

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTE İLK YIL DENEYİMLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Bünyamin ÖZEN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTE İLK YIL DENEYİMLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN

Bünyamin ÖZEN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY

Bünyamin ÖZEN tarafından hazırlanan “Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi” başlıklı bu çalışma, 24/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :..... Murat İNCE



Üye :..... Burcu DUMAN



Üye :..... Emrullah YILMAZ



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22.07.2019



Bünyamin ÖZEN

ÖN SÖZ

İlköğretimden liseye bana eğitim veren ve benim gelişimime her türlü katkıyı sağlayan öğretmenlerime; lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam esnasında ilgisini ve önerilerini göstermekten kaçınmayan; kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a, teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli teyzem Ayla BABA ve değerli eşi Coşkun BABA'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan aileme de sonsuz teşekkürler ederim.

Bünyamin ÖZEN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTE İLK YIL DENEYİMLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bünyamin ÖZEN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Bartın-2019, Sayfa: XIV+75

Bu araştırmanın odak noktası üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlayamaması ve bu uyum problemi sonucunda üniversitede alınan eğitimin etkisinin ve kalitesinin düşmesidir. Temel anlamda öğrencinin akademik motivasyonu ve akademik başarısı, öğrencinin ilk yılda geçirdiği yaşantıyla ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin üniversitenin ilk yılında karşılaştığı durumların akademik başarılarına ve akademik motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Burada akademik başarı ve akademik motivasyon bağımlı değişken iken ilk yıl deneyimi bağımsız değişkendir ve burada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde biri Batı Karadeniz’de diğeri Güney Marmara’da bulunan iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde yürütülmüştür. Araştırmada sadece eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerine yer verilmiştir. Toplam 303 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada akademik başarıyı ölçme aracı olarak öğrencilerin beyan ettiği akademik ortalama, akademik motivasyonu ölçmek için de Vallerand (1992) tarafından geliştirilen “Academic Motivation Scale” ve ilk yıl deneyimini ölçmek için de Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen “Institutional Integration Scale” kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın çözümlenmesinde Pearson korelasyon testi, regresyon testi, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilk yıl deneyiminin, öğrencilerin akademik başarısını ve akademik motivasyonunu etkilediği yönünde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilk yıl deneyimi konusunda hem üniversitelerin hem de öğretim görevlilerinin bilgilendirilmesi ve ilk yıl deneyimi programlarının uygulanması sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: İlk yıl deneyimi, akademik motivasyon, akademik başarı

ABSTRACT

Master's Thesis

ANALYSE OF THE FIRST YEAR EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY ON THE ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC SUCCESS OF TEACHER CANDIDATES

Bünyamin ÖZEN

Bartın University

Institute of Education of Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Bartın-2019, Page: XIV+75

The focus of this study is the failure of university students to adapt to the university and the effect of this adaptation problem on the reduction of the effect and quality of education at the university. In the basic sense, the student's academic motivation and academic success are associated with the student's life in the first year. In this study, the effect of the students' academic success and academic motivation on the students' academic achievement was investigated. While academic success and academic motivation are dependent variables, the first year experience is independent and the answer to the question is whether the independent variable is effective on dependent variables. In this study, the survey method was used from quantitative research methods. The research was conducted in the education faculties of two different universities in the Western Black Sea and the other one in the South Marmara during the fall semester of 2018-2019 academic year. In the research, only the second year students of the faculty of education were included. A total of 303 students were included in the study group. In the study, the academic average declared by the students as a means of measuring academic achievement and Academic Motivation Scale developed by Vallerand (1992) and de Institutional Integration Scale in developed by Pascarella and Terenzini (1980) were used to measure the academic motivation. The data obtained from the research process were analyzed by SPSS package program. Pearson correlation test, regression test, independent groups t test were used to analyze the research. As a result of the research, there was a significant difference in the effect of first year experience on academic success and academic motivation of students. According to the results of the research, both universities and lecturers should be informed about the first year experience and implementation of first year experience programs should be provided.

Key words: First-year experience, academic motivation, academic success.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
BEYANNAME.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	2
1.3. Çalışmanın Önemi	2
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Sayıtlar.....	3
1.6. Tanımlar.....	3
BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Uyum (Bütünleşme, Entegrasyon).....	4
2.1.1. Uyum Nedir?.....	4
2.1.2. Uyum ve Toplum	5
2.1.3. Uyum ve Üniversite	5
2.2. Uyumu Etkileyen Faktörler	6
2.2.1. Ekonomik Durum	6
2.2.2. Barınma Durumu	9
2.2.3. Beslenme ve Sağlık Durumları	10
2.2.4. Aile Yapısı	11

2.2.5. Öğrenci-Okul-Eğitmen-İdare İlişkileri	11
2.2.6. Kampüs Etkinlikleri	12
2.2.7. Akran ve Karşı Cins İlişkileri	13
2.2.8. Akademik Kaygı Düzeyi	13
2.3. İlk Yıl Deneyimi Nedir?	15
2.3.1. İlk Yıl Deneyiminin Tarihçesi	15
2.3.2. İlk Yıl Deneyiminin Amaçları	16
2.3.3. Etkili Bir İlk Yıl Deneyimi Programının Oluşturulması	18
2.3.4. İlk Yıl Deneyiminin Öğrencilere Katkısı.....	21
2.3.5. İlk Yıl Deneyimi Örnek Ders İçerikleri	22
2.4. İlk Yıl Deneyimiyle İlgili Kuramlar ve Modeller.....	23
2.4.1. Spady'nin Sosyolojik Modeli	23
2.4.2. Boshier'in Yetişkinlerde Katılım ve Bırakma Kuramı	26
2.4.3. Rootman'ın Yetişkinlerin Toplumsallaşması Kuramı	27
2.4.4. Bean'in Öğrenci Yıpranması Modeli.....	28
2.4.5. Pascarella'nın Öğrenci-Fakülte İnfomal İlişkiler Modeli.....	28
2.4.6. Bean ve Eaton'ın Psikolojik Modeli	28
2.4.7. Tinto'nun Entegrasyon Modeli	29
2.5. Akademik Motivasyon.....	31
2.6. Akademik Başarı	32
2.7. İlgili Çalışmalar	32
2.7.1. Uyum ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar.....	32
2.7.2. Uyum ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar.....	34

BÖLÜM III YÖNTEM..... 35

3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Akademik Başarı Hakkında Veri Toplama Aracı.....	36
3.3.2. İlk Yıl Deneyimi Hakkında Veri Toplama Aracı	37

3.3.2.1. Kuruma Uyum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	37
3.3.2.2. Kuruma Uyum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği.....	38
3.3.3. Akademik Motivasyon Verilerini Toplama Aracı	41
3.4. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM IV BULGULAR.....	43
4.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Verileri	43
4.2. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin İstatistik Veriler	44
4.3. Akademik Başarı ve Motivasyonun ile Kuruma Uyum Arasındaki İlişkiler.....	44
4.4. Akademik Başarı, Akademik Motivasyon ve Kuruma Uyum Puanlarının Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması	52
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Sonuçlar	55
5.2. Öneriler	57
5.2.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler	57
5.2.2. Sonraki Araştırmacılara Öneriler.....	58
KAYNAKÇA	59
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ.....	75

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. Cinsiyet ve üniversite değişkenine ait frekans sonuçları	36
Tablo 3.2. Akademik ortalamalara ait frekans sonuçları.....	36
Tablo 3.3. Güvenirlik katsayısı	37
Tablo 3.4. Kuruma uyum ölçeğinin KMO ve Barlett's test sonuçları.....	39
Tablo 3.5. Kuruma uyum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	39
Tablo 3.6. Faktör analizleri sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi	40
Tablo 3.7. Alt faktörlerin güvenirlik katsayıları.....	41
Tablo 4.1. Akademik motivasyon ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri.....	43
Tablo 4.2. Kuruma uyum ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri.....	44
Tablo 4.3. Akademik ortalamalara ait frekans sonuçları.....	44
Tablo 4.4. Akademik başarı ile akademik motivasyon ve kuruma uyum arasındaki ilişkileri sınamak için yapılan Pearson korelasyon tablosu	45
Tablo 4.5. Kuruma uyum ölçeği ile akademik motivasyon ölçeği arasındaki ilişkileri sınamak için yapılan Pearson korelasyon tablosu	46
Tablo 4.6. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının akademik başarıyı yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	48
Tablo 4.7. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	48
Tablo 4.8. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının başarıya yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	49
Tablo 4.9. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının uyarıma yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	49
Tablo 4.10. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu.....	50

Tablo 4.11. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının ie yansıyan dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu.....	50
Tablo 4.12. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	51
Tablo 4.13. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının motivasyonsuzluğu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu	51
Tablo 4.14. Akademik başarının cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi	52
Tablo 4.15. Akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi	52
Tablo 4.16. Kuruma uyumun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi.....	53
Tablo 4.17. Akademik ortalama puanlarının niversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi	53
Tablo 4.18. Akademik motivasyon puanlarının niversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi	54
Tablo 4.19. Kuruma uyum puanlarının niversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi	54

EKLER LİSTESİ

Ek No	Sayfa No
1. Akademik motivasyon ölçeği	72
2. Kuruma uyum ölçeği	73
3. Özgeçmiş.....	74

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her birey belli bir kültür çerçevesinde doğar. Bireyin dili, dini, görgüsü ve eğitimi bu kültür çevresinde şekillenir (Ergün, 1994). Bu kültür çevreleri de başta coğrafya olmak üzere birçok etkene bağlı olarak değişir. Köyde büyüyen ve şehirde büyüyen birey arasında mutlaka kültür farkları oluşacaktır. Elbette bu kültür farkı, bireylerin aldıkları eğitimin farklılaşmasını da beraberinde getirmektedir.

Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlayan ve ölene kadar süren çok kapsamlı bir süreçtir (Kurt, 2000). Bu eğitim süreçleri boyunca bireyler farklı kademelerde farklı okullara gidecek, her bir kademe ve her bir okul için yeniden uyum sağlama gereksinimi hissedecektir. Bireyin uyum sağlaması, onu okula bağlayacak ve eğitime ilişkin konsantrasyonunu arttıracak bunun sonucunda da birey örgün eğitim hayatını başarılı bir şekilde bitirecektir. Bu bağlamda bireyin okuluna uyum sağlaması önemlidir.

Üniversite öğrencileri tamamen yeni bir ortamda üniversiteye başlamaktadırlar. Şehir, kültür, insanlar ve mekân tamamen yeni bir şekliyle öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Bu bağlamda üniversiteye başlayan bireylerin üniversite hayatına uyum sağlamaları açısından, ders dönemi başlamadan önce üniversitelerini tanımaları ve ona uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Öyleyse oryantasyon sürecinin üniversiteler için uygulanması beklenebilir. Bu durumda üniversite öğrencileri, üniversiteye hızlı bir şekilde uyum sağlayacağından öğrencilerin eğitim konsantrasyonlarının yüksek seviyede olacağı ve daha nitelikli bireyler olarak mezun olacağı ifade edilebilir.

1.1. Problem Durumu

Üniversite, öğrenci tarafından; yeni bir hayat sunan, toplumsal baskıdan kurtaran,

sadece eğitim almak için değil aynı zamanda sosyalleşmek için gidilen bir kurum olarak görülmektedir (Şahin ve Yıldız, 2006). Bu bağlamda üniversiteye ilk defa kayıt yaptıracak öğrencinin, kampüse girdiğinde, hayal ettiğinin ve gördüğünün farklı olması muhtemeldir. Bu bağlamda öğrenci birtakım istenmeyen durumlar yaşayabilecek ve bu durum öğrencinin öğretim hayatına hem akademik hem de sosyal açıdan etkide bulunabilecektir. Çalışmamızda, bu etkilerin sonuçlarına ulaşılmaya çalışılmış ve bu durumların yani öğrencilerin ilk yılındaki yaşantıların, akademik motivasyonlarına ve akademik başarılarına yönelik etkileri araştırılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin yaşadığı ilk yıl deneyiminin, akademik motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin ilk yıl deneyimi seviyeleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin akademik motivasyon seviyeleri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin akademik başarı seviyeleri ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve akademik başarılarının ilk yıl deneyimi ile ilişkisi ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin akademik başarıları, akademik motivasyonları ve ilk yıl deneyimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?
6. Öğrencilerin akademik başarıları ve akademik motivasyonları ilk yıl deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılık gösteriyor mu?

1.3. Çalışmanın Önemi

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin içinde buldukları durumları anlamlandırması ve üniversiteye hızlı bir şekilde uyum sağlamaları için programda yapılabilecek entegrasyonun veya entegrasyon programının değerini belirtmektir. Üniversite kültürü kazanamamış bireyler hem eğitim hayatını kötü geçirebilir hem de toplumun kendisinden beklediği kültüre uyum sağlayamayarak toplumla uyum sorunları yaşayabilir. Üniversite açısından baktığımızda da üniversiteye uyum sağlayabilen bireylerden veriler toplanarak üniversitenin öğrenci profili daha kolay bir şekilde çıkarılabilecektir. Bu da üniversite kalitesini arttırabilmek için bir fırsat olarak görülebilir. Elde edilecek bulgular bu

konuda nerede olduğumuzdan hareket ederek, nelerin yapılabileceğine dair fikir oluşturması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin öğrencilere nasıl bir yaklaşım sergileyebileceği, uyum sorunlarını nasıl çözeceği konularında yapılabilecek çalışmaların neler olabileceği tartışılabilir. Bu sorunların çözümü aynı zamanda kaliteli bir eğitim almış birey anlamına da gelebilecektir. Gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz Batı toplumlarında uyum ve oryantasyon konusu son derece önemliyken ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların yetersizliği gözler önündedir. Bu nedenle uyum sorunlarının bir an önce çözüme kavuşması gerekmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, biri Batı Karadeniz, diğeri Güney Marmara bölümünde bulunan iki üniversitenin eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Çalışma 303 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Çalışma 2018-2019 akademik yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
4. Çalışma ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçek maddelerindeki ifadeleri doğru olarak algıladıkları varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ölçek maddelerini samimi olarak değerlendirdikleri varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçen sınavların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İlk yıl deneyimi: Öğrencilere üniversitenin ilk yılında uygulanan programdır.

Entegrasyon: Uyum.

IQ: Entelektüel zekâ (Intelligence quotient).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uyum (Bütünleşme, Entegrasyon)

Hareketsiz bir ortamda, sabit bir düzende meydana gelen en küçük değişiklik “olay” olarak adlandırılmaktadır. Bu olaylar canlıların davranışlarını belirlemede etkili olan en önemli olgulardır. Canlı olan her varlık kendi ortamını koruma düşüncesinden yola çıkarak en küçük bir değişim tehdidi durumunda bu tehdide direnç göstermektedir. Bu bağlamda insan davranışlarının belli bir amaca yönelik olduğu doğrulanmaktadır. Buna göre insanların bu davranışlarının amacı, uyum sağlamaktır (Gençöz, 1998).

2.1.1. Uyum Nedir?

Uyum dinamik bir süreç olmakla beraber bireyin çevresinde yer alan değişikliklere karşı geliştirdiği tepkilerdir (Geçtan, 1995). Özgüven (1992) uyumu bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürme derecesi olarak tanımlamıştır. Uyumun sağlıklı olabilmesi için gerekli unsurlar vardır. Bunlardan ilki ve hatta en önemlisi dengedir. Enerjisini uyum sağlama amacıyla doğru, dikkatli ve dengeli kullanan bireylere uyumlu birey denir. Uyumlu bireyler planladığı amaçlara ulaşmak için çaba harcar. Uyumun üç temel ögesi vardır, üç temel öge olmazsa uyum sağlanamayacaktır:

Gerçekçilik: Uyumun ilk ögesi gerçekçiliktir. Gerçekçilik bireylerin amaçlarında, tepkilerinde ve öngörülerinin tahmininde gerçeklerden uzaklaşmaması anlamına gelmektedir. Bireyler algıları çerçevesinde olayları yorumlayarak olasılıkları hesaplar ve bu hesaplamalarda da gerçek bilgileri kullanır. Bazen olayların iyi çözümlenememesi veya farklı değişkenlerden dolayı gerçekçilik, uyum hususunda zor duruma düşebilir ve uyumun

olması doğal olarak beklenmeyebilir.

Yüklenme: Yalnızca gerçekçi olarak uyum sağlanamaz. Yüklenmenin teknik olarak açıklanması harekete geçme eylemiyle karşılanır. Birey, gerçekçilikle kurguladığı planlarını bir an önce yüklenmeli ve işe koşmalıdır. Çok erken başlarsa afallayabilir, çok geç kalırsa fırsatları kaçırabilir. Sonuç olumsuz bile olsa yüklenmenin kararlı bir şekilde sürdürülmesi birey için önemlidir.

Kendini kabul etme: Bireyin niçin uyum sağlayabildiği veya uyumsuzluğa sürüklendiği açıklanır. Eğer birey başarısızlığa düşmüşse, kendine olan güveni kırılmayacaktır. Çünkü kendi kapasitesini belirleyerek kendisini kabul edecek ve yapabileceklerinin farkına varacaktır.

2.1.2. Uyum ve Toplum

Uyum sürecini başlatan en büyük etken insan hayatındaki değişikliklerdir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Bireylere uyum ihtiyacını hissettiren varlık ise toplumdur. Birey bir yandan fizyolojik ve biyolojik olarak gelişirken diğer yandan da sosyo-kültürel olarak gelişir ve uyum sağlayarak yaşadığı toplumun bir parçası haline gelir. Bu bağlamda birey, yaşadığı toplumun davranış ve düşünme tarzını kabullenir. Zaman içinde bu normlarla çatışma yaşasa da sonuç olarak topluma uyum sağlayabilmiştir (Aslantürk ve Amman, 2000). Bireyin bütün yaşamının uyum sağlama çabası içinde geçmesi, toplumun, kültürün ve bireyin yapısını etkiler. Koenig: “Yaşamının ilk yıllarından sonra bir insanın, ilk görevinin sosyal çevresine uyum sağlamak” olduğunu ifade eder. Bu bağlamda söyleyebiliriz ki bireyler topluma uyum sağlamaya mecburdurlar. Birey mutlaka toplumun bir kesiminden, bir düşüncesinden, bir davranışından etkilenir ve bunu benimser. Uyumun yalnızca toplumsal olması da beklenemez (Avcı, 2006). Uyum kavramı toplumsal olabileceği gibi daha alt varyasyonlarda da sosyal, psikolojik ve eğitimsel olarak disiplinler arası bir şekilde kendisini göstermektedir.

2.1.3. Uyum ve Üniversite

Bireylerin uyum sorunlarının başladığı dönem hiç şüphesiz ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminin son safhaları da üniversiteye giriş yıllarına denk gelmektedir. Hem ergenliğin genel yapısı hem de bireyin yeni bir hayata atılması; aileden uzaklaşma, yeni arkadaş ilişkileri geliştirme, yeni bir şehre alışma gibi farklı durumlara uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu yeni ve farklı durumların herhangi birindeki olumsuz bir olay bireyin algısını etkileyecektir. Bireyden beklenense bu olumsuzluğu aşması ve tüm bu yeni

durumlara rağmen sorumlulukları kabullenebilmesidir (Mercan ve Yıldız, 2011).

Üniversiteye başlayan gençlerin sosyal çevreleri değişmektedir. Bu sosyal çevre de onlara yeni bir hayatın, yeni arkadaşlarının kapılarını açacaktır. Bu da bireylerin yeni bir hayata geçiş yaptıklarının habercisi olacaktır. Hayatlarının yeni bir dönemine geçiş yapan bireyler arkadaş çevresi başta olmak üzere sosyal çevre konusunda çok farklı etkileşimlerle karşı karşıya kalacaklardır. Bununla birlikte bu bireyler gerek sosyal uyum gerekse bireysel zorluklarla tek başlarına mücadele etmek zorunda kalacaklardır. Ailenin uzakta olması ve henüz yakın arkadaş ilişkisi kurmaması neticesinde, bireyler bu olumsuzluklarla tek başlarına başa çıkacaklardır. (Karahana, Sardoğan ve Özkamalı vd., 2005).

Üniversiteye başlamadan önce öğrencilerin çoğu yeni yaşantılarına umutlu ve heyecanlı bir şekilde bakmaktadırlar (Jackson, Pancer, Pratt ve Hunsberger, 2000). Öğrenciler tarafından en çok merak edilen şeyler ise aile kontrolünden uzak bir şekilde yaşamak, yeni insanlar tanımak ve yaşanacak ilginç olaylar içeren bir dünyadır. Öğrenciler, bu dünyayı üniversitenin sunacağı şekilde beklentiye bile girmişlerdir (Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat, 2000). Üniversiteye alışma sürecindeki öğrenciler bir süre sonra üniversitenin durumlarıyla başa çıkmayı stresli ve zor olarak ifade etmişlerdir. Bu zorlukların sebebi olarak gelen özgürlüğün ve rahatlığın, kaybedilen aile ve ev güçlükleriyle birleşmesi gösterilmektedir (Wintre ve Yaffe, 2000).

