



Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyinin Üniversiteye Uyumu Yordayıcı Gücü

Predicting Power of Academic Motivation and Academic Self Level of Adjustment to University

Doç. Dr. Evren ERZEN¹, Sefa Cumali MERDİVENLİ²

Öz

Bireyler yeni bir eğitim hayatına başladıkları üniversite yıllarında çeşitli uyum problemleri yaşamaktadırlar. Araştırmacılar bu uyum problemlerinin etkilerini azaltmak için çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmada akademik motivasyon ve akademik benlik değişkenlerinin üniversiteye uyum becerisini yordama düzeyinin belirlenmesi ve üniversiteye uyum ile çeşitli kategorik değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi) arasındaki fark durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Korelasyonel desende yapılan bu araştırmanın örneklemi 253 kadın (%80,8), 60 erkek (%19,2) olmak üzere 318 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır ($\bar{X}_{yaş}=21,09$, $SS=12$). Araştırmanın örneklem grubu, basit rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bulgular, %59'luk açıklanan varyans oranıyla akademik motivasyon ve akademik benlik değişkenlerinin üniversiteye uyum becerisini yordayıcı gücü olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analizlerde ise kadın üniversite öğrencilerinin akademik uyum düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu, arkadaş ilişkilerinde uyum için ise cinsiyetin farklılaşmaya sebep olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerinin de üniversiteye uyumda farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin üniversiteye daha fazla uyum sağladıklarını akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise üniversiteye uyum sağlamada zorlandıkları anlamına gelmektedir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının okula uyum programı hazırlarken öğrencilere olumlu akademik benlik kazandırma ve motivasyon artırma konusuna odaklanmaları yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye Uyum, Akademik Motivasyon, Akademik Benlik, Üniversite Öğrencisi

Makale Türü: Araştırma

Abstract

Individuals experience various adaptation problems during their university years when they start a new education life. Researchers are working to reduce the effects of these adaptation problems. In this study, it was aimed to determine whether academic motivation and academic-self variables predict the ability to adjustment to university. The sample of this study, which was conducted in a correlational design, consisted of 318 university students, 253 females (80.8%) and 60 males (19.2%) ($\bar{X}_{age}=21.09$, $SD=12$). The findings reveal that academic motivation and academic self-variables are predictive of the ability to adapt to university, with a explained variance rate of 59%. In the analyzes made in line with the sub-objectives of the study, it was determined that the academic adjustment level of female university students was higher than that of males, and gender did not cause any differentiation in terms of adjustment in friendships. In addition, it was determined that the level of education and class did not make any difference in adaptation to the university. The findings mean that students with high academic motivation and academic self-levels adapt to university more, while students with low academic motivation and academic self-levels have difficulty in adapting to university. In this context, it may be beneficial for school counselors to focus on

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail adresi: evrenerzen@hotmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, e-mail adresi. sefamerdivenli@gmail.com

Bu çalışmanın ilk hali 13.06.2022 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için (to cite): Erzen, E. ve Merdivenli, S.C. (2024). Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyinin Üniversiteye Uyumu Yordayıcı Gücü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1527-1547.

gaining a positive academic self and increasing motivation for students while preparing a school adjustment program.

Keywords: Adjustment to University, Academic Motivation, Academic Self-concept, University Student

