsal uyumun en önemli belirleyicilerinden birisi kuruma bağlanma olarak ortaya konulmuştur. Hatta pek çok çalışmada kuruma bağlanma ile kurumsal uyumun birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bazı kaynaklar kuruma olan bağlılık ve üniversiteye uyumu benzer yapılar olarak ele alsa da bu iki kavramın farklı değişkenlerden etkilendiğini ve farklı yapılar olduğunu iddia eden görüşler de bulunmaktadır (Cohorn ve Giuliano, 1999).

Bean (2005) kurumsal bağlılığı kurumsal uygunluk (institutional fit) ile ilişkilendirmiştir. Okulu bırakma veya okula devam etme kararını etkileyen kuruma uyum konusunun üniversiteye yönelik tutum, üniversite ile bağ geliştirme ve öğrenci olmaya ilişkin tutumla paralel geliştiğini savunmuştur. Bu bakış açısına göre üniversiteye bağlılık, diğer yükseköğretim kurumlarıyla kıyaslandığında kişinin kendi okuluna karşı

geliştirdiği özel bir tutumu ifade eder. Bu özel tutumun içerisinde üniversite bünyesindeki diğer öğrencilerle birlikte sosyal ve akademik alanda ortak değerleri ve amaçları paylaşmak ve bu sayede okula ait hissetmek yer almaktadır.

Üniversiteye başlayan öğrencilerin kuruma bağlılıklarında önemli bir etmen kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Örneğin mükemmeliyetçi kişilik özelliği öğrenciyi üniversiteden gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmesine yol açabilmekte, sonuç olarak kurumsal uyumuna zarar verebilmektedir (Mann, 2004). Kurumsal uyumun araştırıldığı başka bir çalışmada ise öğrencinin sosyal uyumu kurumsal bağlılığın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Cohorn ve Giuliano, 1999). Kurumsal uyum ile ilişkili değişkenlerin araştırıldığı başka bir çalışmada ise öz-yeterlik kurumsal uyum ile ilişkili bulunmuştur (Nordstrom, Gougen ve Hiester, 2014).

Kuruma bağlılığı etkileyen bir diğer etmen, Tinto'nun (1982) kuramında vurguladığı gibi kişinin kurumla ilgili akademik ve sosyal deneyimleridir. Öğrencilerin okula bağlılık geliştirmesine etki eden faktör olarak kişinin okuldaki diğer öğrencilerle sosyalleşmesi belirleyici olabilmektedir. Bunun yanında öğrencinin fakülte çalışanlarıyla da etkileşim içinde olmasının, üniversite bünyesinde yürütülen ders dışı aktivitelere katılarak sosyal ve akademik olarak okulla bütünleşmesi üniversite ile bütünleşme açısından önemli görülmektedir. Bean ve Eaton (2001) da Tinto'ya benzer olarak üniversiteye kurumsal alanda uyum sağlamanın en önemli belirleyicilerinden birinin üniversitedeki birimlerin öğrencilerle ve öğrencilerin birbiriyle arasındaki etkileşim olduğunu savunmuştur. Üniversitedeki birimlerin öğrencilere yönelik sağladığı

hizmetlerin öğrencilerin okula devam etmesinde olumlu bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Choy, Horn, Nunez ve Chen, 2000).

Astin (1984) öğrencinin okula bağlılık kuramında da ele aldığı gibi üniversinin çevresel özelliklerinin ve üniversitedeki sosyal, kültürel ve akademik imkanların öğrencilerin bağlılığı geliştirmede önemli olduğunu söylemiştir. Birinci sınıf öğrencilerine üniversite tarafından sunulabilecek grup çalışmaları, oryantasyon, mentorluk programları gibi hizmetlerin de kurumsal bağlılıkta oldukça önemli olduğuna değinilmektedir (Bean ve Eaton, 2001). Benzer olarak Sanchez, Bauer ve Paronto (2006) akran mentorluğu sisteminde yer alan öğrencilerin kendi üniversitelerine dair memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Üniversitenin öğrencilere sunduğu olanakların dışında eğitsel amaçlarını belirleyip karar veren öğrencilerin daha fazla okula devam ettiğini ortaya konulmuştur (Tinto, 1988; Wessel, Engle ve Smidchens, 1978; akt. Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Kariyeri ile ilgili henüz bir karara varamamış popülasyon olarak birinci sınıf öğrencilerinin sayısı da oldukça fazladır. Bu doğrultuda üniversitenin ilk yılında kariyer amaçlarını belirginleştirmek için adım atan öğrencilerin kurumsal uyumlarının da etkilenebileceği savunulmaktadır (Gordon, 2007).

Woosley ve Miller (2009) üniversiteye karşı geliştirilen bağlılığın okula devam etme konusunda önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü okula ait hisseden öğrenci, okulda daha çok vakit geçirmek isteyecektir. Bunun sonucu olarak da okulla sosyal bütünleşmesi

artacaktır. En nihayetinde de üniversiteye uyumu artacaktır. Sonuç olarak birey okuluna bağlılık hissettiği derecede üniversiteye uyumun önemli belirleyicilerinden olan kurumsal ve sosyal bir bütünleşme ile sağlayacaktır.

2.2 Güvengenlik

İnsanlar, bir yandan kendilerini gerçekleştirme ihtiyacı hissederken, bir yandan da diğer insanlarla ilişki kurmak durumundadır. İlişkilerin sağlıklı olması da sosyal becerilerle mümkün olabilmektedir (Bacanlı, 2008). Sosyal becerilerden yoksun olan bireyler kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayabilmektedir. Öfkesini ifade edemeyen, hayır demekte zorlanan, aşırı kibar ve kırılgan davranıp başkasının kendisini kullanmasına olanak tanıyan, olumlu duygularını ifade etmekte güçlük yaşayan insanlar okul, ev, iş gibi çeşitli sosyal ortamlarda pek çok zorlukla karşılaşabilmektedir (Corey, 2008). Sosyal becerilerin yokluğu ya da yeterli düzeyde olmaması sosyal alandaki sorunların yanı sıra psikolojik ve akademik alanda da sorunlara yol açabilmektedir (Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983; Olinger, Shaw ve Kuiper, 1987).

Sosyal becerilerin kavramsal ve kuramsal olarak açıklanmasında ve bileşenlerinin neler olduğu konusunda çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda, güvengenlik kavramı sosyal becerilerin bileşenleri arasında sayılmaktadır (Bacanlı, 2008; Trower, 1986). Bazılarında ise bu kavram sosyal beceri, sosyal yetkinlik kavramları yerine de kullanılabilmektedir (Michelson, ve diğ., 1983).

Güvengelik, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllarda kadın hareketiyle birlikte yaygınlaşmıştır. Bu dönemde kadınların toplumda eşitlik kazanması için güvengen olması gerektiği fikri doğrultusunda feminizm ile ilişkilendirilmiştir (Moon, 2009; Osborn ve Harris, 1975). Kadınların kendi haklarını savunmaları, fikirlerini ve tercihlerini ifade etmeleri, kadın hareketlerinin etkisiyle artış göstermiştir. Bu yüzden güvengelik kavramının ilk ortaya çıktığı dönemde özellikle kadınlarla çok sayıda güvengelik eğitimi programı yürütülmüş; böylece çok sayıda katılımcıya ulaşılmıştır (Baer, 1976; Linehan, Goldfried ve Goldfried, 1979; Stake ve Pearlman, 1980). Daha sonraki yıllarda güvengelik kavramı, çocuklar (Barrett ve Yarrow, 1977; Deluty, 1979), ergenler (Connor, Dann ve Twentyman, 1982), üniversite öğrencileri (Galassi, DeLo, Galassi, ve Bastien, 1974), yaşlılar (Segal, 2005) olmak üzere değişik yaştan popülasyonla ve çeşitli değişkenlerle çalışılan popüler bir kavram haline gelmiştir.

Amerika'da ortaya atılan bu kavram Türkçe literatüre ise 1970'li yılların sonunda girebilmiştir. "Assertiveness" ilk önce Türkçe'ye "atılganlık" olarak çevrilmiştir. Ancak 1980'li yılların sonunda Türkçe çevirisinin, güvenmekten gelen "güvengelik" şeklinde kullanılmasının daha uygun olacağı kararına varılmıştır (Voltan-Acar, 1989; akt. Voltan-Acar ve Öğretmen, 2007).

Literatüre bakıldığında güvengelik hakkında çeşitli tanımlar olduğu görülmektedir. Bu tanımların pek çoğu ortak noktalar barındırsa da üzerinde uzlaşa sağlanmış bir tanım olmadığı dikkat çekmektedir (Eisler, Hersen, Miller ve Blanchard, 1975). Bunun sebepleri güvengeliğin genellikle diğer sosyal beceri kavramlarıyla

karıştırılması, bileşenlerini oluşturan sözlü ve sözsüz tepkilerin çok fazla sayıda olması şeklinde sıralanabilir (Eisler ve diğ., 1975; Graham ve Rees, 2003).

Güvengenlik, ilk olarak kızgınlık, öfke gibi olumsuz duyguların ifade edilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Baer, 1976). Güvengenlik üzerine çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan birisi olan Joseph Wolpe (1958; akt. Graham ve Rees, 2003) ise bir insanın aynı anda iki karışık duygu hissedemeyeceği görüşünden yola çıkarak kaygı yaratan durumlarda güvengen davranmanın kaygıyı baskılayabileceğini öne sürmüştür. Wolpe bu görüşünde bir insanın aynı anda hem rahatlamış hem gergin olamayacağını ve kişinin kaygılı bir anında güvengen davranarak bu kaygısından kurtulabileceğini savunmuştur. Wolpe (b.t., akt. Alberti ve Emmons, 2002) kişilerarası ilişkilerde üç genel yaklaşım olduğunu söylemiştir. Bunlardan ilki sadece kendini düşünmek ve diğer insanları umursamamak olarak tanımlamıştır. İkincisi her zaman başkalarına öncelik tanımak olarak betimlenmiştir. Son yaklaşım ise bireyin kendisine öncelik tanınması fakat başka insanlara önem vermesi olarak belirtilmiştir. Wolpe'a göre bu üç yaklaşımdan en dengeli ve işlevsel olanı üçüncüsüdür. Bu da güvengenliğe işaret etmektedir.

Rich ve Schoeder (1976) güvengenliği kişilerarası ilişkilerde duyguların ve beklentilerin ifade edilmesini içeren bir beceri olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda Rich ve Schoeder güvengenliği kişilerarası ilişkilerde bir cezaya maruz kalma veya bir pekiştirecin kaybı ile sonuçlansa bile kişinin kendi beklentilerini ifade etmesi olarak betimlemiştir. Jakubowski (1977; akt. Murdock, 2009) güvengenliği duyguların ve düşüncelerin açık ve doğrudan iletimi olarak tanımlamıştır.

Daha sonraki yıllarda, Alberti ve Emmons, (2002) Carl Rogers'ın insancıl yaklaşımın etkisiyle ama aynı zamanda Wolpe'un davranışçı tekniklerini de kullanarak, güvengenliği farklı bir boyuta taşımıştır. Onlara göre güvengenlik, insan ilişkilerinde eşitliği geliştiren, yersiz kaygı yaşamadan, diğer kişilerin haklarını ihlal etmeden, içten duyguların ve düşüncelerin, açık ve rahat bir şekilde ifade edilebilmesidir. Alberti ve Emmons güvengenliği, bireylerin olumlu ve olumsuz duygularını açık bir şekilde anlatabilmesi, kendilerinin uygun bulmadığı istekleri uygun olarak reddedebilmesi ve başkalarından istekte bulunabilmesi gibi davranışsal özellikleri içeren bir beceri olarak betimlemiştir. Benzer şekilde Duckworth (2009) da güvengenliği diğer insanlardan bir istekte bulunabilme ve diğerlerinin yapılmasını istediği ancak kişinin yapmayı istemediği istekleri reddedilme olarak tanımlanmıştır.

Budak (2000) güvengenliği, “bireyin kendini ortaya koyucu, kendi haklarını koruyucu, fiziksel, sözel veya toplumsal düzeyde kendini başkalarıyla eş konuma getirmesini sağlayacak davranış örüntüsü” olarak tanımlanmıştır (s. 333). İnsan ilişkileri Ansiklopedisi'nde Rancer (2009) güvengenliği kişilerarası ilişkilerde kontrol sağlamak amacıyla kişinin sözel ve sözel olmayan sembolleri kullanması şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak kişinin haklarını savunmasını, içeren yapıcı bir özellik olduğunu belirtmiştir. Steinberg (2007) ise güvengen davranmayı bireyin kendi inanç, düşünce ve duygularını başkalarının hakkını ihmal etmeden savunmayı kapsadığını; bunu yaparken kişinin söylediği tüm şeylerin sorumluluğunu aldığını vurgulamaktadır.

Güvengencilikle birlikte en çok anılan kavramlardan birisi çekingenlik, bir diğeri ise saldırganlıktır. Bu üç kavramının arasındaki temel farkları ortaya koymak, güvengencilğin anlaşılması açısından önemlidir. Çekingenlik ya da güvengen olmamak, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edememe, ilişkilerde pasif olma, kişinin kendi beklentisini rahatlıkla ortaya koymama, haklarını korumada zorluklar yaşama olarak tanımlanmaktadır. Bu tür özelliklere sahip insanlar başkalarının onun adına seçim yapmasına izin verirler. Genellikle kırılmış, suçlu ve endişeli hissederler (Alberti ve Emmons, 2002; Moon, 2009).

Saldırganlık ise, bireyin kendine ve başkalarına zarar verme ihtimali olan davranışları kapsar. Saldırganlık, başkalarının haklarını, ihtiyaçlarını, duygularını göz önünde bulundurmadan sadece kendini düşünerek davranmak olarak ifade edilmektedir (Moon, 2009). Saldırganlık, güvengencilik ve çekingenlik arasındaki ilişkiyi ve farkları daha iyi anlayabilmek için bu üç kavram bir yelpaze veya bir dizi üzerinde düşünülebilir. Bu yelpazenin veya dizinin bir ucunu saldırganlık oluştururken bir ucunu da çekingenlik oluşturmaktadır. Bu durumda güvengencilik yelpazenin ortasında kalan alanda yer almaktadır. Çekingenlik ve saldırganlık, insan ilişkilerinde ve kişisel gelişimde sorunlar yaratabilmektedir. Bu iki ucun ortasında yer alan güvengencilik, kendini ve başkalarını eşit bir şekilde gözeterek davranmayı içeren, kişilerarası ilişkilerde uygun bir yol olarak değerlendirilmektedir (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994; Voltan-Acar ve diğ. 2008).

Güvengen kişi, belli konularda girişken davranıp davranmama kararını verebilen, başkalarının duygularına ve haklarına saygı gösterecek biçimde kendisini ifade edebilen

kişi olarak tanımlanmaktadır (Corey, 2008). Bununla ilgili olarak güvengen birey, daha etkili iletişim becerilerine sahip olmasından dolayı sosyal yaşamda daha başarılıdır, kendi ihtiyaçlarını doğru yoldan ifade edebilmektedir. Sonuç olarak güvengenlik düzeyi yüksek bireyin hem kişisel, duygusal yönden hem de sosyal olarak daha iyi uyum gösterdiği görölmektedir (Alberti ve Emmons, 2002; Moon, 2009; Voltan-Acar ve diğ., 2008).

Güvengen kişilerle ilgili bir başka özellik, güvengen olmayan kişilere göre güvengen kişilerin daha az yalnızlık duyguları yaşamasıdır (Perlman ve Peplau, 1981). Çünkü güvengen bireyler sosyal destek sağlama sürecinde daha etkili kişilerarası davranışlar göstererek daha başarılı olmaktadır. Uygun bir şekilde diğerlerinin yardımını isteme, kaba ya da duyarlı olmayan talepler karşısında kendi haklarını uygun bir şekilde savunabildikleri, kendisini ifade ederken daha az kaygı hissettiği için daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Alberti ve Emmons, 2002; Smith, 1975).

Güvengenliğin doğuştan getirilen bir yatkınlık mı ya da sonradan kazanılan bir beceri mi sorusu da alanyazındaki tartışmalı konulardan birisidir. Çoğunlukla güvengenliğin hem doğuştan gelen özellikleri hem de sonradan öğrenme yoluyla elde edilen nitelikleri içeren bir kavram olarak kullanıldığı görölmektedir. Güvengenlik, kişilerarası ilişkilerde öğrenilebilir ve geliştirebilir bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Furnham, 1979; Hargie ve diğ. 1994; Winship ve Kelley, 1976; Steinberg, 2007). Güvengenlik eğitiminin etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalar da güvengenliğin uygun bir eğitimle arttırılabilen bir kavram olduğunu destekler niteliktedir. (Stake ve Pearlman, 1980; Gormally, Hill, Otis ve Rainey, 1975).

Güvengenliğe dair bir diğer tartışma konusu; güvengenliğin genellenebilirliğine dair yapılan eleştirilerdir. Bu konu, güvengenlik araştırmalarında önemli bir zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü her kültürde ve alt-kültürde güvengenliğin tanımının değişebileceği savunulmuştur. Bazı çalışmalar, kültürü güvengenliğin önemli bir belirleyicisi olarak tanımlamaktadır (Florian ve Zernitsky-Shurka, 1987). Bir davranış Amerikalı bir kişi için güvengenlik olabilirken; İspanyol bir kişi için aynı davranış saldırganlık olarak algılanabilmektedir (Yoshioka, 2000). Alberti ve Emmons (2002) özellikle bireysel ve rekabete dayalı kültürlerde güvenliğin ön plana çıktığını ifade etmektedir. Bu tartışmalara Furnham (1979) değişik kültürlerde güvengenliği incelediği kültürlerarası çalışmasında; farklı kültürlerin güvengenliğe verdiği önem farklı olsa da güvengen olmamanın her kültürden bireyde önemli derecede kaygı ve huzursuzluk yaratabileceğini ortaya koyarak katkıda bulunmuştur.

Güvengenlik, sosyal bağlam içerisinde de değerlendirilen bir konudur. Eisler ve diğerleri (1975) kişilerarası ilişkilerdeki farklı durumlarda güvengenliğin de farklılaştığını ortaya koymuştur. Kişilerarası ilişkilerdeki durumun olumlu ya da olumsuz olması, iletişimde bulunan kişinin kim olduğu (örneğin, tanıdık birisi ya da yabancı birisi, kadın ya da erkek olması, çocuk, genç ya da yaşlı olması vb) güvengen davranışı da etkileyebilmektedir (Hollandsworth ve Wall, 1977).

Güvengenliği etkilediği düşünülen bir diğer faktör ise cinsiyettir. Cinsiyet, ilk araştırmalarda güvengenliği etkileyen bir faktör olarak ortaya konulsa da, bu konuda özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar çelişkilidir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen

bazı araştırmalarda cinsiyetler arasında güvenlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Aydın, 1991; Voltan-Acar ve diğ., 2008). Anlamlı fark olmamasını değişen cinsiyet rolleri ile açıklamak mümkündür. Buna karşın literatürdeki genel kanı gvengeliğin erkeklerin lehine anlamlı olduğudur (Arı, 1989). Gvengeliik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı görüşünün yanında güvengen davranış türlerinde cinsiyete göre bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Hollandsworth ve Wall (1977) kadın ve erkeklerin gvengeliik düzeylerinde bir fark olduğunu ortaya koymakla beraber; erkeklerin özellikle iş ortamlarında ve karşı cinsle ilişkilerinde kadınlara göre daha güvengen olduğunu; ancak kadınların ise ebeveynlerine yönelik öfkelerini dile getirmede ya da sevgi gibi olumlu duygularını ifade etmede erkeklere göre daha güvengen davrandığını ortaya koymuştur.