2.2. Uyumu Etkileyen Faktörler

Uyum konusunda hem bireyin psikolojik algıları hem de çevrenin etkili olabileceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu bağlamda uyumu etkileyen faktörlere değinmek gerekmektedir.

2.2.1. Ekonomik Durum

Ülkemizde öğrencilerin büyük bir kısmı üniversiteyi ailesinden uzakta okumaktadır. Öğrenciler bu sebeple bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklardan bazıları maddiyat, barınma, sosyal çevre uyumu ve sağlık gibi konulardan oluşmaktadır. Elbette ki bu zorlukların en büyüğü ekonomik yetersizliktir. Öğrencilerin ekonomik yetersizlikten kaynaklanan sorunları, diğer sorunların sebebi de olabilmektedir.

Yapılan bir araştırmaya göre; ekonomik sorunlar %44,6 oranında ilk sorun, %33,4 oranında ikinci sorun, %22,2 oranında ise üçüncü sorun olarak belirtilmiştir (Şahin vd., 2009). Yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin %49,4'ü ilk üç sorun içerisine

“ekonomik sorunlar” maddesini dahil etmişlerdir (Bilgin, 2001). Bir diğer çalışmada Ekşi (1982) gençlerin sorunlarına değinmiş, üniversite öğrencilerinin %70’inin ekonomik sorunları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin ağır bir ekonomik sorunla karşı karşıya kaldığını rahatlıkla ifade edebiliriz. Bu oranlara göre, öğrenciler ekonomik anlamda zorlanmakta, öğrenimlerini zor koşullarda sürdürmeye çalışmakta ve bazı temel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Araştırmalardan yapılan çıkarımlara göre bu maddi durumların, öğrencilere ekonomik etkilerinin yanında sosyal, psikolojik ve akademik etkileri olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Cofer ve Somers (2001), çalışmalarında en belirgin demografik risk faktörü olarak öğrencinin mali durumu olduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğrenci düşük bir sosyoekonomik kültürden geldiğinden dolayı okul ücreti ve diğer giderlerine ilişkin büyük bir kaygı yaşamaktadır. Bu da öğrencinin üniversiteye adapte olmasına hem kısa hem de uzun vadede büyük bir dezavantaj oluşturacaktır. Bonham ve Luckie (1993) de ekonomik olarak güçlü olmayan öğrencilerde yıpranmanın daha belirgin olduğu görülmüştür.

Mercan ve Yıldız (2011)’ın araştırmalarında, uyum profilinin sosyoekonomik düzeye göre değiştiği belirlenmiştir. Buna göre; öğrencinin uyum düzeyinin artması, ekonomik seviyesinin yüksek olmasına bağlanmaktadır. Orta üst gelir grubunda yer alan öğrencinin uyum puanlarının, orta alt gelir grubunda yer alan öğrencinin uyum puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aile profilleri, çocuklarını zorunlu olduğu için ve para kazandıran bir meslek sahibi olmaları için okula göndermektedirler. Okul hayatları boyunca çocuklarının başarı veya başarısızlıklarıyla ilgilenmezler. Fakat orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarını yaşama hazırlık amacıyla okula göndermektedir. Ayrıca bunu sadece mesleki açıdan değil, psikolojik ve sosyal olarak da bilinçli bir şekilde yaparlar. (Okul Başarısı-1, akt. Çitil vd, 2006). Aytekin ve Barışık (2010)’ın araştırmalarına göre de maddi olarak sıkıntı yaşamayan öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu maddi zorluklarla nasıl başa çıktığıysa ayrı bir konudur. Öğrenciler maddi ihtiyaçlarını karşılamak için belli başlı kurumlara güvenmektedir. Bu kurumların başında aile gibi önemli bir faktör vardır. Topkaya ve Meydan (2013)’ın yaptığı araştırmaya göre öğrenciler, ekonomik sorunlarını çözmek için %66,6 oranında ailelerine başvurmaktadır. Koç (2003)’un çalışmasında sorduğu “Fakülte tahsili esnasında masraflarınızı nasıl karşılıyorsunuz?” sorusuna ise öğrencilerin %43,8’i “ailem karşılıyor”,

%27,4'ü “burs alıyorum”, %24,2'si “kredi alıyorum”, %4,6'sı ise “kendim çalışıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Devlet istatistik enstitüsü (2004), 2002 yılında yaptığı çalışmada eğitim harcamalarının oransal katkısı %62,73 ile hükümetin ilk sırada yer aldığını belirtmiştir. %34,59 ile hane halkı harcamaları ikinci sırada ve %2,68 oranındaki payın da özel kuruluşlara ait olduğunu vurgulamıştır. Görüldüğü üzere resmi kuruluşlar (Hükümet, kredi yurtlar kurumu, belediyeler, il özel idareleri vb.) ve özel girişimler (Vakıf, dernek, şahsi burslar vb.) sayesinde de eğitim-öğretim desteklenmektedir. Ayrıca, herhangi bir burs veya kredi alamayan, aynı zamanda ailesinden de yardım alamayan öğrencilerin yarı-zamanı çalıştıkları da gözlemlenmektedir.

Aile, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumlarda öğrenci farklı ekonomik etkinliklere yönelir. Bunlardan en sık gözlemleneni yarı zamanlı veya tam zamanlı çalışmadır. Bu finansal işlerden dolayı tam zamanlı çalışan öğrencilerin yarı zamanlı çalışan öğrencilere oranla okulu bırakma oranında belirgin bir fark olduğu yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir (Schmid ve Abell, 2003). İş ve okul arasında çatışma yaşayan öğrencilerin eğitimine devam edebilmesi için işten ayrılmamaları gerektiği gözlemlenmiştir. Amerikan Toplum Yüksek Okulları Derneği'nin araştırmalarına göre 2006-2007 öğretim yılında üniversite öğrencilerinin yalnızca %46'sının mali yardım bulabildiğini göstermiştir. Amerika hükümeti tarafından sağlanan Pell Grant adındaki üniversite bursunu ise öğrencilerin yalnızca %21'i alabilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %80'lik kısmı ise tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu çalışma sebebiyle de öğrencilerin kendilerini akademik derslere odaklandıramamasının en büyük sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Bu da akademik başarısızlığı ve okuldan ayrılma isteğini beraberinde getirmektedir (Klein, 2013). Ensari ve Deniz (1992)'in araştırmalarına göre, öğrencilerin %71,64'ü yarı-zamanlı çalışma istegindedirler. Fakat sadece %28,64'ü yarı-zamanlı çalışabilmektedir. Üniversite öğrencileri her ne kadar yarı-zamanlı çalışıyor olsalar da bu durum eğitimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Dundes ve Marx (2006)'in çalışmasına göre; haftada 15-20 saat çalışan öğrencilerin akademik not ortalamaları hiç çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Amerikan ulusal eğitim istatistikleri merkezi (National center for education statistics) yaptıkları çalışmada (1994); haftada 1-15 saat arası yarı-zamanlı çalışan öğrencilerin akademik not ortalamalarının 15-19 saat arası çalışan ve hiç çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ehrenberg ve Sherman (1987)'a göre; yarı-zamanlı çalışmak öğrencinin akademik başarısını etkilemez fakat mezuniyet süresini uzatır ve üniversitedeyken yarı-zamanlı çalışan öğrenciler meslek hayatlarında daha başarısız olur.

Bu durum şüphesiz ki derslerine zaman ayıramayan öğrencilerin maddi açıdan rahatlık sağlamak adına geleceklerinden vazgeçtiklerini göstermektedir.

Bu bağlamda, öğrencilerin maddi durumları iyi takip edilmeli, ekonomik sorunları ortadan kaldırılmalı ve öğrencinin akademik hayatına yoğunlaştırılması sağlanmalıdır. Bu durum öğrenciyi akademik ve sosyal hayata daha kolay adapte edebilecek, okula alışmasını ve eğitimini rahat bir şekilde devam ettirmesini kolaylaştıracaktır. Üniversiteye uyumda ekonomik sorunlar göz ardı edilmemelidir.

2.2.2. Barınma Durumu

Üniversiteye başlayan öğrencilerin yüzleşmesi gereken sorunlardan bir diğeri de barınma sorunudur. Halihazırda yaşadığı şehirdeki üniversiteyi kazanan öğrenciler ailelerinin yanlarında konaklamaya devam etmektedirler. Fakat şehir dışındaki bir üniversiteye yerleşen öğrenciler ise çeşitli barınma sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Barınma sorununun çözümleri çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: Aile yanında konaklama, akraba veya bir tanıdık yanında kalma, devlet yurdu, özel yurt, kiralık oda, arkadaşlar ile ev kiralama veya tek başına ev kiralama şeklindedir. Öğrenciler, bu çözüm yollarına elbette ki sosyoekonomik ve kültürel durumlarına göre başvuracaktır.

Öğrencilerin ev, yurt ve diğer çeşitli barınma koşullarının sebepleri Aytekin ve Barışık (2010)'ın çalışmasında belirtilmiştir. Bu çalışmaya göre; ev tercihinde bulunan öğrencilerin sebepleri olarak, giriş-çıkış saatlerinin serbest olması, daha rahat ve sessiz bir ortamda ders çalışma imkanının olması, hiçbir sınırlama olmaması, temizlik durumunun iyi olması ve arkadaş ortamının samimi olması gösterilmektedir. Yine bu çalışmaya göre; yurdu tercih etme sebepleri arasında ise maddi açıdan uygun olması, okula yakınlığı, daha fazla arkadaş edinebilme gibi faktörler gösterilmektedir. Filiz ve Çemrek (2006)'ın araştırmalarında ise; devlet yurdunu tercih eden öğrencilerin, yurdun okula yakınlığı ve ücretinin düşük olması, özel yurdu tercih eden öğrencilerin, özel yurtların temiz ve düzenli olması, evde arkadaşlarıyla kalmayı tercih eden öğrencilerinse rahat ve kendine ait oda isteği göze çarpmaktadır. Arlı (2013)'nin çalışmasına göre ise hem yurt hem de ev tercihi yapan öğrencilerin ortak olarak belirttikleri görüşler vardır. Bunlar; insan ilişkilerini geliştirme, sosyalleşmenin hız kazanması, güven ve özgüven duygularının gelişimi, ekonomik kontrol yetenekleri, aileden bağımsızlaşma, kendi ayakları üzerinde durabilme şeklinde özetlenebilir.

Çelik ve Arpacık (1991)'in araştırmalarında; resmi ve özel yurttan kalan öğrencilerin

akademik genel not ortalamalarının, arkadaşlarıyla beraber evde kalan öğrencilerin akademik genel not ortalamasından daha yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir. Barınma durumuyla ilgili Kaya, Bal, Sezek ve Akın (2005)'ın yaptığı çalışmada; yurttan kalan öğrencilerin, özel odalarının olmayışı sebebiyle ders çalışmada sorunlar yaşadığı, evde kalan öğrencilerinse evlerinin okula uzak olmasının derslerini etkilediğini ve evdeki durumların ders çalışmalarını engellediği belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada yurttan kalan öğrencilerin, evde arkadaşlarıyla kalan öğrencilere oranla daha az zayıf dersi olduğu belirtilmiştir (Saat, 2000'den akt. Aytekin ve Barışık, 2010). Güldiken ve Özekicioğlu (2004) da evde arkadaşlarıyla yaşayan öğrencilerin ders çalışmadıkları konusunda görüş belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak, öğrencinin barınma durumunun gerek akademik gerekse sosyal uyumunu ve üniversite hayatını etkilediğini söylenebilir. Bu sebeple öğrencilere barınma konusunda daha fazla seçenek ve imkân sunulmalıdır. Bu imkanlar öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak başarılı bireylere dönüşmesinde katkılar sağlayacaktır.

2.2.3. Beslenme ve Sağlık Durumları

Sağlık, insan hayatındaki en önemli olgulardan biridir. İnsanın doğumundan ölümüne kadar olan sürecin tamamında sağlık durumu büyük bir rol oynamaktadır. Öyle ki insanlar sağlıklarını kaybettiği durumlarda hayattaki diğer olguların hiçbirini önemsememektedir. Bu da bireyin sağlık durumunun hayatının her anında önemli olduğu durumunu ortaya çıkarmaktadır. Beslenme durumuna baktığımızda ise yine bu ihtiyaç da insanların en temel ihtiyacıdır (Erten, 2006). Bu ihtiyaca bağlı olarak oluşan hastalıkların var olduğu biliniyor. Bu sebeple birey için sağlık durumu ne kadar önemliyse beslenme durumu da o kadar önemlidir. Çünkü yeterli besin kaynaklarını alamayan vücut, dengesizleşerek işlevsiz hale gelir. Bu durumda birey iyi bir işleyiş sergileyemez ve bu durumda da başarısız olur (Açıkgöz, 2006).

Özellikle üniversite öğrencileri için beslenme büyük oranda değişim göstermektedir. Çünkü öğrencilerin çoğu, aileden ilk defa ayrılmakta ve aileden bağımsız yaşamaya başlamaktadır. Bu da öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının değişimine ve bu durum da öğrencinin gerek sosyal gerek akademik durumlarına etki edebilmektedir (Erten, 2006). Acar (1986)'ın yaptığı bir araştırmada sağlık sorunu bulunan öğrencilerin devamsızlık günlerinin sağlıklı olan öğrencilere göre daha fazla olduğu vurgulanmış, akademik başarı

anlamında da yine sağlıksız öğrencilerin daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin genel olarak sağlıklı beslenmeye inandıkları fakat bu beslenme davranışını düzenli bir şekilde ortaya koyamadıkları belirtilmiştir (Ermiş, Doğan, Erilli ve Satıcı, 2014; İlhan, Batmaz ve Akhan, 2007; Ayhan, Günaydın, Gönüaçık vd., 2012). Bu sonuçlarla sağlıklı beslenmenin bir an önce düzenlenmesi gerekmektedir.

2.2.4. Aile Yapısı

Saenz ve Barrera (2007), birinci nesil bir üniversite öğrencisini "anne-babalarının üniversite veya yüksek lisans deneyimine sahip olmadığı" birisi olarak tanımladı. Bu birinci nesil öğrencilerin iki yıllık yüksekokullarda daha fazla olduğu bilgisini ise Thayer (2000)'in çalışmasından öğreniyoruz. Ayrıca Thayer bu çalışmasında, birinci nesil öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha az yetenekli olduğunu gözlemledi. Yine Amerikan Toplum Yüksek Okulları Derneği (The American Association of Community Colleges, 2013)'nin araştırmalarına göre 2007-2008 yılında üniversitelere devam eden öğrencilerin %40'ının birinci nesil üniversite öğrencisi olduğunu tespit edilmiştir.

Yapılan son çalışmalara göre, ebeveynleri üniversite eğitimi almış olan öğrencilerin okula bağlılığında ve okulda kalmayı sürdürmesi konusunda daha ısrarcı olduğu görülmüştür (Wild & Ebbers, 2002). Lee, Sax, Kim ve Hagedorn (2004), ise üniversite eğitimi alan ebeveynlerin, üniversiteye giden çocuklarıyla daha ilgili ve daha bilgili olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Yine bu çalışmada karşılaşılan durumlardan birisi de üniversitede eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının üniversite kapsamındaki masraflarını daha kolay anladıkları ve olumlu karşıladıkları belirtilmiştir. Ailesiyle bu konuları konuşabilen öğrencilerin üniversiteye daha çabuk uyum sağladığı ve üniversiteye bağlılıkla devam ettikleri de gözlemlenen bir diğer olgu olmuştur. Bu da hem kısa vadede hem de uzun vadede öğrencinin üniversitenin tüm olumlu durumlarına sahip olabileceğini göstermektedir (Kinzie, 2007).

2.2.5. Öğrenci-Okul-Eğitmen-İdare İlişkileri

Bensimon (2007), tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, öğrenci işleri ve diğer üniversite personelinin öğrenci ilişkileriyle olan türü ve yakınlığı öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamasının etken öğelerinden biri olduğu gözlemlenmektedir. Deil-Amen (2011)'e göre de bu öğrencilerin aileden destek almasına rağmen üniversiteye uyumda %92 oranında üniversite ve fakülte ilişkilerinin rolünün daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Fakülte, danışmanlar ve diğer öğrencilerle olan etkileşimler ve

toplantılar da öğrencinin akademik seviyesini, üniversitede ve sonrasındaki kariyeri için önemli basamaklar oluşturmaktadır. Bu basamaklarda elde edilen bilgiler, ailesi üniversite öğrenim görmemiş olan öğrencilerin mali yardım, okul hakkındaki bilgiler ve okul hakkındaki diğer bilgilere daha kolay erişmesini de sağlamaktadır. Bu sayede öğrenci hem danışabileceği insanlarla konuşabilmekte ve üniversiteye olan bağlılığını arttırabilmektedir.

Öğrenciler, öğretim üyeleriyle iletişime geçebildiklerinde daha çok aidiyet duygusu hissederler. Çünkü akademik konulara yardımcı olan danışman, ailesinden uzakta olan öğrenciye aile ve arkadaş ilişkilerine benzer bir bağ oluşturur. Bu bağ ile ailevi bir danışmanlık ilişkisi kurularak öğrencilerin okula daha çabuk ve daha olumlu alışmaları sağlanır (Braxton vd., 2004).

Deil-Amen (2011), sınıf içi etkileşimlerin sosyo-akademik entegrasyonun baskın mekanizmaları olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu Tinto'nun 1975'te yaptığı çalışmayı doğruladı. Akademisyenlerin sınıf içerisinde öğrenciye gerekli oryantasyon zamanını tanınması gerektiğini vurguladı. Yine sınıf dışındaki etkileşimde de akademisyenlerin öğrencilere verdiği desteğin önemli olduğunu ve bu desteğin öğrencilere ait olma hissini yaşattıkları da gözlemledi. Aynı zamanda bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğrencilerin fakülte ile olan etkileşimi akademisyen etkileşiminden daha verimli olduğudur (Klein, 2013).

2.2.6. Kampüs Etkinlikleri

Araştırmacılar, otuz yılı aşkın bir süredir üzerinde çalıştıkları sosyal entegrasyonun önemini çokça vurgulamışlardır. Sosyal entegrasyon konusunda bazı durumların etkili olduğunu biliyoruz. Bu durumlardan bazıları da kampüs etkinlikleriyle yakından ilgilidir. Swail (2004) çalışmasında arkadaş ilişkileri, kampüs uygulamaları ve fakülte bağlantılarının sosyal entegrasyon konusunda önemli olduğunu öne sürmüştür. Tinto (2004), düşük seviyedeki sosyalleşmiş ailelerin çocuklarının okula daha zor adapte olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple de öğrencilerin kampüs etkinlikleriyle beraber kültürel engellerin aşılacağını belirtmiştir.

Akademik olmayan zorluklar için yetersiz hazırlanan azınlık ve düşük gelirli öğrenciler kültür şokunu yaşayabilir. Öğrenci nüfusunda, fakülte, personel ve müfredatta gelir ve ırk / etnisite bakımından çeşitlilik eksikliği çoğunlukla azınlık öğrencilerinin sınıf içindeki ve dışındaki etkileşimlerinin niteliğini ve kalitesini sınırlar ve akademik performanslarını ve sosyal deneyimlerini tehdit eder (Swail, 2004).

Öğrenciler sadece derse gidip geldikleri sürece okula uyum konusunda sorun yaşayabilirler. Öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra sosyal gelişmelerinin de tamamlanması önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin kampüs kültürüne bağlanmaları esastır. Öğrenci organizasyonlarına katılmak ve kampüs geleneklerine katılmak öğrencinin okula uyum süresini kısaltacak ve okula bağlılığını artıracaktır (Swail, 2004).

2.2.7. Akran ve Karşı Cins İlişkileri

Öğrenciler okula entegre olma konusunda akran etkileşiminden oldukça yararlanırlar. Özellikle kulüpler ve çeşitli etkinliklerde girecekleri akran etkileşimleri sayesinde okula daha güvenli ve ilgili bir bağ oluşturacaklardır.

Karp, Hughes ve O'Gara (2010), bilgi ağı kavramının öğrencinin üniversiteye entegrasyonuna olumlu bir şekilde yansıtılabileceğini çalışmalarında kanıtladı. Bilgi ağları ise kurumsal bilgi ve prosedürlerin aktarılmasını kolaylaştıran sosyal bağlar olarak tanımlandı. Daha açık olarak; bilgi ağı, (a) bilgi alınacak akademisyenler veya diğer öğrenciler, (b) kampüste yanına gidip bilgi alabilecekleri belirli bir kişi, (c) üniversite temelli sosyal ilişkiler olarak tanımlanabilir. Öğrenciler bu ilişkilerin samimi ve ulaşılabilir olmasına bağlı olarak okula ait olma hissini daha üst düzeyde yaşayacaklardır. Yine kurumla ilgili herhangi bir engelde bu ağı kullanarak sorunun çözümüne ulaşabileceklerdir. Birçok üniversite öğrencisi üniversiteye dar bir ilişki çevresinden gelmişken burada sosyal anlamda bilgi ağlarını çok rahat genişletebilmektedirler.