Paper Type: Research

Giriş

İnsan, çevresiyle iletişim kuran, çevresinden etkilenen sosyal bir varlıktır. Sosyal bir canlı olan insanın yaşamında en önemli dönemlerden biri ise üniversite yıllarıdır (Özel, 2006). Bireyler üniversite yıllarında yeni bir şehre ve yeni bir eğitim hayatına başlarken, aynı zamanda yeni bir sosyal çevre ile bütünleşirler. Bu dönem, anne ve baba kontrolünden bağımsız bir biçimde yaşanan bir keşif dönemi olarak kabul edilmektedir (Kuang ve diğ., 2023). Öğrencilerin üniversite yaşamı, özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrenciler açısından duygusal, sosyal ve akademik olmak üzere birçok alanda değişikliği beraberinde getirmektedir (Martin, 2000; Brown ve Lent, 2008). Bu değişim çoğunlukla bireylerin hayatlarında ilk defa bir destek olmadan kendi problemleri ile tek başlarına çabalamaları sonucunu doğurmaktadır. Fakat bu çabalar her zaman olumlu sonuçlanmayabilmekte ve krizlere neden olabilmektedir. Öyle ki başarısızlıkla sonuçlanan bazı çabalar üniversiteye uyum sağlamada zorluk yaratabilmektedir. Uyum genel anlamda, kişinin çevresinin isteklerine cevap verecek uyarılama davranışı ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır (Rao, 2017). Üniversiteye uyum, öğrencilerin üniversite ortamıyla oldukça etkileşimli olduğu ve bireylerin akademik becerilerini geliştirmeye çalıştıkları bir süreçtir ve öğrenciler bu dönemde akademik yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır (Erzen, 2018). Başka bir tanıma göre ise üniversiteye uyum, öğrencilerin okul ortamında yaygın olan bazı normlara, değerlere ve beklentilere aşina olma durumu olarak ifade edilmektedir (Cole, 2021). Üniversiteye uyum sağlayan bireylerin akademik zorlukların üstesinden gelebilmeleri (Julia ve Veni, 2012), bütün insan ilişkilerini sağlam temeller doğrultusunda idare edebilmeleri (Wohn ve Larose, 2014), kendi iyi oluşlarını fark edebilmeleri (Wintre ve Yaffe 2000) ve üniversite yıllarında belli bir eğitim dalında yetişmekten hoşlanmaları beklenmektedir (Lapoint ve Soysa 2014). Bu dönemde üniversite öğrencileri, üniversite hayatının kendi kişisel ve sosyal gelişimleri için kıymetli olanaklar sağlayacağını öngörmektedirler. Bu nedenle öğrenciler bilişsel bir beklenti içine girmektedirler (Larose ve diğ., 2019).

Bensimon (2007), öğrencilerin akademisyenlerle, öğrenci işleri ve diğer üniversite personeliyle olan ilişkilerinin türü ve yakınlığının öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamalarında etkili faktörler olduğunu rapor etmiştir. Üniversite öğrencileri, bu eğitim kademesindeki ilk deneyimlerinin beklediklerinden daha stresli olduğunu ve bazı zorluklarla tek başlarına yüzleşmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu zorluklar; yeni bir çevreye girme, bu çevrenin getirdiği sorumluluklarla yüzleşme, aile bireylerini özleme ve akademik çalışmalar olarak sıralanabilir (Wintre ve Yaffe, 2000). Öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorluklar, onların öz-yeterliliklerini ve üniversite hayatına hazır olma durumlarını sorgulamalarına neden olabilmektedir. Bandura (1997) sosyal öğrenme kuramına göre, bireylerin öz-yeterlilik inançları ile motivasyonlarının yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, üniversiteye uyumda kişinin öz düzenleme becerisi ve öz-yeterlilik düzeyinin, bireyin akademik motivasyonunu söylenebilir (Cleary ve Chen 2009; Liew ve Mctigue 2008; Hiller ve diğ., 2022).

Deci ve Ryan (2000), motivasyonu bir şeyi başarma dürtüsü olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise motivasyon, belirli bir zamanda belirli bir şekilde davranmamıza neden olan farklı psikolojik ve fizyolojik faktörler olarak ifade edilmektedir (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2010). Akademik motivasyon ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgileri ve öğrenme işinden aldıkları mutluluk olarak tanımlanmaktadır (Wigfield ve Eccles, 2002). Akademik motivasyon,

öğrencilerin okula devam etme isteklerine, ilgilerine ve okuldaki çeşitli stresörlerle baş edebilme becerilerine rehberlik eden bir faktördür (Clark ve Schroth, 2010; Hulleman ve diğ., 2016). Eğitim sürecindeki öğrenme motivasyonunu ifade eden akademik motivasyon kavramı (Woolfolk, 2016) öğrenme ortamlarına uygun davranışlarla büyük ölçüde ilişkilidir (Ahmed ve Bruinsma, 2006). Bu bağlamda akademik anlamda motive olamamış bireylerin öğrenme ortamlarına uygun davranışlar sergileme olasılıklarının azalması şaşırtıcı değildir. Baker (2003), bu sebeple akademik motivasyon ve üniversiteye uyumun sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu savunmaktadır.