Anne-babanın ocuk yetiştirirken benimsediği tutumun da gvengeliği etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu ortaya konulmuştur. Anne ve babanın tutumlarının kişi tarafından algısı, kişinin gvengeliğini etkileyebilmektedir. Örneğin bir çalışmada demokratik tutum benimseyen ebeveynlerin çocuklarının gvengeliğinin, otoriter veya ilgisiz tutum benimseyen ebeveynlerin çocukların gvengeliğinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tataker, 2003). Bunun yanında kişinin güvengen davranışının ilişkilerinde bir çatışma yaratacağını düşünmesi, nasıl güvengen davranacağını bilmemesi gibi davranışsal ve bilişsel özellikleri de güvengen davranıp davranmama konusunda önemlidir (Steinberg, 2007).

2.3 Öğrenilmiş Güçlülük

Öz-kontrol, sosyal psikoloji, klinik psikoloji, gelişim psikolojisi, tıp, sosyoloji gibi pek çok disiplinde yürütülen araştırmalarda konu olan, kişilerarası ilişkilerdeki davranışlardan, psikolojik özelliklere kadar pek çok konuyla ilişkili olduğu düşünülen bir kavramdır (de Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok ve Baumeister, 2012). Öz-kontrol, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak, dünya ile kendisi arasında dengeli bir ilişki sağlamak amacıyla sahip olduğu kendisini değiştirme ve uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanabilir (Rothbaum, Weisz ve Snyder, 1982). Tagney, Baumeister ve Boone (2004) öz-kontrolü, bireyin içsel tepkilerini değiştirerek, düzenleyerek ya da bastırarak, istenmeyen davranışları ve kendisine zarar verme potansiyeli olan sonuçları engelleyebilmesi şeklinde tanımlamakta ve psikolojik iyi oluş, akademik başarı, kişilerarası ilişkilerle ilişkili önemli bir değişken olarak görmektedirler.

Öz-kontrolü açıklamaya çalışan pek çok kuram bulunmaktadır. Bunlardan birisi de yaklaşık otuz yıl önce geliştirilmiş Micheal Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kuramıdır (Ronen ve Rosenbaum, 2010). Öğrenilmiş güçlülük en genel tanımıyla kişinin problemlerle baş edebilmek amacıyla kişisel ve sosyal kaynaklarını kullanma becerisidir (Vealadee, 2006).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kuramını oluştururken Donald Meichenbaum'dan etkilenmiştir (Rosenbaum, 1980b; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985). Rosenbaum, Meichenbaum'un (1977) bilişsel-davranışçı bir perspektiften oluşturduğu, kişinin stresli bir olay karşısında, kendine yönelik tutumunda değişiklik yaratarak bu

durumla daha iyi başa çıkmayı öğreten stres aşılama eğitiminde (stress inoculation training) bahsi geçen “öğrenilmiş güçlülük”ten etkilenerek bu kavram üzerinde çalışmalarını derinleştirmiştir. Meichenbaum’un üç aşamadan oluşan bu tekniğinin bir parçası olarak, danışana stresli durumlarla başa çıkabilmesi için, danışanın kendisine söyleyebileceği işlevsel ifadeler öğretilmektedir. Bu başa çıkıcı öz-yönergelerden bazıları, kişinin kendisine yönelik söylediği ödüllendirici ifadelerdir. Meichenbaum (1977), bu tekniği birden fazla fobiye sahip bireylere uyguladığı çalışmasında; bu bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ve umutsuzluklarının, öğrenilmiş güçlülük olarak değiştiğini savunmuştur.

Rosenbaum (1980a) öğrenilmiş güçlülüğü, problemlerin çözümüne yönelik sahip olunan stratejiler olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenilmiş güçlülük, a) duyguların ve fizyolojik tepkilerin kontrol edilmesi için bilişlerin ve öz-ifadelerin kullanılması, b) problem çözme stratejilerinin uygulanması, c) hemen, hazzı erteleyebilme yeteneğine sahip olunması ve d) algılanan özyeterlik olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Rosenbaum, 1980b). Aynı zamanda bir davranışın öğrenilmiş güçlülük kategorisinde sayılması için iki kriter sunulmuştur: İlki, kişinin bir düşüncesi ya da hissettiği bir duygu gibi içsel bir olay tarafından başlatılması, ikincisi ise bunun belli bir durumun olumsuz etkisini azaltması ile sonuçlanmasıdır (Rosenbaum,1980a).

Öğrenilmiş güçlülüğün işlevleri onarıcı (redressive), geliştirici (reformative) ve yaşantısal (experiential) olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenilmiş güçlülüğün onarıcı işlevi, bir kişinin normal işleyişi zarar gördükten sonra, eksi durumuna dönmesine katkıda bulunan becerilerin iyileştirici yönüdür. Düşünceyi, ağrıyı, duygu durumunu kontrol

edebilmek için olumlu öz-yönergeleri kullanarak yaşanan olumsuzluğun etkisini azaltmak öğrenilmiş güçlülüğün onarıcı bir işlevinin sonucudur. Öğrenilmiş güçlülüğün geliştirici işlevi ise uyumu olumsuz etkileyen, sağlıksız davranışların yerine daha sağlıklı ve etkili davranışları uygulamayı ifade eder. Öğrenilmiş güçlülüğün bileşenleri olarak da tanımlanan, problem çözme becerileri ve hazzı erteleyebilme, geliştirici kontrol becerilerinden bazılarıdır. Öğrenilmiş güçlülüğün yaşantısal işlevi ise bireyin yaptığı etkinliklerden olabildiğince doyum sağlamasına yönelik ekisidir. Öğrenilmiş güçlülük becerilerini kullanan birey, sıkıntı yaşadığı durumların etkisini azaltmanın yanında kişisel gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Rosenbaum 1993).

Rosenbaum'a (1990; akt. Kennett, Morris ve Bangs, 2006) göre bütün insan davranışları bir amaca yöneliktir ve bozucu bir durum gündeme geldiğinde; bireyler öz-kontrol davranışlarını kullanarak bununla baş etmeye çalışırlar. Bireyin sahip olduğu öğrenilmiş güçlülük becerileri, bireyin amacına ulaşmasında önemli bir bileşendir. Yüksek düzeyde güçlülük gösteren bireyler, hayatları boyunca olumlu öz-yönergeleri, problem çözme becerilerini, hazzı ertelemeyi öğrenmektedirler. Zengin bir güçlülük repertuarı, olumsuz duygularla baş etme, kötü alışkanlıklardan vazgeçme, sıkıcı fakat yapılması zorunlu olan görevleri tamamlama konusunda yardımcı olmaktadır. Bu yüzden yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip kişilerin bu tür stratejileri kullanarak zorluklara karşı daha iyi dayandığı ve amaçlarına daha çok ulaştığı; düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip kişilerin ise denemeyi kolayca bıraktıkları, kendilerini bu yüzden suçladıkları bilinmektedir (Levesque, Gauvin, ve Desharnais, 2003; Rosenbaum, 1980a; White, Tata ve Burns, 1996; Zauszniewski ve Chung, 2001).

Öğrenilmiş güçlülük kuramına göre, bireyin öz-kontrol becerileri çevresiyle etkileşiminin bir sonucudur ve bir sosyal bağlam içerisinde gelişmektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1986; Ronen ve Rosenbaum ve, 2010). Öğrenilmiş güçlülük tanımına giren beceriler, çok erken yaşlardan itibaren edinilir ve hayat boyunca karşılaşılan olaylardan etkilenebilir. Öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan bilişsel beceriler öğrenme yaşantılarıyla birlikte tümüyle ortaya çıkmaktadır. Okul, aile, ev olmak üzere hemen her alanda, koşullanma, model olma, eğitim gibi pek çok öğrenme yoluyla öğrenilmiş güçlülük repertuarı oluşmaktadır (Lai ve diğ. 2014; Zauszniewski, Chung, Chang, ve Krafcik, 2002).

Öğrenilmiş güçlülük kavramıyla, olumsuz duyguların/düşüncelerin olmamasını değil, bu tür olumsuz duygu ve düşüncelerin olumsuz sonuçlarını azaltmanın öz-kontrolle hafifletilebileceği savunulur. Bu durum Rosenbaum'un (1980b) acıyla ilgili yaptığı çalışma ile de desteklenmiştir. Deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanan katılımcılardan iki derecedeki soğuk suyu ellerinde tutabildikleri kadar tutmalarını istemiştir. Bu deneyin deney grubuna, acıyla baş edebilmeleri için bazı bilişsel stratejiler sunulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Gruplamadan bağımsız olarak her iki grupta da yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülük puanına sahip bireylerin soğuk suyu ellerinde daha fazla tuttukları gözlemlenmiştir.

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü, öğrenilmiş çaresizlik kavramının anti-tezi olarak tanımlanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik, patojenik bir modeldir ve insanların neden

sağlıksız olduklarını açıklar. Öğrenilmiş güçlülük ise salutogenic¹ bir modeldir; kişinin iyi oluşunu ve sağlıklı olmasına etki eden faktörlere odaklanır ve buna etki eden kişisel, sosyal, kültürel kaynakları içerir (Goff, 2009). Ayrıca öğrenilmiş çaresizliği açıklayan ampirik çalışmalarda katılımcının, kontrol edilemez bir başarısızlığa maruz kaldıktan sonra, kontrol edilebilir durumdaki performanslarının neler olabileceği araştırılmıştır. Oysaki öğrenilmiş güçlülük çalışmalarında kişinin o anki durumunda istenen sonuca ulaşmakta başarısızlık yaşadığında verdiği tepkiler üzerinde durulmaktadır. Seligman ve Abramson'ın tanımladığı öğrenilmiş çaresizlik modelinde bireyin dışsal bir durumda gerçek ya da algılanan kontrolü üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenilmiş güçlülükte ise kişinin kendi davranışı, öz-kontrolü üzerindeki gerçek veya algılanan kontrolü üzerine odaklanılmaktadır (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985).

Rosenbaum'un, (1980a) bireylerin davranışlarının kendilerinin kontrol edebilmesini içeren öğrenilmiş davranışlar ve bilişsel beceriler olarak yaptığı öğrenilmiş güçlülük tanımında da açıklamaya çalıştığı gibi bu kavram; baş etme, öz-kontrol, algılanan öz-yeterlik, gibi kavramları kapsamaktadır. Bu kavramlar, belirli bir durumda bir kişinin nasıl davranacağı veya düşüneceğini açıklamaya çalışırlar. Öğrenilmiş güçlülük de baş etme, öz-kontrol, problem çözme, duygusal regülasyon, stres yönetimi gibi yapıları kapsayan geniş bir kavramdır.

¹ Salutogenic: Aaron Antonovsky tarafından ortaya atılmış kavramdır. Bu kavram, hastalığın nedenlerine değil; insan sağlığı, iyi oluş gibi faktörlerle dikkat edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.

Öğrenilmiş güçlölük ve baş etme de birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Gintner, West ve Zarski (1989) öğrenilmiş güçlölüğü yüksek öğrencilerin, öğrenilmiş güçlölüğü düşük öğrencilere göre sınava hazırlanma konusunda daha fazla problem çözme ve baş etme stratejilerinin kullandığını; düşük öğrenilmiş güçlölük düzeyine sahip öğrencilerin ise uzaklaşma (distancing) ve hayal etme (wishful thinking) baş etme becerilerini daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Akgün (2000) ise yüksek öğrenilmiş güçlölüğü olanların problem çözme, pozitif değerlendirmelerde bulunma gibi baş etme stratejilerini daha çok kullandığını, öte yandan öğrenilmiş güçlölüğü düşük olanlara göre daha az kaçınmacı başa çıkma stratejisi kullandığını belirtmiştir.

Öğrenilmiş güçlölük düzeyini etkileyen faktörler arasında kişinin büyüdüğü ortamın payı büyüktür. Daha önce de belirtildiği üzere öğrenilmiş güçlölük, küçük yaşlardan itibaren yaşanan olaylarla şekillenmektedir (Rosenbaum ve Palmon, 1984). Bu yüzden farklı ortamlarda yetişen bireylerin öğrenilmiş güçlölük düzeylerinin de farklı olması beklenmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar da farklı psikososyal çevrelerde yetişen bireylerin, öğrenilmiş güçlölük düzeylerinin de bu doğrultuda belirlendiğini ortaya koymuştur (Boyraz ve Aydın, 2003; Preechawong ve diğ., 2007). Bununla tutarlı olarak, Türkel (2006) de, yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlölük düzeylerinin ebeveynlerin tutumlarından etkilendiğini ortaya koymuştur; bu çalışmaya göre ebeveynlerini otoriter olarak algılayan bireyler, ebeveynlerini ihmalkâr olarak algılayan bireylere göre daha yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlölük düzeyine sahiplerdir. Buna karşılık ebeveynlerini hoşgörölü ve anlayışlı olarak algılayan bireylerin, ebeveynini

ihmalkâr ve otoriter olanlara göre daha yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olduğu söylenmektedir.

Öğrenilmiş güçlülüğün çeşitli psikolojik ve fizyolojik durumlarla ilişkisi de araştırılmış; sonuç olarak öğrenilmiş güçlülüğün birtakım akademik, sosyal ve psikolojik özelliklerin belirleyicisi olduğu da belirtilmiştir. Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri (Akgün, 2000), stres ve problemlerle daha etkili baş edebildikleri, aynı zamanda bu bireylerin olumsuz duygularını kontrol etmekte daha başarılı olduğu (Rosenbaum ve Jaffe, 1983), geleceğe, kendisine ve dünyaya yönelik olumlu bakış açısında sahip olduğu (Güloğlu ve Aydın, 2007) ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan bireylerin alkol kullanma (Carey, Carey, Carnrike ve Mesiler, 1990) ve sigara bırakma alışkanlıklarını (Carey ve diğ., 1990; Kennett, Morris ve Bangs, 2006), daha kolay değiştirebildiği, saldırganlıklarını daha kolay kontrol edebildikleri (Ronen ve Rosenbaum, 2010) bulunmuştur. Tüm bunların yanında öğrenilmiş güçlülüğün yalnızlık (McWhirter; 1997) ve depresyon (Baydoğan ve Dağ, 2008; Huang ve diğ., 2010) ile ilişkisi de araştırılmış; öğrenilmiş güçlülüğün duyguların açıklanmasında da önemli bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak öğrenilmiş güçlülüğün her popülasyondan bireyin psikolojik ve fizyolojik sağlığını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

2.4 Üniversiteye Uyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Üniversiteye uyumla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında bu konunun pek çok değişkenle açıklanmaya çalışıldığı fakat öğrenilmiş güçlülük ve güvengelik değişkenleri ile incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde

öncelikle üniversite uyumu ve güvengelik ile ilgili yürütülen araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra ise üniversite uyum ve öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Üniversiteye uyum, cinsiyet (Dyson ve Renk, 2006; Enochs ve Roland, 2006; Hutz, Martin ve Beitel, 2007), yaşanılan yer (Enochs ve Roland, 2006), etnik köken (Hutz, Martin ve Beitel, 2007; McDonald ve Vrana, 2007); öz yeterlilik (Aspelmeier, Love, McGill, Elliott ve Pierce, 2012; Brady-Amoon ve Fuertes, 2011), sanat terapisi (McDonough, 2008); ebeveyn bağlanması (Melendez ve Melendez, 2010), ayrılma-bireyselleşme (Lapsley ve Edgerton, 2002), baş etme tarzları (Leong, Bonz ve Zachar, 1997), iyimserlik (Chemers, Hu ve Garcie, 2001), sosyal destek (Lidy ve Kahn, 2006; Wilcox, Winn ve Fyvie- Gauld, 2005) algılanan anne-baba tutumu (Wintre ve Yaffe, 2000), mükemmeliyetçilik (Mann; 2004; Rice ve Mirzadeh, 2000; Rice, Vergara ve Aldea, 2006), dışa dönüklük ve nevrozizm (Halamandaris ve Power, 1999), okula devam etme (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994), dindarlık ve maneviyat (Kneipp, Kelly ve Cyphers, 2009), aile başa çıkma biçimleri ve aile yapısı (Feenstra, Banyard, Rines ve Hopkins, 2001), üniversite öncesinde kalan arkadaşlara duyulan özlem (Paul ve Brier, 2001), kontrol odağı (Estrada, Dupoux ve Wolman, 2006), üniversitenin öğrencilere sunduğu olanaklar (Astin, 1984; McGrath ve Braunstein, 1997), sosyal aktivitelere katılma (Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kernahan ve Fuller, 1999; Beyers ve Goossens, 2002), kolektif öz-yeterlik (Bettencourt ve diğ. 1999) ve problem çözme becerileri (Brooks ve Dubois, 1995) gibi değişkenleri ile incelendiği görülmektedir.

Elliot ve Gambling (1990) üniversite öğrencilerinde güvengenliğin depresyon ve sosyal destek ile ilişkisini incelemiştir. Bu araştırma iki ayrı örneklem grubuyla yürütülmüştür. İlk grupta 141 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Güvengenlik Rathus Atılganlık Ölçeği ile ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda ise güvengenliğin depresyon ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında ise başka bir üniversite öğrencisi örneklem grubundan veriler toplanmıştır. Her iki çalışmanın sonucunda da güvengenliği yüksek bireylerin sosyal destek mekanizmalarından daha fazla yarar sağladığını ve depresyon düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Riggio, Watring ve Throckmorton (1993) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin psikososyal uyumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma kapsamında 136 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin psikososyal uyumları, yalnızlık, yaşam doyumu, üniversiteden memnuniyet gibi kavramları içeren bir yapı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal destekle birlikte sosyal becerileri yüksek öğrencilerin psikososyal uyumlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal becerileri yüksek öğrencilerin, daha az yalnızlık duygusu hissettiği, yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu ve üniversiteden duydukları memnuniyetin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışmada Segrin ve Flora (2000) düşük düzeyde sosyal beceriye sahip öğrencilerin üniversiteye geçiş aşamasında psikososyal gelişime etkisini incelemiştir. İki aşamadan oluşan bu araştırmada öncelikle liseyi bitirmek üzere olan ve üniversiteye gitme amacı olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine bakılmıştır. Daha sonra bu

öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonraki depresyon, yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin üniversitedeki stres düzeyleri ile düşük sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal beceri puanları düşük öğrencilerin sosyal uyumlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cerezo ve McWhirter (2012) ise üniversite öğrencilerinin üniversiteye devam etmesine yönelik yaptığı deneysel çalışmasında, öğrencilerin üniversiteye devam etmesinde sosyal becerilerin ve sosyal farkındalığın devam etmede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada seçilen 40 öğrenciye kısa süreli sosyal farkındalık ve sosyal beceri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan 41 öğrenciye ise herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri alan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin yükseldiği ortaya konulmuştur.

Üniversite öğrencileriyle yapılan benzer bir çalışmada da Olinger, Shaw ve Kuiper (1987) güvengenlik, depresyon ve işlevsel olmayan tutumların ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük güvengenlik düzeyinin depresyonun bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca güvengenliğin düşük oluşu işlevsel olmayan tutumları da anlamlı derecede yordadığı ortaya konulmuştur. Düşük güvengenliğe sahip bireyler ilişkilerinde daha çok problem yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin duygusal uyumlarıyla yakından ilişkilidir.

Kennett, Reed ve Stuart (2013) öğrencilerin üniversiteye devam etme nedenlerini üniversiteye uyum ve öğrenilmiş güçlülük açısından incelemiştir. Akademik öğrenilmiş

güçlölük gösteren öğrencilerin genel öğrenilmiş güçlölük düzeylerinin de yüksek olduğu, akademik çalışmalarla akademik olmayan çalışmaları dengeli olarak yürütebildikleri, akademik olarak daha başarılı oldukları ve geçmişteki başarısızlıklarında kendilerini daha az suçladıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca akademik olarak güçlölük düzeyi yüksek öğrencilerin okula daha iyi uyum sağladıkları rapor edilmiştir.