Karp ve arkadaşlarının çalışmalarına göre, entegrasyon akademik faaliyetlerle teşvik edilmelidir. Örnek olarak 1 kredilik bir ilk yıl deneyimi kursu verilmiştir. Daha sonra bu öğrenciler bu derste akademik başarılarını ve üniversiteye nasıl uyum sağlayacağını rapor şeklinde sunmuşlardır. Hem kursun içeriği sayesinde hem de kursta geliştirdikleri sosyal ağ sayesinde etkileşimleri artmış ve başarılarında artış görülmüştür. Öğrenciler kampüs hakkında bilgileri okuldan çok bu sosyal ağda öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu aktivitelerden sonra da öğrencilerin akademik olarak başarılı olma bilincine eriştiği ve başarılı olmak için uğraştığı da vurgulanmıştır.

2.2.8. Akademik Kaygı Düzeyi

Akademik hazırbulunuşluk öğrencinin üniversite derslerine çok daha kolay adapte olmasında ve bu dersleri başarılı bir şekilde yapılandırmasında büyük rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalarda belirtilmiştir ki iki yıllık yüksekokullarda öğrencilerin akademik hazırbulunuşluğu düşük seviyededir. Buna bağlı olarak yürütülen çalışmalarda ise 2 yıllık

üniversite öğrencilerinin %42'sinin akademik olarak hazır halde olmadığı ortaya çıkmaktadır (NCES, 2003). Öğrencilerin farklı akademik geçmişlerinin olduğu varsayılarak bu farkı ortadan kaldırmak için üniversitenin çeşitli hizmetlerde bulunması gerekmektedir. Gerlaugh, Thompson, Boylan ve Davis (2007)'in çalışmalarına göre ilk yarıyılıda okuma, yazma ve matematik dersleri alan üniversite birinci sınıf öğrencileri, almayan öğrencilere göre normal akademik takvimdeki derslerinde %50 daha başarılı olmuşlardır.

Grimes (1997; akt. Klein, 2013), çalışmalarını akademik olarak hazır olan ve hazır olmayan öğrenciler üzerinde yapmıştır. Bu araştırmanın bulguları, yeterince hazır olmayan öğrencilerin test kaygısının yüksek olduğunu ve kontrol odaklarının harici kaynaklara yöneldiği saptanmıştır. Bu akademik özgüven eksikliği sebebiyle üniversitelerin ilk yılında öğrencilere akademik anlamda bazı hedeflerin kazandırılması şarttır.

Bailey (2009), akademik hazırbulunuşluk açısından kötümser bir tablo ortaya koymuştur. Üniversitelere kayıt olmayan, dersleri yarıda bırakan, mezun olamayan birçok öğrencinin bulunduğunu ve bu öğrencilerin akademik olarak hazır hissetmemelerinden dolayı bu şekilde davrandığını belirtmiştir. Buna çözüm olarak 3 öneri sunmuştur:

İlk olarak üniversitelerin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Üniversitelerin odaklanması gereken durum akademik puanlar ve müfredatı yetiştirme değil, öğrencinin başarılı olması için ne tür yardımlara ihtiyaç duyduğunun araştırılmasıdır. Akademik gelişim çerçevesinde öğrencinin ihtiyaçları giderildikten sonra gerçek anlamda akademik eğitimi başarılı bir şekilde tamamlaması sağlanabilir.

İkinci öneri olarak sunulan durum ise öğrencinin maddi durumunun akademik teşvikini etkilemesidir. Öğrenciyi akademik olarak geliştirebilmek için maddi anlamda ilerlemeler vaad edilmesi öğrencinin akademik başarısını arttırmaktadır. Ayrıca öğrencinin burs kesintisi kaygısıyla akademik derslere odaklanamaması durumu çalışmalarda ortaya konmuştur. Bunu engellemek içinse başarılı-başarısız ayırt etmeden tüm öğrencilere gerekli olan maddi yardım durumunun sağlanması gerekmektedir.

Son öneri ise yeteneksiz ve çok zayıf becerilere sahip olan öğrencilerle ilgilidir. Bu öğrencilerin önündeki engellerin araştırılması, analiz edilip gerekli sağlayıcılara ulaştıktan sonra finanse edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmalar göstermiştir ki akademik hazırbulunuşluk, öğrencinin üniversiteye uyum sağlaması konusunda önemlidir. Bunu sağlayabilmek içinse akademik

bir destek ünitesi veya merkezi kurulması gerekmektedir. Bu merkezde öğrencinin okuma, yazma ve matematik gibi akademik anlamda etkili olacak temel kursları görmesi gerekmektedir. Burada aynı zamanda antrenör gibi çalışacak konu uzmanları da bulunmalıdır. Öğrencilerin akademik anlamda hazır hale gelmesi bu ünitenin tek hedefi olmalıdır (Klein, 2013).

2.3. İlk Yıl Deneyimi Nedir?

İlk yıl deneyimi (Birinci yıl tecrübesi veya ilk yıl semineri olarak da bilinir), öğrencilerin liseden üniversiteye geçişine yardımcı olmak için tasarlanmış ve dünyada çok az ülkede uygulanan programdır. Program, üniversite başlamadan önce uygulanabilir. Buna köprü program da denir. Bu programda öğrenciler, üniversite daha başlamadan kampüse gelir, yurttan kalır, üniversitenin işleyişini öğrenir. Bu program, farklı karakterdeki öğrencilerin aynı tür etkinlikler içerisinde bulunmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Bu sosyalleşme de öğrencinin okula kısa sürede uyumunu ve okulu benimsemesini sağlar. İlk yıl deneyimi, süre olarak iki hafta ile tam bir yıl arasında değişebilir. Bu sürede öğrencinin üniversitede yaşadığı ilk yıla ilişkin düşünceler gelişir ve bu düşünceler öğrencinin gelecek dönemdeki tutumunu da büyük oranda etkileyebilir (Özen ve Yılmaz, 2018).

2.3.1. İlk Yıl Deneyiminin Tarihçesi

Programın başlangıcı için birçok araştırmacı referans olarak Güney Carolina Üniversitesi'ni göstermektedir. Bunun sebebi ise üniversite bünyesinde kurulan “Birinci Yıl Deneyimi ve Geçiş Sürecindeki Öğrencilere Yönelik Ulusal Kaynak Merkezi (National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition)” isimli bir departmandır (Özen ve Yılmaz, 2018).

Güney Carolina Üniversitesi başkanı Thomas Jones kampüste 1970 öğrenci ayaklanması, 1972 Vietnam Savaşı protestoları gibi farklı şiddet olaylarıyla karşılaştı. Bu sorunlara çözüm arayışına giren başkan “İlk yıl deneyimi” başlığı altında bir deney yaptı. Bu deneyin olumlu sonuçlandığını gördü ve bunu “Üniversite 101” adıyla bir ders olarak vermeye başladı. Bu dersin amacı öğrenciler, öğretim üyeleri, personel ve yöneticiler arasında güven duygusunu geliştirmek, iletişim hatları oluşturmak, öğrencileri kurumla buluşturmak ve öğrencilerin üniversiteye bakış açısını değiştirmektir. 1982’de 175 okulun temsilcisi Carolina’da ilk yıl deneyimi dersi ile tanıştı. 1983’te John N. Gardner bu konuda bir konferans düzenledi. 1986’da ise ilk uluslararası konferansı gerçekleştirmek için Newcastle-upon-Tyne Politeknik ile ortaklık yaptı ve yine aynı yılda Carolina Ulusal

Kaynak Merkezi'ni kurdu (Güney Carolina Üniversitesi, 2018).

2.3.2. İlk Yıl Deneyiminin Amaçları

Porter ve Swing (2006) araştırmalarında, ilk yıl deneyimiyle ilgili derslerin birçok açıdan fayda sağladığını belirtmiştir. Aday öğrencileri gözlemleyip üniversitenin kalitesini arttırmak, üniversite sıralamalarını takip edip dünya listelerinde yer almak, öğrencilerin mezun olduktan sonra hangi işlerde çalıştığını belirleyebilmek gibi farklı sonuçlara ulaşmak da ilk yıl deneyiminin farklı amaçlarını oluşturmaktadır. Fakat bu amaçlardan en önemlisinin kurumun kalitesinin arttırmak olduğu söylenebilir.

İlk yıl deneyiminin genel amaçları farklı başlıklar altında özetlenebilir. Bu amaçlar şunlardır: Akademik mükemmellik, bütünlük, kaynaştırma, katılım, güçlendirme ve sosyal sorumluluk. (First-Year Experience: Goals & Objectives, 2018).

Akademik mükemmellik aslında eğitim kavramının öğretim başlığında algıladığımız kapsamı oluşturur. Akademik olarak bireyi eğitecek durumların bulunduğu bu basamakta öğrenciye kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Liseden üniversiteye geçen öğrencilerin akademik uyumunu sağlamak.
- Öğrencilerin eleştirel düşünebilme yetisini geliştirmek.
- Bilgiyi problem çözmeye uygulayabilmek.
- Akademik okuma ve yazmayı, raporlamayı, sunum yapmayı ve kütüphane kullanmayı etkili bir şekilde öğrenmek.
- Bütün disiplinler arasında bir bağ olabileceğini anlamak.
- Akademik destek için nerelere başvurulacağını bilmek.

Bütünlük kavramı burada informal eğitimle karşılanabilir. Bütünlük kavramı başlığında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin akademik etiğe uygun davranma algısını sağlamak.
- Aldıkları kararların daha büyük bir topluluğa yansıtacağını bilmelerini sağlamak.
- Davranışlarının sorgulanabileceğini anlamalarını sağlamak.
- Davranışlarının bireysel ilkelere göre olmasını sağlamak.
- İlk yıl öğrencilerine kendi davranışlarına ve topluma saygı duyması gerektiğini öğretmek.

Kaynaştırma kavramı tam olarak uyum, oryantasyon ve entegrasyon olarak algılanabilir. Kaynaştırma başlığında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Yeni öğrencilere çok kültürlü farkındalık ve kültürel yetkinlik geliştirmeleri için fırsatlar sağlamak.
- Kültürel, dini, ırksal ve cinsel farklılıkların takdirinin önemini anlaşılmasını sağlamak.
- İnsanların arasındaki farklılıkları tolere etmenin önemini vurgulamak.
- Bir bireyin kültürünün, dünyaya bakış açısını nasıl etkilediğini anlamasını sağlamak.

Katılım ise öğrencinin kendisini keşfetmesini sağlamak ve öğrencinin çevreyle olan iletişimini güçlendirme amacı taşır. Katılım başlığında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrenciye kampüs iklimi hakkında bilgi aktarmak ve öğrencinin kampüs ağına katılımını kolaylaştırmak.
- Sınıf içinde ve dışında kampüsteki tüm bireylerle etkili ve güvenli iletişimini sağlamak.
- Kişisel gelişim alanlarını keşfetmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için fırsat sağlamak.
- Öğrenci kulüplerine üye olmalarını ve bu kulüplerde aktif şekilde rol almalarını sağlamak.
- Kampüsteki bütün etkinliklere katılmalarını sağlamak.

Güçlendirme de yine kişisel gelişim alanıyla ilgili bir basamaktır. Güçlendirme başlığında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin yaşadıkları topluma öncülük etmeleri için liderlik vasıflarının gelişmesini sağlamak.
- Zaman yönetimiyle birlikte iletişim becerilerinin güçlenmesini sağlamak.
- Mezuniyet yolundaki başarı için kampüsü nasıl kullanması gerektiğini öğretmek.
- Kariyer hedeflerine ulaşma ve profesyonelliğe geçiş konusunda kendisine güven kazandırmak.

Sosyal sorumluluk ise bireyin topluma karşı sorumluluklarını ele alır. Sosyal

sorumluluk başlığında öğrencilere kazandırılması gereken yeterlilikler ve öğrencilerin ulaşması gereken hedefler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin kampüsteki veya yöredeki sivil toplum kuruluşlarına katılarak sosyal sorumluluk sahibi bireyler olmalarını sağlamak.
- Sivil toplum kuruluşlarına katılmanın önemini ve değerini anlamasını sağlamak.
- Demokratik süreçlere ve siyasete aktif katılımın önemini vurgulamak.
- Medeniyeti anlamasını sağlamak.

2.3.3. Etkili Bir İlk Yıl Deneyimi Programının Oluşturulması

İlk yıl için farklı konseptlerde programların oluşturulabilmesi için Swail (1995) tarafından birkaç ölçüt belirlenmiştir: Finansal yardım, gereksinimler ve kayıtlar, akademik servisler, program ve öğretim, öğrenci servisleri. Bu ölçütler de aşağıda sıralanmıştır.

a) Finansal yardım

- Okul başladığında öğrenciyi ve ailesini burs seçenekleri hakkında bilgilendirmek.
- Para yönetimi konusunda öğrenciyi ve ailesine seminerler düzenlemek.
- Öğrenciyi özgü finansal yardım danışmanı atamak.
- Öğrenciyi ve aileyi öğrenim kredileri hakkında bilgilendirmek.
- Bürokrasi akışını ve formları sadeleştirerek kredi başvurusunu kolaylaştırmak.
- Öğrenim kredisini kariyer gelişimi ile birlikte değerlendirmek.
- İhtiyacı olan öğrenciyi acil durum kredisi sağlamak.
- Toplumsal kaynaklardan faydalanmak, alternatif burs ve hibe kaynağı geliştirmek.
- Krediyi oranla burs ve hibelerin mümkün olduğunca fazla olmasını sağlamak.
- Okul açıldıktan sonra en erken şekilde finansal desteği ön plana çıkarmak.
- Öğrencilerin üniversitede çalışabilmesi için gerekli iş ortamını oluşturmak.
- Öğrencilerin kısmî zamanlı iş saatlerini haftada 15 ile 25 saat arasında tutmak.
- Bölgedeki şirketlerle iş birliği sağlayıp öğrenciyi yarı zamanlı iş teklifi sunmak.
- Kamu ve özel teşebbüsler tarafından mezun öğrencilere iş imkânı sunmak.

b) Gereksinimler ve kayıtlar

- Potansiyel öğrenci sayısını belirlemek için lise danışmanlarıyla iş birliği yapmak.
- Lise öğrencilerine ve danışmanlarına kampüs oryantasyon etkinlikleri hazırlamak.
- Enstitü tarafından desteklenen üniversite öncesi programlara kayıtlı öğrencilerin katılımını izlemek.

- Öğrencilerin akademik hedeflerini tanımlamak ve enstitünün misyonuyla eşleştirmek.
- Katılım için gerekli olan akademik, sosyal ve finansal gereksinimlerle ilgili, lise öğrencilerini ve onların ailelerini bilgilendirmek.
- Enstitü hedeflerine uygun demografik öğrenci dağılımını belirten programlar hazırlamak.
- Aday öğrencilerin kriterlerini belirlemek için mezun dernekleriyle koordinasyonlu çalışmak.
- Gereksinim kriterlerini yayımlayarak öğrencilerin üniversite kriterlerine daha uyumlu olmasını sağlamak.
- Üniversite kabul test puanlarının ağırlığını diğer kabul kriterleri arasında eşit olarak dağıtmak.
- Lise çağındaki öğrencilerin üniversite kampüslerini ziyaret etmesini ve mümkünse bir süre de olsa orada yaşamasını sağlamak.
- Öğrenciye ve ailesine sağlam yapılandırılmış oryantasyon programı hizmeti sunmak.
- Hazırlanan yeni oryantasyon programlarının tüm kampüs boyunca bütün departmanlarda uygulanmasını sağlamak.
- Uzaktan (şehir dışından) gelecek öğrenciler için uydu bazlı lokasyon ayarlarını yapılandırmak.
- Öğrenci ve velilerle personel ilişkilerini canlı tutmak, telefon veya basit düzeyde ev ziyareti gerçekleştirmek.
- Programa ilk yıl deneyimiyle ilgili ders eklemek (Örn: Birinci yıl 101).

c) Akademik servisler

- Profesyonel gelişim fırsatlarını sık sık ve düzenli bir şekilde sağlamak.
- Öğrencilere basit ve yapılandırılmış akademik danışmanlık sağlamak.
- Eğer öğretim üyeleri akademik danışman olacaksa kampüs kuralları ile ilgili bilgilendirme yapmak.
- Öğrenci-hoca danışmanlığı dijital olarak kaydetmek.
- Öğrenmeyi geliştirmek için akran gruplarını teşvik etmek.
- Sınıfta öğrenilen bilgiler ile pratik uygulamalarını birleştirmek.
- Öğrencinin öğrenmesini desteklemek için çeşitli öğrenme yöntemlerini entegre etmek.
- Mümkün olduğunda ek yönergeler için akran etkileşimini kullanmak.

- Öğretim üyesi-öğrenci ortak projelerini destekleyip geliştirmek.
- Öğretim programına araştırmayla ilgili dersleri eklemek.
- Araştırma fırsatları için sanayiyle iş birlikleri gerçekleştirmek.
- Sanayi ve ticaret kurumlarının imkanlarını sınıf için sunumlarla aktarmak.
- Üniversite öncesi programları geliştirmek.
- Bu programlarda öğrenci gelişimlerini izlemek.
- Bu programları hem kampüs içinde hem dışında uygulamak.
- Öğrencileri bu program dersini almaya teşvik etmek.
- Üniversiteye başlamadan önceki yaz aylarında akademik ve sosyal destek sağlamak.
- Köprü programındayken üniversiteye gidecek öğrencilerin yurttan kalmasını sağlamak.
- Köprü programındaki tüm öğrencileri izlemek.

d) Program ve öğretim

- Öğrencileri derin bir anlayışa sevk edebilmek için programı disiplinler arası ve gerçek dünya yaşantısına uygun bir şekilde tasarlamak.
- Programı danışmanlar, öğretim elemanları ve öğrencilerle sürekli gelişim sürecinde tutmak.
- Küçük grupların katıldığı çekirdek program geliştirmek.
- Öğretmeyi ve öğrenmeyi ilişkisel bir boyutta ele almak.
- Etkili, etkileşimli, keşifli öğretim uygulamalarını programa dahil etmek
- Öğrenmeyi etkileyen sınıf dışı deneyimler sağlamak.
- Öğrencilere kısa ve uzun vadeli araştırma ve uygulama ödevleri vermek.
- Eğitim-öğretimi tamamlamak için eğitim teknolojilerini kullanmak.
- Öğrencilerin çeşitli bilişsel beceriler geliştirmelerini ve kullanmalarını gerektiren değerlendirme araçları geliştirmek.
- Öğrenci ilerlemesini izlemek için düzenli öğrenci testleri ve değerlendirmeleri yapmak (ör: standart soru/cevap testleri).
- Öğrencilere makul bir bağlam çerçevesinde akademik performans geribildirimini sağlamak.
- Akademik anlamda zorluk yaşayan öğrenciye yardımcı olmak için erken müdahale programları kullanmak.
- Öğretim görevlileri için profesyonel gelişim fırsatları sağlamak.
- Öğretim görevlileri için ödül sistemi geliştirmek.

- Öğretim görevlilerinin gelişimini desteklemek için bir merkez oluşturmak.
- Araştırmalar için hibe fırsatları tanımlamak ve/veya hibe vermek.

e) Öğrenci servisleri

- Doğrulayıcı ve terapötik kampüs topluluğunu teşvik etmek.
- Bütün öğrenciler, öğretim elemanları, personel ve ziyaretçiler için güvenli bir kampüs sağlamak.
- Kampüs içerisinde öğrenci organizasyonlarını desteklemek.
- Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi için sınıf dışı olanaklar sağlamak.
- Tüm kampüs bölgeleri arasında sosyal aktiviteler düzenlemek.
- Kampüse daha fazla erişim sağlamak için yerel ulaşım sistemi ile bağlantı sağlamak.
- Hafta sonları ve cuma-cumartesi kursları dahil öğrenciler için esnek programlama yapmak ve bunu kampüslere ulaştırabilmek.
- Programlamada öğrenci esnekliğine izin vermek için aynı ders kimliğine sahip derslerin eşzamanlı dönemde sunmak.
- Kampüs dışı sınıf seçeneği ile öğrenci katılımını genişletmek için uzaktan eğitim teknolojilerini ve uygulamalarını kullanmak.
- Uygun fiyatlı barınma ve yemek planları sağlamak.
- Öğrencileri kampüs yurtlarında konaklamaları için teşvik etmek.
- Eğer üniversite yurt konusunda sıkıntı çekiyorsa önceliği ilk sınıflara vermek.
- Öğrencilerin ihtiyacı kadar genişlikte odalar sağlamak.
- Özel yaşam alanları ve öğrenme evleri geliştirmek.
- Öğrencilerin baş etme stratejilerini geliştirmek için danışmanlık ve diğer psikolojik hizmetleri sunmak.
- Akademik ve finansal danışmanlık ile uyumlu kariyer danışmanlığı sağlamak.
- Azınlık öğrencilerin karşılaşılabileceği kültürel ve ırksal sorunları önlemek için danışmanlık hizmeti sağlamak.
- Çeşitli danışmanlık kaynakları sağlamak (ör: hukuk hizmetleri ve aile danışmanlığı).