Motivasyonu ele alan birbirinden farklı teoriler bulunmaktadır. Bunlar; içgüdü (Plotnik ve Kouyoumdjian, 2010; Wittig, 2001), beyin (Aharon ve diğ., 2001; Holroyd ve Coles, 2002; Kalat, 2015), teşvikler (Little, 1999; Petri ve Govern, 2012) ve bilişsel faktörler (Bandura, 1989; Deci ve Ryan, 1985; Weiner, 1991) olarak sıralanabilir. Bu teoriler akademik motivasyonu farklı alt temalar (merak, kendini kanıtlama, biyolojik ihtiyaç, ödül/zevk, değer, inanç, beklenti, hedef) altında toplamaktadır. Bununla birlikte, en yaygın temalar içsel ve dışsal motivasyon olarak belirlenmiştir. Toplamda akademik motivasyonun, zaman zaman eklenen motivasyonel başlıklarla birlikte üç ana başlıktan (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) oluştuğu söylenebilir (Deci ve Ryan, 1985).

İçsel motivasyon, bireyin başka bir motivasyon kaynağı olmasa bile ilgili davranışlara yönelmesi, bir deneyime dahil olması, hayattan memnun olması ve doyumuna ulaşmasını ifade etmektedir (Woolfolk, 2016). Örneğin, öğrencinin dersi ilginç bulduğu için derse katılması ve daha fazla doyum sağlama düşüncesiyle öğrenmeye çalışması içsel motivasyonla ilgilidir (Vallerand ve diğ., 1992). Dışsal motivasyon, bireyin davranışlarını dışsal unsurlara (taktir almak, ödül, ceza, başarı, belge vb.) bağlı olarak ortaya koyma ve somut bir sonuca ulaşmak için bir faaliyette bulunma isteğidir (Deci, Ryan, Vallerand, ve Pelletier, 1991). Dışsal motivasyon kaynakları sosyal boyut (Kişilerarası ilişki, arkadaşlık, yardımseverlik, süpervizörlük, sosyal baskı, sosyal etki) ve organizasyonel boyut (iş ödülleri, cezalar, statü, güvence) (Mottaz, 1985) olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. *Motivasyonsuzluk (amotivasyon)*, kişinin kendi davranışlarıyla ve ortaya koyduğu bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamlandırmadığında gerçekleşmektedir (Reeve, 2018). Diğer bir ifadeyle bireyin eylemleri ve amaçları arasında olası bir ilişki kuramaması nedeniyle bir faaliyeti gerçekleştirmeyi istememe halidir (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

Motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler üniversiteye yönelik daha pozitif tutum sergileyebilmektedir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal, 2007). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerden biri olan motivasyon (Korkmazer, 2020; Richardson, Abraham ve Bond, 2012) üniversite başarısında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Abdelrahman, 2020). Bu nedenle akademik başarının artışı hedeflerken motivasyon konularını göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır (Karagüven, 2012). Bloom, akademik başarıyı etkileyen diğer bir faktörün de benlik olduğunu savunmaktadır (Akt: Ülgen, 1994). Akademik başarının akademik benlik düzeyleriyle doğru orantılı olduğuna yönelik bulgular, bu görüşü desteklemektedir (Yavuzer, 1986).