Kennet ve Pettis (2001; akt. Kennet ve Keefer, 2006) üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum ve alkol tüketme davranışlarını öğrenilmiş güçlölük değişkeni ile araştırmıştır. Sonuç olarak yüksek ve düşük düzeyde öğrenilmiş güçlölük düzeyine göre öğrencilerin stres yaşantısında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öte yandan öğrenilmiş güçlölük düzeyi düşük öğrencilerin akademik performanslarında stresin daha fazla olumsuz etkisi olduğunu, dolayısıyla bu öğrencilerin üniversiteye genel uyumlarının da düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Bir diğer çalışmada ise McWhirter, Burrow- Sanchez ve Townsend (2008) Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlölük Ölçeği'nin faktör analizini yeniden yapmak amacıyla "Uyum ve Hayatta Kalma" kursuna katılan birinci sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin stresli durumlarda baş edebilmelerine yönelik öz-yeterlik inancı geliştirmiş olmasının, yani öğrenilmiş güçlölük düzeylerinin yüksek olmasının stresli durumlarla daha yapıcı bir şekilde baş edebildiklerini ortaya koymuştur.

Benzer bir çalışmada Ginter, West ve Zarski (1989) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarında öğrenilmiş güçlölük ve stres değışkenlerinin katkısı araştırmıştır. Öğrencilere sınavlarından üç hafta önce Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlölük Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre öğrenciler düşük ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlölük gösteren öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında, düşük öğrenilmiş güçlölük düzeyine sahip öğrencilerine göre problem çözme baş etme stratejisini daha çok kullandığı ortaya konulmakla birlikte yüksek öğrenilmiş güçlölük gösteren öğrencilerin düşük öğrenilmiş güçlölüğe sahip öğrencilere göre daha az semptom gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Paralel bir çalışmada ise Kennett ve Keefer (2006) akademik başarıda öğrenilmiş güçlölük ve zeka teorilerinin etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak akademik güçlölük becerisine sahip öğrencilerin akademik zorluklarla baş edebileceklerine dair inançlarının yüksek olduğu, düşük olanlara göre sınavlarda daha iyi puan aldığı ortaya konulmuştur. Bu bulgular üniversite öğrencilerin üniversite yaşamının alt boyutu ile ilgili olan akademik uyumda öğrenilmiş güçlölüğün önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5 Üniversiteye Uyum ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Üniversiteye uyum ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Bu kısımda ilk olarak üniversiteye uyum ve güvengenlik ile ilgili yapılan çalışmalara, sonra ise üniversiteye uyum ve öğrenilmiş güçlölük ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Üniversite yaşamına uyumla ilgili çalışmalar, demografik özellikler (Ayhan, 2005; Mercan ve Yıldız, 2011), öz-yeterlik (Sun-Selışık, 2009), öğrencilerin sosyo-kültürel etkinliklere katılımları (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005a), baskın ben durumları (Arı, 1989), psikolojik sağlamlık (Orbay, 2009; Yalın, 2007), iyimserlik (Yalın, 2007), baş etme biçimleri (Tuna, 2003), amaca yönelik grupla psikolojik danışma uygulaması (Akbalık, 1997), oryantasyon programına katılma (Dilekmen, 2007), bağlanma (Amado, 2005), üniversitede hazırlık okuma (Arın, 2010), sınıf düzeyi (Aktaş, 1997), sosyal destek (Duru, 2008), yalnızlık (Duru, 2008) değişkenleri ile yürütülmüştür.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2005b) üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini, denetim odağı ve güvengenlik düzeyleri açısından incelemiştir. Bu amaçla çeşitli fakültelerde öğrenim gören 416 öğrenciden veriler toplanmıştır. Üniversiteye uyum Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilen ölçek ile ölçülmüştür. Sonuç olarak güvengenlik düzeyi yüksek öğrencilerin, güvengenlik düzeyi düşük öğrencilere göre üniversiteye uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Ceyhan (2006) üniversite öğrencilerinin algıladıkları iletişim düzeylerine uyum puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmada uyum Hacettepe Kişilik Envanteri ile ölçülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin iletişim becerileri algılarının öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyumları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre öğrencilerin uyum düzeyleri, iletişim becerilerini yüksek algıladıklarında daha yüksek bulunmuştur.

Sevinç (2010) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörleri incelediği niteliksel araştırma yöntemini kullandığı çalışmasında akademik uyumun öğretim elemanlarıyla ilişkiler, öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri, öğretim sürecinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal uyumun ise arkadaş ilişkileri, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılıp katılamama ve boş zaman etkinlikleri gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte çekingenlik, hata yapma, eleştirilme kaygısı, yalnızlık öğrencilerin kişisel ve duygusal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak sıralanmıştır.

Akgün (2004) üniversite öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ile baş etme değişkenlerini incelemiştir. Bu araştırmada yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin algılanan stres düzeyi, öz-yeterlik beklentisi ve baş etme ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilere kontrol edilebilir ve kontrol edilemez nitelikte iki tane stres verici akademik durum sunulmuş ve bu durumlarda öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyine göre öz-yeterlik düzeyine ve baş etme yöntemleri arasında bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin stres verici akademik durumlarda problem çözme odaklı ve olumlu değerlendirmeler gibi baş etme yöntemleri kullanarak, verilen durumlarla daha iyi baş edebildiği ortaya koymuştur.

Akgün (2000) üniversite birinci sınıf öğrencilerinde yürüttüğü iki aşamalı araştırmasının ilk kısmında akademik atıf biçimleri, öğrenilmiş güçlülük ve akademik stresin akademik başarıyı yordayıp yormadığını araştırmıştır. Bu araştırmanın ikinci kısmında da öğrenilmiş güçlülüğün akademik performans ile ilişkisine bakılmıştır. İlk çalışma kapsamında 141 birinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda öğrenilmiş güçlülüğün, akademik stresin akademik performanstaki olumsuz etkisini yordamada aracı değişken olduğu bulunmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında ise 255 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin problem çözme baş etme becerisini daha çok, kaçınmacı baş etme stratejisini daha az kullandığı ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi, verilerin analizi ve bulgular yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada üniversiteye uyumun yordayıcılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak, bu değişkenlerin arasında birlikte değişim olup olmadığını; varsa bu değişimin derecesini belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2013). Bu araştırmada da, öğrenilmiş güçlülüğün ve güvengenliğin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum düzeylerinin yordanmasındaki rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören birinci sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan Yıldız Teknik Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin

sayısı 2993'tür. Bunların 1305'i kadın, 1688'i erkektir (Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı İstatistikleri, 2013). Krejcie ve Morgan (1970) evrendeki kişi sayısına göre örneklem sayısını belirlemede 3000 kişilik bir evren için örneklem alt sınırını 341 olarak belirlemiştir. Bu alt sınır referans alınarak evrenden belirlenen sayıda birinci sınıf öğrencisine ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme türü kullanılmıştır.

Tablo 3.1'de örneklemden Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan demografik değişkenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	265	55.4
Erkek	210	43.9
Belirtilmemiş	3	0.6
Yaş		
17	4	0.8
18	103	21.5
19	160	33.5
20	137	28.7
21	44	9.2
22	10	2.1
23	3	0.6
24	3	0.6
25	2	0.4
28	1	0.2

Belirtilmemiş	11	2.3
Bölüm		
BÖTE	41	8.6
Rehberlik ve	38	7.9
Psikolojik		
Danışmanlık		
Elektrik Müh.	37	7.7
Okul Öncesi	35	7.3
Öğretmenliği		
Türkçe Öğretmenliği	34	7.1
Sınıf Öğretmenliği	33	6.9
Sosyal Bilgiler	29	6.1
Öğretmenliği		
İngilizce	29	6.1
Öğretmenliği		
Fen Bilgisi	29	6.1
Öğretmenliği		
Bilgisayar	29	6.1
Mühendisliği		
İlköğretim	26	5.4
Matematik		
Öğretmenliği		
Moleküler Biyoloji	23	4.8
ve Genetik		
Kontrol-Otomasyon	22	4.6
Mühendisliği		
Metalurji ve	14	2.9
Malzeme		
Mühendisliği		

Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	12	2.5
İstatistik	12	2.5
Matematik	11	2.3
Makine Müh.	5	1
İnşaat Mühendisliği	5	1
Kimya	3	0.6
Kimya Mühendisliği	2	0.4
Fizik	1	0.2
Gemi İnşaat Mühendisliği	1	0.2
Gemi Makineleri İşletme Mühendisliği	1	0.2
Mekatronik Mühendisliği	1	0.2
Endüstri Mühendisliği	1	0.2
Belirtilmemiş	4	0.8
Hazırlık Okuma		
Evet	114	23.8
Hayır	357	74.7
Belirtilmemiş	7	1.5
Büyüdüğü Yer		
Köy	36	7.5
Kasaba	10	2.1
İlçe	96	20.1
İl	69	14.4
Büyükşehir	258	54
Belirtilmemiş	9	1.9

Ailenin Aylık Geliri		
0-1000 TL	65	13.6
1000-2000 TL	176	36.8
2000-3000 TL	121	25.3
3000+ TL	93	19.5
Belirtilmemiş	23	4.8
Öğrencinin Aylık Geçindiği		
Miktar		
0-1000 TL	406	84.9
1000-2000 TL	45	9.4
2000-3000 TL	6	1.3
3000+ TL	4	0.8
Belirtilmemiş	17	3.6
Burs Alma Durumu		
Alıyor	187	39.1
Almıyor	288	60.3
Belirtilmemiş	3	0.6
Bir İşte Çalışma Durumu		
Çalışıyor	35	7.3
Çalışmıyor	439	91.8
Belirtilmemiş	4	0.8
Ebeveynlerden Birinin		
Üniversite Okuma Durumu		
Evet	183	38.3
Hayır	288	60.3
Belirtilmemiş	7	1.5
Barınma Durumu		
Ailesiyle	222	46.4
Ev arkadaşıyla	85	17.8
Evde tek başına	9	1.9

Yurtta tek başına	11	2.3
Yurtta arkadaşlarıyla	130	27.2
Bir aile üyesinin yanında	14	2.9
Eşiyle birlikte	1	0.2
Belirtilmemiş	6	1.3
Öğrenci Topluluğuna Katılma		
Evet	195	40.8
Hayır	280	58.6
Belirtilmemiş	3	0.6
Projeye Katılma		
Evet	37	7.7
Hayır	438	91.6
Belirtilmemiş	3	0.6
Toplam	478	100

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini 478 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 265’i (% 55.4) kadın, 210’u (% 43.9) erkektir. 3 tanesi (% 0.6) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 17 ve 28 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 21.24’tür.

Örneklemin 41’ini (% 8.6) BÖTE, 38’ini (% 7.9) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 37’sini (% 7.7) elektrik mühendisliği, 35’ini (% 7.3) okul öncesi öğretmenliği, 34’ünü (% 7.1) Türkçe öğretmenliği, 33’ünü (% 6.9) sınıf öğretmenliği, 29’unu (% 6.1) sosyal bilgiler öğretmenliği, 29’unu (% 6.1) İngilizce öğretmenliği, 29’unu (% 6.1) bilgisayar mühendisliği, 29’unu (% 6.1) fen bilgisi öğretmenliği, 26’sını

(% 5.4) ilköğretim matematik öğretmenliği, 23'ünü (% 4.8) moleküler biyoloji ve genetik, 22'sini (% 4.6) kontrol-otomasyon mühendisliği, 14'ünü (% 2.9) metalurji ve malzeme mühendisliği, 12'sini (% 2.5) istatistik, 12'sini (% 2.5) elektronik ve haberleşme mühendisliği, 11'ini (% 2.3) matematik, 5'ini (% 1) inşaat mühendisliği, 5'ini (% 1) makine mühendisliği, 3'ünü (% 0.6) kimya, 2'sini (% 0.4) kimya mühendisliği, 1'ini (% 0.2) fizik, 1'ini (% 0.2) gemi inşaat mühendisliği, 1'ini (% 0.2) gemi makineleri işletme mühendisliği, 1'ini (% 0.2) mekatronik mühendisliği ve 1'ini (% 0.2) endüstri mühendisliği bölümlerinde okuyan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerden 4'ü (% 0.8) ise okuduğu bölümü belirtmemiştir.

Öğrencilerin 357'si (% 74.7) hazırlık okumamıştır; 114'ü (% 23.8) hazırlık okumuştur. 7 kişi (% 1.5) ise hazırlık okuyup okumadığını belirtmemiştir. Hazırlık okuyan ve okumayan katılımcılar arasında üniversite ortamına uyum, akademik uyum sosyal uyum, karşı cinsle ilişkiler, kişisel uyum, duygusal uyum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin kişisel uyum puanları dışında ($t = -2.791$, $p < .05$), üniversite ortamına uyum ($t = -.797$, $p > .05$), duygusal uyum ($t = -1.142$, $p > .05$), akademik uyum ($t = -1.952$, $p > .05$), sosyal uyum ($t = -1.399$, $p > .05$), karşı cinsle ilişkiler ($t = .578$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle hazırlık okuyan öğrenciler de örnekleme dahil edilmiştir.

Öğrencilerin büyüdüğü yere bakıldığında 258'sinin (% 54) büyükşehir, 96'sının (% 20.1) ilçe, 69'unun (% 14.4) il, 36'sının (% 7.5) köy, 10'unun (% 2.1) kasaba olduğu görülmektedir. 9 kişi (% 1.9) büyüdüğü yeri belirtmemiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeylerine bakıldığında 65'inin (% 13.6) 0- 1000 TL, 176'sının (% 36.8) 1000- 2000 TL, 121'inin (% 25.3) 2000- 3000 TL ve 93'ünün (% 19.5) 3000 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların 23'ü (% 4.8) ailesinin aylık gelir düzeyini belirtmemiştir. Öğrencilerin 406'sı (% 84.9) 0- 1000 TL, 45'i (% 9.4) 1000- 2000 TL, 6'sı (% 1.3) 2000- 3000 TL, 4'ü (% 0.8) 3000 TL ve üzerinde ile geçindiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan 17 öğrenci (% 3.6) aylık geçindiği miktarı belirtmemiştir.

Öğrencilerin 187'si (% 39.1) burs aldığını, 288'i (% 60.3) burs almadığını belirtmiştir. 3 kişi (% 0.6) burs alıp almadığını belirtmemiştir. Öğrencilerin 35'i (% 7.3) bir işte çalıştığını, 439'u (% 91.8) ise bir işte çalışmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin 4'ü (% 0.8) bir işte çalışıp çalışmadığını belirtmemiştir. Öğrencilerin 183'ü (% 38.3) ebeveynlerinden herhangi birinin üniversite okuduğu, 288'i (% 60.3) üniversite okumadığı belirtmiştir. Öğrencilerin 7'si (% 1.5) ebeveynlerinden herhangi birisinin bir üniversite mezunu olup olmadığını belirtmemiştir.

Öğrencilerin 222'si (% 46.4) ailesiyle, 85'i (% 17.8) ev arkadaşıyla, 9'u (% 1.9) evde tek başına, 11'i (% 2.3) tek kişilik yurttta, 130'u (% 27.2) yurttta arkadaşlarıyla, 14'ü (% 2.9) bir aile üyesinin yanında, 1'i (% 0.2) eşiyle birlikte yaşadığını belirtmiştir. 6'sı (% 1.3) bu konuda herhangi bir bilgi belirtmemiştir.

Öğrencilerin 195'i (% 40.8) bir öğrenci topluluğuna katıldığını, 280'i (% 58.6) bir öğrenci topluluğuna katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü (% 0.6) bu konuya

ilişkin herhangi bir bilgi vermemiştir. Öğrencilerin 37'si (% 7.7) bir projeye katıldığını, 438'i (% 91.6) bir projeye katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü (% 0.6) bir projeye katılıp katılmadığını belirtmemiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin, uyum düzeylerini ölçmek amacıyla “Üniversite Yaşamı Ölçeği” (ÜYÖ), güvengenlik düzeyini belirlemek amacıyla “Güvengenlik Ölçeği” ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” (RÖGÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

3.3.1 Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilmiş, 7'li Likert tipi ölçek, 48 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “bana hiç uygun değil”den “tamamen uygun”a kadar derecelendirilmiştir. Ölçekteki 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 46, 47. maddeler ters maddedir. Ölçekten alınan yüksek puan, üniversiteye uyumun yüksek olduğunu; düşük puan ise üniversiteye uyumun düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması üniversiteye yeni başlamış 638 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yapılmıştır. Yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla Temel Bilişenler Faktör Çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin a) üniversite

ortamina uyum, b) duygusal uyum, c) kişisel uyum, d) akademik uyum, e) sosyal uyum ve f) karşı cinsle ilişkiler olmak üzere altı alt boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt ölçekler arası korelasyonun ise .33 ve .48 ($p < .01$) arasında değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite Ortamina Uyum alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin üniversite kültürüne ne kadar yakın hissettiği, üniversitedeki destek birimlerini ne kadar tanıdığı, üniversite öğrencisi olmaktan dolayı duyduğu memnuniyet gibi üniversite yaşantısı konusundaki uyum düzeyini ölçmektedir. *Duygusal Uyum* alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek öğrencinin kendisini ne kadar gergin hissettiği, olaylar karşısında kendini ne düzeyde suçladığı, hayır demekte ne kadar zorluk yaşadığı gibi öğrencinin olaylar karşısındaki duygusal durumunu ölçmektedir. *Kişisel Uyum* alt ölçeği 7 maddeden oluşmakta, öğrencinin kendini kabulü ve kendini ne kadar değerli hissettiği ile ilgili maddeleri içermektedir. *Karşı Cinsle İlişkiler* alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır. Kişinin karşı cinsle kurduğu ilişkilerde kendisini yakın hissetmesi, çıktığı kişi ile yaşadığı ilişkiyi sürdürmesi ve cinsellik ile ilgili maddeleri içermektedir. *Akademik Uyum* alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin akademik ve eğitsel anlamda yaşadığı zorluk, üniversitenin eğitimini ne kadar zor bulduğu, öğretim görevlileri ile ilişkileri gibi konuları kapsayan maddelerden oluşmaktadır. *Sosyal Uyum* alt ölçeği ise 6 maddeden oluşmaktadır. Kişinin arkadaşları, ailesi, kaldığı yerde yaşadığı kişilerle olan ilişkisini ve yalnızlık düzeyini ölçmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda altı faktörün toplam varyansın % 40.6'sını açıkladığı sonucuna varılmıştır. Üniversite ortamına uyum toplam varyansın % 19.62'sini, duygusal uyum % 5.97'sini, kişisel uyum % 4.25'ini, karşı cinsle ilişkiler % 3.93'ünü, akademik uyum % 3.50'sini, sosyal uyum ise % 3.32'sini açıkladığı bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliği cronbach alpha katsayısı ile saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda alt ölçeklerin içtutarlık katsayıları .63 ile .80 arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin içtutarlık katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003).

Yürütülen bu çalışmada ise ÜYÖ'nün güvenirlik analizi cronbach alpha ile yapılmıştır. Sonuç olarak, cronbach alpha katsayısının .89 gibi yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur. Alt ölçeklerin cronbach alpha katsayıları a) karşı cinsle ilişkiler alt ölçeği için .57, b) akademik uyum alt ölçeği için .66, c) sosyal uyum alt ölçeği için .67, d) kişisel uyum alt ölçeği için .74, e) duygusal uyum alt ölçeği için .76, f) üniversite ortamına uyum alt ölçeği için .76 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2 Güvengenlik Ölçeği (GÖ)

Voltan- Acar ve Öğretmen (2007) tarafından geliştirilen ve Kendini Belirleme Ölçeği olarak da literatürde yer alan ölçek, üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Güvengenlik ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Maddeler “Beni hiç anlatmıyor”dan “Beni çok iyi anlatıyor”a

kadar derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 27 ve 28. maddeler ters maddelerdir. Ölçeğin *çekingen* ve *güvengen* olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Maddelerden 17 tanesi çekingen boyutu, 11 tanesi ise güvengen boyutu ölçmektedir.