2.3.4. İlk Yıl Deneyiminin Öğrencilere Katkısı

Üniversite 101 programı sayesinde öğrencilere amaçlarını keşfetmelerinde, güçlerini belirlemelerinde ve akademik planlarında uyum sağlamada büyük destek verilmiştir. Bu derste öğrenilen aktiviteler, yapılan sınıf içi tartışmalar, verilen ev ödevleri öğrencilere akademik ve sosyal uyum konusunda büyük fayda sağlamıştır. Bu bağlamda ilk yıl

öğretilerinin en temel faydalarından biri de öğrencinin kampüs içerisinde sürekli etkileşimde olmasını sağlamaktır. Bu etkileşimler sayesinde sosyal çevre bağlamında gelişecek olan öğrenci, aile ve ev özlemini de bastırma yolunda büyük bir adım atmış olacaktır. Akademik sonuçların takibi ve öğrencilerin tutum ve davranışlarının değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir program değerlendirmesi “Üniversite 101” dersini tamamlayan öğrencilerin üniversiteye ve akademik hayata daha çabuk entegre olduklarını göstermiştir. Örneğin; 2006 yılında yapılan bir çalışmada “Üniversite 101” dersini alan öğrencilerin not ortalamalarının 2,72 olduğu ve bu dersi almayan öğrencilerinse aynı dönem not ortalamalarının 2,49 olduğu saptanmıştır (Hutson, B. L., & Atwood, J. A., 2006). Yine Jamelske (2009)’in yaptığı araştırmada ilk yıl deneyimi ile ilgili ders alan öğrencilerin akademik ortalamalarının ilk yıl deneyimi dersi almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Sidle ve McReynolds (1999) da ilk yıl semineri alan öğrencilerin hem uyum düzeylerinin arttığını hem de akademik başarılarının yükseldiğini gözlemlemişlerdir. Starke, Harth ve Sirianni (2001) de yaptıkları araştırmada ilk yıl semineri alan öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığını ve not ortalamalarının bu semineri almayan öğrencilere göre yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

2.3.5. İlk Yıl Deneyimi Örnek Ders İçerikleri

Ülkemizde ilk yıl deneyimiyle ilgili dersler sınırlı sayıda üniversitede verilmektedir. Bu bölümde örnek ders içerikleri incelenmiştir.

Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde İktisat bölümü öğrencilerine “İKT 113” kodlu “Üniversite Kültürü” adlı ders verilmektedir. Ders içerikleri incelendiğinde üzerinde durulan ana konuların üniversiteye uyum, üniversitenin öğrencilerle ilgili yönetmelikleri, ders geçme sistemi ve not değerlendirme, etkili ders çalışma yöntemleri, zaman yönetimi, inovasyon, bilgi teknolojileri, örgüt kültürü başlıkları altında toplandığı gözlemlenmiştir (Bartın Üniversitesi, 2018).

Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Bilimleri bölümünün internet sitesinden alınan örnek ders formuna göre “SYO1017” kodlu “Üniversite Kültürü” dersi zorunlu ders olarak sayılmış ve programda 1 AKTS’yi karşılamaktadır. Dersin içeriği ise; üniversitenin genel tanımını fakülte yükseköğretim ve enstitüler hakkında bilgi, üniversitemizde sosyal hayat, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin tanıtımı, tarihçe, bölümler, öğrenci ve öğretim elemanı sayı ve nitelikleri, öğrencileriyle ilgili idari personel, fakültenin öğrenciye sunduğu imkanlar, akademik takvim vb., Cumhuriyet

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetim bölümünün tanıtımı, tarihçe, öğrenci ve öğretim elemanı ve idari personel sayı ve nitelikleri, bölümün öğrenciye sunduğu imkanlar, dersler ve içerikleri, bağlı değerlendirme, bölümün sosyal ve akademik etkinlikleri, kulüpler, mezunların çalışma alanları, mezunlarda bulunması gereken özellikler, (sağlık yönetimi bölümü çıktıları) Türkiye genelinde Sağlık Yönetim programları hakkında bilgi. İlgili Yönetmelikler (Cumhuriyet Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve sınav Yönetmeliği, Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği vb.) şeklinde belirtilmiştir (Cumhuriyet Üniversitesi, 2018).

Siirt Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi de “Üniversite Yaşamına Giriş” dersinin notlarını resmi internet sitesinde yayımlamıştır. Buna göre başlıca üniteler: Üniversite nedir, şehir kavramı ve yaşanılan kent, üniversitenin eğitim öğretim ve sınav yönetmeliği, yükseköğretim kurumları öğrenci disiplin yönetmeliği, insan ve toplum, tarihten günümüze çok kültürlü yaşam, insan hakları, eleştirel bakış başlıklarında toplanmıştır (Siirt Üniversitesi, 2018).

Üsküdar Üniversitesi de İletişim Fakültesinde bu dersi zorunlu hale getirmiştir. “RKUL101” kodlu “Üniversite Kültürü – I” adlı dersin içeriği de şu şekilde belirtilmiştir: Bu derste gerek toplum ve ülke gündemi dikkate alınarak, gerekse üniversite gündeminin gerektirdiği birtakım konuların üniversite içinden veya dışından birtakım uzmanlar tarafından öğrenciyle paylaşımı sağlanmaktadır. İletişim sektörünün çeşitli kesitlerinde görev yapan iletişim profesyonellerinin bilgi ve deneyimlerinin iletişim öğrencileriyle paylaşımı (Üsküdar Üniversitesi, 2018).

Bilkent Üniversitesi de bazı bölümlerde “GE 100 Orientation” adlı dersi uygulamaktadır. 1 ECTS karşılığında bu ders alınabilmektedir. Dersin içeriğini oluşturan konular: üniversitenin akademik ve sosyal çevresi, üniversite yöneticilerinin ve çeşitli misafirleri konuşmaları, atölyeler, konserler ve turlar, spor merkezleri, kütüphane ve bilgisayar merkezleri.

2.4. İlk Yıl Deneyimiyle İlgili Kuramlar ve Modeller

Bu bölümde ilk yıl deneyimiyle ilgili araştırılan ve geliştirilen farklı kuramlara yer verilmektedir.

2.4.1. Spady'nin Sosyolojik Modeli

Bu model ve kuramlardan ilki Spady (1970)'nin “Bırakma sürecini açıklayıcı

sosyolojik bir model” adı altında geliştirdiği kuramdır. Bu kurama göre öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında etkileşime sahip olamaması ve entegre olamayıp okulu bıraktığı belirtilmiştir. Eğer ğrencinin yeteri kadar arkadaşı olursa bu okulu bırakma konusundaki kararı gözden geçireceği hatta öğrencinin okulu bırakmaması beklenmektedir (Bean, 1981).

Spady (1970), bu modelin temel başlangıç noktasının öğrencilerin bireysel özelliklerinin (haklar, ilgi alanları, tutumlar vb.) okul ortamı ve burada maruz kaldığı durumlarla (dersler, ğretim yeleri, yöneticiler, akranlar vb.) etkileşimini içeren disiplinler arası bir yaklaşım olduğunu belirtir. Bu etkileşim, öğrenciye okuldaki hem akademik hem de sosyal sistemlere özümleme fırsatı sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu etkileşimlerin olumsuz yönde gelişmesi sebebiyle ğrenci, okulu bırakma kararı alabilir. Spady (1967b)’nin önceki araştırmalarına göre bu karar sistemdeki en az iki faktör tarafından etkilenebilir.

Akademik sistem içinde, notlar en çok göze çarpan ödül biçimini temsil eder. Akademik notlar temelde dışsal kaynaklı oldukları için kariyer odaklı öğrencilerin akademik performansını geliştirici ve destekleyici somut bir Őekil rol oynarlar. Bununla birlikte, kendini geliştirmeye adanmış bir öğrenciye, eğitimine önem veren bir öğrenciye bu durum daha önemli bir Şekilde tezahür edebilir. Daha znel olmakla birlikte içsel bir ödüle dönüşebilir. Sosyal sistem içerisinde baktığımızda “başarı” ilk olarak tutum, ilgi ve kişilik özelliklerine sahip olup bu temelde vrenin nitelikleriyle ve etkileriyle uyumludur. Bu koşula da normatif kongrans (uyum) diyoruz. Başarı için ikinci önemli faktör ise sistemdeki diğer bireylerle yakın ilişkilerin kurulması, ki buna arkadaş desteği denmektedir. Bu duruma baktığımızda Durkheim’ın intiharın toplumsal niteliği üzerine yazdığı bir tezi olan toplumsal entegrasyonun ana sosyal bileşenlerini andırmaktadır. Durkheim’a göre, bir sosyal sistemle bağını koparmak, o toplumun ortak yaşamına entegrasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu teze göre düşük normatif uyum ve düşük arkadaş desteği toplumda intiharlara sebep olmaktadır. Aynı Şekilde, okula uyumsuzluk ve bireylerle yakın ilişki kuramama neticesinde de okulu bırakma kararı alınmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin akademik rolü, gelecekteki mesleğinin rolüyle birçok açıdan paralellik taşımaktadır. Durkheim, meslek rollerinde zayıf bir performansı, entelektüel gelişimin (akademik başarı) ve normatif uyumun düşük olmasına bağlamaktadır.

Bütün bu sistemlere baktığımızda, sosyal entegrasyonun düşük seviyede kalmasıyla okulu bırakma kararı arasında dolaylı bir bağlantı vardır. Entegrasyonda en az iki faktör bu

durumda kritik bir şekilde rol oynamaktadır: Birincisi; bireyin üniversite deneyiminden memnun kalması, ikincisi ise; sosyal sisteme bağlı kalmasıdır. Üniversite memnuniyeti akademik ve sosyal ödüllere bağlıyken sosyal sisteme bağlı kalmasının sebebiyse sistemde oluşturulacak bütünlük duygusudur (Spady, 1970).

Bu modelde yine aile ve kültürel arka plan değişkenlerinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu değişkenler, akademik potansiyelin bir ölçüsüdür. Akademik başarı ve sosyal uyumun temel dayanağı olarak bu değişkenler şekilde gösterilmiştir. Modelde temel alınan aile ve kültürel geçmiş, kesin bir zaman dizisini ifade eder ve değişkenler arasındaki varsayılan nedensel bağlantıları tasvir eder. En sorunlu yönler normatif uyum ve aile geçmiştir. Bu durum daha önce tartışılan öğrencinin hedef, ilgi ve kişilik tanımlarının dışına çıkarak üniversite ortamının ve çeşitli alt sistemlerin öğrencinin kararlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Örneğin; güçlü, faydalı ve başarılı bir oryantasyon sunan A üniversitenin bir öğrencisi, lisans derslerinin kendisine uymadığını söyleyebilir. En genel anlamda bu öğrenci normatif anlamda uyumsuz kabul edilebilir. Fakat bazı araştırmalara göre bu öğrenci onunla aynı yönelimleri paylaşan sapkın (olağandışı) bireylerle iletişim kurması halinde sosyal entegrasyonu sağlamış olacaktır. (Spady, 1970).

Gamson (1966) ve Vreeland ve Bidwell (1966)'e göre öğretim üyelerinin görüşlerinin, bireyin görüşlerine yakın olması, bireyi akademik anlamda pozitif tutacaktır. Bu durum öğrencinin sadece sosyal entegrasyona değil, sınıf performansı ve entelektüel gelişimine de büyük oranda yardımcı olacaktır. Sınıf performansının rolü de aslında karmaşıktır. Fakat modeldeki diğer bağlantıların aksine, doğrudan bırakma kararına hareket eden bir ok, değişkenler arasında sınıf performansının normal bir ilişkiden ziyade mutlak bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Bu ok sadece çok düşük akademik seviyede olan öğrencileri ifade etmektedir. Bir başka deyişle; başarısız bir öğrenci yüksek seviye entegre de olsa, memnuniyet ve kurum sevgisine sahip de olsa okulu her an bırakabilir. Bir başka önemli nokta da kurumsal taahhütten normatif uyuma geri dönen kırıklı oktur. Çünkü bu ok, modelin değişmez olmasından ziyade devresel ve esnek olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak bu durumun ilgi, hedef veya tutumlarla değişebileceğini söyleyebiliriz. Bütün bu koşullar ve motivasyon, üniversitenin son yıllarına kadar sürebilecek ve değişebilecektir. Bu bağlamda da normatif uyum, sürecin geri kalanını bir sonuç olarak etkileyecektir (Spady, 1970).

2.4.2. Boshier'in Yetişkinlerde Katılım ve Bırakma Kuramı

Bir diğer kuram ise Boshier (1973)'in "Yetişkinlerde katılım ve bırakma" kuramıdır. Bu kurama göre de öğrencilerin iki baskın sebepten dolayı üniversiteye entegre olabilme ihtimalleri değişmektedir: Bunlardan ilki sosyal, psikolojik ve çevresel değişkenler, ikincisi ise öğrenci rolü ile benlik kavramı arasındaki çatışmalar. Boshier bu iki durum çerçevesinde kendi geliştirdiği testi uygulamış ve bu iki durumun üniversiteyi bırakma konusunda %10 kadar etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yine Boshier de kuramını Spady ve Rootman gibi Durkheim'ın fikirlerinden yola çıkarak oluşturmuştur (Bean, 1981).

Boshier (1973)'e göre; okulu bırakma değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşiminden -iç psikoloji ile dışsal çevrenin etkileşiminden- kaynaklanmaktadır. Okula devam veya okulu bırakma kararı sürecinde öğrencinin çevresiyle kendi psikolojisinin uyum durumunun çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Bu kurama ve Boshier'in yaptığı diğer çalışmalara göre; büyüme güdüsü olan insanların davranışlarını içsel psikolojinin belirlediği gözlemlenmektedir, oysa motivasyon eksikliği olan insanların sosyal ve çevresel baskıdan etkilendiği belirtilmektedir. Motivasyonu eksik olan insanlar, daha düşük temel ihtiyaçların ve nevrotik ihtiyaçların veya kültürel beklentilere yanıt olarak memnuniyetin kazanılması için daha fazla iş ve eğitim etkinliği kullanmaktadırlar. Motivasyonu tam olan ve içsel psikolojiyi kullanan birey, Maslow'un hiyerarşisinde düşük seviyedeki ihtiyaçları karşılamıştır ve daha üst seviyelerdeki ihtiyaçları karşılamaktan korkmaz, aksine onları üstlenir ve bu ihtiyaçları karşılar ve memnuniyet düzeyi artar (Boshier, 1973).

Memnuniyet motivasyonu artırıcı bir etkiye sahiptir. Birey, eğitim isteğinin arttığını belirtmektedir. Bu bağlamda kişinin tatmin olduğu söylenemez. Çünkü büyüme güdüsü olan insan sürekli büyümekte ve istekleri de doğru orantılı bir şekilde artmaktadır. Büyüme güdüsüyle yönlendirilen birey; iç motivasyonunu daha çok kullanır, özerkliğini çoktan ilan etmiştir, yeni deneyimlere açıktır, yaratıcı yönleri gelişmiştir ve bu sebeple de deterministik tutumlardan özgür olmak ister. Büyüme güdüsünden mahrum kalmış birey ise çevreye karşı daha fazla önyargılıdır. Bu bağlamda bu tür bireyler her an başarısızlık veya şanssızlık üzerine çevreye bağlı bir korkuya sahiptirler. Bu korku da çevreye karşı "endişeli bağımlılık" süreci neticesinde bir düşmanlık oluşturabilir. Bütün bu bireylerin özelliklerini karşılaştırdığımızda, motive edilmiş birey, çevresel tutarsızlık, uyumsuzluk ve düzensizlikle başa çıkma konularında daha donanımlı olacağını rahatlıkla söyleyebilmekteyiz. Dışarıdan

gelen etkilere motive edilmemiş bireyler reaktif bir davranış sergilerken -bu tepki motive edilmemiş bireyler için birincil belirleyicilerdir-, motive edilmiş bireyler ise içsel eylemlerle tepkide bulunurlar -bu tepkiler motive edilmiş bireyler için birincil belirleyicidir- (Boshier, 1973).

Kendilik kavramı, bilişsel, algısal ve duygusal tepkilerden oluşan bir gruptur. Bu kavram bireyin kendisinden kaynaklanan birtakım organizasyon ilkelerine bağlıdır. Örneğin; Lecky (1945), bireyin kendi sistemini ve ilkelerini koruyacağı tek bir sistemde örgütlendiğini belirtmektedir. Bu sistem çevresinde dönen ayrı bir bireysel değerlendirme sistemi olduğu da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda birey, kendi bakış açısını dünyanın merkezi olarak görmektedir. Bireyin değerlendirme sistemine giren algılar eğer uyumsuzsa direnişle karşılaşır ve sistemde yeni bir yapılanma olmadığı sürece reddedilir.

Boshier'in Roger'dan aktardığına göre; uyumsuzluklar bireyde benlik içi ve benlik dışı arasındaki deneyimlerden beslenir. Uyuşmazlık büyüyerek endişeye yol açar. Bu endişe öznel bir durumdur ve çevreden bağımsızdır. Bu endişe bireyin zihinsel-bilişsel işlevlerinin kapanmasına neden olan savunma stratejileri oluşturmasına sebep olur. Uyumsuzluk, bireyin kendi bünyesinde tam olarak düzenlenemeyen deneyimleri reddetmesi veya bu deneyimlerin bozulması durumunda ortaya çıkar. Bir bireyin benlik içindeki uyumu tam ise deneyimlere açıktır. Tam anlamıyla işleyen bir uyum durumunda birey, karşılaşacağı tüm zorlukların üstesinden gelebilir.

Bireyin okula devam etme veya okulu bırakma sürecinin anlaşılabilmesi için uyma, tatmin olma, memnuniyet, stres ve tüm rahatsızlıkların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bütün bu durumlar neticesinde bireyin benliği ve eğitim ortamının durumu bu kararda etkili olacaktır.

Nitekim yapılan araştırmalarda Yeni Zelanda'da yeni katılımcıların, vasıfsız bireylerin, sosyal olarak aktif olmayan bireylerin diğer sosyal gruplara oranla okulu bıraktıkları gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olaraksa bireyin benliğiyle eğitim kurumu arasındaki uyumsuzluklar belirtilmiştir (Boshier, 1973).

2.4.3. Rootman'ın Yetişkinlerin Toplumsallaşması Kuramı

Rootman (1972)'in "Yetişkinlerin toplumsallaşması" isimli çalışmasıdır. Öğrencilerin okulu bırakma sebebinin çok basit olduğunu belirtmektedir. Bu sebep ise öğrencinin tam anlamıyla toplumsallaşamaması ve kendisini topluma ait hissedememesine

bağlanmaktadır. Rootman'ın kuramı da iki değişkenle açıklanmaktadır: Birincisi öğrencinin samimi bir ortam oluşturamaması ve ait olma hissini yaşayamaması, ikincisi ise dışardan gelen toplumun kabul etmeme durumu olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda hem Spady hem Rootman, Durkheim'in görüşlerinde birleşmişlerdir (Bean, 1981).

2.4.4. Bean'in Öğrenci Yıpranması Modeli

Bu modelin temelini de Price'ın 1978'de ortaya attığı fikirler oluşturmuştur. Bean (1980), bir ölçek geliştirmiş ve bunu uygulamıştır. Bu ölçeğin sonucuna göre; öğrencilerin okulu bırakma isteklerinin arkasında yıpranma sebepleri olarak yedi varyansın olduğunu gözlemlemiştir. Bu yedi ardışık değişkenin ebeveyn eğitimi, öğrencinin lise notları, yakın arkadaş ilişkileri, kampüs organizasyonları ve bunlara üyelikler, akademisyenlerle gayri resmi iletişim ve üniversite notları gibi çeşitli sebepler olduğu belirtilmektedir. Bunların hepsinin tutumlu olmasının yanı sıra sadece devamsızlık değişkeninin tutarlı olmadığını gözlemlemiştir (Bean, 1981).

2.4.5. Pascarella'nın Öğrenci-Fakülte İnfomal İlişkiler Modeli

Pascarella (1980), öğrenci ve fakülte arasındaki gayri resmi ilişkileri vurgulamıştır. Eğitimi bırakma ve okulu sevmeme sebeplerinin başında okulun vizyon ve misyonunun yetersiz kalabileceği gözlemlenmiş, kurumsal imaj ve akademik hedeflere öğrencinin önem verdiği belirtilmiştir. Bu kurumsal faktörlerin öğrencinin eğitim çıktılarına ve entegrasyonuna doğrudan etki ettiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak arka plandaki fakülte – öğrenci ilişkileri eğitim sürecini büyük bir nüfuzla etkileyebilmektedir.