Benlik kavramı, bireyin kendine dair genel değerlendirmelerinden ve farkındalıklarından oluşmaktadır. Benlik kavramı akademik benlik ve akademik olmayan benlik olarak ikiye ayrılmaktadır (Fuat ve Oktay, 2002; Hannula, 2002; Karasakaloğlu ve Saracaoğlu, 2009; Marsh, 1984; Pehlivan ve Köseoğlu, 2010; Subaşı, 2000; Tokmak, Sak ve Akbulut, 2021). ABK, öğrencilerin farklı disiplinler veya genel akademik alanlar hakkındaki benlik algılarını içermektedir (Herbert W. Marsh ve diğ., 2008). ABK, öğrencilerin kendileri hakkındaki genel duygularını (Guay, Marsh ve Boivin, 2003), çeşitli akademik alanlarda ve yeteneklerde kendilerine ilişkin genel algılarını yansıtmaktadır (Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller ve Baumert, 2006). ABK, bir öğrencinin belirli bir akademik arayış karşısında diğer öğrencilere kıyasla ne kadar yetenekli olduğuna dair algısı olarak da değerlendirilmektedir (Arseven, 1986). Başka bir deyişle, kişinin akademik becerilerle ilgili duygu ve düşüncelerinin ifadesidir. Akademik benlik kavramı matematik, fen ve yabancı dil gibi alanlara ayrılmaktadır. Akademik olmayan benlik

kavramları ise sosyal benlik, duygusal benlik ve fiziksel benlik olarak ayrılmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976).

ABK, öğrenme düzeyini yordayıcı bir değişken olarak (Saracaloğlu ve Varol, 2007; Saracaloğlu ve diğ., 2014) eğitim alanındaki araştırmalarda önemli bir başlıktır (Jonkmann ve diğ., 2012). Konuyla ilişkili çalışmalara bakıldığında araştırmacılar akademik çabanın (Trautwein vd., 2006), akademik başarının (Skinner, Wellborn, ve Connell, 1990; Guay ve diğ., 2003; Valentine ve Dubois, 2005; Marsh ve Craven, 2006; Awad, 2007), akademik ilginin ve uzun dönemli akademik erişimin (*Bir eğitim programındaki girdiler ile çıktılar arasındaki program hedefleri ile tutarlı fark [TDK, 2022]*) (Marsh ve diğ., 2005; Pinxten ve diğ., 2010) akademik benlikle ilişkili bulunması, olumlu akademik benliğin eğitsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığını (Seaton, Marsh ve Craven, 2009), okul yaşamında ve eğitimde önemli olduğunu ve öğrenme çıktılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır (Wolff ve diğ., 2018). Sonuç olarak akademik benlik düzeyinin düşük olması, öğrencilerin üniversiteye uyumlarını engellediği rapor edilmiştir (Çoruh, 1989 akt; Sürücü ve Bacanlı, 2010).

Üniversiteye uyum sürecinde kişiler akademik, kişisel, sosyal vb. çeşitli yönlerden bir uyum süreci içerisinde dirler (Baker ve Sıryk, 1984). Yukarıda da belirtildiği gibi gerek bireyin akademik çalışmalar konusunda başarılarını nasıl tanımladığı ve gerek akademik bir çalışma yürütme konusundaki isteği bireyin akademik çalışmalardaki performansını etkilemektedir. Akademik düzeydeki performanstan bağımsız olmayan üniversiteye uyumun bu değişkenlerden etkilenmesi ise beklenen bir durumdur. Bu doğrultuda bireylerin yaşamlarının geçiş dönemine denk gelen üniversitenin ilk yıllarında başlayan üniversiteye uyumun, akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyi ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının, uyum programı hazırlayacak okul psikolojik danışmanlarına yarar sağlaması öngörülmektedir. Bu sebeple araştırmada, bağımlı değişken olarak belirlenen öğrencilerin üniversiteye uyumlarının bağımsız değişkenler olan akademik motivasyon ve akademik benlik arasındaki ilişki düzeyini belirlemek ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcı gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte bağımlı değişken ile çeşitli kategorik değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi) arasında anlamlı bir fark olup olmama durumunun belirlenmesi alt amaç olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik benlik düzeylerinin, üniversiteye uyum düzeyi açısından incelenmesi amacıyla, değişkenlere müdahale edilmeden birden fazla değişkenin ilişki durumunu incelediği için nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelinde ele alınan betimsel bir çalışmadır. Korelasyonel araştırma modeli, iki veya daha fazla nicel değişkenin ilişkili olma derecesini tanımlayan ve bunu korelasyon kat sayısını kullanarak yapan bir araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada üniversiteye uyum bağımlı değişken; akademik motivasyon ve akademik benlik ise bağımsız değişkenlerdir. Öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerinin üniversiteye uyum düzeylerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığı belirlenmek istenen demografik değişkenlerdir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, toplumun her üyesinin eşit aynı zamanda bağımsız seçilme şansına sahip olduğu basit rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel, Norman, & Wallen, 2012). Çalışma grubu 253 kadın (%80,8), 60 erkek (%19,2) olmak üzere 313 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir [$\bar{X}_{yaş}=21,09$, $SS=12$]. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum, Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Üniversiteye Uyum	313	24	55	43.20	6.36
Akademik Motivasyon	313	93	187	140.23	18.79
Akademik Benlik	313	61	138	99.65	15.35