Bu ölçeğin güvenirlik çalışması için cronbach alpha katsayısı ve test-tekrar-test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak amacıyla yapılan test-tekrar-test güvenirliği için ise 35 kişilik bir gruba envanter belirli bir süre geçtikten sonra bir kere daha uygulanmıştır. İki sonuç arasındaki korelasyon katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliğini hesaplamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda çekingen ve güvengen olmak üzere iki alt boyut olduğu ortaya konulmuştur. Bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarında ortaya konulduğu üzere çekingen boyutunun iç tutarlık katsayısı .83, güvengen boyutunun iç tutarlık katsayısı ise .78 olarak hesaplanmıştır (Voltan- Acar ve Öğretmen, 2007).

Yürütülen bu çalışma için toplanan verilerle güvenirlik çalışması cronbach alpha katsayısı hesaplanarak bir kez daha yapılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin genel güvenirlik katsayısı orijinal çalışması ile tutarlı olarak .86 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları ise çekingenlik boyutu için .85, güvengenlik alt boyutu için ise .76 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)

Rosenbaum tarafından 1980 yılında geliştirilen ölçek, stres yaratan durumlarda bireyin kullanabileceği bilişsel stratejilerden ne kadar yararlandığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 36 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki, 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 35 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır.

Ölçeğin orijinalinde puanlama her bir madde için en düşük -3’ten en yüksek +3 puan olacak şekilde yapılmıştır; ancak ölçeği Türkçe’ye uyarlama esnasında puanlamanın en düşük 1, en yüksek 5 olmak üzere yapılmasının analiz edilirken kolaylık sağlayacağı düşünülmüş ve puanlama değiştirilmiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 36, en yüksek puan 180’dir. Alınan yüksek puan kendini denetleme becerilerinin yüksekliğine, ölçekte kullanılan başa çıkma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir (Dağ, 1991).

Orijinal ölçeğin güvenirlik çalışması çeşitli gruplardan toplanan veriler ışığında yapılmıştır. Bir gruptan toplanan veriler test-tekrar-test yöntemiyle değerlendirilmiştir ve aynı gruptan dört hafta sonra toplanan ölçümler ile ilk toplanan ölçüm arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Diğer dört gruptan toplanan verilerin güvenirlik analizi Kuder-Richardson 20 formülü ile hesaplanmıştır. Dört gruba uygulanan testlerin güvenirlik katsayıları .78 ile .84 arasında bulunmuştur (Rosenbaum, 1980a).

RÖGÖ’nün geçerlik çalışmasında, Rotter’ın Kontrol Odağı Ölçeği ile Jones’un İrrasyonel Düşünceler Ölçeğinin RÖGÖ ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analizler

sonucunda RÖGÖ ile Rotter'ın Kontrol Odağı Ölçeği arasındaki pearson korelasyon katsayısı $- .40$ ($p < .01$), İrrasyonel Düşünceler Listesindeki ile rasyonel olmayan inançlar ile RÖGÖ arasında pearson korelasyon katsayısı ise $- .20$ ile $- .48$ arasında çeşitli düzeylerde anlamlı bulunmuştur.

Öğrenilmiş güçlülüğün Türkçe'ye uyarlanması Siva ve Dağ tarafından yapılmıştır (akt. Öner, 2006). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik, güvenirlik çalışması iki örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Birinci örneklem grubu 99 kişiden oluşmaktadır. Bu örneklemde toplanan veriler sonucunda ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik katsayısı $.80$ ($p < .001$) gibi yüksek bir değer olarak bulunmuştur. 532 katılımcı ile yapılan diğer güvenirlik çalışmasında ise, cronbach alpha güvenirlik katsayısı $.78$ bulunmuştur (Dağ, 1991).

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği hesaplamak için orijinal halinin geçerlik çalışmasında hesaplandığı gibi Türkçe'ye uyarlama çalışmasında da Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile korelasyonu hesaplanmıştır ve $-.29$ ($p < .001$) değerinde korelasyon bulunmuştur. Yapı geçerliği analizinde ise 532 katılımcılı araştırmada 12 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler 1) planlı davranma, 2) ruh hali denetimi, 3) istenmeyen düşüncelerin denetimi, 4) dürtü denetimi ve planlı davranma, 5) yeterli olma ve kendini yetiştirme, 6) ağrı denetimi, 7) erteleme, 8) yardım arama, 9) iyiye yorma, 10) dikkatini yönlendirme, 11) esnek planlama, 12) denetleyici aramadır (Dağ, 1991).

Bu araştırmada ise RÖGÖ'nin güvenirlik çalışması cronbach alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre öleğın ıtutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur. Dağ'ın (1991) yaptığı faktör analizine göre 12 alt boyutun güvenirlik katsayılarına bakılmıştır; a) Planlı davranma .63, b) ruh hali denetimi .69, c) istenmeyen düşüncelerin denetimi .53, d) dürtü denetimi ve planlı davranma .70, e) yeterli olma ve kendini yatıştırma .44, f) ağrı denetimi .69, g) erteleme .44, h) yardım arama .51, ı) iyiye yorma .33, i) dikkati yönlendirme .31, j) esnek planlama .48 ve k) denetleyici arama ve dikkati yönlendirme alt öleğının ise .23 gibi düşük güvenirlik katsayılı olduğu görölmüştür. Dağ (1991) bu durumu, alt ölçekleri oluşturan maddelerin çok az sayıda olmasından kaynaklı bir handikap olarak görmekte bu yüzden alt ölçeklerin kullanımının uygun olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öleğın toplam puanı kullanılmıştır.

3.3.4 Kişisel Bilgi Formu

Örneklemin özelliklerini betimlemek amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu dağıtılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, üniversitede hazırlık okuyup okumadığı, büyüdüğü yer, şu anda barındığı yer, öğrenci topluluklarına katılıp katılmadığı, herhangi bir projeye katılıp katılmadığı, burs alıp almadığı gibi bilgiler sorulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aşamasında uygulama yapabilmek için öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı'ndan araştırma yapılacağına

dair gerekli izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra veri toplama araçları, bir araya getirildikten sonra derste ilgili öğretim görevlisi ile görüşülerek uygun gün ve saatte sınıflarda uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere veri toplama araçlarına verilecek cevapların içten ve samimi bir şekilde verilmesinin araştırma sonuçları açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Veriler üzerinde analiz yapmadan önce örneklemin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov değerine bakılarak belirlenmiştir. İlk normal dağılım analizinde Kolmogorov-Smirnov değeri anlamlı çıkmıştır. Bunu gidermek için belirlenen üç aykırı katılımcı örneklemden çıkarılmış ve yeniden verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Uç katılımcılar veri setinden çıkarıldıktan sonra Kolmogorov-Smirnov analizi tekrar yapılarak anlamlılık değeri .068 bulunmuştur. Sonuç anlamlı değildir ($p > .05$). Bu durumda verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Örneklemin alt ölçeklerde normal dağılıp dağılmadığına da bakılmıştır. Bu yüzden skewness değerleri incelenmiştir. Alt ölçeklerin skewness değerlerinin +1 ve -1 arasında yer aldığı görülerek örneklemin alt ölçeklerde de normal dağıldığı sonucunda varılmıştır.

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin her bir alt boyutunun öğrenilmiş güçlülük ve güvengelik tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek amacıyla altı ayrı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken ile ilişkili olan ve kendi aralarındaki korelasyonun düşük olduğu iki ya da daha fazla bağımsız değişken ile bağımlı değişkenin yordanması amacıyla yapılan istatistiksel bir analizdir. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenin ne kadarlık kısmının bağımsız değişken(ler) tarafından açıklanabileceği konusunda fikir verebilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Whirter, 2002). Çoklu regresyon analizinde kullanılabilecek pek çok yöntem vardır. Bu araştırmada stepwise regresyon yöntemi ile analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Stepwise çoklu regresyon analizi kullanarak yapılan bu çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri bağımsız değişken olarak, üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum ise bağımlı değişken olarak analize alınmıştır.

Bu bölümde öncelikle hem bağımlı hem bağımsız tüm değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra stepwise regresyon analizi yöntemi ile analize dahil olan bağımsız değişkenlerin üniversiteye uyumun alt ölçekleri olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum değişkenlerinin yordanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Betimsel İstatistikler

Araştırmada üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum bağımlı değişken; güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin sonuçlara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1*Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri*

<i>Değişkenler</i>		n	X	ss	Ranj
Bağımlı					
Üniversite ortamına uyum		478	58.30	10.63	60
Akademik uyum		478	33.93	7.53	37
Sosyal uyum		478	34.48	5.85	30
Kişisel uyum		478	37.86	6.79	35
Karşı cinsle ilişkiler		478	35.61	6.76	33
Duygusal uyum		478	41.73	9.80	52
Bağımsız					
Güvengenlik		478	111.14	19.65	106
Öğrenilmiş güçlülük		478	118.93	17.37	104

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, üniversite ortamına uyum alt ölçeğinin ortalaması 58.30’dur (Ss= 10.63). Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 84, en düşük puan ise 24, ranjı 60’tır. Akademik uyum alt ölçeğinin ortalaması ise 33.93’tür (Ss= 7.53). Akademik uyum alt ölçeğinden alınan en yüksek puan 49; en düşük puan 12’dir. Akademik uyum alt ölçeğinin ranjı ise 37’dir. Sosyal uyum alt ölçeğinin ise ortalaması 34.48’dir (Ss= 5.85). Sosyal uyum alt ölçeğinden alınan en yüksek puan 42; en düşük puan 12’dir. Sosyal

uyumun ranjı 30'dur. Kişisel uyum alt ölçeğinin ortalaması 37.86'dır ($S_s = 6.79$). Kişisel uyum alt ölçeğinden en yüksek puan alan 49; en düşük puan alan kişi ise 14 puan almıştır. Ranjı 35'tir. Karşı cinsle ilişkiler alt ölçeğinin ortalaması 35.61'dir ($S_s = 6.76$). Karşı cinsle ilişkiler alt ölçeğinden alınan en yüksek puan 49, en düşük puan ise 16'dır, ranjı ise 33'tür. Duygusal uyum alt ölçeğinin ortalaması 41.73'tür ($S_s = 9.80$). Duygusal uyumdan en yüksek puan alan kişi 63; en düşük puan alan kişi ise 11 almıştır, ranjı 52'dir.

Güvengenlik Ölçeği'nin ortalaması, 111.14'tür ($S_s = 19.65$). Güvengenlik ölçeğinden alınan en yüksek puan 163; en düşük puan ise 57'dir; ranjı ise 106'dır.

Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin ortalaması 118.93'tür ($S_s = 17.37$). Bu ölçekten alınan en yüksek puan 169; en düşük puan ise 65'tir, ranjı 104'tür.

Bağımlı değişkenler (üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum) ile bağımsız değişkenler (güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük) arasında regresyon analizi yapmadan önce bu değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon tablosu Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2*Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Faktörler	ÜOU	AU	SU	KU	KCI	DU	G	ÖG
ÜOU	1.00							
AU	.39*	1.00						
SU	.56*	.35*	1.00					
KU	.45*	.23*	.52*	1.00				
KCI	.39*	.34*	.51*	.48*	1.00			
DU	.39*	.40*	.45*	.42*	.49*	1.00		
G	.40*	.39*	.46*	.47*	.49*	.60*	1.00	
ÖG	.36*	.29*	.34*	.44*	.24*	.34*	.37	1.00

ÜOU= Üniversite Ortamına Uyum; AU= Akademik Uyum; SU= Sosyal Uyum; KCI= Karşı Cinsle İlişkiler; DU= Duygusal Uyum, G: Güvengenlik, ÖG: Öğrenilmiş Güçlülük

* $p < 0.01$

4.2 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, üniversite ortamına uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Üniversite ortamına uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 3

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.405	.164	.162	93.551	1	476	.000*
Öğrenilmiş	.464	.215	.212	65.131	2	475	.000*
Güçlülük							

Tablo 4. 4

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	33.930	2.559		13.261	.000
Güvengenlik	.219	.023	.405	9.672	.000
(Sabit)	21.636	3.326		6.506	.000
Güvengenlik	.171	.024	.317	7.259	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	.148	.027	.242	5.554	.000

Tabloda 4.3.'te görüldüğü üzere, üniversite ortamına uyum alt ölçeği puanının yordanmasına ilişkin regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize dahil edilmiştir. Üniversite ortamına uyumu en yüksek düzeyde

yordayan güvengenlik üniversite ortamına uyumun % 16.4'ünü açıklamaktadır. Ayrıca güvengenlik ve üniversite ortamına uyum arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .405$, $R^2 = .164$, $F_{1-476} = 93.551$, $p < .05$).

Güvengenlik değişkenine ek olarak öğrenilmiş güçlülük değişkeni analize alınmıştır. Bu değişkenle birlikte üniversite ortamına uyumun toplam varyansı % 21.5'e yükselmiştir. Yani öğrenilmiş güçlülük toplam varyansı % 5.1 arttırmıştır. Öğrenilmiş güçlülük ve üniversite ortamına uyum arasındaki korelasyon ise pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .464$, $R^2 = .215$, $F_{2-475} = 65.131$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün, üniversite ortamına uyumun toplam varyansının % 21.5'ini açıkladığı ortaya konulmuştur. Regresyon analizindeki üniversite ortamına uyum ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{ÜNİVERSİTE ORTAMINA UYUM} = 33,930 + 0,219 \text{ GÜVENGENLİK} + 0,148 \text{ ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, üniversite ortamına uyumda 0,219 puan bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, yine diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrenilmiş güçlülük puanındaki 1 birimlik artış, üniversite ortamına uyum düzeyinin 0,148 puan artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük üniversite ortamına uyumun anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

4.3 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, akademik uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Akademik uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 5

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerin Akademik Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.390	.152	.150	85.459	1	476	.000*
Öğrenilmiş	.420	.176	.173	50.736	2	475	.000*
Güçlülük							

Tablo 4. 6

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	17.144	1.847		9.281	.000
Güvengenlik	.151	.016	.390	9.244	.000
(Sabit)	11.120	2.443		4.552	.000
Güvengenlik	.128	.017	.330	7.371	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	.073	.020	.166	3.705	.000

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi akademik uyum düzeyinin yordayıcıları olan güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize sokulmuştur. Analize dahil edilen güvengenlik, akademik uyum puanının % 15.2'sini açıklamaktadır. Güvengenlik ve akademik uyum arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .390$, $R^2 = .152$, $F_{1-476} = 85.459$, $p < .05$).

Öğrenilmiş güçlülüğün analize sokulmasıyla birlikte toplam varyansın % 17.6'ya yükseldiği görülmüştür. Bu durumda öğrenilmiş güçlülüğün toplam varyansa etkisi % 2.4'tür. Öğrenilmiş güçlülük ile akademik uyum arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır ($R = .420$, $R^2 = .176$, $F_{2-475} = 50.736$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün, akademik uyumun toplam varyansının % 17.6'nı açıkladığı ortaya konulmuştur. Çoklu regresyon analizindeki

akademik uyum ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{AKADEMİK UYUM} = 17,144 + 0,151 \text{ GÜVENGENLİK} + 0,073 \text{ ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, akademik uyumda 0,151 puan bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, yine diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrenilmiş güçlülük puanındaki 1 puanlık artış, akademik uyum düzeyinin 0,073 puan artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük akademik uyumun anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

4.4 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, sosyal uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Sosyal uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 7

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.462	.213	.212	129.019	1	476	.000*
Öğrenilmiş	.495	.245	.242	77.209	2	475	.000*
Güçlülük							

Tablo 4. 8

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	19.207	1.366		14.063	.000
Güvengenlik	.137	.012	.462	11.359	.000
(Sabit)	13.840	1.794		7.714	.000
Güvengenlik	.117	.013	3.92	9.149	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	.065	.014	.192	4.494	.000

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize dahil edilmiştir. Tablo 4.7’de görülebileceği üzere sosyal uyumun en önemli yordayıcısı olan güvengenlik, toplam varyansın % 21.3’ünü açıklamaktadır. Güvengenlik ve sosyal

uyum arasındaki ilişki ise pozitif yönde anlamlıdır ($R = .462$, $R^2 = .213$, $F_{1-476} = 129.019$, $p < .05$).

Yapılan regresyon analizinde öğrenilmiş güçlülük değişkeni toplam varyansı % 3.2 arttırarak % 24.5'e yükseltmiştir. Öğrenilmiş güçlülük ve sosyal uyum arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı olarak bulunmuştur ($R = .495$, $R^2 = .245$, $F_{2-475} = 77.209$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük, sosyal uyumun toplam varyansının % 24.5'ini açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizindeki sosyal uyum ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{SOSYAL UYUM} = 19,202 + 0,137 \text{ GÜVENGENLİK} + 0,065 \text{ ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, sosyal uyumda 0,137 puan bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, yine diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrenilmiş güçlülük puanındaki 1 puanlık artış, sosyal uyum düzeyini 0,065 puan artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük sosyal uyumun anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

4.5 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, kişisel uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Kişisel uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin stepwise regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 9

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.466	.217	.216	132.081	1	476	.000*
Öğrenilmiş	.549	.302	.299	102.573	2	475	.000*
Güçlülük							

Tablo 4. 10

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	19.957	1.582		12.619	.000
Güvengenlik	.161	.014	.466	11.493	.000
(Sabit)	9.852	2.004		4.917	.000
Güvengenlik	.122	.014	.352	8.554	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	.122	.016	.312	7.577	.000

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kişisel uyum düzeylerini yordamak amacıyla yapılan regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize dahil edilmiştir. Tablo 4.9’da da görüldüğü üzere kişisel uyumu en yüksek düzeyde yordayan değişken olan güvengenlik toplam varyansın % 21.7’sini açıklamaktadır. Güvengenlik ve kişisel uyum arasındaki korelasyon ise pozitif yönlü ve anlamlıdır ($R = .466$, $R^2 = .217$, $F_{1-476} = 132.081$, $p < .05$).

Regresyon analizinde öğrenilmiş güçlülük değişkeni ise toplam varyansa % 8.5 katkı sağlayarak toplam varyansı % 30.2’ye yükseltmiştir. Öğrenilmiş güçlülük ve kişisel uyum arasındaki korelasyon ise pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur ($R = .549$, $R^2 = .302$, $F_{2-475} = 102.573$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün, kişisel uyumun toplam varyansının % 30.2'sini açıkladığı ortaya konulmuştur. Kişisel uyum ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{KİŞİSEL UYUM} = 19,957 + 0,161 \text{ GÜVENGENLİK} + 0,122 \text{ ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, kişisel uyumda 0,161 puan bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, yine diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrenilmiş güçlülük puanındaki 1 puanlık artış, kişisel uyum düzeyinin 0,122 puan artmasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük kişisel uyumun anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

4.6 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkiler Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, karşı cinsle ilişkiler değişkeninin güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Karşı cinsle ilişkiler değişkeninin güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4. 11 ve Tablo 4. 12'de verilmiştir.