2.4.6. Bean ve Eaton'ın Psikolojik Modeli

Modelin genel akışına baktığımızda bir bireyin bir kuruma girdiğini göstermektedir. Bu bireyin kuruma girerken sahip oldukları etkenler arasında şunlar gösterilebilir: Deneyimler, yetenekler ve psikolojik faktörler. Bu psikolojik etkenlerin arasında ise göze çarpan durumlar vardır. Bu durumlar ise öz-yeterlilik (Akademik anlamda iyi bir performans göstereceğimden emin miyim?), normatif inançlar (Hayatımdaki önemli insanlar bu okula girmem ve devam etmem hakkında ne düşünüyorlar?) ve geçmiş yaşantılar (Üniversitede başarılı olmam için akademik ve sosyal altyapım yeterli midir?) olarak sıralanabilir (Bean ve Eaton, 2000). Öğrenci daha sonra bu soruların cevaplarını aramak için kurum temsilcileri ile iletişime geçer. Öğrenci; bürokratik, akademik ve sosyal alanların yanı sıra kurum dışındaki bireylerle de (ebeveynler, eşler, eski arkadaşlar vb.) iletişime devam eder. Bürokratik etkileşimlerde öğrenci kayıt, mali yardım, büro işleri, konut, oryantasyon ve

danışmanlık gibi alanlarda gerçekleşir. Akademik anlamda ise öğrenci, sınıf içinde resmen öğretim üeleriyle, sınıf dışında da gayri resmi olarak öğretim üeleriyle bilgi alışverişinde bulunabilir. Aynı zamanda danışmanlar, kütüphaneciler, diğer eğitimci ve okulun diğer eğitimle ilgili merkezi personeliyle etkileşime girebilirler. Toplumsal alanda etkileşim ise okuldaki herhangi biriyle olan sosyal etkileşimdir. Ancak temel olarak bu durum diğer öğrencileri, öğretim üelerini veya kurumun diğer personellerini içerir.

Bu etkileşimler elbette ki sihirli bir değnek gibi öğrencinin akademik ve sosyal entegrasyonunu anında düzeltmeyecektir. Bu etkileşimler sebebiyle öğrenci kendisini bir dizi psikolojik testlere tabi tutar ve değerlendirir. Bu öz değerlendirmeler öğrencinin deneyimleri ile üniversite hakkındaki durumları arasında duygusal bir bağ kurar. Bu bağlar birleşince öğrencinin üniversiteye karşı genel tutumu ortaya çıkar. Bu genel tutumlar ortaya çıktıktan sonra üniversitenin yapması gereken birtakım hedefler vardır. Bu hedefleri gerçekleştiren üniversiteler de öğrenciyi daha kısa sürede okula bağlayarak öğrencinin hem akademik hem de sosyal motivasyonuna katkı sağlar.

2.4.7. Tinto'nun Entegrasyon Modeli

Tinto (1975) tarafından “Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model ‘SIM’)” adı ile ortaya konan model üniversitelerde birey-örgüt uyumu konusunda yükseköğretimde kuramsal bir temel ve önemli bir araştırma-uygulama alanı açmıştır.

Tinto, entegrasyon modelini oluştururken büyük oranda Durkheim'in düşüncelerinden faydalanmıştır. Durkheim'in dayanışma kuramını genişletip sosyal ve entelektüel uyumu, öğrenciyi okulda tutma kuramının içerisine yerleştirmiştir. Dayanışma kavramıysa bu bağlamda sosyal ve toplumcu içermeleri olan bir kavram olarak öğrencilerin değer ve algılarını etkileyebilmektedir (Aypay, Sever ve Demirhan, 2012). Tinto, modelinde bireylerin, yükseköğretim kurumlarına, üniversitedeki performanslarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli kişisel özelliklerle (cinsiyet, ırk, yetenek vb.), üniversite öncesi öğrenim deneyimleri (not ortalaması, akademik ve sosyal başarılar vb.) ve aile geçmişleri ile (sosyal statü özellikleri, değer yargıları, beklentiler vb.) geldiklerini savunmaktadır. Daha da önemlisi, bu geçmiş özellikler ve bireysel farklılıklar, eğitimsel beklentilerin ve bireyin beraberinde getirdiği bağlılıklarının gelişimini de etkilemektedir (McCubbin, 2003). Bireysel özellikleri, geçmiş deneyimleri ve bağlılıkları içine alan bu model, bireyin akademik ve sosyal sistemlere uyumunun okula devamı ile doğrudan ilgili olduğunu iddia etmektedir. Tinto özellikle 1997 yılında yaptığı çalışma ile modelinde önemli

değişikliklere gitmiştir. Araştırmada öğrenciler üzerinde müfredat paylaşımı ve birlikte öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan işbirlikçi bir çalışma programı yürütülmüştür. Tinto bu program sonucunda eğitim kalitesi ve okul bırakma oranlarında sınıf ortamının çok önemli olduğunu ve modelinde daha önce savunduğunun aksine sosyal ve akademik uyumun ayrı ve bağımsız görülemeyeceğini belirtmiştir (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014).

Bu konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalarda genellikle cinsiyet, önceki deneyimler, akademik hazırbulunuşluk düzeyi, ekonomik faktörler gibi daha çok çevresel kaynaklı etkenlere yoğunlaşmış olsa da daha sonraları ise bu çalışmalarda kişiyle beraber gelen karakteristik özelliklerin ve akran uyumunun, fakülte-öğrenci ilişkilerinin, kurumsal vizyon ve misyon uyumunun öğrenci üzerine etkisi ile psikolojik ve sosyolojik açıdan etkisine vurgu yapılmıştır (Aypay, Sever ve Demirhan, 2012).

Brunsdan, Davies, Shevlin ve Bracken (2000), Tinto'nun modelinin kavramsalcılığının elde ettiği verileri yeterince açıklayamadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda modelde sunulan bireysel özelliklerin düzgün bir şekilde değerlendirilemeyeceği savunulmuştur. Bununla birlikte aslında Tinto'nun akademik ve sosyal entegrasyonu değil de akademik ve sosyal entegrasyonun potansiyelini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Potansiyel değerlendirmesinin de gerçek entegrasyon değerlendirmesiyle seviye olarak eşit olamayacağını belirten Brunsdan ve arkadaşları Tinto'nun kavramsallaştırmasının daha spesifik olması gerekliliği üzerine geniş bir görüş belirtmişlerdir.

Yine aynı çalışmada bahsedilen eleştirilerden bir diğeri de bu modelin yalnızca geleneksel öğrenciler için uygulanabilir olmasıdır. Uzaktan eğitim ile ders alan ve yaşça büyük olan diğer öğrencilerin bu model ile temsil edilmesinin zor olduğu belirtilmiştir. Bu model ile ölçülebilen özelliklerin fiziki bir ortama ihtiyaç duyması, verilecek cevapların da yine fiziksel olduğu gerçeği ve modelin tüm öğrencileri kapsamayacağı gerekçesiyle haklı bir eleştiri sunulmuştur. Ayrıca yaşça büyük olan öğrencilerin toplumla ilgili düşüncelerinin daha ileri seviyede olması, arkadaş ilişkilerinin ve sosyal entegrasyonunun daha samimi ve yüksek seviyede olması sebebiyle de bu modelin işe yaramayacağı belirtilmiştir.

Bu modele yapılan son eleştiri ise akademik entegrasyonun öğrencinin okulu bırakma kararına veya okula daha hızlı uyum sağlamasına etkisinin olmayacağı yönündedir. Zira yapılan araştırmalar göstermiştir ki Tinto'nun modelindeki test edilmek istenen akademik entegrasyon, kurumsal algı, sosyal bütünleşme, kurumsal taahhüt ve hedef taahhütleri gibi alanlar yalnızca %41 gibi bir oranı karşılamaktadır. 2829 kişi üzerinde %100

örnekle uygulanan ankette bu sonuçların ortaya çıktığı belirtilmiştir (Draper, 2002). Yine de %41'lik oran uyum konusunda çevrenin ne kadar etkili olduğunun göstergesi olabilir.

2.5. Akademik Motivasyon

Akademik motivasyonun farklı kuramlarla farklı tanımları olsa da bireyin akademik anlamdaki işlerini yürütebilmesi için gerekli olan enerji olarak özetlenebilir (Karataş ve Erden, 2012).

Akademik motivasyonu yine farklı kuramlar farklı alt başlıklarda toplar. Fakat yine de en yaygın başlıklar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon şeklinde belirlenmiştir. Bu duruma zaman zaman motivasyonsuzluk başlığı da eklenerek akademik motivasyon, toplamda üç ana başlıktan oluşur (Deci ve Ryan, 1985).

İçsel motivasyonda asıl amaç bireyin kendi beklentilerini karşılamasıdır. Birey bir durumda çıkar için mücadele ediyorsa bu durum içsel motivasyonun getirisiidir. Aynı motivasyon türü suçtan kaçma şeklinde de kendini gösterebilir.

İçsel motivasyon başlığı kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Başarıya yönelik içsel motivasyon bunların ilkidir. Başarıya yönelik içsel motivasyonda birey kendisini kanıtlamak, yeterli olduğu hissini algılayabilmek veya başardığını görmek için bir eylemde bulunur. Bu eylemin sonucuna göre motive artar ya da azalır.

Uyarıma yönelik içsel motivasyon alt başlığı ise bireyin haz veya benzeri duyguları yaşamak amacıyla davranış sergilemesini içerir. Birey öğrenmek veya yeni bir şey için çabalıyorsa bu durum uyarıma yönelik içsel motivasyon olarak gösterilebilir.

Dışsal motivasyon ise bireyin bir cezadan kaçmak veya bir ödüle sahip olmak için uğraştığı durumlarda mevcuttur. Bu durum birey kendi istediği için değil dışarıdaki durumlar neticesinde bir eyleme giriştiği için dışsal motivasyon adını alır.

Dışsal motivasyonun alt başlıklarından olan içe yansıyan dışsal motivasyonda birey dışarıdan aldığı görevleri yerine getirirken aslında zevk almamakta bu durum karşısında eylemin onun görevi olduğu için mecburen içselleştirmesinden meydana gelir. Kısaca birey eylemden hoşnut değildir fakat eylemi yapmak zorundadır.

Belirlenmiş dışsal motivasyon ise içe yansıyan dışsal motivasyondan tek yönüyle farklıdır. Belirlenmiş dışsal motivasyonda birey dayatılan görevden haz alma durumuna geçer. Aslında başta nötr veya olumsuz bakış açısının olduğu bir eylemi artık zevk alarak yapmaktadır. Buna belirlenmiş dışsal motivasyon denir.

Son olarak motivasyonsuzluk ise bireyin öğrenme için herhangi bir dürtüsünün bulunmayışıdır. Ne içsel ne de dışsal motivasyonlar etkilidir. Birey motivasyonsuzluk durumunda öğrenmeyi istememektedir.

2.6. Akademik Başarı

Balcı (2005), başarı kelimesini en geniş anlamında “istenen sonuca ulaşma” olarak belirtmiştir. Başarı kavramının başına getirilen “akademik” kelimesiyle bu geniş anlam sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmayla beraber bu kavram eğitim araştırmalarında sık sık kullanılmaya başlanmıştır (York vd., 2015, Akt. Yılmaz, 2014).

Araştırmacıların ve kurumların akademik başarıya önem vermesinin sebebi ise yüksek miktarda bütçe harcanan eğitimin en büyük amaçlarından birinin akademik başarı olmasıdır. Bu bağlamda akademik başarının düşük olduğu ülkelerde belli başlı sorunlar oluşabilmektedir (Aysan vd., 1996; Akt. Yılmaz, 2014).

Yine bu bağlamda eğitimde başarılı olmak yalnızca kurumsal bir hedef değil bireysel bir doyum aracı olabilmektedir. Bireyler başarı karşısında güven ve mutluluk, başarısızlık karşısında ise üzüntü ve hayal kırıklığı yaşayabilmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009).

Akademik başarı konusunda rol oynayan birçok faktör vardır. Demirtaş ve Çınar (2004)'in yaptığı araştırmada aile desteği, veliler, öğrencinin ilgisizliği, öğrencinin kendine güven duymaması, akran etkileşimi, sınıf mevcudu gibi farklı faktörlerin öğrencinin akademik başarısını etkilemede önemli rol oynadıkları saptanmıştır.

Yaşar ve Balkıs (2004) da akademik başarıya etki eden unsurları üç ana faktöre dayandırmışlardır. Bu faktörler; öğrenci ile bağlantılı faktörler, okul ile bağlantılı faktörler ve aile ile bağlantılı faktörler olarak sıralanabilir. Yine aynı çalışmada IQ seviyesi, sosyal beceri, öz yetenek, motivasyon ve derse geç kalma gibi etkenlerin akademik başarı konusunda önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.7. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde uyum ve üniversiteye uyum konusunda yapılan çalışmalara değinilmiş hangi konuları ele aldığı ve bu konular hakkında yapılan bazı çalışmaların sonuçları belirtilmiştir.

2.7.1. Uyum ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin üniversitelerle bütünleşmesi hem öğrenci hem de üniversite açısından

birçok yarar sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyal yaşamları ve eğitim-öğretim deneyimlerini bir bütün olarak algılaması, onların hem eğitim-öğretim etkinliklerinden en yüksek düzeyde fayda sağlamasına hem de sosyal etkinlikler yoluyla kendi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardım eder. Gelişmiş ülkelerde bunun nasıl gerçekleştirileceği konusunda yapılan çalışmalar yükseköğretim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, bu alanda lisansüstü eğitim düzeyinde (master ve doktora) dereceler verilmekte ve yıllık kongreler düzenlenmektedir (Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009).

Adelman (2006), yaptığı çalışmada öğrencilerin ilk yılının etkisini gözlemlemiş, ilk yıl deneyiminin sonucunun öğrencinin okulu bırakma durumuna bile etki ettiğini gözlemlemiştir. Astin (1984) de öğrencilerin okula uyum sağlamasındaki en önemli faktörün öğretim üyeleri olduğunu belirtmiştir. Braxton vd. (1977), Tinto'nun teorisine katkıda bulunarak öğrenci ilk yıl deneyiminin öğrencinin mezun olduktan sonraki iş yaşantısını bile etkilediğini belirtmektedir. Pascarella ve Terenzini (1980) yaptıkları çalışmada hem okulu bırakmaya sebep olan durumları belirleyecek bir kuram geliştirmişler hem de ilk deneyiminin öğrencilerde okulu bırakma kararına etki olup olmadığını araştırmış ve olumlu bir sonuç bulgulamışlardır. Spady (1971) de 683 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ilk yıl deneyimi eksikliğinin ve uyum problemlerinin okulu bırakma konusunda etkili olduğunu saptamıştır. Yorke ve Longden (2004), Avustralya ve Güney Afrika yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmış, ilk yıl deneyimini ve üniversite öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen durumları araştırmış ve bu durumların üniversiteyi bırakmaya ne derece etki ettiği sorgulanmıştır.

Baker ve Siryk (1986) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde üniversiteye uyum ölçeğini çalışmışlardır. Veriler bu ölçeğin geçerli olduğunu doğrulamıştır. Holmbeck ve Wandrei (1993) de yine üniversite birinci sınıflar üzerinde bireyleşme, aileden kopma ve evden ayrılma üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek ayrışma görülen kızların ve aileden kopamayan erkeklerin de yine daha az uyum sağladığı gözlenmiştir. Engels, Finkenauer, Meeus ve Deković (2001) ergenlerin ebeveynlere bağlılığını ve duygusal uyumlarını yordayıcı çalışmalar yapmışlardır. Soto, Oliver, Gosling ve Potter (2011) psikolojik olgunlukta çocukluktan ergenliğe geçişte daha fazla olumsuz eğilimler varken, yetişkinlikte olgunlaşmanın ve uyumun arttığını belirtmişlerdir. Petersen, Louw ve Dumont (2009) içsel ve dışsal motivasyon, özsaygı, öz kimlik düzenlemesi, stres ve içseleştirme gibi psikososyal etmenlerin uyuma etki ettiğini gözlemlemiştir. Kyalo ve Chumba (2011) öğrencilerin sosyal ve akademik uyumunu etkileyen kritik faktörlerin kişiler arası uyum ve

akademik uyum olduğunu belirtmişlerdir. Yau, Sun ve Cheng (2012) ise sosyal uyumun akademik uyum üzerine etkisini incelemişlerdir (Aslan, 2015).

Genel olarak uluslararası alanda yapılan çalışmalara baktığımızda ilk yıl deneyiminin önemi vurgulanmakta ve ilk yılın kötü olması sebebiyle öğrencilerin okulu bırakma kararına kadar gittikleri belirtilmektedir.

2.7.2. Uyum ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalara baktığımızda her ne kadar 1960’larda başlasa da 1990’lı yıllarda belirginleşmeye başlayan bir süreç olduğu gözlemlenmektedir. Henüz sosyal ve akademik entegrasyonun öneminin ülkemizde kavranamamış olması da aşıkardır. Türkiye’deki çalışmalarda genellikle akademik konulara odaklanılmıştır (Erdem ve Tanrıoğen, 2002). Baymur (1960), Kıslalı (1974), Özdemir (1985), Akbalık (1997), Kolunsağ ve Özdemir (2007) gibi araştırmacılar da üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır.

Öğrencilerin akademik entegrasyonu konusunda 866 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin sosyoekonomik yapılarının okul seçimi için farklılaştığı saptanmıştır (Aypay, 2003). Öğrencilerin okuldan beklentileri ve uygulamaları hakkında da çalışmalar yapılmıştır (Kiraz, 2001). Diğer çalışmalar, öğrenci profilleri (Çitil, İspir, Söğüt ve Büyükkasap, 2006), depresif belirtiler (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2002), yalnızlık düzeyleri (Karaoğlu, Avaroğlu ve Deniz, 2009), üniversiteye güven (Özdoğan ve Tüzün, 2007), harcama davranışları (Kaşlı ve Serel, 2008) gibi konulara odaklanmaktadır. Arı (1989), baskın yetişkin ben durumuna sahip öğrencilerin kolayca uyum sağladığını gözlemlemiştir. Akay (1990) ise akademik durumun sosyal uyumda etkili olduğunu saptamıştır. Balabanlı (1990) da cinsiyetin sosyal uyumda gözle görülür bir fark olmadığını belirtmiştir. Aslan (1991), üniversite üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, androjen özelliğe sahip olan bireylerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğunu görmüştür. Kalı Soyer (1992), çalışmasında sosyal dışadönük öğrencilerin genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin, sosyal içedönüklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Amanov (1996), Özbekistan’dan Türkiye’ye üniversite eğitimi görmek için gelenlerin yaş faktörünün öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeylerinin etkilediği ortaya çıkmıştır (Aslan, 2015).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik “tarama” modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür (Karasar, 1999).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini üniversitede ilk yılını tamamlamış ve ikinci sınıfa devam eden eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Evren seçimi yapılırken araştırmaya ilişkin tüm verilerin elde edilebilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın örneklemini, biri Batı Karadeniz, diğeri Güney Marmara’da bulunan iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencilerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen ve farklı anabilim dallarında (Türkçe, Resim-İş, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizleri toplamda n=303 (220 kadın, 83 erkek) katılımcının veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem, evreni temsil etmede yeterlidir (Krejcie ve Morgan, 1970). Bu bağlamda 302 kişilik bir örneklem 1400 kişilik evreni temsil etme hakkına sahiptir.

Araştırmanın ilk kısmında 312 öğrenciye hazırlanan anket formu dağıtılmış, formların tamamı toplanmış, içlerinden eksik doldurulmuş 9 anket formu çıkarılmış ve kalan 303 anket formu ile araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında 303 öğretmen adayına ait veriler kullanılmış, demografik dağılımına ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Cinsiyet ve üniversite değişkenine ait frekans sonuçları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	220	72,6
	Erkek	83	27,4
Üniversite	B. Karadeniz	143	47,2
	G. Marmara	160	52,8
	Toplam	303	100,0

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %72,6'sı (220) kadın, %27,4'ü (83) erkektir. Üniversitenin bulunduğu bölge bakımından Karadeniz Bölgesi'nde bulunan üniversite öğrencilerinin oranı %47,2; Marmara Bölgesi'nde bulunan üniversite öğrencilerinin oranı %52,8'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları tanıtılmış, veri araçlarına ve verilere ait istatistikî bilgiler belirtilmiştir.