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 55, en düşük puan ise 24'tür. Üniversiteye uyum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları 43.55, standart sapma ise 6.22 olarak hesaplanmıştır. Üniversiteye uyum ölçeğinden alınacak en düşük puanın 11 olduğu göz önünde bulundurulursa çalışma grubuna katılan öğrencilerin uyum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 196, en düşük puan ise 94'tür. Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları 141.11, standart sapma ise 18.65 olarak hesaplanmıştır. Son olarak Akademik benlik ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 138, en düşük puan ise 61'dir. Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları 100.97, standart sapma ise 15.11 olarak hesaplanmıştır. Üniversiteye uyum ölçeğinden elde edilecek en yüksek puanın 55 olduğu göz önünde bulundurulursa araştırmaya katılan öğrencilerin uyumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilecek en yüksek puanın 196 olduğu göz önünde bulundurulursa araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak akademik benlik ölçeğinden elde edilecek en yüksek puanın 140 olduğu göz önünde bulundurulursa araştırmaya katılan öğrencilerin akademik benlik düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Üniversite Uyum Ölçeği (ÜUÖ)

Üniversite Uyum Ölçeği, doktora araştırması kapsamında Erzen, (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin uyum becerilerini *Arkadaş İlişkisinde Uyum* ve *Akademik Uyum* olmak üzere iki alt boyutta ele almıştır. 5'li Likert tipine sahip olan ölçek 1'den (Asla) 5'e (kesinlikle) kadar derecelendirilmiştir ve 11 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte kendilerine en uygun cevabı işaretlemeleri istenir. Üniversiteye Uyum Ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri iki faktörlü yapı gösterdiğini doğrulamaktadır ($\chi^2/sd= 1.41$, $RMSEA = .04$, $GFI = .95$, $CFI = .98$ ve $NNFI = .97$). Ölçeğin toplam puan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak belirlenirken *Arkadaş İlişkisinde Uyum* boyutu için .83, Akademik Uyum boyutu için .82 olarak belirlenmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen geçerlilik ($\chi^2/sd=1,94$, $GFI= .95$, $CFI=.97$, $TLI=.96$, $RMSEA=.05$) ve Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri *Arkadaş İlişkisinde Uyum* ve Akademik Uyum için .84, ölçeğin bütünü için .86 ile kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Ölçek, 1992 yılında Vallerand ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin üniversite düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş olan İngilizce formunun Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması kullanılmıştır. Yedili Likert'e göre düzenlenmiş bu ölçeğin 28 maddesi bulunmaktadır. Katılımcılardan uygulama maddelerinde yer alan şıklardan 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) derece arasından kendilerine en uygun olan işaretlemeleri yapmaları istenir. Ölçek toplam 7 alt boyuta sahiptir (3 tane içsel motivasyon, 3 tane dışsal motivasyon ve 1 tane motivasyonsuzluk). AMÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, uyum indeksleri yedi faktörlü yapı gösterdiğini doğrulamıştır ($\chi^2/sd=3.09$, NFI= .91, CFI= .94, RMSEA= 0.073). Ölçeğin toplam puan iç tutarlılık katsayısı .87 olarak belirtilirken alt boyutların iç tutarlılık katsayısı .67 ile .87 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen geçerlilik ($\chi^2/sd=2.66$ GFI= .83, CFI=.89, TLI=89, RMSEA=.07) ve güvenilirlik değerlerinin (.85) kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3. Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (ABKÖ)