Tablo 4. 11

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkiler Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.491	.241	.240	151.417	1	476	.000*

Tablo 4. 12

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkiler Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	16.862	1.548		10.891	.000
Güvengenlik	.169	.014	.491	12.305	.000

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşı cinsle ilişkiler düzeylerini yordamak amacıyla yapılan regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize dahil edilmiştir. Tablo 4.11’de görüldüğü üzere karşı cinsle ilişkiler değişkeninin tek anlamlı yordayıcısı güvengenlik olarak bulunmuştur. Güvengenlik toplam varyansın % 24.1’ini açıklamaktadır. Güvengenlik ve kişisel uyum arasındaki korelasyon ise pozitif yönlü ve anlamlıdır ($R = .491$, $R^2 = .241$, $F_{1-476} = 151.417$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik, karşı cinsle ilişkiler toplam varyansının % 24.1'ini açıklamaktadır. Öğrenilmiş güçlülük, karşı cinsle ilişkiler boyutunda hiçbir katkı sağlamamaktadır. Stepwise regresyon analizinde karşı cinsle ilişkiler ile önemli yordayıcısı olarak belirlenen güvengenlik arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{KARŞI CİNSLE İLİŞKİLER} = 16.862 + 0.169 \text{ GÜVENGENLİK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, kişisel uyumda 0,169 puanlık bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenilmiş güçlülük puanındaki değişim karşı cinsle ilişkiler düzeyini etkilememektedir.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik karşı cinsle ilişkiler değişkeninin anlamlı yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

4.7 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, duygusal uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Duygusal uyumun güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin stepwise regresyon analizi sonuçları Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4. 13

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Çoklu R	R ²	R ²	F Değişim	Sd ₁	Sd ₂	F Değişim
N= 478			Değişim				p
Güvengenlik	.596	.355	.354	262.538	1	476	.000*
Öğrenilmiş Güçlülük	.611	.373	.370	141.279	2	475	.000*

Tablo 4. 14

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Stepwise Regresyon Analizi

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	p
(Sabit)	8.664	2.072		4.182	.000
Güvengenlik	.297	.018	.596	16.203	.000
(Sabit)	2.021	2.741		.737	.461
Güvengenlik	.272	.019	.544	13.952	.000
Öğrenilmiş Güçlülük	.080	.022	.142	3.641	.000

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal uyumlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri analize dahil edilmiştir. Tablo 4. 13'te de görüldüğü üzere güvengenlik değişkeni toplam varyansın % 35.5'ini açıklamaktadır. Güvengenlik ve duygusal uyum

arasındaki ikili korelasyon ise pozitif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R = .596$, $R^2 = .355$, $F_{1-476} = 262.538$, $p < .05$).

Öğrenilmiş güçlülük değişkeni ise toplam varyansa % 1.8 katkı sunarak, toplam varyansı % 37.3'e yükseltmiştir ($R = .611$, $R^2 = .373$, $F_{2-475} = 141.279$, $p < .05$).

Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin duygusal uyumun toplam varyansının % 37.3'ünü açıkladığı ortaya konulmuştur. Duygusal uyum ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{DUYGUSAL UYUM} = 8,664 + 0,272 \text{ GÜVENGENLİK} + 0,080 \text{ ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK}$$

Regresyon eşitliği şu şekilde yorumlanabilir: Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, güvengenlik düzeyindeki 1 puanlık artış, duygusal uyumda 0,272 puanlık bir yükseliş sağlamaktadır. Ayrıca, yine diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrenilmiş güçlülük puanındaki 1 puanlık artış, duygusal uyum düzeyinin 0,080 puan artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük duygusal uyumun anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün üniversiteye uyumun alt boyutları olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, duygusal uyum ve kişisel uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu; ancak karşı cinsle ilişkiler boyutunda sadece güvengenliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum düzeylerinin güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri açısından yordanmasına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Ortamına Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Katılımcıların üniversite ortamına uyum düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde güvengenliğin ve öğrenilmiş güçlülüğün üniversite ortamına uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4).

Stepwise regresyon analizi sonuçlarının da gösterdiği gibi, güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük birlikte üniversite ortamına uyum ile anlamlı bir ilişki göstermiştir ve bu iki değişken birlikte toplam varyansın % 21.5'ini açıklamıştır. Toplam varyansın açıklanmasında en büyük payın güvengenlik değişkenine ait olduğu bulunmuştur. Güvengenlik ve üniversite ortamına uyum değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenilmiş güçlülük değişkeni ile üniversite ortamına uyum arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki söz konusudur (Bkz. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4). Araştırmanın bulguları güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün üniversite birinci sınıf

öğrencilerinin üniversite ortamına uyumlarının açıklanmasındaki önemli değişkenler olduğunu göstermektedir.

Üniversite ortamına uyum, öğrencinin kendisini üniversitenin bir parçası olarak hissetmesi, okuduğu üniversiteye karşı bir bağlılık geliştirebilmesi, üniversitenin değerleri ile kendi değerlerini yakın bulması, üniversitedeki destek birimlerini tanıyıp onlardan yararlanmasını ifade etmektedir. Çeşitli çalışma ve kuramlarda üniversite ortamına uyumun, öğrencinin üniversiteyi gönüllü veya zorunlu olarak bırakması konusunda önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir. Pascarella ve Terenzini (1980) üniversite ortamına uyum sağlayamamış kişilerin önemli bir kısmının üniversiteyi bıraktığını ortaya koymuştur.

Üniversite, büyük bir organizasyondur. Bu büyük organizasyonun bir parçası gibi hissetmek, üniversiteye yönelik bir bağ ve aidiyet duygusu hissetmek, üniversitedeki birimleri ve öğrencilere yönelik aktiviteleri tanımak ve bunlardan yararlanmak, üniversite birimleri ile iyi bir ilişki kurmak önemlidir (Pitman ve Richmond, 2008; Schultz, 2008). Birinci sınıf öğrencilerinin kendilerine yabancı üniversite ortamı ile iletişim içerisinde olması ve ilişki kurması üniversite ortamına uyumda belirleyici olabilmektedir. Riggio, Watring ve Throckmorton (1993) üniversite hayatına katılan ve üniversite ortamında daha çok vakit geçiren öğrencilerin üniversiteden memnuniyet düzeylerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Rickinson ve Rutherford (1995) üniversiteden sağlanan akademik ve sosyal desteğin özellikle üniversiteye geçiş döneminde öğrencinin üniversite ile ne kadar bağ kurduğunu etkilediğini söylemektedir. Bu doğrultuda üniversite ortamına

uyumu etkileyen faktörlerden birisinin sosyal beceriler olduğunu söylemek mümkündür. Üniversite ortamına uyumu oluşturan akademik ve sosyal desteğin sağlanmasında öğrencilerin üniversite çalışanlarından bu desteği talep etmesinin de güvengenglikle ilgili olduğu düşünülmektedir. Strahan (2003) sosyal kaygısı yüksek öğrencilerin sosyal izolasyon hissettiği bu nedenle üniversiteye uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşadığını söylemiştir. Sınıfta ve yurttaki akranlarıyla, üniversitede fakülte çalışanlarıyla, derste öğretim elemanlarıyla etkileşime girmek durumunda kalan sosyal becerisi düşük öğrenciler, sosyal açıdan kaygı hissetmekte, sonuç olarak üniversite hayatına katılmak istememektedirler. Bununla birlikte Strahan (2003) ancak üniversitenin sistemlerine uyum sağladığı ölçüde öğrencinin kurumsal bir uyum gerçekleştireceğini ifade etmiştir. Bean (1980) ise öğrencilerin okula devam edip etmeme konusunda bireysel faktörlere de odaklanarak, öğrencinin kurumla kurduğu iletişimi gündeme getirmiştir. Bean'ın kuramında her ne kadar sosyal becerilerin üniversiteye bağlılık gelişimindeki etkisi özellikle vurgulanmasa da, iletişimin iki yönlü olduğu göz önüne alındığında üniversite ortamına uyumun gelişiminde öğrencilere de sorumluluk düştüğü söylenebilir. Öğrencilere düşen bu payın temelinde üniversite birimleri ve çalışanlarıyla öğrencinin kurduğu etkili iletişim yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin fakülte ile iletişim halinde olması, kampüsteki sosyal ve kültürel etkinliklerden haberdar olması ve bu etkinliklerde zaman geçirmesi, öğrenci topluluklarına katılmasının güvengenglikle ilişkili olduğu söylenebilir. Güven (2010) üniversitedeki sosyal ve kültürel etkinliklere katılan üniversite öğrencilerinin güvengenglik düzeyinin katılmayanlara göre daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Strahan (2003) sosyal becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyal

becerisi düşük olanlara göre sosyal ve kültürel aktivitelere katılımlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Üniversite ortamı üniversiteye yeni gelen birinci sınıf öğrencileri için belirsizliklerle dolu bir yerdir. Ek olarak üniversite yaşamı bireye pek çok sorumluluk yüklemekte, bu sorumluluklar stres verici olabilmektedir (Dyson ve Renk, 2006; Feldt, Graham ve Dew, 2011). Üniversite yaşamı ile ilgili belirsizlikleri gidermek, üniversitenin yapısını öğrenmek, buradaki imkanları tanımak, üniversitenin bulunduğu şehri tanımak için girişimde bulunmak üniversite ortamına uyumun gereklilikleridir. Bu süreçte öğrenilmiş güçlülük öğrencilerin üniversite ortamına uyumlarında yardımcı bir etken olabilir. Rothbaum, Weisz ve Snyder (1982) öğrenilmiş güçlülüğün de içinde yer aldığı öz-kontrol kavramını çevre ile birey arasındaki uyumu sağlamak için kullanılan stratejiler olarak tanımlanmıştır. Üniversite ortamı uyum sağlanması gereken bir çevre olarak düşünüldüğünde öğrenilmiş güçlülük tanımının üniversite ortamına uyumu da karşıladığı söylenebilir. Öte yandan Rosenbaum (1980b) ise öğrenilmiş güçlülüğün bir zorlukla karşılaşıldığında problem çözme becerileri ve hazzı erteleyebilme becerilerinin kullanılması gibi kriterleri olduğunu belirtmiştir. Üniversite ortamının stres verici yapısı düşünüldüğünde, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek bireylerin bu stresörleri daha kolay bir şekilde tolere edebildiği ve üniversite ile ilgili karşılaştığı problemleri daha etkili bir şekilde çözebildiği savunulabilir.

Sonuç olarak güvengenliğin ve öğrenilmiş güçlülüğün üniversite ortamına uyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordaması literatürle tutarlı görünmektedir. Öğrencilerin

üniversite bünyesinde yürütülen aktivitelerde daha fazla rol üstelenmesi, öğrenci faaliyetlerine katılmaları üniversite ortamına uyum sağlanmasında önemlidir. Üniversitedeki etkinliklerde aktif olarak rol alan öğrencinin üniversitede daha çok zaman geçirerek üniversiteye daha kolay ve hızlı bir şekilde uyum sağlayacağı düşünülmektedir. Güvengenlik becerileriyle üniversite birimlerinde çalışanlar ve okuldaki daha büyük topluluklarla etkileşime giren birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye yönelik daha çok kurumsal bağlılık ve aidiyet hissedeceği söylenebilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrenci karşılaştığı bu yeni çevreyi tanımaya yönelik girişimlerde bulunarak, arkadaşlar edinerek, üniversitenin kurumsal yapısını araştırarak ve deneyimleyerek üniversitenin kültürünü öğreneceği, üniversite ile daha rahat bir şekilde bağ kuracağı düşünülmektedir. Bu süreçte üniversite ortamında karşılaştığı stres ve zorluklarda öğrenilmiş güçlülük becerilerini kullanarak yaşadığı stresin olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışan öğrencinin üniversite ortamına uyum düzeyinin artabileceği sonucu çıkarılabilir.

5.2 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Katılımcıların akademik uyum düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün, akademik uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.5 ve Tablo 4.6).

Stepwise regresyon sonuçlarının da gösterdiği üzere, güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük birlikte akademik uyum ile anlamlı bir ilişki göstererek toplam varyansın %

17.6'sını açıklamıştır. Toplam varyansın açıklanmasında en büyük pay güvengenlik değişkenine aittir. Güvengenlik ve akademik uyum değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenilmiş güçlülük değişkeni ile akademik uyum arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki söz konusudur (Bkz. Tablo 4.5 ve Tablo 4.6). Araştırma bulgularının da gösterdiği üzere güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük akademik uyumun açıklanmasına anlamlı katkı sağlayan değişkenlerdir.

Akademik uyum, öğrencilerin akademik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesi, akademik amaçlar belirlemesi ve bu amaçlar doğrultusunda ilerlemesini içermektedir. Araştırmalarda akademik uyumu açıklamada sosyal ve kişisel değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir (Stoever, 2001). Tinto (1982) sosyal ve akademik bütünleşmenin birlikte, etkileşimsel olarak öğrencinin okula devam etmesi ve üniversiteye uyum sağlamasına katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Bu anlamda güvengenliğin de akademik uyumu açıklayan kişisel faktörlerden birisi olduğu düşünülebilir. Lee ve Çiftçi (2013) güvengenliği yüksek üniversite öğrencilerinin akademik anlamda verilen görevleri iyi bir şekilde yapabileceklerine yönelik inançları ve öz-değerlendirmelerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Güven (2010) ise üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada güvengenlik ve algılanan akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Strahan (2003) da bu araştırmalarla tutarlı olarak sosyal fobi düzeyleri yüksek bireylerin not ortalamalarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Tüm bunlarla paralel olarak Sanz de Acedo Lizarraga ve diğerleri (2003) kendi düşünce ve duygularını kaygı duymaksızın, açık ve doğrudan ortaya koyan, güvengenliği yüksek bireylerin kendilerini derslerle ilgili grup çalışmalarında daha iyi ifade ettiklerinden

dolayı akranlarıyla daha iyi iletişim kurabildiklerini ve bunun sonucunda da daha etkili bir çalışma atmosferi oluşturmaya katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Richardson ve Skinner (1992; akt. Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005) güvengenliği yüksek bireylerin akranlarıyla etkileşime girerek çalışma stratejilerini belirlemede ve akademik belirsizliği ortadan kaldırmada güvengenliği düşük bireylere göre daha az zorluk yaşadığını ortaya koymuştur. Benzer olarak Dennis ve diğerleri (2005), öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ve akranlarıyla kurduğu iletişimin akademik uyumda çok önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. Yaptıkları odak grup görüşmesinde de öğrencilerin karşılaştıkları akademik problemleri çözebilmek için kendisiyle aynı problemleri yaşayan arkadaşlarından yardım almanın, bu problemleri daha iyi çözmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak literatürdeki araştırma sonuçları dikkate alındığında, bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Pascarella ve Terenzini (1980) öğrencilerin birbiriyle yakın ilişkiler kurması ve etkileşimlerinin yüksek olmasının entelektüel gelişimlerini beslediğini, akademik amaçlarının belirlenmesinde, kariyer amaçlarının oluşturulmasında sosyal ilişkilerin etkisi olduğunu savunmuştur. Olumlu ilişkiler geliştirmek ve akrandan sağlanan sosyal destek akademik uyumun önemli belirleyicilerinden sayılmaktadır (Astin, 1993). Ayrıca birinci sınıf üniversite öğrencilerinin üniversite hayatının ilk yıllarında büyük ölçüde akran sosyal desteğine ihtiyaç duydukları literatürde pek çok defa ortaya konulmuştur (Ashwin, 2003; Dennis ve diğ., 2005; Schneider ve Ward, 2003; Swenson, Nordstrom ve Hiester, 2008). Akran

desteği sağlanmanın önemli yollarından birisi güvengenlik olarak düşünölebilir. Güvengenliği yüksek bireyler fikrini açık, doğrudan ve samimi bir şekilde, kaygı duymadan dile getirirler (Alberti ve Emmons, 2002). Bu örüntü sınıf ortamına taşındığında, bireylerin akademik konulardaki zorlukları güvengen davranarak rahat bir şekilde ele alabileceği çıkarımı yapılabilir. Güvengenliğin öğrencinin yeni akran gruplarına girerek onların çalışma ortamlarına katılma, ders notu isteme, akademik deneyimlerini paylaşma, akademik olarak tavsiye ve yardım isteme gibi konuları daha rahat bir şekilde yapmaya katkı sunarak akademik uyumu etkileyeceği düşünölmektedir. Güvengenliğin bir tanımında da diğer insanlardan istekte bulunabilme konusu vurgulanmıştır (Duckworth, 2009). Öğrenciler akademik uyum sağlama aşamasında diğer öğrencilerin desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu desteği ve rehberliği istemede güvengenliğin katkı sağlayan bir değişken olduğu varsayılabilir. Üniversite birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan oryantasyon programları incelendiğinde de öğrencilerin geçiş döneminde yaşayabileceği zorlukları azaltmak amacıyla akademik konularla birlikte sosyal konulara da değinildiği görölmektedir (Schrader ve Brown, 2008). Bu durum akademik anlamda yaşanabilecek sorunların sosyal beceriler ile ilişkili olduğu fikrinin desteklerinden birisi sayılabilir.

Güvengen öğrencilerin dersler konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarında sınıf arkadaşlarından, üniversite öğrencilerinden/öğretim elemanlarından kaygı duymadan yardım isteyebileceği, bu sayede akademik konularda karşılaştığı zorlukları yardım alarak, daha kolay bir şekilde çözebilecekleri söylenebilir. Öte yandan sınıfta fikrini

söyleme, sunum yapma, anlamadığı bir konuyu sınıfta öğretim görevlisine sorma gibi konuların da güvengencilikle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Akademik uyuma anlamlı derecede katkı sağladığı gözlenen öğrenilmiş güçlülük değişkeni ile ilgili yapılan araştırmalarda da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akgün (2004) akademik olarak stres verici durumlarla karşılaşan üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenilmiş güçlülük düzeyinden bağımsız olarak her öğrencinin stres yaşadığı ancak stres verici akademik durumlarda öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği ve zorluklarla baş edebileceğine ilişkin daha yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenilmiş güçlülük, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik zorluklarla karşılaştığında hissedeceği stresi nasıl ele alabildiğini etkilemekte, bu durumun da kaçınılmaz olarak akademik uyum düzeyine yansıdığı düşünülmektedir. Tagney, Baumeister ve Boone (2004) da akademik başarı ile kendini kontrol etme becerilerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu savunmaktadır. Başka bir çalışmada ise Akgün ve Ciarocchi (2003) öğrenilmiş güçlülük ile akademik stresle başa çıkabilme arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Bu çalışmada düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencilerde akademik stresin akademik performanslarını daha olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Kennett ve Keefer (2006) öğrenilmiş güçlülüğün üniversite öğrencilerinin akademik güçlülükleri ile ilişkili olduğunu ve öğrenilmiş güçlülüğü yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu üzerinde durmuştur. Yine başka bir çalışmada Gintner, West ve Zarski (1989) öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında stresin etkilerini

azaltarak, öğrenilmiş güçlülüğü düşük öğrencilere göre sınav öncesi ve sınav esnasındaki stres ile daha iyi baş edebildiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca Kennett (1994) kendini düzenleme programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında da, öğrenilmiş güçlülüğü düşük öğrencilerin bazılarının 15 oturumluk bu programa devam etmediğini ortaya koymuştur. Derslere, projelere ve çalışma gruplarına devam etme gibi konularla ilişki kurularak, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan öğrencilerin derse daha fazla devam edebileceği, bu sayede akademik uyumlarının da artacağı söylenebilir. Rosenbaum ve Ben-Ari (1985) öğrenilmiş güçlülüğü düşük ve yüksek kişilerle yaptığı deneysel çalışmada, katılımcılara verilen çözülmesi zor anagramları çözmek için, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek kişilerin daha fazla çaba sarf ettiği ve daha uzun süre çözmek için çabaladığı, öte yandan öğrenilmiş güçlülüğü düşük kişilerin çözmeyi hemen bıraktığını gözlemlemiştir. Bu bağlamda üniversitede, öğrenciden beklenen zorlayıcı ve zaman alan ödev, proje, sınavlar gibi akademik görevler düşünüldüğünde, öğrenilmiş güçlülüğün bu gibi durumlarda önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada akademik uyum puanının öğrenilmiş güçlülük tarafından anlamlı bir şekilde yordanması yapılan çalışmalarla uyumluluk göstermekle birlikte, öğrenilmiş güçlülüğün akademik uyuma katkısının düşük olması şaşırtıcıdır. Bu durum öğrencilerin bu stresin performanslarına yansımaması için öğrenilmiş güçlülüğü işaret eden çeşitli bilişsel ve davranışsal stratejiler kullanmasının etkili ama tek başına yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler için en çok stres yaratan durumlardan

birisi olan akademik konular ve derslerle ilgili sorumlulukları yerine getirmede, öğrenilmiş güçlülüğün yanında akademik uyumu sağlamak amacıyla başka becerilerinin de kullanmasının akademik uyumu sağlamada gerekli olduğu söylenebilir.