3.3.1. Akademik Başarı Hakkında Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının akademik başarılarında ilk yılın sonunda oluşan mevcut akademik ortalamaları baz alınmıştır. Öğrencilerin dönem boyunca aldıkları bütün derslerin kredi ağırlıklarına göre ilgili üniversitelerin kullandıkları bilgi yönetim sistemleri tarafından hesaplanmış akademik ortalamaları dikkate alınmıştır. Akademik ortalama frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. Akademik ortalamalara ait frekans sonuçları

	Aralık	f	%
	1.00-1.49	1	,3
	1.50-1.99	20	6,6
	2.00-2.49	40	13,2
	2.50-2.99	104	34,3
	3.00-3.49	102	33,7
Aritmetik ortalama	3.50-4.00	36	11,9

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik not ortalamasının %0,3'ü 1.00-1.49 aralığında, %6,6'sı 1.50-1.99 aralığında, %13,2'si 2.00-2.49 aralığında, %34,3'ü 2.50-2.99 aralığında, %33,7'si 3.00-3.49 aralığında, %11,9'u ise 3.50-4.00 aralığındadır. Katılımcıların %68'lik kısmının 2.50-3.49 puan aralığında yer aldıkları görülmektedir.

3.3.2. İlk Yıl Deneyimi Hakkında Veri Toplama Aracı

İlk yıl deneyimi hakkında veri toplamak için Pascarella ve Terenzini (1980)'nin hazırlamış olduğu "Institutional Integration Scales" adlı ölçek kullanılmıştır. Pascarella ve Terenzini, bu ölçeği Spady ve Tinto'nun üzerinde çok tartıştığı, okulu bırakmaya sebep olan etkenleri arştırmak için geliştirmişlerdir. Tinto'nun belirttiği öğrencilerin okulu bırakmasına sebep olan etkenleri bu ölçekle doğrulamışlardır. Bu ölçek otuz madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların güvenilirlikleri .71 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formu araştırmacı tarafından Türkçeye (Kuruma Uyum Ölçeği) çevrildikten sonra, alanında uzman üç kişi (bir üniversitenin yabancı dil programında çalışan üç öğretim elemanı) tarafından kontrolü ve düzeltmesi yapılarak Türkçe forma son şekli verilmiştir.

3.3.2.1. Kuruma Uyum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Bir ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de içsel tutarlılık analizidir. İçsel tutarlılık ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alfa olarak da bilinen alfa katsayısıdır (Altunışık ve diğerleri, 2007, s.115-116).

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını tespit etmek için yapılan güvenilirlik analizi 30 maddeye 303 anket verisi kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda 30 maddenin Cronbach alfa değeri ,785 çıkmış ve 3,8,13,19,20,21,25 ve 28 numaralı maddeler ölçeğin Cronbach alfa değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. Kalan 22 madde ile yapılan ikinci güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa değeri ,898 çıkmış ve 26 ve 29 numaralı maddeler ölçeğin Cronbach alfa değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. Kalan 20 madde ile yapılan üçüncü güvenilirlik analizinde Cronbach alfa değeri ,910 çıkmış ve 17 numaralı madde ölçeğin Cronbach alfa değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. 19 madde ile yapılan dördüncü analizde ise Cronbach alfa değeri ,911 bulunarak Cronbach alfa değerini negatif yönde (düşürücü) etkileyen madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek güvenilirliği daha fazla yükseltilemeyeceği görüldüğü için güvenilirlik analizi tekrar yapılmamıştır. Son kez yapılan güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3. Güvenirlik katsayısı

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,911	19

Cronbach Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir alfa değeri 0,7 olarak benimsenmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007, s.115-116). Tutarlılık düzeyi güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir (Tekin, 1993). Tabloda da görüldüğü gibi 19 maddenin Cronbach alfa değeri ,911'dir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. Kuruma Uyum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için ölçeği daha az sayıdaki temel boyutlara indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğine verilen isimdir. Faktör analizinde temel mantık, karmaşık bir olgunun daha az sayıda faktörler (temel değişkenler, alt boyutlar) yardımıyla açıklanabileceği düşüncesidir (Altunışık ve diğerleri, 2007, s.222).

Faktör analizi yapabilmeyen ön şartı, değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett küresellik testi, değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. KMO Bartlett testi sonucunda $KMO < 0,500$ ise ilişki kabul edilemez, $0,500 < KMO < 0,600$ ise kötü ilişki; $0,600 < KMO < 0,700$ ise orta ilişki, $0,700 < KMO < 0,800$ ise iyi ilişki ve $0,800 < KMO < 1,000$ ise iki değişken arasında mükemmel ilişki var demektir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008)

Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken öncelikle faktör sayısının nasıl belirleneceğine karar verilmelidir. Faktör sayısı araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi, özdeğerlere (eigen) bakılarak veya açıklanan toplam varyans miktarına göre de belirlenebilir. "Hangi yöntemin tercih edileceği araştırma problemine ve araştırmacının tercihine bağlı olarak değişmektedir" (Altunışık ve diğerleri, 2007, s.231-233). Bu araştırmada ilgili literatüre uygun olması bakımından eigen kesme değeri (özdeğer) 1,00 alınmıştır. Faktör analizine başlanmadan karar verilmesi gereken bir başka nokta ise faktör eksen döndürme (rotasyon) sayısı ve yöntemidir. Faktörlerin birbirinden bağımsız olmasını sağlamak için varimax dik döndürme tercih edilmelidir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, s.76-77; Altunışık ve diğerleri, 2007, s.235-236). Bu bağlamda analize başlanmadan 25 eksen döndürme sayısı ve varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

Analize başlamadan karar verilmesi gereken bir başka konu ise faktör yük değerlerinin kesme sınırıdır (korelasyon kesme değeri). Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile

0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilir. (Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007, s.7). Faktör analizinde alt kesme noktası olarak 0.30 kabul edilmiştir.

Tablo 3.4. Kuruma uyum ölçeğinin KMO ve Bartlett's test sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		,907
Bartlett's Testi	Ki-kare	2403,920
	S derecesi	171
	<i>p</i>	0,000

Tabloda görüldüğü gibi, KMO küresellik testi sonucunda KMO=,907 bulunmuştur. Bu değer mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir ($p < 0.001$). Değişkenlerin faktör analizine uygunluğu KMO=,800 ve üstünde ise mükemmeldir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008, s.80). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır:

Tablo 3.5. Kuruma uyum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	% Varyans	Küm %	Toplam	% Varyans	Küm %	Toplam	% Varyans	Küm %
1	7,494	39,441	39,441	7,494	39,441	39,441	3,184	16,757	16,757
2	1,423	7,487	46,928	1,423	7,487	46,928	2,937	15,460	32,217
3	1,112	5,852	52,781	1,112	5,852	52,781	2,644	13,913	46,131
4	1,016	5,347	58,127	1,016	5,347	58,127	2,279	11,997	58,127
5	,916	4,823	62,950						
6	,791	4,165	67,115						
7	,749	3,940	71,054						
8	,730	3,840	74,894						
9	,654	3,441	78,335						
10	,601	3,164	81,500						
11	,584	3,075	84,574						
12	,487	2,563	87,137						
13	,463	2,439	89,576						
14	,398	2,095	91,671						
15	,390	2,051	93,722						
16	,353	1,860	95,582						
17	,314	1,651	97,233						
18	,300	1,579	98,812						
19	,226	1,188	100,000						

Tabloda da görüldüğü gibi yapılan faktör analizi sonucunda, 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin toplam varyansın %58,127'sini açıkladığı görülmektedir. 1.faktör, aldığı 3,184 faktör yükü ile toplam varyansın %16,757'sini açıklarken, 2.faktörün, aldığı 2,937 faktör yükü ile toplam varyansın %15,460'ını açıkladığı, 3.faktörün, aldığı 2,644 faktör yükü ile toplam varyansın %13,913'ünü açıkladığı, 4.faktörün, aldığı 2,279 faktör yükü ile toplam varyansın %11,997'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3.6. Faktör analizleri sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi

Madde No	Faktörler			
	1	2	3	4
11	,743			
1	,743			
6	,671			
16	,663			
10	,528			
27	,483			
7		,726		
2		,719		
12		,593		
4		,548		
9		,487		
30			,700	
14			,664	
5			,616	
15			,609	
18				,710
23				,693
22				,627
24				,378

Tabloda görüldüğü gibi maddelerden 11, 01, 06, 16, 10 ve 27 numaralı maddeler 1. faktör altında; 07, 02, 12, 04 ve 09 numaralı maddeler 2. faktör altında; 30, 14, 05 ve 15 numaralı maddeler 3. faktör altında; 18, 23, 22 ve 24 numaralı maddeler 4. faktör altında yer almışlardır. Tabloda ayrıca maddelerin buldukları faktör içinde aldıkları değerler de görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 11, 01, 06, 16, 10 ve 27 numaralı maddeler 1.faktör altında toplanmış ve bu faktöre literatüre uygun olarak Akranlarla İlişkiler ismi verilmiştir. 07, 02, 12, 04 ve 09 numaralı maddeler 2.faktör altında toplanmış ve bu faktör Üniversitenin katkısı olarak adlandırılmıştır. 30, 14, 05 ve 15 numaralı maddeler 3.faktör

altında toplanmış ve bu faktöre Öğretim Elemanları adı verilmiştir. 18, 23, 22 ve 24 numaralı maddeler 4.faktör altında toplanmış ve bu faktöre de Üniversiteye Bağlılık ismi uygun bulunmuştur. Bu faktörlerin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.7. Alt faktörlerin güvenilirlik katsayıları

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Akranlarla İlişkiler	0,819	6
Üniversitenin Katkısı	0,788	5
Öğretim Elemanları	0,776	4
Üniversiteye Bağlılık	0,705	4
Toplam	0,911	19

Tabloda görüldüğü üzere akranlarla ilişkiler alt faktöründe bulunan altı maddenin güvenilirlik katsayısı 0,819; üniversitenin katkısı alt faktöründe bulunan beş maddenin güvenilirlik katsayısı 0,788; öğretim elemanları alt faktöründe bulunan dört maddenin güvenilirlik katsayısı 0,766; üniversiteye bağlılık alt faktöründe bulunan dört maddenin güvenilirlik katsayısı 0,705 değerindedir.

3.3.3. Akademik Motivasyon Verilerini Toplama Aracı

Çalışmada Vallerand (1992) tarafından “The Academic Motivation Scale” adıyla geliştirilen ve Eymur ve Geban (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 28 maddeden oluşan 5’li likert tipli bir ölçektir. Ölçek 7 alt faktörden oluşmaktadır: Bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon- dış düzenleme, motivasyonsuzluk. Ölçeğin tüm alt faktörlerinin güvenirliliği ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu bağlamda; bilmeye yönelik içsel motivasyon 0,84, başarıya yönelik içsel motivasyon 0,81, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon 0,80, belirlenmiş dışsal motivasyon 0,60, içe yansıyan dışsal motivasyon 0,73, dışsal motivasyon- dış düzenleme 0,75, motivasyonsuzluk 0,79 değerlerinde Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24.0 paket programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle betimleyici istatistik verilere ulaşılmış, daha sonra Pearson korelasyon ve regresyon analizleriyle akademik başarı, akademik motivasyon ve ilk yıl deneyimi arasındaki ilişkiler

belirlenmiştir. Daha sonra akademik başarı, akademik motivasyon ve kurumla uyum puanlarının cinsiyete ve üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için bağımsız gruplar t testleri yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin bulgularına yer verilmiştir. Önce betimleyici istatistik sonuçları, ardından akademik başarı, akademik motivasyon ve kuruma uyum arasındaki ilişkiler ve son olarak da akademik başarı, akademik motivasyon ve kuruma uyum puanlarının sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet ve üniversite) göre farklılaşması incelenmiştir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Verileri

Bu bölümde değişkenlere ilişkin betimleyici istatistik verileri gösterilmektedir. Akademik motivasyon ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Akademik motivasyon ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri

	Değişken	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>Sh_x</i>	<i>SS</i>
	İçsel motivasyon	303	6,00	20,00	16,74	0,16	2,79
	Başarıya yönelik içsel motivasyon	303	4,00	20,00	14,86	0,19	3,26
Akademik	Uyarıma yönelik içsel motivasyon	303	7,00	20,00	14,62	0,17	2,90
Motivasyon	Belirlenmiş dışsal motivasyon	303	6,00	20,00	16,83	0,15	2,68
Ölçeği	İçe yansıyan dışsal motivasyon	303	4,00	20,00	13,70	0,19	3,35
	Dışsal motivasyon	303	4,00	20,00	16,11	0,17	2,97
	Motivasyonsuzluk	303	4,00	19,00	7,83	0,20	3,40

Akademik motivasyon ölçeğinde bulunan içsel motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 16,74'tür ($X_{ort}=16,74$; $SS= 2,79$). Başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 14,86'dır ($X_{ort}=14,86$; $SS= 3,26$). Uyarıma yönelik içsel motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 14,62'dir ($X_{ort}=14,62$; $SS= 2,90$). Belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 16,83'tür ($X_{ort}=16,83$; $SS=$

2,68). İçe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 13,70'tir ($X_{ort}=13,70$; $SS= 3,35$). Dışsal motivasyon alt boyutunun aritmetik ortalaması 16,11'dir ($X_{ort}=16,11$; $SS= 2,97$). Motivasyonsuzluk alt boyutunun aritmetik ortalaması 7,83'tür ($X_{ort}=7,83$; $SS= 3,40$). En yüksek ortalama belirlenmiş dışsal motivasyon maddesine aittir ($X_{ort}=16,83$). En düşük ortalama ise motivasyonsuzluk maddesine aittir ($X_{ort}=7,83$).

Kuruma uyum ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Kuruma uyum ölçeğine ait betimleyici istatistik verileri

	Değişken	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>Sh_x</i>	<i>SS</i>
	Akranlarla İlişkiler	303	6,00	30,00	23,40	0,25	4,40
Kuruma	Üniversitenin Katkısı	303	5,00	25,00	18,27	0,23	3,93
Uyum	Öğretim Elemanları	303	4,00	20,00	14,56	0,19	3,28
Ölçeği	Üniversiteye Bağlılık	303	4,00	20,00	14,21	0,19	3,38

Kuruma uyum ölçeğinde bulunan akranlarla ilişkiler alt boyutunun aritmetik ortalaması 23,40'tır ($X_{ort}=23,40$; $SS= 4,40$). Üniversitenin katkısı alt boyutunun aritmetik ortalaması 18,27'dir ($X_{ort}=18,27$; $SS= 3,93$). Öğretim elemanları alt boyutunun aritmetik ortalaması 14,56'dır ($X_{ort}=14,56$; $SS= 3,28$). Üniversiteye bağlılık alt boyutunun aritmetik ortalaması 14,21'dir ($X_{ort}=14,21$; $SS= 3,38$).

4.2. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin İstatistik Veriler

Akademik başarı değişkenine ilişkin istatistik veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Akademik ortalamalara ait frekans sonuçları

Aralık	f	%
1.00-1.49	1	,3
1.50-1.99	20	6,6
2.00-2.49	40	13,2
2.50-2.99	104	34,3
3.00-3.49	102	33,7
Aritmetik ortalama	3.50-4.00	36 11,9

Akademik başarı, akademik ortalamaya göre belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik anlamda genel olarak başarılı olduğu tablodan çıkarılabilir. Öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarısı iyi seviyededir (%68).

4.3. Akademik Başarı Ve Motivasyonun İle Kuruma Uyum Arasındaki İlişkiler

Akademik başarı, akademik motivasyon ve kuruma uyum arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon ve regresyon analizleri yapıp aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Akademik başarı ile akademik motivasyon ve kuruma uyum arasındaki ilişkileri sınamak için yapılan Pearson korelasyon tablosu

Korelasyonlar	Akademik başarı	Akademik motivasyon ölçeği							Kuruma uyum ölçeği			
		İçsel motivasyon	Başarıya yönelik içsel motivasyon	Uyarıma yönelik içsel motivasyon	Belirlenmiş dışsal motivasyon	İç yansıyan dışsal motivasyon	Dışsal motivasyon	Motivasyonsuzluk	Akranlarla ilişkiler	Üniversitenin katkısı	Öğretim elemanları	Üniversiteye bağlılık
r	1	,266**	,266**	,195**	,261**	,103	,059	-,250**	,253**	,267**	,291**	,244**
p		,000	,000	,001	,000	,074	,303	,000	,000	,000	,000	,000
N	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303

Akademik başarı ile akademik motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyon arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,266$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile başarıya yönelik içsel motivasyon arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,266$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile uyarıma yönelik içsel motivasyon arasında $p < 0,005$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,195$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ve belirlenmiş dışsal motivasyon arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,261$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile motivasyonsuzluk arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = -0,250$ büyüklüğünde negatif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. En düşük ilişki ise uyarıma yönelik içsel motivasyondadır.

Akademik başarı ile kuruma uyum ölçeğinin alt boyutlarından akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,253$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,267$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,291$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,244$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.5. Kuruma uyum ölçeği ile akademik motivasyon ölçeği arasındaki ilişkileri sınamak için yapılan Pearson korelasyon tablosu

Korelasyonlar		Akademik motivasyon ölçeği							Kuruma uyum ölçeği				
		Akademik başarı	İçsel motivasyon	Başarıya yönelik içsel motivasyon	Uyarıma yönelik içsel motivasyon	Belirlenmiş dışsal motivasyon	İçe yansıyan dışsal motivasyon	Dışsal motivasyon	Motivasyonsuzluk	Akranlarla ilişkiler	Üniversitenin katkısı	Öğretim elemanları	Üniversiteye bağlılık
Akranlarla ilişkiler	r	,253**	,483**	,398**	,417**	,527**	,264**	,344**	-,448**	1	,609**	,581**	,531**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303
Üniversitenin katkısı	r	,267**	,419**	,462**	,479**	,473**	,375**	,199**	-,311**	,609**	1	,630**	,643**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303
Öğretim elemanları	r	,291**	,349**	,325**	,349**	,377**	,245**	,276**	-,362**	,581**	,630**	1	,565**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303
Üniversiteye bağlılık	r	,244**	,332**	,373**	,379**	,303**	,174**	,194**	-,311**	,531**	,643**	,565**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303	303

İçsel motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,483$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,419$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,349$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçsel motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,332$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarıya yönelik içsel motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,398$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarıya yönelik içsel motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,462$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarıya yönelik içsel motivasyon ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,325$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarıya yönelik içsel motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,373$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Uyarıma yönelik içsel motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,417$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Uyarıma yönelik içsel motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,479$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Uyarıma yönelik içsel motivasyon ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,349$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Uyarıma yönelik içsel motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,379$ büyüklüğünde pozitif

ilişki bulunmuştur. Belirlenmiş dışsal motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,527$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Belirlenmiş dışsal motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,473$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Belirlenmiş dışsal motivasyon ve öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,377$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Belirlenmiş dışsal motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,303$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçe yansıyan dışsal motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,264$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçe yansıyan dışsal motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,375$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçe yansıyan dışsal motivasyon ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,245$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. İçe yansıyan dışsal motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,005$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,174$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Dışsal motivasyon ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,344$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Dışsal motivasyon ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,199$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Dışsal motivasyon ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,005$ düzeyinde anlamlı ve $r = 0,194$ büyüklüğünde pozitif ilişki bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile akranlarla ilişkiler arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = -0,448$ büyüklüğünde ters yönlü (negatif) ilişki bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile üniversitenin katkısı arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = -0,311$ büyüklüğünde ters yönlü (negatif) ilişki bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile öğretim elemanları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = -0,362$ büyüklüğünde ters yönlü (negatif) ilişki bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile üniversiteye bağlılık arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve $r = -0,311$ büyüklüğünde ters yönlü (negatif) ilişki bulunmuştur. Burada akranlarla ilişkiler ve belirlenmiş dışsal motivasyon ve öğretim elemanları ilişkisinin çok yüksek düzeyde olması akran etkileşiminin öğrencinin uyum durumuna ne kadar fazla etki ettiğini göstermektedir. Yine üniversitenin katkısı ve üniversiteye bağlılık öğrencinin uyarıma yönelik içsel motivasyon yaşamasında etkilidir.