Liu ve Wang (2005) tarafından geliştirilen ve Matovu (2014) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlaması yapılan Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin (ABKÖ) Türkçe uyarlaması Cantekin ve Gökler (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını ölçen, 7'li Likert tipine sahip 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 7'ye kadar (kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiş 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, Akademik Güven ve Akademik Çaba olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Matovu ABKÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, geçerlik düzeyinin yeterli olduğunu ($\chi^2/sd=2.04$, GFI=.91, CFI=.90, RMSEA=0.05). Her iki alt boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .96'dır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Bu çalışma kapsamında elde edilen geçerlilik ($\chi^2/sd=2.74$, GFI=.93, CFI=.91, TLI=88, RMSEA=.07) ve güvenilirlik değerleri alt boyutlar için .78 ile 80 ile arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .80'dir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında öncelikle, bu çalışma kapsamında gerekli izinlerin alınabilmesi için, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (E-51450103-050.01.04-00000417475). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Üniversitesi Rektörlüğünden uygulama izinleri temin edilmiştir (E-15559425-755.02.01-00000418685).

Bununla birlikte veri toplama araçlarını uyarlayanlardan ve geliştirilenlerden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamada ölçme araçları katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Anket açıklamasında araştırmacı kendini tanıtmış, ardından çalışmanın amacı, önemi ve ölçeği nasıl cevaplayacakları konusunda katılımcılara bilgi vermiştir. Bireysel değerlendirmeler yapılmayacağını ve bu sebeple öğrenci kimlik bilgilerinin gerekli olmadığını belirtmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcılara uygulaması yapılan ölçeklerden elde edilen veriler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu aracılığı ile katılımcılar hakkındaki demografik özelliklerin frekans ve dağılımları belirlenmiştir.

Üniversiteye uyum, akademik motivasyon, akademik benlik arasındaki ilişkinin analizi için çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizi için örneklem büyüklüğünün; $n \geq 104 + m$ (m, bağımsız değişken sayısı) formülü ile kullanılarak belirlenebileceği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell 2007). Bu açıdan her üç değişken için de yeterli örneklem sayısına ulaşıldığı görülmektedir ($n=313$). Analiz öncesi çoklu regresyon sayıtları gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak bilgileri eksik olan ve elde edilen verilerden uç değerlere sahip olan toplam 9 veri analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bir sonraki

aşamada başka bir varsayım olan bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler arasında pozitif yönlü doğrusal ilişki olduğu görülmüştür (Bkz., III. Bölüm, s.7). Bununla birlikte diğer bir varsayım olan “bağımsız değişkenler birbirleriyle yüksek oranda ilişkili değildir.” varsayımı incelenmiş olup bağımsız değişken olan akademik motivasyon ve akademik benlik değişkenleri arasında .34 düzeyinde bir ilişki oranı ile bu varsayımında karşılandığı bulunmuştur (Taylor, 2020). Son olarak modelde gözlemlerin birbirinden bağımsız olması varsayımı yer almaktadır. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek için Durbin-Watson istatistiği sonucuna bakılmıştır. Durbin- Watson katsayı değerinin 1,5 ile 2,5 arasında olması modelde otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2010). Test sonucu incelendiğinde değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($Durbin-Watson = 1.94$) Böylece verilerin çoklu regresyon sayıtlarını karşıladığı gözlemlenmiştir.

Üniversiteye uyum düzeyinin, akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla ilk olarak verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Örneklem sayısı 50’den büyük olduğu için ($n = 313$) Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Üniversiteye uyum $p = .00$ ($p < .001$), akademik motivasyon ($p = .00$, $p < .001$) ve akademik benlik ($p = .00$, $p < .001$) puanları için normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir.

Üniversiteye uyum boyutunda normallik varsayımının sağlanmamasından dolayı uyum puanlarının cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U analizinden yararlanılmıştır. Mann Whitney U analizi sonucunda elde edilen verilerin karşılaştırılmasında sıra ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda ele alınan istatistikî analizlere ait çözümlere yer verilmiştir.