5.3 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük analize dahil edilmiştir. Bu iki değişkenin sosyal uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.7 ve Tablo 4.8).

Stepwise regresyon analizi sonuçları göz önüne alındığında, güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük sosyal uyum ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu iki değişkenin birlikte toplam varyansın % 24.5'ini açıkladığı bulunmuştur. Güvengenlik, toplam varyanstaki en büyük katkıya sahip değişkendir. Güvengenlik ve sosyal uyum değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenilmiş güçlülük değişkeni ile sosyal uyum arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır (Bkz. Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Araştırma bulgularının ışığında güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyumlarının açıklanmasında önemli bir katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal uyum, üniversitedeki akranlar, fakülte çalışanları, oda arkadaşı ile iletişime geçme, anlamlı ilişkiler kurup sürdürme olarak tanımlanabilir. Beliren yetişkinlik döneminde en temel yaşantı bireyin ailesinden ayrılarak bireyselleşmesi, yeni bir sosyal

çevreye girmesidir. Bu süreçte ailesinden ayrılarak üniversite hayatına başlayan bireyin akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması kritiktir (Rice, FitzGerald, Whaley ve Gibbs, 1995). Hem akranlarla kurulan yeni ilişkiler hem aile ile olan ilişkilerdeki değişim üniversiteye geçiş döneminde sosyal uyumla ilişkilidir.

Tinto (1988) öğrencinin üniversiteye devam etmesi ve uyumuyla ilgili kuramında üniversiteye geçiş aşamasında kişinin geçmişteki ilişkilerinden ve hayatından yavaş yavaş ayrılıp içinde bulunduğu yeni çevre ile bağ kurmaya çalıştığını söylemiştir. Bu aşamada öğrenci yeni sosyal destek sistemleri oluşturmakta ve üniversiteye uyum sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca Tinto (1982), geçiş sürecinde öğrencinin üniversiteye sosyal ve akademik açıdan uyumunun okulu bırakma ve okula devam etme süreçleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin sahip olduğu kişisel özellikler ile üniversite yaşamında karşılaştığı deneyimlerin öğrencilerin üniversite ile bütünleşmesini ve uyum sağlamasını belirleyen değişkenler olduğunu savunmuştur. Tinto akademik ve sosyal uyumun üniversiteye devam etme konusunda önemli belirleyiciler olduğunu savunurken bunun nasıl olacağını belirgin bir şekilde tanımlamamakla birlikte (Bean ve Eaton, 2001; Tinto, 2006) öğrencinin akranları ve fakülte çalışanlarıyla kurduğu ilişkinin niteliği ve niceliğinin sosyal entegrasyonu hızlandırabileceğine kuramında yer vermiştir. Bu kapsamda öğrencinin kişisel özelliklerden birisi olan güvengenliğin, akranlar ve fakülte çalışanlarıyla kurulan ilişkinin bir yönü olduğu savunulabilir. Güvengenlik, önemli bir sosyal beceri olarak akranlar ve fakülte çalışanlarıyla kurulacak ilişkinin etkililiğini arttıran ve sosyal uyum sürecine katkı sağlayan bir değişken olabilir. Çünkü Tinto'nun kuramında üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin ancak yeni ve anlamlı sosyal destek

sistemleri kurarak uyum sağlayabileceğinin altı çizilmiştir. Sosyal destek oluşturmada ise güvengenliğin yeri büyüktür. Elliot ve Grambling (1990) ile Newby-Fraser ve Schlebusch (1997) yaptıkları araştırmalarda güvengenliğin sosyal destek sistemlerini geliştirmede önemli bir paya sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme, bir istekte bulunma, olumlu ve olumsuz duyguları uygun bir yolla ifade etme gibi güvengenliğin içerdiği sosyal becerilerin uygulanması doyum sağlayan ilişkiler kurmada büyük bir rol oynamaktadır. Waksman (1984; akt. Altun, 2006) da paralel olarak güvengenliği kişilerarası ilişkilerde kaygıyı yok eden, yapıcı iletişimi arttıran sosyal becerilerden birisi olarak tanımlanmaktadır. Asendorpf (2000) ise benzer bir görüşle, çekingen insanların ilişki başlatmak, bu ilişkileri sürdürmek ve yakın ilişkiler kurmakta zorlandığını savunmuştur. Mounts ve diğerleri (2006) çekingenliği yüksek olan bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmede zorlanacağı ortaya koymuştur. Bettencourt ve diğerleri (1999) ise üniversitede iyi sosyal ilişkiler kurmanın sosyal uyum ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak Shim ve Ryan (2012) yaptığı çalışmada çoğu zaman sosyal becerilerle eş anlamlı olarak kullanılan bir kavram olan sosyal yetkinlik (social competence) ve sosyal uyum arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonucuyla tutarlı bir çalışma da Mattanah ve diğerleri (2010) tarafından yürütülmüştür. Üniversite birinci sınıf öğrencileriyle uyguladıkları 9 haftalık sosyal destek programında birbiriyle benzer sorunları yaşayan öğrencilerin bir araya gelerek yaşadıkları zorluklar hakkında paylaşımda bulunmalarının sosyal uyum

düzeyinde artışa yol açtığını ortaya koymuştur. Bu durumun güvengenliği yüksek öğrencilerin akranlarıyla daha çok etkileşime girerek yaşadıkları zorlukları içtenlikle paylaşmayı ve kendini ifade etmelerinin sosyal uyum düzeylerindeki önemini dolaylı olarak işaret ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın sonuçları ile literatürdeki çalışmalar sosyal uyum sağlamada güvengenliğin katkısı konusunda paralellik göstermektedir. Özellikle akran etkileşiminin üniversitede önemli bir yere sahip olduğu açıktır (Terenzini ve Pascarella, 1980). Birinci sınıf öğrencisi için üniversite sosyal açıdan çok daha karmaşıktır; tamamen bilmediği, lisedeki sosyal sisteminden çok daha farklı, daha büyük yeni bir sosyal çevrenin içindedir. Burada üniversite hayatının gerekliliği ve gelişimsel dönemin görevi olan anlamlı ilişkiler kurmak ve sürdürmek konusunda bireylerin zorluk yaşaması, onların yalnız hissetmesine yol açarak sosyal uyumlarına zarar verebilir. Güvengenliği düşük öğrenciler sosyal ilişkilerinde daha fazla kaygı ve zorluk yaşamaları sebebiyle sosyal uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşayabilirler.

Sosyal uyumun anlamlı yordayıcılarından olan öğrenilmiş güçlülükle ilgili çalışmalar incelendiğinde öz-kontrolü yüksek insanların daha iyi ilişkiler kurabileceğine dair araştırmalara rastlanmıştır. Tagney, Baumeister ve Boone (2004) öz-kontrolü yüksek kişilerin diğer insanlarla iletişim halindeyken yaşayabileceği olası öfke ya da kızgınlık gibi olumsuz duygularını daha etkili bir şekilde kontrol ederek karşısındaki kişiyi incitmeden ya da ona kötü sözler söylemeden duygularını düzenleyebileceklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bunun da daha iyi bir ilişki gelişimine katkı sağlayacağı

söylenir. Nitekim Eisenberg ve diğeri (1997) de öz-kontrol becerileri yüksek olanların daha iyi ilişkiler kurduğunu ve sosyal işlevselliklerinin daha iyi olduğunu gözlemlemiştir. McWhirter (1997) ise yalnızlığın yordayıcısı olarak incelediği öğrenilmiş güçlülükte, öğrenilmiş güçlülüğün özellikle sosyal yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Paralel olarak Sarıcı (1999) da üniversite öğrencilerinde sosyal uyum ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Sonuç olarak literatürdeki sosyal uyum ve öğrenilmiş güçlülükle ilgili sınırlı sayıda çalışma bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir. Kişilerarası ilişkilerde öz-kontrol becerilerini kullanmak olası bir olumsuz duygunun kontrol edilmesini sağlayabilir. Sonuçta ilişkinin zarar görmesi engellenebilir. Ayrıca problem çözme ve yardım aramanın da dahil olduğu öğrenilmiş güçlülük stratejilerini kullanarak, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştığı stresle başa çıkabilmek için sosyal destek oluşturarak sosyal anlamda hissedeceği stresin olumsuz etkilerini azaltabileceği ve sosyal uyumu arttırabileceği savunulabilir.

5.4 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kişisel uyum düzeylerinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan stepwise regresyon analizinde güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük analize dahil edilmiştir. Analize dahil edilen güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri kişisel uyum ile pozitif yönde anlamlı korelasyon göstermiştir. Bu

iki değişkenin de kişisel uyumun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10).

Yapılan analizler sonucunda güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün toplam varyansın % 30.2'sini açıkladığı bulunmuştur. Güvengenlik, toplam varyanstaki en büyük payı olan değişkendir. Güvengenlik ve kişisel uyum arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlıdır. Kişisel uyumu açıklayan bir diğer değişken olan öğrenilmiş gçllk ve kişisel uyum arasındaki korelasyon ise pozitif yönde ve anlamlıdır (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10). Sonuç olarak güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülüğün niversite birinci sınıf ğrencilerinin kişisel uyum düzeylerini açıklayan önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Kişisel uyum, bireyin kendisinden memnun olmasını, benlik saygısını, benlik değerini içeren bir kavramdır. Kişisel uyumu oluşturan bireyin kendilik algısı, benlik saygısı gibi kavramlar çoğunlukla güvengenlik kavramıyla birlikte ele alınmış, karşılıklı birbirini etkilediği düşünülen değişkenler olarak araştırmalarda kullanılmıştır (Sert, 2003). Yapılmış çeşitli çalışmalar da benlik saygısı ve güvengenlik arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Uğurluoğlu (1996) z-saygı ve güvengenlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu savunmuştur. Tolor, Kelly ve Stebbins (1976) ve şahiner (1994) de güvengenlik ile benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tolor, Kell ve Stebbins (1976) kişinin kendisini kabul etmesinde güvengenliğin önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çeşitli yaştan ve gruptan insanla yürütülen güvengenlik eğitimlerinin de bireyin öz-yeterlik, benlik saygısı gibi kişisel uyumla ilişkili

değişkenlerde artışa neden olduğu da bilinmektedir (Percell, Berwick ve Beigel, 1974; Lin ve diğ. 2004; Sarkova ve diğ. 2013; Sazant, 2010).

Her ne kadar güvengenlik sosyal beceriler ve kişilerarası ilişkilerle ilişkili bir kavram gibi tanımlansa da güvengenliğin kavramsallaştırılması ve tanımlanmasında bireyin kendilik algısıyla da yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ludwig ve Lazarus (1992) güvengenliği düşük bireylerin işlevsel olmayan düşüncelerinden dolayı kendini ifade etmekte zorlandığını ve bu tür insanların genellikle kendini çok fazla eleştirdiğini ifade etmektedir. Güvengenlik düzeyi yükseldikçe bireyin düşüncelerini daha açık bir şekilde ifade ettiğini, bunun temelinde de kendi düşüncelerini olduğu gibi kabul etmesinin ve benlik saygısının diğer insanlar tarafından onay görme ile belirlenmediğini fark etmesinin yattığını ifade etmiştir. Morgan ve Leung (1980) güvengenliği başkalarının düşüncelerine de göz önünde bulundurarak bireyin kendi düşüncelerini ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Bireyin bağımsızca hareket etmesi, görüşlerinin ve kendisinin değerli olduğuna inanmasını güvengenlik ile ilişkilendirilmiştir. Benzer bir görüşle Alberti ve Emmons (2002) kişisel uyumun altında sayılabilecek benlik saygısı ve kendine güvenin güvengenlikle ilişkili olduğunu söylemektedir. Moon (2009) da güvengenliği yüksek bireyleri kendine güveni yüksek olan bireyler olarak tanımlamıştır. Paralel olarak Townend (2007) güvengen bireyleri aynı zamanda kendine güvenen, öz-yeterliği yüksek, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olan kişi olarak tanımlamıştır. Tüm bunlardan hareketle güvengenlik ile kişisel uyum ilişkisinin literatürle tutarlı olduğu sonucuna varılabilir.

Güloğlu ve Aydın (2007) öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olanların kendine, dünyaya ve geleceğe yönelik bakış açılarının da olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Cilliers ve Coetzee (2003) ise öğrenilmiş güçlülük ve kendini gerçekleştirme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz etmiştir. MacLachlan ve Malcolm (1985) da öğrenilmiş güçlülük ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Öte yandan McWhirter (1997) öğrenilmiş güçlülük kavramı ile özsaygının ilişkisini incelediği araştırmasında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmanın sonucunun, literatürdeki çalışmalarla değerlendirildiğinde, diğer araştırmalarla büyük oranda tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan bireylerin kendine saygı, kendini kabul düzeyini de artacağı düşünülebilir. Öğrenilmiş güçlülüğü yüksek bireyler, kendi davranış, duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde kontrol edebilmektedir. Kendi içsel süreçlerini kontrol edebilen bireylerin kendilerine yönelik algılarının olumlu olacağı savunulabilir.

5.5 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Cinsle İlişkilerin Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumun alt boyutlarından birisi olan karşı cinsle ilişkiler değişkeninin yordanmasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizinde güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük analize dahil edilmiştir. Bu analiz sonucunda güvengenliğin karşı cinsle ilişkiler değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı

olduğu saptanmıştır. Öğrenilmiş güçlülük ise analiz dışında kalarak karşı cinsle ilişkilerde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.11 ve Tablo 4.12).

Stepwise regresyon analizi sonuçlarında da görülebileceği gibi güvengenlik tek başına karşı cinsle ilişkilerin toplam varyansının % 24.5'ini açıklamaktadır. Güvengenlik ve karşı cinsle ilişkilerin arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlıdır. Öğrenilmiş güçlülük ile güvengenlik arasındaki korelasyon ise anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.11 ve Tablo 4.12).

Karşı cinsle ilişkiler, çıkılan kişi ile ilişkiyi sürdürme, duygusal ilişkiye girme, cinselliğe yönelik duyulan memnuniyet ve hissedilen korku konularını içermektedir. Araştırmanın bulgularının ışığında güvengenliğin üniversite birinci sınıf öğrencilerinde karşı cinsle ilişkiler değişkeni için tek başına önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Ergenliğin son dönemlerine denk gelen üniversiteye geçiş döneminde karşı cinsle ilişki kurmak belirgin hale gelmektedir. Karşı cinsle ilişkiler bağlamından bakıldığında güvengenlik düzeyinin bir ilişkiye başlama ve ilişkiyi sürdürme konusunu içerdiği için romantik ilişkiler kurmayı etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Bunun yanında istenmeyen bir ilişkinin bitmesi, partnerdeki hoşlanılmayan bir davranışa yönelik hoşnutsuzluğun dile getirilmesi ya da partnerin bir isteğini geri çevirebilmek güvengenlikle doğrudan ilişkili görülmektedir. Meyers-Abell ve Jansen (1980) kadınlarla yürüttüğü bir çalışmada güvengenliği yükselen kadın katılımcıların şiddet gördükleri ilişkiyi bitirme kararını uygulamada daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Diğer bir taraftan Galassi ve Galassi (1978) güvengenliğin sadece öfke, kaygı gibi olumsuz

duyguları ifade etmenin yanında sevme ve sevilme gibi duyguları ifade etmeyi kapsadığını savunmaktadır. Yakın ilişkilerde partnerlerin birbirine hissettiği duyguları söylemesi, birbirine karşı saydam olması ilişki doyumu ve yakınlık açısından oldukça önemli görünmektedir (Kashdan, Volkman, Breen ve Han, 2007). Bunun yanında Mounts ve diğerleri (2006) daha çekingen kişilerin birisiyle çıkma oranlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle literatürdeki sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda güvengenliğin artmasının karşı cinsle ilişkiler boyutunda da bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Öğrenilmiş güçlülüğün de bir parçası olduğu öz-kontrolün insan ilişkilerini işlevsel bir şekilde yürütebilme, sosyal uyum düzeyini artırma konusunda önemli bir değişken olduğu savunulmaktadır (Eisenberg ve diğ., 1997; Tagney ve diğ. 2004). Nelson-Jones (1999) öğrenilmiş güçlülük stratejilerinden olan olumlu içsel konuşmaların ve kendini düzenleme becerilerinin kullanılmasının yakın ilişkileri geliştiren, ilişki doyumunu arttıran beceriler olduğunu savunmaktadır. Tagney ve diğerleri (2004) ilişki içindeki bireylerin birbirlerine karşı hissettiği öfke gibi olumsuz duyguları daha başarılı bir şekilde kontrol etmesini sağlayan öz-kontrol becerilerinin ilişkiyi koruyucu yönü olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan ilişkiyi sağlıklı bir şekilde sürdürmenin yanında istenmeyen bir ilişkiyi bitirmek konusunda da öğrenilmiş güçlülüğün önemli bir değişken olduğu savunulmaktadır. Reimer (2002) yakın ilişkisinde fiziksel ya da psikolojik bir şiddete maruz kalmış kadınlarla yürüttüğü çalışmasında öğrenilmiş güçlülüğü yüksek kadınların istemediği ve kendini güvende hissetmediği bir ilişkiyi bitirme ve tekrar bu zarar verici ilişkiye başlamama konusunda kendilerini daha çok kontrol edebildiklerini,

bu yıpratıcı ilişki sonrasında kendi hayatına devam etmeyi daha çok başatabildiklerini ortaya koymuştur. Öğrenilmiş güçlülüğün hem ilişkiyi sürdürme hem de ilişkiyi bitirme aşamasındaki önemi düşünüldüğünde bu çalışmada öğrenilmiş güçlülüğün karşı cinsle ilişkiler alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmaması şaşırtıcı olmakla birlikte McWhirter'ın (1997) yalnızlığı öğrenilmiş güçlülük ile açıklamaya çalıştığı araştırmasında öğrenilmiş güçlülüğün yakın ilişkilerdeki yalnızlığı anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucu ile tutarlı görünmektedir. Bu durum yakın ilişkilerin arkadaş, aile, akraba ile kurulan diğer sosyal ilişkilerden farklı dinamikleri ve farklı belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hendrick (2009) romantik ilişkilerin diğer sosyal ilişkilerden farklı boyutları olduğunu savunmaktadır. Yakın ilişkilerde romantik yakınlık, aşk, bağlanma gibi pek çok değişken ilişkiye yön verebilmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğrenilmiş güçlülüğün karşı cinsle ilişkiler alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmaması öğrenilmiş güçlülüğün stresli durumlarda başa çıkmak üzere bireyin sahip olduğu bilişsel ve davranışsal repertuar olan tanımının yakın ilişkileri açıklamak için çok genel olması şeklinde açıklanabilir. Öğrenilmiş güçlülüğün yakın ilişkilerle ilgili değişkenleri açıklayabilmesi için bu değişkenin literatürde de tanımlanmış daha spesifik öğrenilmiş güçlülük kavramlarıyla çalışılabileceği daha açıklayıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Örneğin karşı cinsle ilişkileri açıklamaya çalışırken istenmeyen bir cinsel yaşantıyı durdurmak için öz-kontrol becerilerini ifade eden, daha özelleşmiş bir öğrenilmiş güçlülük kavramı olan cinsel güçlülük (sexual resourcefulness) değişkeni ile karşı cinsle ilişkilerle ilgili araştırmalar yürütülebilir (Kennett, Humphreys ve Schultz, 2012; Quinn-Nilas, 2014).

5.6 Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Uyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerini yordamak amacıyla güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük regresyon analizine dahil edilmiştir. Güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin ikisinin de duygusal uyuma anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.13 ve Tablo 4.14).

Yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına bakıldığında güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin duygusal uyum ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Ayrıca bu iki değişken birlikte toplam varyansın % 37.3'ünü açıklamaktadır. Toplam varyansın açıklanmasındaki en önemli değişken güvengelik olarak ortaya çıkmıştır. Güvengelik ve duygusal uyum arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlıdır. Duygusal uyumu açıklayan bir diğer değişken olan öğrenilmiş güçlülük ile pozitif yönde, anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.13 ve Tablo 4.14). Araştırma bulgularının da gösterdiği üzere duygusal uyumu açıklayan önemli değişkenler olarak güvengelik ve öğrenilmiş güçlülük önemli bir yere sahiptir.

Duygusal uyum, bireyin stres düzeyi, iyi olma hali ve psikolojik semptomlarını ifade etmektedir. Feldman (2005; akt Kneipp, Kelly ve Cyphers, 2009) ilk yıl uyum tepkisi (firs-year adjustment reaction) olarak ortaya attığı kavramda üniversite birinci sınıf öğrencilerinin pek çok stres tepkisi gösterebileceğini söylemektedir. Bunlar fizyolojik semptomlar olduğu gibi, depresyon, yoğun yalnızlık hissi gibi duygusal uyumla ilişkili konular da olabilmektedir. Feldman birinci sınıf öğrencisinin gösterdiği bu tip

reaksiyonların birey arkadaş edindikçe, akademik başarı sağladıkça ve üniversite ortamına uyumun oldukça azalacağını savunmaktadır. Bu kapsamda güvengenlik özellikle arkadaş edinme yönü ile ilişkili görünmektedir. Karahan ve diğerleri (2005b) güvengenlik ve üniversite uyumunu araştırdığı çalışmasında güvengenliği yüksek öğrencilerin güvengenliği düşük öğrencilere göre üniversiteye uyum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmaya göre ise Eskin (1995) intihar düşünceleri olan öğrencilerin güvengenlik düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Spence (2003) ise sosyal becerilerin duygusal uyum konusunda büyük bir yere sahip olduğunu, iletişim becerilerini uygun bir şekilde kullanamamanın duygusal bozukluklara yol açabileceğini belirtmiştir. Segrin (2000) sosyal becerisi düşük olan bireylerin akranları, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkileri başlatıp sürdürmesinde sorun oluştuğunu, bunun da depresyona neden olabileceğini ifade etmiştir. Segrin ve Flora (2000) ise liseden üniversiteye geçiş yapma sürecinde olan katılımcılarla yürüttüğü çalışmada sosyal becerileri düşük bireylerin strese karşı daha savunmasız olduğunu ve bu sebeple depresyon gibi duygusal uyuma zarar veren bir bozukluk geliştirme ihtimallerinin daha fazla olduğuna dikkat çekmiştir.

Tüm bunların yanında güvengenlik sosyal desteğin oluşumunda rol alan önemli bir değişken olduğu için, bu becerinin bireyin üniversitede yaşayabileceği strese yönelik bir koruma sağladığı söylenebilir. Elliott ve Grambling (1990) güvengenliği yüksek bireylerin stres durumlarında iletişim becerilerini kullanarak insanlarla etkileşime geçtiğini belirterek bu durumun güvengenliği yüksek bireylerde depresyon düzeyinin de düşük olması ile ilişkili olabileceğini vurgulamıştır. Sonuç olarak güvengenliğin duygusal

uyumun anlamlı yordayıcısı olması bulgusu, literatürdeki çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Park, Endondson ve Lee (2012) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik uyumlarının altında değerlendirilebilecek depresyon, stres ve kaygı düzeylerinin kendini düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Burns, Rude, Simons, Bates ve Thase (1994) ise depresyon belirtileri yüksek hastalarla yürütülen 12 oturumluk bir psikolojik danışma sürecinde, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olanların düşük olanlara göre daha çok gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, duygusal uyumun öğrenilmiş güçlülük tarafından yordanabileceği sonucuyla tutarlıdır. Rosenbaum (1990; akt. Öztürk, 2006) da öğrenilmiş güçlülüğün depresyon gibi durumlara karşı önleyici bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olanların stresörler tarafından daha az etkileneceğini söylemiştir. Tagney, Baumeister ve Boone (2004) pek çok psikolojik bozukluğun ve stresin temelinde öz-kontrol becerilerinde yaşanan bir sorunun yattığını savunmaktadır. Başka bir araştırmada ise Vealadee (2006) depresif bilişler ve öğrenilmiş güçlülük arasında negatif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenilmiş güçlülük ve semptomlarla ilgili yürüttüğü çalışmasında ise Dağ (1990) semptomların öğrenilmiş güçlülük tarafından yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan bireylerin stresörlerden daha az etkilenecek daha az psikolojik sorun yaşadığı da başka bir araştırmanın bulgusudur (Dağ, 1992). Üniversite öğrencileriyle yapılan daha güncel bir çalışmada ise Cenkseven ve Akbaş (2007) öğrenilmiş güçlülüğün iyi oluş varyansına anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde araştırma sonucunun yapılan araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenilmiş güçlülüğü yüksek öğrencilerin bilişsel ve davranışsal öz-kontrol becerilerini kullanarak hissettikleri yoğun yalnızlık ve kaygı duyguları ile daha etkili bir şekilde başa çıkabilmek ve deneyimledikleri stresin etkilerini azaltmak konusunda daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın sonuçları bulgular ışıında genel olarak belirtilmiştir ve bu sonuçlara yönelik ileride gerçekleştirilebilecek araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite uyumunun alt boyutları olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, karşı cinsle ilişkiler, kişisel uyum ve duygusal uyum boyutlarının güvengenlik ve öğrenilmiş güçlölük değişkenleri tarafından yordanma gücü araştırılmıştır. Bu kapsamda üniversite birinci sınıf öğrencilerinden toplanan veriler regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak güvengenliğin ve öğrenilmiş güçlölüğün üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel ve duygusal uyum değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu, karşı cinsle ilişkiler değişkeninin ise yalnızca güvengenlik tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik verilebilecek öneriler şu şekildedir:

Pek çok genç için bir dönüm noktası olan üniversite yaşamına geçişte, üniversiteye uyumun önemli bir konu olduğu açıktır. Üniversiteye uyumun çok boyutlu yapısı dikkate alındığında bu kavramın her boyutunun kapsamlı ve detaylı bir şekilde incelenmesi, üniversiteye uyumun kavramsal açıdan net bir şekilde ortaya konulması

açısından oldukça önemlidir. nk üniversiteye uyum esnasında yaşanan zorluklar, öğrencilerin tümü üniversite hayatını hatta üniversite sonrası yaşantılarını etkileyebilmektedir.

Bu araştırmada da ortaya konulduğu gibi güvengenlik ve öğrenilmiş güçllk üniversite uyumunun alt boyutlarının bir kısmını açıklamaktadır. Ancak üniversiteye uyumun diğerk belirleyicilerinin neler olduğunun anlaşılması da gereklidir. Yükseköğretimde yürütülen çalışmalarda öğrencinin üniversiteye devam etme, uyum sağlama konusunda sadece öğrenciye odaklanılmaması gerektiğini vurgulamıştır (Astin, 1984; Tinto, 2006). Diğerk bir deyişle öğrencinin yaşadığı uyum sorunlarını, okulu bırakması ya da akademik başarısındaki düşüşünü sadece bireysel faktörlerle açıklamaya çalışmak yetersiz kalacaktır. Öğrencilerin üniversiteye uyumlarını açıklayan psikolojik modellerin yanına öğrencinin üniversitenin kendi gelişimine yönelik destek algısı (Wintre ve diğ., 2009) gibi ekolojik modelleri ve hatta değışen teknoloji ve haberleşme araçları ile birlikte sosyal medya ile ilgili değışkenleri eklemek durumu daha iyi analiz edebilmek ve açıklayabilmek için önemli olacaktır.

Bu çalışmanın da bir sınırlılığı olarak veriler üniversite birinci sınıf öğrencilerinden ders saatlerinde ilgili ğretim üyesinden izin alınarak toplanmıştır. Üniversiteye uyum sorunları yaşayan öğrencilerin üniversiteye devam etmediğı ya da devamsızlığının yüksek olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda değıerlendirildiğinde üniversiteye uyumu düşük öğrencilerin bir kısmının bu gibi nedenlerle rneklemeye dahil olmadığı dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak üniversiteye uyumu düşük öğrencilerle amaçlı

örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmaya çalışılmalı ve bu öğrencilerden de nicel ve nitel veriler toplanması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma Türkiye'nin farklı şehirlerinde ve çeşitli özelliklere sahip (vakıf üniversitesi, yüksekokul, kampüs üniversitesi vb...) üniversitelerde de yapılarak daha geniş ve çeşitli popülasyonlarla ulaşılmalıdır.

Bunlara ek olarak üniversiteye uyum üniversitenin ilk yılında belirgin bir durum olmakla birlikte tüm üniversite yaşantısını da kapsayan uzun soluklu bir süreçtir. Bu nedenle üniversiteye uyumla ilgili boylamsal çalışmaların yürütülmesi daha detaylı bilgilere ulaşmak adına yararlı olacaktır.

Üniversiteye uyumda sorun yaşayan öğrencilerin neler yaşadığını anlamak, psikolojik danışman olarak hangi hizmetlerin verileceğini belirlemek ve bunları planlamak açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada güvengenliğin, üniversite uyumunun her bir alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle üniversitenin psikolojik destek birimlerinde çalışanların güvengenlik eğitimi programları düzenleyerek öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlamasına, akademik ve sosyal uyumlarının artmasına, karşı cinsle ilişkilerde problem yaşayan üniversite öğrencilerinin yaşadığı zorlukları azaltmasında, bireyin psikolojik ve fizyolojik iyi oluşunu arttırmasında ve kişisel uyum düzeyini arttırmasına da yardımcı olabilmektedir.

Üniversitenin psikolojik hizmet biriminde çalışan uzmanların üniversite birinci sınıf öğrencileri ile oryantasyon gibi yardım programlarına güvengenlik konusunun dahil

edilmesi de verilebilecek öneriler arasındadır. Bunun yanında üniversite öğrencilerin stresli durumları ile baş edebilmelerine yönelik bilişsel ve davranışsal stratejilerin, yani öğrenilmiş güçlölük stratejilerinin öğretilmesinin özellikle duygusal uyum konusundaki önemli belirleyicilerinden birisi olduğu dikkate alındığında, bu stratejileri öğrencilere öğretmek de önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbalık, F. G. (1997). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 159-180.
- Akgün, S. (2000). *Learned resourcefulness, academic stress, academic performance and coping responses*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wollongong, Wollongong.
- Akgün, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(5), 441-448.
- Akgün, S., ve Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Aladağ, M., Kağmcı, D. Y., Tuna, M.E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite Yaşam Ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47.

- Alberti, R.E. ve Emmons, M.L. (2002). *Atılganlık hakkınızı kullanın*. (S. Katlan, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Altun, E. (2006). *Akılci duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beğinci sınıf öğrencilerinin akılci olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Amado, S. (2005). *Emotional well-being of first-year university students: Family functioning and attachment styles*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Andrews, B., ve Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arın, N. (2010). *From prep class to first year: An investigation into the transtional effects of a one-year english preparatory continuum on language proficiency and university adjustment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

- Asendorpf, J. B. (2000). Shyness and adaptation to the social world of university. In W.R. Crozier (Ed.). Shyness: Development, consolidation, and change (pp. 103-120). New York: Routledge Taylor& Francis Group.
- Ashwin, P. (2003). Peer support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported. *Instructional Science*, 31(3), 159-173.
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., ve Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and gpa among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited* (p. 482). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 25-36.
- Ayhan, F. (2005). Ege Üniversitesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi (üçüncü baskı)*. Ankara: Asa Yayınları.

- Baer, R. A. (1976) *Phenomenological and behavioral consequences of assertiveness training for women*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northwestern University Medical School: Illinois.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., ve Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94-103.
- Baker, R. W., ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2), 179-189.
- Baker, R. W., ve Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.
- Barrett, D. E., ve Yarrow, M. R. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in children. *Child Development*, 475-481.
- Baydoğan, M., ve Dağ, İ. (2008). Predicon of depressiveness by locus of control, learned resourcefulness and sociotropy-autonomy in hemodialysis parents. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (1), 1-9.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J., ve Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.

- Bean, J.P. (2005). Nine themes of college student retention. College Student Retention Formula for Student Success. In A. Seidman (Ed.). College student retention: Formula for student success (pp. 215-244). Westport: Praeger.
- Bell, J., ve Bromnick, R. (1998). Brief Report: Young people in transition: the relationship between homesickness and self-disclosure. *Journal of Adolescence*, 21(6), 745-748.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., ve Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.
- Bernier, A., Larose, S., ve Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C., ve Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(3), 213-222.
- Beyers, W., ve Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the student adaptation to college questionnaire in a sample of european freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.

- Boyraz, G., ve Aydın, G. (2003). Yetiştirme yurdu ve anne-baba yanında kalan ergenlerde öğrenilmiş güçlülük. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 59-64.
- Brady-Amoon, P., ve Fuertes, J. N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling & Development*, 89(4), 431-438.
- Brandy, J. M. (2011). *Depression in freshmen college students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Loyola University, Chicago.
- Brissette, I., Scheier, M. F., ve Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102.
- Brooks, J. H., ve DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347, 360.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., ve Wintre, M. G. (2007). The importance of friends friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689.
- Burns, D. D., Rude, S., Simons, A. D., Bates, M. A., ve Thase, M. E. (1994). Does learned resourcefulness predict the response to cognitive behavioral therapy for depression?. *Cognitive Therapy and Research*, 18(3), 277-291.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (20.baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Carey, M. P., Carey, K. B., Carnrike, C. L. M., ve Meisler, A. W. (1990). Learned resourcefulness, drinking, and smoking in young adults. *The Journal of Psychology*, 124(4), 391-395.
- Cenkseven, F., ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Cerezo, A., ve McWhirter, B. T. (2012). A brief intervention designed to improve social awareness and skills to improve Latino college student retention. *College Student Journal*, 46(4), 867-879.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(4), 367-380.
- Ceyhan, E., ve Ceyhan, A. A. (2011). Loneliness and depression levels of students using a university counseling center. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 81-92.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Choy, S. P., Horn, L. J., Nuñez, A. M., ve Chen, X. (2000). Transition to college: what helps at-risk students and students whose parents did not attend college. *New Directions for Institutional Research*, 107, 45-63.
- Cilliers, F., ve Coetzee, S. C. (2003). The theoretical-empirical fit between three psychological wellness constructs: Sense of coherence, learned resourcefulness and self-actualisation. *South African Journal of Labour Relations*, 27(1), 4-24.
- Cohorn, C. A., ve Giuliano, T. A. (1999). Predictors of adjustment and institutional attachment in 1st-year college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 4, 47-56.
- Connor, J. M., Dann, L. N., ve Twentyman, C. T. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 101-106.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Credé, M., ve 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.
- Cummings, J., Lee, J., ve Kraut, R. (2006). Communication technology and friendship during the transition from high school to college. *Computers, phones, and the Internet: Domesticating Information Technology*, 265-278.

- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269 - 274.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 1-9.
- De Araujo, P., ve Murray, J. (2010). Estimating the effects of dormitory living on student performance. *Economics Bulletin*, 30(1), 866-878.
- de Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., ve Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control a meta-analysis of How trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76-99.
- Deluty, R. H. (1979). Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061-1071.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., ve Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Dilekmen, M. (2007). Orientation program and adaptation of university students. *Psychological Reports*, 101, 1141-1144.

- Duckworth, M. (2009). Assertiveness skills and the management of related factors. In W.T. O'Donohue ve JE. Fisher (Ed.). *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice*. (pp. 16-22). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 849-856.
- Dyson, R., ve Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, Friedman, J. Poulin, R., ve Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(4), 642-664.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M. ve Blanchard, E. B. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(3), 330-340.
- Elliott, T. R., ve Gramling, S. E. (1990). Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 427-436.

- Ellison, N. B., Steinfield, C., ve Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Enochs, W. K., ve Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63-73.
- Eskin, M. (1995). Suicidal behavior as related to social support and assertiveness among Swedish and Turkish high school students: A cross-cultural investigation. *Journal of Clinical Psychology*, 51(2), 158-172.
- Estrada, L., Dupoux, E., ve Wolman, C. (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), 43-54.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., ve Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice (ikinci baskı)*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Feenstra, J. S., Banyard, V. L., Rines, E. N., ve Hopkins, K. R. (2001). First-Year Students' Adaptation to College: The Role of Family Variables and Individual Coping. *Journal of College Student Development*, 42(2), 106-13.
- Feldt, R. C., Graham, M., ve Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.

- Fisher, S., ve Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78(4), 425-441.
- Florian, V., ve Zernitsky-Shurka, E. (1987). The effect of culture and gender on self-reported assertive behavior. *International Journal of Psychology*, 22(1), 83-95.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., ve Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology*, 35(3), 522-527.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., ve Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5(2), 165-171.
- Galassi, M. D., ve Galassi, J. P. (1978). Assertion: A critical review. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(1), 16-29.
- Gerdes, H., ve Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Gintner, G. G., West, J. D., ve Zarski, J. J. (1989). Learned resourcefulness and situation-specific coping with stress. *The Journal of Psychology*, 123(3), 295-304.

- Goff, A. M. (2009). *Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina, Greensboro.
- Gordon, V. N. (2007). *The undecided college student: An academic and career advising challenge*. Virginia: Charles C Thomas Publisher.
- Gormally, J., Hill, C. E., Otis, M., ve Rainey, L. (1975). A microtraining approach to assertion training. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 299-303.
- Graham, R. S., ve Rees, S. (2003). *Assertion training: How to be who you really are*. New York: Routledge.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.
- Güneri, O. Y., Aydın, G., ve Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2010), 2064-2070.
- Halamandaris, K. F., ve 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(4), 665-685.

Hargie, O. D. W., Saunders, C., ve Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication* (ikinci baskı). London: Routledge.

Hartmann, H. (1958). *Ben psikolojisi ve uyum sorunu*. (2. baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Heiberger, G., ve Harper, R. (2008). Have you Facebooked Astin lately? Using technology to increase student involvement. *New Directions for Student Services*, 124, 19-35.

Hendrick, S. (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. (A. Dönmez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hollandsworth, J. G. ve Wall, K. E. (1977). Sex differences in assertive behavior: an emprical investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(3), 217-222.

Hsieh, P., Sullivan, J. R., ve Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.

Huang, C. Y., Guo, S. E., Hung, C. M., Shih, S. L., Lee, L. C., Hung, G. C., ve Huang, S. M. (2010). Learned resourcefulness, quality of life, and depressive symptoms for patients with breast cancer. In *Oncology Nursing Forum* 37, (4), 280-287.

- Hutz, A., Martin, W. E., ve Beitel, M. (2007). Ethnocultural Person—Environment Fit and College Adjustment: Some Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*, 10(2), 130-141.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005a). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-72.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005b). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6-15.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kashdan, T. B., Volkmann, J. R., Breen, W. E., ve Han, S. (2007). Social anxiety and romantic relationships: The costs and benefits of negative emotion expression are context-dependent. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(4), 475-492.
- Kennett, D. J. (1994). Academic self-management counselling: Preliminary evidence for the importance of learned resourcefulness on program success. *Studies in Higher Education*, 19(3), 295-307.
- Kennett, D. J., Humphreys, T. P., ve Schultz, K. E. (2012). Sexual resourcefulness and the impact of family, sex education, media and peers. *Sex Education*, 12(3), 351-368.

- Kennett, D. J., Morris, E., ve Bangs, A. M. (2006). Learned resourcefulness and smoking cessation revisited. *Patient Education and Counseling*, 60(2), 206-211.
- Kennett, D. J., Reed, M. J., ve Stuart, A. S. (2013). The impact of reasons for attending university on academic resourcefulness and adjustment. *Active Learning in Higher Education*, 14, 123-133.
- Kennett, D. J., ve Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441-457.
- Kneipp, L. B., Kelly, K. E., ve Cyphers, B. (2009). Feeling at peace with college: religiosity, spiritual well-being, and college adjustment. *Individual Differences Research*, 7(3), 188-196.
- Krejcie, R. V., ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lai, C. Y., Zauszniewski, J. A., Tang, T. C., Hou, S. Y., Su, S. F., ve Lai, P. Y. (2014). Personal beliefs, learned resourcefulness, and adaptive functioning in depressed adults. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(3), 280-287.
- Lapsley, D. K., ve Edgerton, J. (2002). Separation-Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 484-492.
- Larose, S., ve Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.