Pearson korelasyon analizinde aralarında anlamlı ilişki çıkan değişkenlerin yordama büyüklüklerini sınamak için çoklu regresyon analizleri yapılmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının akademik başarıyı yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
Akademik Başarı	Akranlarla ilişkiler	,320a	0,103	0,090	1,023	,000b	2,418	0,019	0,018	0,080	1,078	0,282
	Üniversitenin katkısı							0,021	0,023	0,078	0,941	0,348
	Öğretim elemanları							0,053	0,025	0,162	2,119	0,035
	Üniversiteye bağlılık							0,019	0,024	0,060	0,793	0,428

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının akademik başarıyı yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,090$; $F_{che}=1,023$). Modele göre akademik başarının %10'u kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,103$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanı puanları, akademik başarıyı yordaması %16 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,035$; $\beta=0,162$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler, üniversitenin katkısı ve üniversiteye bağlılık puanlarının, akademik başarıyı yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.7. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
İçsel motivasyon	Akranlarla ilişkiler	,509a	0,259	0,249	2,415	,000b	8,726	0,223	0,043	0,352	5,228	0,000
	Üniversitenin katkısı							0,128	0,053	0,180	2,401	0,017
	Öğretim elemanları							0,018	0,059	0,021	0,303	0,762
	Üniversiteye bağlılık							0,015	0,056	0,018	0,258	0,796

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,249$; $F_{che}=2,415$). Modele göre içsel motivasyonun %25'i kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,259$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, içsel motivasyonu yordaması %35 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=0,352$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı puanları, içsel motivasyonu yordaması %18 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,017$; $\beta=0,180$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanı ve üniversiteye bağlılık puanlarının, içsel motivasyonu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.8. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının başarıya yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Akranlarla ilişkiler	,490a	0,240	0,230	2,865	,000b	6,206	0,128	0,051	0,173	2,536	0,012
	Üniversitenin katkısı						0,259	0,063	0,312	4,094	0,000	
	Öğretim elemanları						-0,025	0,070	-0,025	-0,359	0,720	
	Üniversiteye bağlılık						0,091	0,067	0,095	1,364	0,173	

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının başarıya yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p = 0,000$; $R_{che} = 0,230$; $F_{che} = 2,865$). Modele göre başarıya yönelik içsel motivasyonun %24'ü kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2 = 0,240$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, başarıya yönelik içsel motivasyonu yordaması %17 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p = 0,012$; $\beta = 0,173$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanları ve üniversiteye bağlılık puanlarının, başarıya yönelik içsel motivasyonu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.9. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının uyarıma yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
Uyarıma yönelik içsel motivasyon	Akranlarla ilişkiler	,508a	0,258	0,248	2,512	,000b	6,593	0,121	0,044	0,183	2,721	0,007
	Üniversitenin katkısı						0,235	0,055	0,320	4,251	0,000	
	Öğretim elemanları						-0,003	0,061	-0,003	-0,042	0,967	
	Üniversiteye bağlılık						0,067	0,059	0,078	1,138	0,256	

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının uyarıma yönelik içsel motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p = 0,000$; $R_{che} = 0,248$; $F_{che} = 2,512$). Modele göre uyarıma yönelik içsel motivasyonun %25'i kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2 = 0,258$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, uyarıma yönelik içsel motivasyonu yordaması %18 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p = 0,007$; $\beta = 0,183$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı puanları, uyarıma yönelik içsel motivasyonu yordaması %32 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p = 0,000$; $\beta = 0,320$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanları ve üniversiteye bağlılık puanlarının, uyarıma yönelik içsel

motivasyonu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.10. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Akranlarla ilişkiler	,565a	0,320	0,311	2,227	,000b	8,528	0,240	0,039	0,393	6,100	0,000
	Üniversitenin katkısı						0,191	0,049	0,280		3,890	0,000
	Öğretim elemanları						0,025	0,054	0,030		0,459	0,647
	Üniversiteye bağlılık						-0,081	0,052	-0,103		-1,567	0,118

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,311$; $F_{che}=2,227$). Modele göre belirlenmiş dışsal motivasyonun %32'si kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,320$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması %39 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=0,393$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı puanları, belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması %28 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=0,280$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanları ve üniversiteye bağlılık puanlarının, belirlenmiş dışsal motivasyonu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.11. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının içe yansıyan dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Akranlarla ilişkiler	,392a	0,154	0,142	3,101	,000b	7,635	0,061	0,055	0,080	1,115	0,266
	Üniversitenin katkısı						0,342	0,068	0,401		4,998	0,000
	Öğretim elemanları						0,027	0,076	0,026		0,351	0,726
	Üniversiteye bağlılık						-0,140	0,072	-0,142		-1,939	0,053

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının içe yansıyan dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,142$; $F_{che}=3,101$). Modele göre içe yansıyan dışsal motivasyonun %15'i kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,154$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı puanları, içe yansıyan dışsal motivasyonu yordaması %40 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=0,401$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler, öğretim elemanları ve üniversiteye bağlılık puanlarının, içe yansıyan dışsal motivasyonu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.12. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
	Akranlarla ilişkiler	,361a	0,130	0,119	2,786	,000b	10,433	0,207	0,049	0,307	4,220	0,000
Dışsal motivasyon	Üniversitenin katkısı							-0,061	0,061	-0,081	-0,998	0,319
	Öğretim elemanları							0,135	0,068	0,150	1,993	0,047
	Üniversiteye bağlılık							-0,002	0,065	-0,002	-0,027	0,978

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının dışsal motivasyonu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,119$; $F_{che}=2,786$). Modele göre dışsal motivasyonun %13'ü kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,130$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, dışsal motivasyonu yordaması %30 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=0,307$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanları puanları, dışsal motivasyonu yordaması %15 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,047$; $\beta=0,150$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı ve üniversiteye bağlılık puanlarının, dışsal motivasyonu yordaması anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.13. Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının motivasyonsuzluğu yordaması için yapılan çoklu regresyon modeli ve katsayı tablosu

Yordanan	Yordayan	Regresyon Modeli					Katsayı Tablosu					
		R	R ²	R _{che}	F _{che}	p	Başlangıç değerler			Standardize edilmiş değerler		
							Sabit	B	Sh	β	t	p
Motivasyonsuzluk	Akranlarla ilişkiler	,467a	0,218	0,208	3,022	,000b	16,705	-0,271	0,053	-0,351	-5,085	0,000
	Üniversitenin katkısı							0,030	0,067	0,035	0,455	0,650
	Öğretim elemanları							-0,146	0,074	-0,141	-1,986	0,048
	Üniversiteye bağlılık							-0,068	0,071	-0,068	-0,962	0,337

Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarının motivasyonsuzluğu yordaması için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelinde $p < 0,001$ 'den küçük olduğu için model anlamlı bulunarak onaylanmıştır. ($p=0,000$; $R_{che}=0,208$; $F_{che}=3,022$). Modele göre motivasyonsuzluğun %21'i kuruma uyum ölçeği puanları ile açıklanabilmektedir ($R^2=0,218$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından akranlarla ilişkiler puanları, motivasyonsuzluğu yordaması negatif yönlü olarak %35 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$; $\beta=-0,351$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından öğretim elemanları puanları, motivasyonsuzluğu yordaması negatif yönlü olarak %14 büyüklüğünde ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0,048$; $\beta=-0,141$). Kuruma uyum ölçeği alt boyutlarından üniversitenin katkısı ve üniversiteye bağlılık puanlarının, motivasyonsuzluğu yordaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4. Akademik Başarı, Akademik Motivasyon ve Kuruma Uyum Puanlarının Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması

Akademik başarı, akademik motivasyon ve kurumla uyum puanlarının cinsiyete ve üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için bağımsız gruplar t testleri yapılmıştır.

Tablo 4.14. Akademik başarının cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
Akademik başarı	Kadın	220	4,44	1,02	0,07	,083	,773	3,795	301	,000
	Erkek	83	3,93	1,12	0,12					

Tabloda görüldüğü gibi, akademik başarının cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasında $p < 0,001$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,000$).

Tablo 4.15. Akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
İçsel motivasyon	Kadın	220	16,97	2,66	0,18	2,439	,119	2,427	301	,016
	Erkek	83	16,11	3,04	0,33					
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Kadın	220	15,14	3,11	0,21	1,386	,240	2,436	301	,015
	Erkek	83	14,12	3,56	0,39					
Uyarıma yönelik içsel motivasyon	Kadın	220	14,74	2,79	0,19	3,247	,073	1,146	301	,253
	Erkek	83	14,31	3,17	0,35					
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Kadın	220	17,16	2,59	0,17	,001	,971	3,561	301	,000
	Erkek	83	15,95	2,74	0,30					
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Kadın	220	14,04	3,08	0,21	7,190	,008	2,639	124	,009
	Erkek	83	12,80	3,84	0,42					
Dışsal motivasyon	Kadın	220	16,25	2,87	0,19	1,332	,249	1,393	301	,165
	Erkek	83	15,72	3,19	0,35					
Motivasyonsuzluk	Kadın	220	7,33	3,20	0,22	,788	,375	-4,231	301	,000
	Erkek	83	9,13	3,56	0,39					

Akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin içsel motivasyonu arasında $p < 0,05$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,016$). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin başarıya yönelik içsel motivasyonu arasında $p < 0,05$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,015$). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin belirlenmiş dışsal motivasyonu arasında $p < 0,001$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,000$). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin içe yansıyan dışsal

motivasyonu arasında $p < 0,05$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,009$). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin motivasyonsuzlukları arasında $p < 0,001$ düzeyinde erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,000$).

Tablo 4.16. Kuruma uyumun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
Akran ilişkileri	Kadın	220	23,46	4,60	0,31	1,183	,278	0,413	301	,680
	Erkek	83	23,23	3,86	0,42					
Üniversitenin katkısı	Kadın	220	18,36	4,05	0,27	1,897	,169	0,646	301	,519
	Erkek	83	18,04	3,63	0,40					
Öğretim elemanı	Kadın	220	14,71	3,32	0,22	1,090	,297	1,348	301	,179
	Erkek	83	14,14	3,15	0,35					
Üniversiteye bağlılık	Kadın	220	14,46	3,26	0,22	1,467	,227	2,154	301	,032
	Erkek	83	13,53	3,63	0,40					

Tabloda görüldüğü gibi kuruma uyumun cinsiyete göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin üniversiteye bağlılığı arasında $p < 0,05$ düzeyinde kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,032$). Kuruma uyumun diğer alt boyutlarıyla ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.17. Akademik ortalama puanlarının üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Üniversite	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
Akademik ortalama	B. Karadeniz	143	4,33	1,07	0,09	,118	,731	0,434	301	,665
	G. Marmara	160	4,28	1,08	0,09					

Tabloda görüldüğü gibi aritmetik ortalama puanlarının üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; akademik ortalamaların puanları arasında üniversiteye göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.18. Akademik motivasyon puanlarının üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Üniversite	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
İçsel motivasyon	B. Karadeniz	143	17,08	2,92	0,24	1,313	,253	2,024	301	,044
	G. Marmara	160	16,43	2,63	0,21					
Başarıya yönelik içsel motivasyon	B. Karadeniz	143	15,21	3,21	0,27	,060	,807	1,780	301	,076
	G. Marmara	160	14,54	3,29	0,26					
Uyarıma yönelik içsel motivasyon	B. Karadeniz	143	14,78	3,01	0,25	1,238	,267	0,905	301	,366
	G. Marmara	160	14,48	2,80	0,22					
Belirlenmiş dışsal motivasyon	B. Karadeniz	143	17,06	2,83	0,24	1,934	,165	1,398	301	,163
	G. Marmara	160	16,63	2,53	0,20					
İçe yansıyan dışsal motivasyon	B. Karadeniz	143	14,08	3,40	0,28	,029	,866	1,878	301	,061
	G. Marmara	160	13,36	3,28	0,26					
Dışsal motivasyon	B. Karadeniz	143	15,99	3,29	0,27	1,367	,243	-0,642	301	,521
	G. Marmara	160	16,21	2,65	0,21					
Motivasyonsuzluk	B. Karadeniz	143	7,87	3,79	0,32	7,643	,006	0,234	271	,815
	G. Marmara	160	7,78	3,01	0,24					

Tabloda görüldüğü gibi akademik motivasyonun üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; içsel motivasyon puanının $p < 0,05$ düzeyinde Batı Karadeniz'deki üniversite lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p = ,044$). Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.19. Kuruma uyum puanlarının üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi

	Üniversite	N	X_{ort}	SS	sh_x	Levene Test		T testi		
						F	Sig.	t	sd	p
Akran ilişkileri	B. Karadeniz	143	23,27	4,87	0,41	5,217	,023	-0,493	273	,622
	G. Marmara	160	23,52	3,95	0,31					
Üniversitenin katkısı	B. Karadeniz	143	18,66	3,91	0,33	,020	,889	1,608	301	,109
	G. Marmara	160	17,93	3,93	0,31					
Öğretim elemanı	B. Karadeniz	143	13,75	3,47	0,29	2,258	,134	-4,169	301	,000
	G. Marmara	160	15,28	2,92	0,23					
Üniversiteye bağlılık	B. Karadeniz	143	14,34	3,81	0,32	8,884	,003	0,645	267	,519
	G. Marmara	160	14,09	2,96	0,23					

Tabloda görüldüğü gibi kuruma uyumun üniversiteye göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; öğretim elemanları puanı $p < 0,001$ düzeyinde Güney Marmara'daki üniversite lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p = ,000$). Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulara göre öğretmen adaylarının ilk yıl deneyimlerinin, akademik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisine ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Akademik başarıya bakacak olursak öğrencilerin çoğunluğunun iyi seviyede olduğu görülmektedir. Akademik olarak iyi seviyede olan öğrencinin, uyumu büyük ölçüde sağladığı ve akademik olarak motive olduğu söylenebilir (Aktan, 2012).

Akademik başarı ile akademik motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyon ve başarıya yönelik içsel motivasyon arasında en yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu da bireyi akademik başarıya götüren en önemli sebebin içsel motivasyon olduğunu kanıtlar niteliktedir. İçsel motivasyonun yüksek kalitede öğrenmeye etki ettiği de bilinmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2014).

Akademik başarı ile üniversiteye bağlılığın ilişkisel olarak en büyük tetikleyicisi öğretim elemanlarıdır diyebiliriz. Bu bağlamda öğrenci için en büyük akademik başarı kaynağının -ilk yıl deneyimi açısından- öğretim elemanları olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarından sonra üniversitenin katkısı da bireyin akademik başarısı için yadsınamaz bir gerçektir. Üniversitenin yapısı ve işleyişi de öğrencinin okulu sevmesi ve ona uyum sağlaması konusunda etkide bulunabilir.

Akademik başarı açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre üstünlüğü söz konusudur. Bu durum yapılan diğer çalışmalarda da mevcuttur (Demirtaş ve Özer, 2007).

Bu durum da kadın öğrencilerin zaman yönetimi ve zaman planlaması açısından erkek öğrencilere göre daha iyi olması kaynak gösterilebilir.

Akademik motivasyona baktığımızda kendi içerisinde en büyük ortalama sahip olan alt faktör içsel motivasyondur. İçsel motivasyon, dışsal motivasyona göre eğitimde daha pozitif bir sonuç verir. İçsel motivasyon ile ders çalışan ve okula giden öğrencilerin dışsal motivasyona göre daha başarılı olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Yüksel, 2004).

Başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarıma yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyonun en büyük kilit rollerinden biri üniversitenin katkısına aittir. Üniversitenin katkısı aslında üniversitenin büyüklüğü algısına karşı gösterilen bir tepki olabilir. Üniversitenin markalaşması ve öğrenciye iyi bir hizmet sunması öğrencinin başarıya yönelik içsel, uyarıma yönelik içsel ve belirlenmiş dışsal motivasyonunu tetikleyebilir. Bu bağlamda üniversitelerin de öğrenciye sunduğu imkanların önemli olduğu ifade edilebilir.

Uyarıma yönelik içsel motivasyonda öğrenci, öğrenmeyi hayatına heyecan katmak için yapmadığından düşük çıkması normal karşılanabilir. Motivasyonsuzluk kavramının negatif etki göstermesinin sebebi, kavramın olumsuz oluşudur. Bu bağlamda genel olarak akademik başarı ile akademik motivasyonun pozitif yönde ve anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Dışsal motivasyonu en çok etkileyen iki özelliğin de akranlarla ilişkiler ve öğretim elemanlarıyla ilişkilerin olduğu bulgularda verilmiştir. Bu durumda öğrencilerin okula uyum sağlamasındaki etkenlerin farklı bireyler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Motivasyonsuzluk kavramına bakıldığında bu faktörü en çok etkileyen boyutun akranlarla ilişkiler olduğu görülmektedir. Akranlarla ilişkileri kötü olan öğrencilerin akademik başarılarının da kötümser bir senaryoda ilerleyeceğini tahmin etmek zor değildir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda da bu durumun geçerli bir önermeye sahip olduğu vurgulanabilir (Yaman ve Oğurlu, 2014).

Akademik motivasyonun kadın öğrencilerin lehine olduğu verilen bulgularda mevcuttur. Bu bağlamda kadın öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat yapılan bir çalışmada (Şahin ve Çakar, 2011) akademik motivasyonu cinsiyetin etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Akademik motivasyonun üniversiteye göre farklılaşmasına baktığımızda ise içsel motivasyonun Batı Karadeniz'deki üniversite lehine çıkmasından başka dikkate değer bir

sonuca ulaşılamamıştır.

Kuruma uyum puanlarına baktığımızda akademik başarıyı en çok etkileyen iki alt faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki akranlarla ilişkiler, ikincisi ise öğretim elemanlarıdır. Akranlarla ilişkilerin üniversiteye olan bağlılığı arttırması yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Tinto, 1975). Öğretim elemanları ile olan etkileşim de öğrencinin üniversiteyi sevmesi ve üniversiteye duyduğu bağlılığı arttırmada göze çarpan durumlardandır.

Akranlarla ilişkiler ve üniversitenin katkısı yine öğrencinin içsel motivasyonunu yükselten bir etken olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki içsel motivasyonu etkileyen en büyük etken akran ilişkileridir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler

Akran etkileşimini arttırmak için;

- Akran rehberliği ve danışmanlığını sağlamak için gruplar oluşturulmalıdır.
- Öğrenci akran grupları arasındaki ilişkiler üniversitenin liderliğinde gerek çeşitli kültürel etkinliklerle gerekse sosyal medyada geliştirilmelidir.
- Akran grubu iletişimini arttırmak için sosyal kulüpler detaylıca oluşturulmalı ve farklı ilgileri olan öğrencilerin tamamına hitap edebilmelidir.

Üniversite kurumsallaşma ve markalaşma algısını arttırabilmek için;

- Öğrenciye okula gelmeden önce bilgilendirme kılavuzu, rehberi veya broşürü hazırlayıp göndermelidir.
- Okula kayıt günlerinde veliler ve öğrenciler en güzel şekilde karşılanmalı ve ihtiyaç giderici hizmetler sunulmalıdır.
- Kayıt işlemleri çok kısa sürmeli, arta kalan zamanda üniversiteyi tanıtıcı etkinlikler yapılmalıdır.
- Mezun olan öğrenciler takip edilmeli, istihdam ve kalite açısından üniversite kendini değerlendirmeli ve bunu aday öğrencilere sunmalıdır.

Öğrencilerin uyum hızı ve düzeyini arttırabilmek için;

- Yeni öğrencilere ilk yıl deneyimi program hazırlanmalıdır. Bu program köprü programı olabileceği gibi normal ders şeklinde de sunulabilir.

- İlk yıl deneyimi en az iki hafta seminer şeklinde düzenlenmeli veya farklı isimler adı altında ilk dönem veya ilk yılın tamamında kredi karşılığı ders olarak verilmelidir. Eğer seminer şeklinde yapılacaksa da katılım zorunlu tutulmalıdır.
- Bu ders/seminer kapsamında öğrencilere üniversite kuralları, kampüs, yönetmelikler ve sınavlar, kariyer hedefleri, burslar ve krediler gibi farklı durumlarla ilgili bilgilendirilmeler yapılmalı ve öğrencilerin yeni hayatlarına uyum sağlamaları kolaylaştırılmalıdır.
- Öğretim elemanları ilk yıl deneyimi hakkında bilgilendirilmelidir.

5.2.2. Sonraki Araştırmacılara Öneriler

Bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Akademik motivasyon ve ilk yıl deneyimi ilişkisi ile ilgili çok fazla çalışma bulunamadığı için bu konuya yönelinebilir.
- Akademik motivasyon kaynakları derinlemesine araştırılabilir ve ilk yıl derslerinin içeriklerine bu şekilde katkıda bulunulabilir.
- Akademik başarı, ilk yıl deneyimi ve üniversite sınavı puanları bir arada değerlendirilebilir ve üniversitenin amaçlarına uyumlu öğrenci profili çıkarılabilir.
- İlk yıl deneyimi dersi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin kıyaslanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N.Y. (1996). Üniversite öğrencilerinin problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, 65-76.
- Ackermann, S. P. (1991). The benefits of summer bridge programs for underrepresented and low-income transfer students. *Community/Junior College*, 15(2), 211–224.
- Açıkgöz, S. (2006). “Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ile özyeterlilik ve iyimserlik ilişkisi: Ankara Üniversitesi örneği”, T.C. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Eğitimi AD., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Adelman, C. (2006). The toolbox revisited: paths to degree completion from high school through college. *US Department of Education*.
- Akay, N. (1990). Lise öğrencilerine ilişkin bazı niteliklerin sosyal ve kişisel uyum düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13).
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, 5. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Amanov, İ. (1996). Özbekistan Cumhuriyeti’nden Bursa’ya yüksek öğrenim için gelen öğrencilerin uyum problemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Arı, R. (1989). Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2).