3.1. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum, Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeylerini Betimlemeye İlişkin Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik benlik düzeylerinin üniversiteye uyumu yordayıcı gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda modele dahil edilebilecek değişkenlerin belirlenmesi amacıyla bir ön analiz olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum, Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Üniversiteye Uyum	Akademik Motivasyon	Akademik Benlik
Üniversiteye Uyum	1		
Akademik Motivasyon	.52**	1	
Akademik Benlik	.70**	.34**	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, üniversiteye uyumla; akademik motivasyon ($r = .52$, $p < .01$) ve akademik benlik ($r = .70$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü güçlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte akademik motivasyon ile akademik benlik ($r = .34$, $p < .01$) arasında

da pozitif yönlü nispeten daha zayıf bir ilişki olduğu söylenebilir. Ele alınan değişkenler arasındaki ilişki anlamlı çıktığı için regresyon analizine uygun olduğu gözlemlenmiştir.

3.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyleri, Onların Üniversiteye Uyum Düzeyinin Önemli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Regresyon analizinin ön şartlarının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi amacıyla önce çoklu bağıntının varlığı VIF (Varyans büyütme faktörü) ve tolerans (bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı) değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Tolerans değerlerinin .20'den büyük, VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu ve referans değerleri (Field, 2009) karşıladığı belirlenmiştir ($VIF = 1.13$, Tolerans = .89).

Araştırmanın amacına uygun olarak akademik motivasyon ile akademik benlik, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı regresyon analizi ile sınanmıştır. Tablo 3'te regresyon analizine ilişkin sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum, Akademik Motivasyon ve Akademik Benlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	B	SHB	Beta	T	P	F	R	R ²
Sabit	3.47	2.00		1.73	.08			
Akademik Motivasyon	.11	.01	.31	8.16	.00	219.30	.77	.58
Akademik Benlik	.25	.01	.60	15.38	.00			

Bu tabloya bakarak yordayan değişkenler olan “Akademik Motivasyon” ve “Akademik Benlik” yordanan değişken olan “Üniversiteye Uyumu” %58’ini açıkladığı görülmektedir ($F_{(312,1)} = 219.30$; $p < .01$).

3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Anlamlı Düzeyde Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak farklı düzeylerdeki üniversiteye uyumun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ortalamalara dayalı analizler gerçekleştirilmiştir.

Analizler öncesinde, edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testleri yapılmıştır. Dağılımın belirlenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4 Üniversiteye Uyum Puanlarının Cinsiyete göre Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyut	n	Z	p
Arkadaş İlişkisinde Uyum	318	3.12	.00
Akademik Uyum	318	4.35	.00
Üniversiteye Uyum (Toplam Puan)	318	6.42	.00

Tablo 4'te belirtildiği gibi üniversiteye uyum verilerinin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Arkadaş İlişkisinde Uyum, Akademik Uyum ve Üniversiteye Uyum puanları olmak üzere üç faktörde de normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu veriler sonucunda parametrik olmayan verilerin analizinde kullanılan Mann Whitney U testinin uygun olacağı görülmüştür.

Üniversiteye uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	p
Arkadaş İlişkisinde Uyum	Kadın	253	156.83	7547.00	.95
	Erkek	60	157.72		
Akademik Uyum	Kadın	253	162.60	6172.50	.02*
	Erkek	60	133.38		
Üniversiteye Uyum (Toplam Puan)	Kadın	253	161.00	6578.00	.11
	Erkek	60	140.13		

*: $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere üniversiteye uyum alt boyutlarından akademik uyum boyutuna bakıldığında cinsiyetin farklılaşmaya neden olduğu gözükmemektedir [$U = 6172.50$, $p < .05$]. Akademik uyum boyutunda ortaya çıkan anlamlı fark kadınların uyumuna ilişkin sıra ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 162.60$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 133.38$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