- Lee, J. Y., ve Çiftçi, A. (2013). Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 97-105.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Sheu, H. B., ve Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Leong, F. T., Bonz, M. H., ve Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220.
- Levesque, L., Gauvin, L., ve Desharnais, R. (2003). Maintaining exercise involvement: the role of learned resourcefulness in process of change use. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 237-253.
- Lidy, K. M., ve Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: the mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9(2), 123-134.
- Lin, Y. R., Shiah, I., Chang, Y. C., Lai, T. J., Wang, K. Y., ve Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*, 24(8), 656-665.
- Linehan, M. M., Goldfried, M. R., ve Goldfried, A. P. (1979). Assertion therapy: Skill training or cognitive restructuring. *Behavior Therapy*, 10(3), 372-388.

- Ludwig, L. D., ve Lazarus, A. A. (1972). A cognitive and behavioral approach to the treatment of social inhibition. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 9(3), 204-206.
- MacLachlan, I. M. ve Malcolm, I. (1985). Learned resourcefulness, depression and self esteem. *IRCS Medical Science: Psychology & Psychiatry*, 13, 816-817.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., ve Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- 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.
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L., ve McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93-108.
- Mayes, A. N., ve McConatha, J. (1982). Surveying student needs: A means of evaluating student services. *Journal of College Student Personnel*, 23 (6), 473-476.
- McDonald, S. D., ve Vrana, S. R. (2007). Interracial social comfort and its relationship to adjustment to college. *The Journal of Negro Education*, 76(2), 130-140.

- McDonough, K. L. (2008). *Case studies of art therapy as a tool to aid adjustment to college*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Florida State University, Florida.
- McGrath, M., ve Braunstein, A. (1997). The prediction of freshmen attrition: An examination of the importance of certain demographic, academic, financial and social factors. *College Student Journal*, 31(3), 396-408.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development*, 75(6), 460-469.
- McWhirter, B. T., Burrow-Sanchez, J. J., ve Townsend, K. C. (2008). Measuring Learned Resourcefulness in College Students: Factor Structure of the Self-Control Schedule (SCS). *College Student Journal*, 42(4), 1099-1109.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Springer.
- Melendez, M. C., ve Melendez, N. B. (2010). The influence of parental attachment on the college adjustment of White, Black, and Latina/Hispanic women: A cross-cultural investigation. *Journal of College Student Development*, 51(4), 419-435.
- Mercan, Ç. S., ve 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.
- Meyers-Abell, J. E., ve Jansen, M. A. (1980). Assertive therapy for battered women: A case illustration. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 11(4), 301-305.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., ve Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Plenum Press.
- Moon, J. (2009). *Achieving success through academic assertiveness: real life strategies for today's higher education students*. New York: Routledge.
- Morgan, B., ve Leung, P. (1980). Effects of assertion training on acceptance of disability by physically disabled university students. *Journal of Counseling Psychology*, 27(2), 209-212.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., ve Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 68-77.
- Murdock, N. L. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- National Freshman Attitudes Report, (2012).
https://www.noellevitz.com/documents/shared/Papers_and_Research/2012/2012%20National%20Freshman%20Attitudes%20Report.pdf
- Nelson-Jones, R. (1999). *Creating happy relationships*. New York, London: Continuum Publications.
- Newby-Fraser, E., ve Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34, 61-69.

- Nordstrom, A. H., Goguen, L. M. S., ve Hiester, M. (2014). The Effect of Social Anxiety and Self-Esteem on College Adjustment, Academics, and Retention. *Journal of College Counseling*, 17(1), 48-63.
- O'Connor, M. C., ve Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990.
- Olinger, L. J., Shaw, B. F., ve Kuiper, N. (1987). Nonassertiveness, dysfunctional attitudes, and mild levels of depression. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 19(1), 40-49.
- Orbay, Ö. (2009). *Resilince/ vulnerability factors as predictors of turkish university students' adjustment to college*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Osborn, S. ve Harris, G. (1975). *Assertive training for women*. (2. baskı). Springfield: Charles Thomas Publisher.
- Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), (2013a). *Yerleştirme sonuçlarına ilişkin saygısal bilgiler*. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013-%C3%96SYS%20Yerle%C5%9Ftirme%20Sonu%C3%A7lar%C4%B1na%20%C4%B0li%C5%9Fkin%20Say%C4%B1sal%20Bilgiler.pdf>
- Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), (2013b). *Öğrenci sayıları özet tablosu*. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69398/h/1ogrencisayozettablosu.pdf>

- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: bir başvuru kaynağı (genişletilmiş ikinci. Baskı)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, U. ve Tuncay, T. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 29 (2), 1-6.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Öztürk, S. (2006). *The relationship between learned resourcefulness and conflict behaviors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Park, C. L., Edmondson, D., ve Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T., ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E. L., ve Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-89.

- Percell, L. P., Berwick, P. T., ve Beigel, A. (1974). The effects of assertive training on self-concept and anxiety. *Archives of General Psychiatry*, 31(4), 502-504.
- Perlman, D., ve Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships*, 3, 31-56.
- Pittman, L. D., ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362.
- Preechawong, S., Zauszniewski, J. A., Heinzer, M. M., Musil, C. M., Kerckmar, C., ve Aswinanong, R. (2007). Relationships of family functioning, self-esteem, and resourceful coping of Thai adolescents with asthma. *Issues in Mental Health Nursing*, 28(1), 21-36.
- Quinn-Nilas, C. (2014). *Application of the sexual self-control model and the two-dimensional sexual double standard scale to heterosexual undergraduate men and women*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trent University, Ontario.
- Rancer, A. (2009). Aggressive communication. In H. T. Reis ve S. Sprecher (Eds.). *Encyclopedia of Human Relationships Vol: 3*. California: Sage Reference Publication.
- Rayle, A. D., ve Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1), 21-37.

- Reimer, G.R. (2002). *A comparison of two groups of battered women survivors on the precipitating event to leaving an abusive relationship, resilience, and learned resourcefulness*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Catholic University of America, Washington.
- Rice, K. G., FitzGerald, D. P., Whaley, T. J., ve Gibbs, C. L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 463-474.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., ve Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524-534.
- Rice, K. G., ve Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Rice, K. G., Vergara, D. T., ve Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 463-473.
- Rich, A. R., ve Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081-1096.
- Rickinson, B., ve Rutherford, D. (1995). Increasing undergraduate student retention rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 161-172.

- Riggio, R. E., Watring, K. P., ve Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 275-280.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., ve Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288.
- Ronen, T., ve Rosenbaum, M. (2010). Developing learned resourcefulness in adolescents to help them reduce their aggressive behavior: Preliminary findings. *Research on Social Work Practice*, 20(4), 410-426.
- Rosenbaum, M. (1980a). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11(1), 109-121.
- Rosenbaum, M. (1980b). Individual differences in self-control behaviors and tolerance of painful stimulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(4), 581-590.
- Rosenbaum, M. (1993). The Three Functions of Self-control Behaviour: redressive, reformatory and experiential. *Work & Stress*, 7(1), 33-46.
- Rosenbaum, M., ve Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 198-215.

- Rosenbaum, M., ve Ben-Ari, K. (1986). Cognitive and personality factors in the delay of gratification of hemodialysis patients. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 357-364.
- Rosenbaum, M., ve Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22(3), 215-225.
- Rosenbaum, M., ve Palmon, N. (1984). Helplessness and resourcefulness in coping with epilepsy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(2), 244-253.
- Ross, V., ve DeJong, W. (2008). Alcohol and other drug abuse among first-year college students. infofacts/resources. *Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Abuse and Violence Prevention*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537615.pdf>
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., ve Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 5-37.
- Sanchez, R. J., Bauer, T. N., ve Paronto, M. E. (2006). Peer-mentoring freshmen: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 25-37.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., ve Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.
- Sarbin, T. R. (1940). Adjustment in psychology. *Journal of Personality*, 8(3), 240-249.

Sarıcı, S. (1999). *Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ben durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri aralarındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., ve Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154.

Sazant, S. (2010). *Building self-esteem using assertiveness training and props*. 101 interventions in group therapy. (S.S. Fehr, ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Schneider, M. E., ve Ward, D. J. (2003). The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(4), 539-554.

Schnuck, J., ve Handal, P. J. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality. *Personality and Adjustment Psychology*, 2(4), 275-282.

Schrader, P. G., ve Brown, S. W. (2008). Evaluating the first year experience: Students' knowledge, attitudes, and behaviors. *Journal of Advanced Academics*, 19(2), 310-343.

- Schultz, B. R. (2008). *A descriptive study of freshman adjustment to college at the university of alaska*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of La Verne, California.
- Segal, D. L. (2005). Relationships of assertiveness, depression, and social support among older nursing home residents. *Behavior Modification*, 29(4), 689-695.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3), 379-403.
- Segrin, C., ve Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Sert, A.D. (2003). *The effect of an assertiveness training on the assertiveness and self-esteem level of 5th grade children*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sevinç, S. (2010). *Mersin üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Shaffer, L. F. (1936). *The psychology of adjustment: An objective approach to mental hygiene*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shim, S. S., ve Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and

adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion*, 36(4), 504-515.

Smedley, B. D., Myers, H. F., ve Harrell, S. P. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *Journal of Higher Education*, 64(4), 434-452.

Smith, M. J. (1975). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

Stake, J. E., ve Pearlman, J. (1980). Assertiveness training as an intervention technique for low performance self-esteem women. *Journal of Counseling Psychology*, 27(3), 276-281.

Steinberg, S. (2007). *An introduction to communication studies*. Cape Town: Juta.
http://books.google.com.tr/books?id=g8GRgXYeo_kC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=assertiveness&f=false

Stoeber, S. (2001). *Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first semester*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of North Texas, Denton.

Strahan, E.(2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366.

- Sun-Selişik, Z. E. (2009). *College adjustment: A study on english prep school students studying in northern cyprus*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., ve Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Şahiner, B (1994). *The Relationship between assertiveness and self-concept*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., ve Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tataker, T. (2003). *Ergenlerin atılganlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Terenzini, P. T., ve Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271-282.
- Thomas, M. D., Love, K., Roan-Belle, C., Tyler, M. K., Brown, L. C. ve Garriott, O. P. (2009). Self-efficacy, motivation, and academic adjustment among african american women attending institutions of higher education. *The Journal of Negro Education*, 78 (2), 159-171.

- Thurber, C. A., ve Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415-419.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6) 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4) 438-455.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next?.*Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Tognoli, J. (2003). Leaving home: Homesickness, place attachment, and transition among residential college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(1), 35-48.
- Tolor, A., Kelly, B. R., ve Stebbins, C. A. (1976). Assertiveness, sex-role stereotyping, and self-concept. *The Journal of Psychology*, 93(1), 157-164.
- Townend, A. (2007). *Assertiveness and diversity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Trower, P. (1986). Social skills training and social anxiety. In C. Hollin ve P. Trower (Eds.). *Handbook of Social Skills Training Volume 2: Clinical Applications and New Directions*. New York: Pergamon Press.
- Tuna, M. E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and US Students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Türkel, Y. D. (2006). *Çocuk yetiştirme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uğurloğlu, M.Y. (1996). *Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile atılgan kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Zonguldak.
- Vealadee, U. (2006). *The effect of learned resourcefulness on cognitions, emotions, and personal care. Yayınlanmamış doktora tezi*, Case Western Reserve University, Ohio
- Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., ve Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 324-350.
- Voltan-Acar, N., ve Öğretmen, T. (2007). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 67-78.
- von Sydow, M. (2014). Survival of the fittest in darwinian metaphysics: tautology or testable theory. In E. Voigts, B. Schaff ve M. Pietrzak-Franger (Eds.). *Reflecting on Darwin* (pp. 199-222). London: Ashgate.
- Weiten, W., Dunn, D., ve Hammer, E. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century (onuncu baskı)*. Stamford: Cengage Learning.
- White, R., Tata, P., ve Burns, T. (1996). Mood, learned resourcefulness and perceptions of control in type 1 diabetes mellitus. *Journal of Psychosomatic Research*, 40(2), 205-212.

- Whitley, B. E. (2002). *Principles of research in behavioral science* (2. baskı). New York: McGraw Hill.
- Wilcox, P., Winn, S., ve Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Winship, B. J., ve Kelley, J. D. (1976). A verbal response model of assertiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 23(3), 215-220.
- Wintre, M. G., Gates, S. K., Pancer, W. M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., ve Adams, G. (2009). The student perception of university support and structure scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 289-306.
- Wintre, M. G., ve 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.
- Woosley, S. A., ve Miller, A. L. (2009). integration and institutional commitment as predictors of college student transition: are third week indicators significant?. *College Student Journal*, 43(4), 1260-1271.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego resiliency, optimism and gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yerin-Güneri, O. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health*, 35(1), 26-38.

Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı İstatistikleri, (2013).

<http://www.ogi.yildiz.edu.tr/ogi/7/%C3%96%C4%9Frenci-%C4%B0statistikleri/43>

Yoshioka, M. (2000). Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic, and Caucasian women. *The Journal of psychology*, 134(3), 243-259.

Zauszniewski, J. A., Chung, C., Chang, H. J., ve Krafcik, K. (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4), 385-401.

Zauszniewski, J. A., ve Chung, C. (2001). Resourcefulness and health practices of diabetic women. *Research in Nursing & Health*, 24(2), 113-121.

EK 1

ÜNİVERSİTE YAŞAMI ÖLÇEĞİ

Aşağıda üniversite yaşantısıyla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ve beklentileri ifade eden 48 cümle bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra *şimdiki durumda (son birkaç gündür)* yaşadıklarınızı göz önünde bulundurarak her cümledeki ifadenin size ne derece uygun olduğunu cümlelerin karşısında verilen “Bana hiç uygun değil (1)” - “Bana tamamen uygun (7)” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

	1 Bana hiç uygun değil 7 Bana tamamen uygun						
1. Üniversitedeki topluluklara girmeye çekinirim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Kendimi genellikle gergin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Kendimi severim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Arkadaşlarımla yakınlaşamam.	1	2	3	4	5	6	7
5. Derslerde işlenen konuları anlamakta zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Kendimi yalnız hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Üniversite öğrencisi olmaktan memnun değilim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Olayların hep kötü gideceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
9. Hayatımı istediğim gibi yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
10. Cinsellik beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7
11. Sınıf içinde konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5	6	7
12. Kaldığım yerdeki kişilerle anlaşırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Kendimi bu üniversitenin kültürüne uzak hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Genellikle olaylar karşısında kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Kararlarımın sonuçlarına katlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

16. Benimle kimsenin çıkmak istemeyeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Kaldığım yere uyum sağlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Üniversitenin beklentilerime cevap vereceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Duygularımı anlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
20. Karşı cinsle birlikte bulunduğum ortamlarda kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
21. Öğretmenlerimle ilişkilerimden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6	7
22. Aile içinde sık sık çatışmalar yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7

EK 2

GÜVENGENLİK ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı,

Aşağıda güvengenliğe ilişkin 28 ifade bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, size ne derece uygun olduğunu (x) işareti ile belirtiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

	Beni hiç anlatmıyor	Beni yeterince anlatmıyor	Beni pek anlatmıyor	Beni biraz anlatıyor	Beni oldukça anlatıyor	Beni çok iyi anlatıyor
1.Sıkılganlığım yüzünden karşı cinse herhangi bir öneride bulunamıyor ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.						
3.Başkalarının beni kırdığını fark ettiğimde, onları incitmeden kırıldığımı ifade ederim.						
4.İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse, "hayır", demekte güçlük çekerim.						
8. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.						
16. Çoğunlukla "hayır" demekte güçlük çekerim.						
19."Benim için fark etmez" cümlesini çok kullanırım.						
26. Hak ettiklerinde diğerlerini rahatlıkla överim.						
28.Diğerleriyle konuşurken sesimin yeterince duyulmadığının farkındayım.						

EK 3

ROSENBAUM’UN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ (RÖGÖ)

Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz.

	Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça iyi tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1. Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.					
2. Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder, düşünürüm.					
4. Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir.					
5. Kendimi bedbin(üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.					
7. Güç sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.					
18. Hemen yapabilecek durumda olsam bile hoşlanmadığım işleri geciktiririm.					
22. Önce yapmam gereken işleri bitirip daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.					
26. Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde “dur! Bir şey yapmadan önce düşün!” derim					
27. Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.					

EK 4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaş: _____
2. Cinsiyet: K () E ()
3. Bölüm: _____
4. Üniversitede hazırlık okudunuz mu? Evet () Hayır ()
5. Büyüdüğünüz yer: Köy () Kasaba () İlçe () Büyükşehir ()
6. Barındığınız yer: Ailemle () ev arkadaşım () Yurtta tek başıma ()
Yurtta arkadaşlarımla () Evde tek başıma () diğer (belirtiniz)

7. Akademik not ortalamanız: _____

ÖZGEÇMİŞ

YAĞMUR AMANVERMEZ

Telefonlar:

iş: 0212 383 55 79

cep: 0506 573 79 63

e-posta: yagmur.amanvermez@gmail.com

EĞİTİM

2012-devam ediyor <i>Yüksek lisans</i>	Ege Üniversitesi, İzmir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.
2008 – 2012 <i>Lisans</i>	Ege Üniversitesi, İzmir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. (Genel Akademik Ortalama: 3.66/4.00)
2004-2008 <i>Lise</i>	Menemen Anadolu Lisesi, İzmir (Genel Akademik Ortalama: 93/100)

İŞ DENEYİMİ-STAJLAR

2013- devam ediyor	Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. Araştırma Görevlisi
03/2012–06/2012	Gaziemir Kadın Danışma Merkezi, Gönüllü Çalışma.

PROJELER

Ahlaki Yargı Yeteneğini Yordayıcı Faktörler Olarak Eleştirel Düşünme, Sorumluluk Üstlenme ve Liderlik Becerilerinin Üniversite Öğrencilerinde İncelenmesi, Araştırmacı, BAP. (2010- Devam Ediyor)

ÖZET

Bu araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinde, üniversiteye uyumun alt boyutları olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler ve duygusal uyum boyutları; öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2013-2014 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğretim gören 487 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Üniversite Yaşamı Ölçeği (Aladağ ve diğ. 2003), Güvengenlik Ölçeği (Voltan-Acar ve Öğretmen, 2007), Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Dağ, 1991) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenilmiş güçlülük ve güvengenlik; üniversiteye uyumun alt boyutları olan üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum ve duygusal uyumun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Öte yandan karşı cinsle ilişkiler alt boyutu için öğrenilmiş güçlülük, anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye Uyum, Akademik Uyum, Sosyal Uyum, Üniversite Ortamına Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Öğrenilmiş Güçlülük, Güvengenlik.

ABSTRACT

In this study, freshmen adjustment of the college, namely academic adjustment, social adjustment, adjustment of college environment, personal adjustment, emotional adjustment and romantic relationships, were examined in terms of learned resourcefulness and assertiveness.

The sample of the study was consisted of 487 freshmen in Yildiz Technical University, in 2013-2014. While collecting data, College Life Scale (Aladağ ve diğ. 2003); Assertiveness Scale (Voltan-Acar ve Öğretmen, 2007), Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale (Dağ, 1991) and Personal Information Form which was developed by the researcher were used. Data was analyzed with multiple regression analysis.

Results of the study indicated that; both, learned resourcefulness and assertiveness were significant predictors of adjustment of college environment, academic adjustment, social adjustment, personal and emotional adjustment. On the other hand, learned resourcefulness could not predict romantic relationships, significantly.

Keywords: College Adjustment, Academic Adjustment, Social Adjustment, Adjustment of College Environment, Romantic Relationships, Emotional Adjustment, Personal Adjustment, Learned Resourcefulness, Assertiveness.