- Aslan, A. (1991). Farklı cinsiyet rollerinin bireylerin uyum düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, S. (2015). Üniversite yaşamına uyum ölçeği'nin geliştirilmesi / development of adjustment to university life scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(4): 132-145
- Aslantürk, Z., & Amman, T. (2000). *Sosyoloji*. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-64.
- Ayhan DE, Günaydın E, Gönlüaçık E, Arslan U, Çetinkaya F, Asımı H, Uncu Y. (2012). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve bunları etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 38 (2):97-104.
- Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: sosyo ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(2), 194-213.
- Aypay, A., Aypay, A., & Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Aypay, A., Sever, M., & Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: boylamsal bir araştırma. *University of Gaziantep*
- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived causes of academic failure among the students at the faculty of education at Buca. G. Karagözoğlu (Editör). *Teacher Training for the Twenty First Century*. İzmir, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 73-85. *Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Aytekin, A., & Barışık, S. (2010). Öğrencilerin yurt veya ev ortamını tercih etme önceliklerinin araştırılması (Bartın Orman Fakültesi Örneği).
- Bailey, T. (2009). Challenge and opportunity: Rethinking the role and function of developmental education in community college. *New directions for community colleges*, 2009(145), 11-30.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment

to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.

- Balabanlı, F. (1990). Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Barefoot, B. O. (2000). The first-year experience: Are we making it any better?. *About campus*, 4(6), 12-18.
- Barton, A., & Donahue, C. (2009). Multiple assessments of a first-year seminar pilot. *The Journal of General Education*, 58(4), 259-278.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-62). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2): 129-148.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J.P. (1981). The synthesis of a theoretical model of student attrition. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA, April 13-17, 1981).
- Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *The Review of Higher Education* 30(4), 441-469.
- Bilgin, Ş. (2001). Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bonham, L. A., & Luckie, J. A. I. (1993). Community college retention: Differentiating among stopouts, dropouts, and optouts. *Community College Journal of Research and Practice*, 17(6), 543-554.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education*, 23(4), 255-282.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on

the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of higher education*, 569-590.

Braxton, J.M., Sullivan, A.V.S., & Johnson, R.M., Jr. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol XII (pp. 107-164). New York: Agathon Press.

Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of further and Higher Education*, 24(3), 301-310.

Bülbül, T., & Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.

Cofer, J., & Somers, P. (2000). Within-year persistence of students at two-year colleges. *Community College. Journal of Research and Practice* 24 (10), 785-807.

Curs, B. R., & Harper, C. E. (2012). Financial aid and first-year collegiate GPA: A regression discontinuity approach. *The Review of Higher Education*, 35(4), 627-649.

Çelik, B. Ve Arpacık, R. (1991), Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi öğrencilerinin barınma koşullarının ders başarıları üzerine etkisinin biyometrik analizi. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 38(3), 417-432.

Çitil, M., İspir, E., Söğüt, Ö., & Büyükkasap, E. (2006). Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin profilleri ve başarılarını etkilediğine inandıkları faktörler; KS Ü. Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 69-81.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deil-Amen, R. J. (2011). Socio-academic integrative moments: Rethinking academic and social integration among two-year college students in career-related programs. *Journal of Higher Education*, 92(1), 54-91.

Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri: Malatya ili örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, s. 1-14. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Draper, S. W. (2002). Tinto's model of student retention.
- Dundes, L., & Marx, J. (2006). Balancing Work and Academics in College: Why Do Students Working 10 to 19 Hours per Week Excel? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 107–120. <https://doi.org/10.2190/7UCU-8F9M-94QG-5WWQ>
- Ehrenberg, Ronald G. And Daniel R. Sherman. "Employment While in College, Academic Achievement and Post-College Outcomes: A Summary of Results," *Journal of Human Resources*, Vol. 22, No. 1, Winter 1987, pp. 1-23.
- Eksi, A. (1982). *Gençlerimiz ve sorunları*. Nâzım Terzioğlu matematik araştırma merkezi baskı atölyesi.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: the associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439.
- Ensari, H., Deniz, L. (2013). Üniversite gençliğinin iş beklentileri ve part-time çalışma alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 59-64.
- Erdoğan, Y., bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi. *Ankara: Ocak Yayınları*.
- Ermış, E., Doğan, E., Erilli, N.A. ve Satıcı, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde beslenme alışkanlıklarının incelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1):30-40.
- Erten, M. (2006). "Adıyaman ilinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin beslenme bilgilerinin ve alışkanlıklarının araştırılması", T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service Chemistry teachers. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.

- Filiz, Z., & Çemrek, F. (2006). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-224.
- Fletcher, S. L., Newell, D. C., Newton, L. D., & Anderson-Rowland, M. R. (2001). The WISE summer bridge program: Assessing student attrition, retention, and program effectiveness. Paper presented at the annual meeting of the American Society for Engineering Education, Albuquerque.
- Gamson, Z. F. (1966). Utilitarian and normative orientations toward education. *Sociology of education*, 46-73.
- Geçtan, E. (1995). *Normaldışı Davranışlar*, Remzi Kitapevi.
- Gençöz, F. (1998). Uyum psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6(2), 1-7.
- Gerlaugh, K., Thompson, L., Boylan, H., & Davis, H. (2007). National study of developmental education II: Baseline data for community colleges. *Research in Developmental Education*, 20(4), 1-4.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Güldiken, N. Ve Özekicioğlu, H. (2004). Anadolu üniversitelerinde ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 5(1), 163-180.
- Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 73-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.40.1.73>
- Hon Keung Yau, Hongyi Sun & Alison Lai Fong Cheng (2012) Adjusting to university: the Hong Kong experience, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34:1, 15-27, DOI: 10.1080/1360080X.2012.642328
- Hutson, B. L., & Atwood, J. A. (2006). *Outcome evaluation to support a freshman orientation program*. Paper presented at the annual meeting of the American Evaluation Association, Portland, OR.
- Hyers, A., & Joslin, M. (1998). The first year seminar as a predictor of academic

achievement and persistence. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 10(1), 7-30.

Il-haam Petersen, Johann Louw & Kitty Dumont (2009) Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa, *Educational Psychology*, 29:1, 99-115, DOI: 10.1080/01443410802521066

İlhan N, Batmaz M, Akhan L.U. Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları 23-26 Ekim 2007'de Denizli'de II. Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde Poster Bildiri (Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Cilt:3, Sayı:3 2010).

Jackson, L., Pancer, S. M., Pratt, M.W., ve Hunsberger, B., (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (10), 2100-2125.

Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.

Kalı Soyer, M. (1992). Üniversite öğrencilerinin sosyal içedönüklük ve dışadönüklük kişilik özelliğinin uyum düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.*

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).

Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., & Deniz, M. E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22(1), 19-26.

Karasar, N. (1999), *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*, Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H, Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7 (4), 983-1003.

Karp, M. M., Hughes, K. L., & O'Gara, L. (2010). An exploration of Tinto's integration framework for community college students. *College Student Retention*, 12(1), 69–86

- Kaşlı, M., & Serel, A. (2008). Üniversite öğrenci harcamalarının analizi ve bölge ekonomilerine katkılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 99-113.
- Kaya, E., Bal, D., Sezek, F., Akın, M. (2012). The effects of negativities from class circumstances and residence to student's success. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 41-51.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (2007). The relationship between gender and student engagement in college. In *32nd annual conference of the Association for the Study of Higher Education, Louisville, KY*.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi: Mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları*. 5, 85-92.
- Klein, B.J., (2013). "Building student connections: A successful first-year experience course and community college retention". Graduate Theses and Dissertations. Paper 13255.
- Koç, A. (2003). İlâhiyat Fakültesi (ilâhiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *M. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 25-62.
- Kolunsağ, A., & Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 211-229.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610
- Kurt, İhsan (2000), *Yetişkin Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kyalo, Paul M; Chumba, Rose J., (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University; Njoro Campus, *International Journal of Business and Social Science* 2.18.

- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press, 1945, pp. 154.
- Lee, J. J., Sax, L. J., Kim, K. A., & Hagedorn, L. S. (2004). Understanding students' parental education beyond first-generation status. *Community College Review*, 32(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/009155210403200101>
- Maisto, A., & Tammi, M. (1991). The effect of a content-based freshman seminar on academic and social integration. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 3(2), 29-47.
- Malik, T. (2011). *College success: First year seminar's effectiveness on freshmen academic and social integration, impact on academic achievement and retention at a southern institution*. Johnson & Wales University.
- Mccubbin, I. (2003). An Examination of Criticisms Made of Tinto's 1975 Student Integration Model Of Attrition.
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154.
- Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul*.
- Özdamar, K. (1999). *İstatistik Paket Programlarıyla Veri Analizi 1*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoğlu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 155-161.
- Özdoğan, F. B., & Tüzün, İ. K. (2007). Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 639-650.
- Özen, B. ve Yılmaz, E., (2018). Yükseköğretimde ilk yıl deneyimi: Gereçekleri, amaçları ve katkıları, ICQH International Conference on Quality Higher Education.

- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 151-173.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M.W., ve Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research* 15, 38-57
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T., (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Paul, E. L. And Brier, S. (2001), Friendsickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79: 77–89.
- Porter, S. R., & Swing, R. L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education*, 47(1), 89-109.
- Prus, J., Hatcher, L., Hope, M., & Grabiell, C. (1995). The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) as a predictor of first-year college academic success. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 7(2), 7-26.
- Robbins, S. B., Oh, I. S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163.
- Rootman, I. 1972 "Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model.: *Sociology of Education* 45:258-70.

- Saenz, V.B. & Barrera, D.S. (2007). What we can learn from UCLA's "First in My Family" data. *Recruitment & Retention*, 21, 9: 1-4.
- Santa Rita, E., & Bacote, J. B. (1997). The benefits of college discovery prefreshman summer program for minority and low-income students. *College Student Journal*, 31, 161–173.
- Schmid, C., & Abell, P., (2003). Demographic risk factors, study patterns, and campus involvement as related to student success among Guilford Technical Community College students. *Community College Review*, Vol. 31, No. 1
- Sidle, M. W., & McReynolds, J. (1999). The freshman year experience: Student retention and student success. *NASPA Journal*, 36(4), 288-300.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, 100(2), 330.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical mode. *Interchange*, 2, 38-62.
- Spady, W. G. Peer integration and academic success: The dropout process among Chicago freshmen. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1967. (b)
- Spady, W.G. *Interchange* (1970) 1: 64. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Starke, M., Harth, M., & Sirianni, F. (2001). Retention, bonding, and academic achievement: Success of a first-year seminar. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 13(2), 7-36.
- Strayhorn, T. (2011). Bridging the pipeline: Increasing underrepresented students' preparation for college through a summer bridge program. *American Behavioral Scientist*, 55(2), 142–159.
- Swail, W. (2004). "The art of student retention: a handbook for practitioners and administrators," Annual Recruitment and Retention Conference, Educational

Policy Institute. Austin: Texas.

- Swail, W. S. (1995). The development of a conceptual framework to increase student retention in science, engineering, and mathematics programs at minority institutions of higher education.
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286.
- Şahin, M., & Yıldız, R. (2006). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-104.
- Şahin, H., Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519-540.
- Tekin, M. (1993). Kanonik korelasyon analizi ve bir uygulama. Doktora Tezi İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thayer, P. B. (2000). Retention of students from first generation and low income backgrounds.
- Thomas, S. (2000). Ties that bind: a social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 591-615.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438- 455.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2004). Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the

Consequences. Occasional Paper 1. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*.

- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vreeland, R. S., & Bidwell, C. E. (1966). Classifying university departments: An approach to the analysis of their effects upon undergraduates' values and attitudes. *Sociology of Education*, 237-254.
- Walpole, M., Simmerman, H., Mack, C., Mills, J. T., Scales, M., & Albano, D. (2008). Bridge to success: Insight into summer bridge program students' college transition. *Journal of the first-year experience & students in transition*, 20(1), 11-30.
- Weissman, J., & Magill, B. (2008). Developing a student typology to examine the effectiveness of first-year seminars. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 20(2), 65-90.
- Wild, L., & Ebbers, L. (2002). Rethinking student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(6), 503-519.
- Wintre, M.G. and Yaffe, M. (2000) First-Year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Yaman, Y., & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hayef Journal of Education*, 11(2), 1-21.
- Yaşar, M. ve Balkıs, M. (2004) Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesinde yaz okuluna kayıt yaptıran öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin incelenmesi.

Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk: ailede çocuk eğitimi*. Remzi Kitabevi.

Yılmaz, E. (2014). Güçlü yön temelli yaklaşımın yükseköğretimde İngilizce dersinde devam, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ.

Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Mcgraw-Hill Education (UK).

Yüksel, G. *Öğrenme için Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. Ankara, Asil Yayınevi, 2004

İnternet kaynakları:

Devlet İstatistik Enstitüsü (2004), www.tuik.gov.tr

First-Year Experience: Goals & Objectives, Eastern Connecticut State University internet websitesi. Erişim tarihi: Aralık, 2018.

National center for education statistics, (1994). <https://nces.ed.gov>. Erişim: Şubat 2019.

The American Association of Community Colleges, <https://www.aacc.nche.edu> Erişim: Aralık 2018.

EKLER

EK – 1: Akademik motivasyon ölçeği (Eymur ve Geban, 2011)

Sevgili öğrenciler, verdiğiniz yanıtlar bilimsel bir çalışmada veri olarak kullanılacağı için olabildiğince samimi cevaplar vermeniz önem arz etmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak, amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Bünyamin Özen

Cinsiyet: Kadın Erkek

Not Ortalaması: 1.00-1.49 1.50-1.99 2.00-2.49
2.50-2.99 3.00-3.49 3.50-4.00

	Üniversiteye niçin geldiniz?	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	İlerde daha yüksek maaşlı bir iş bulmam için en az üniversite diplomasına ihtiyacım var.					
2.	Yeni şeyler öğrenmek beni mutlu ve tatmin ediyor.					
3.	Üniversite eğitiminin ilerde kariyer seçiminde bana daha çok yardımcı olacağını düşünüyorum.					
4.	Gerçekten üniversiteye gitmekten hoşlanıyorum.					
5.	Aslında, bilmiyorum; üniversitede boşa vakit geçirdiğimi hissediyorum.					
6.	Çalışmalarında kendimi aşma zevkine ulaşmak için.					
7.	Kendime üniversite diploması alabileceğimi kanıtlamak için.					
8.	İlerde daha prestijli bir iş bulmak için.					
9.	Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederkenki hazzı tatmak için.					
10.	Sonuçta üniversite bana girmek istediğim iş dünyasının kapılarını açacak.					
11.	Üniversite benim için eğlencedir.					
12.	Daha önce üniversiteye gitmek için iyi sebeplerim vardı; ancak, şimdi devam edip etmemem gerektiğinden endişeliyim.					
13.	Kendi özel yeteneklerimde, kendimi aşma zevkine ulaşmak için.					
14.	Gerçek şu ki üniversite derecesi aldığımında kendimi önemli hissedeceğim.					
15.	İlerde “iyi bir hayat” istiyorum.					
16.	İlgimi çeken konularda, bilgimi genişletme zevkine ulaşmak için.					
17.	Üniversite kariyer yönelimimde, daha iyi tercih yapmama yardım edecek.					
18.	İlginç hocalarla tartıştığımında aldığım zevki tatmak için.					
19.	Niçin üniversiteye gittiğimi anlayamıyorum ve açıkçası çok da umrumda değil.					
20.	Zor akademik aktiviteleri başarma sürecince aldığım zevki hissetmek için.					
21.	Kendime akıllı olduğumu göstermek için.					
22.	İlerde daha iyi maaş almak için.					
23.	Benim çalışmalarım, beni ilgilendiren birçok konuda öğrenmeye devam etmeme imkan veriyor.					
24.	Üniversite derecem benim çalışma yeterliliğimi artıracığına inanıyorum.					
25.	Birçok ilginç konuyu okuduğumda tatminkâr hissettiğim için.					
26.	Üniversitede ne yapıyorum bilmiyorum ve anlamıyorum.					
27.	Üniversite, çalışmalarımında mükemmelliğe ulaşmak için araştırma yapma zevkine ulaşmama fırsat veriyor.					
28.	Çalışmalarımında başarılı olabileceğimi kendime göstermek istiyorum.					

EK – 2: Kuruma uyum ölçeği (Pascarella ve Terenzini, 1980).

		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Emin Değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Bu üniversiteye geldiğimden beri diğer öğrencilerle yakın arkadaşlık ilişkileri geliştirdim.					
2.	Fakültedeki öğretim elemanlarıyla sınıf haricindeki ilişkilerimin kişisel gelişimim, değerlerim ve tutumlarım üzerinde olumlu etkisi oldu.					
3.	Tanıdığım öğretim elemanlarının çok azı genel olarak öğrencilerle ilgilenmektedir.					
4.	Bu okula kaydolduğumdan beri entelektüel gelişim seviyemden memnunum.					
5.	Bu üniversiteyi seçerek doğru bir karar verdiğime inanıyorum.					
6.	Bu üniversitedeki öğrencilerle kurduğum arkadaşlıklar kişisel olarak beni memnun ediyor.					
7.	Fakültedeki öğretim elemanları ile sınıf haricindeki ilişkilerimin entelektüel gelişimim ve farklı fikirlere olan ilğim üzerinde olumlu etkisi oldu.					
8.	Tanıdığım öğretim elemanlarından çok azı seçkin ve üstün öğretmenlerdir.					
9.	Akademik tecrübelerimin entelektüel gelişimim ve farklı fikirlere olan ilğim üzerinde olumlu etkisi oldu.					
10.	Bir sonraki dönem üniversiteme devam etmeyi düşünüyorum.					
11.	Diğer öğrencilerle geliştirdiğim ilişkilerimin kişisel gelişimim, tutumlarım ve değerlerim üzerinde olumlu etkisi oldu.					
12.	Öğretim elemanları ile sınıf haricindeki ilişkilerimin kariyer hedeflerimde ve isteğimde olumlu etkisi oldu.					
13.	Tanıdığım öğretim elemanlarından çok azı ders dışı zamanlarda öğrencilerin ilgi duyduğu ve önem verdiği konular üzerinde konuşmaya istek duymaktadır.					
14.	Bu üniversitedeki akademik deneyimimden memnunum.					
15.	Bu üniversiteden mezun olmam benim için önemlidir.					
16.	Diğer öğrencilerle geliştirdiğim ilişkilerin entelektüel gelişimimde ve farklı fikirlere açık olmamda olumlu etkisi oldu.					
17.	Bu okula geldikten sonra en az bir öğretim elemanı ile kişisel ve yakın bir ilişki kurdum.					
18.	Tanıdığım öğretim elemanlarının çoğu öğrencilerin akademik alanlarının yanında diğer alanlarda da gelişmesiyle ilgilenmektedir.					
19.	Bu yılki derslerimin çok azı beni entelektüel olarak öğrenmeye teşvik ediyor.					
20.	Hangi alanlarda uzmanlaşmak istediğim konusunda bir fikrim yok.					
21.	Diğer öğrencilerle tanışmak ve arkadaş olmak benim için zor bir süreç oldu.					
22.	Öğretim elemanlarıyla gayri resmi tanışma ve ilişki kurma fırsatlarım olduğu için memnunum.					
23.	Tanıdığım çoğu öğretim elemanı gerçekten öğretmeye isteklidir.					
24.	Bu üniversiteye gelmemle beraber farklı fikirlere ve entelektüel konulara olan ilğim arttı.					
25.	İyi notlar almak benim için önemli değildir.					
26.	Tanıdığım öğrencilerden çok azı kişisel bir sorunum olduğunda beni dinlemeye ve bana yardımcı olmaya isteklidir.					
27.	Bir kültürel etkinliğe katılma olasılığım (konser, konferans, resim sergisi vb.) bu üniversiteye gelmeden öncesine kıyasla artmıştır.					
28.	Bu üniversiteden mezun olmak benim için önemli değildir.					
29.	Bu üniversitedeki çoğu öğrencinin benden farklı değerleri ve tutumları var.					
30.	Akademik alanda beklediğim kadar iyi gelişim gösterdim.					

ÖZGEÇMİŞ

1- KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Bünyamin Özen
Doğum Yeri : Artvin / 1990
E-Posta Adresi : ozenbun@gmail.com

2- ÖĞRENİM BİLGİLERİ

Lise: Bursa Çelebi Mehmet Anadolu Lisesi (YDA)

Lisans – Balıkesir Üniversitesi – Necatibey Eğitim Fakültesi- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Yüksek Lisans – Bartın Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim

3– STAJ – İŞ TECRÜBESİ BİLGİLERİ

2013-2014 Balıkesir Bahçelievler Anadolu Lisesi – Staj

2015-2016 TSK Bando Okulları Komutanlığı – Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni – Askerlik

2016-2018 Özel Modern Grup Etüt Eğitim Merkezi – Türkçe Öğretmeni / Kurum Müdürü

4– BİLİMSEL ÇALIŞMALAR VE YAYINLAR

Yükseköğretimde İlk Yıl Deneyimi: Gerekçeleri, Amaçları ve Katkıları, ICQH2018 International Conference on Quality in Higher Education, İstanbul- TURKEY, December 5-7, 2018