3.4. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, üniversiteye uyum düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Bölüme Dayalı Farklılaşmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Bölüm	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	\bar{X}	SS	<i>p</i>
Arkadaş İlişkisinde Uyum	RPD	244	157.40	20.54	3.12	.66
	Okul Öncesi Eğitimi	16	135.69			
	Matematik Eğitimi	6	191.17			
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	172.28			
	Sınıf Eğitimi	31	150.39			
Akademik Uyum	RPD	244	161.43	22.65	4.25	.09
	Okul Öncesi Eğitimi	16	166.59			
	Matematik Eğitimi	6	84.50			
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	164.72			
	Sınıf Eğitimi	31	127.26			
Üniversiteye Uyum (Toplam Puan)	RPD	244	160.29	43.20	6.36	.48
	Okul Öncesi Eğitimi	16	154.88			
	Matematik Eğitimi	6	123.25			
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	167.50			
	Sınıf Eğitimi	31	133.31			

*RPD; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin üniversiteye uyum toplam puanları ($p > .05$), arkadaş ilişkisinde uyum ($p > .05$), akademik uyum ($p > .05$) puanları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

3.5. Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, üniversiteye uyum düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılaşmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	\bar{X}	SS	<i>p</i>
Arkadaş İlişkisinde Uyum	1.Sınıf	81	150.32	20.55	3.12	.58
	2.Sınıf	93	166.74			
	3.Sınıf	70	150.34			
	4.Sınıf	69	158.47			
Akademik Uyum	1.Sınıf	81	163.31	22.66	4.24	.25
	2.Sınıf	93	157.58			
	3.Sınıf	70	138.89			
	4.Sınıf	69	167.18			
Üniversiteye Uyum (Toplam Puan)	1.Sınıf	81	158.04	43.20	6.36	.48
	2.Sınıf	93	161.20			
	3.Sınıf	70	142.66			
	4.Sınıf	69	164.67			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin üniversiteye uyum toplam puanları ($p > .05$), arkadaş ilişkisinde uyum ($p > .05$), akademik uyum ($p > .05$) puanları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

4. Tartışma

Bu bölümde, ele alınan çalışmanın bağımsız değişkenlerin (Akademik Motivasyon, Akademik Benlik) öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini yordayıp yordamadığına ve demografik değişkenlerin (Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyi) bağımlı değişkende anlamlı farklılığa sebep olup olmadığına ilişkin bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversiteye uyumları ile akademik motivasyon ve akademik benlik puanları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin üniversiteye daha fazla uyum sağladıklarını, akademik motivasyon ve akademik benlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise üniversiteye uyum sağlamada zorlandıkları anlamına gelmektedir.

Çalışmanın ilk bulgusu akademik motivasyon ve üniversiteye uyumun ilişkili olduğunu göstermektedir. Üniversiteye yaşamının önemli bir parçası olan akademik çalışmalarla ilişkili bir değişkenin bu öğrenim kademesine sağlanan uyum üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla akademik motivasyonun uyuma olan etkisi doğaldır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005; Mercan ve Yıldız, 2011). Yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Baker (2003), üniversiteye uyum ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Uyulgan ve Akkuzu (2014), öğrencilerin akran ilişkisindeki uyum düzeylerinin içsel motivasyonları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Petersen ve diğ., (2009) öğrencilerin uyumlarının içsel motivasyon, kendine saygı, dışsal motivasyon ve içselleştirme gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Fakat Tüm bu bulgulara rağmen akademik motivasyon ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkide etkisi saptanmamış değişkenlerde rol oynuyor olabilir. Örneğin öz-yeterlik ve akademik motivasyon arasındaki doğru orantılı ilişki, bu olasılığın varlığını destekler niteliktedir (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Küçükler, 2022; Şeker, 2017). Akademik motivasyonu ve yeterlik algısı yüksek öğrenciler sosyal kimlik ve ilişkilerde daha aktif rol almaktadır (Faye ve Sharpe, 2008). Bu öğrencilerin okulu sevme, öğrenmeye karşı istekli olma düzeylerinin arttığı (Zimmerman, 2000, 2008; Maunder, 2018) göz önüne alınırsa eğitimde akademik motivasyonun ele alınmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir (Wang ve Pomerantz, 2009). Bu bağlamda akademik motivasyonun üniversiteye uyumu artıran bir değişken olduğu ifade edilebilir. Fakat akademik motivasyon ve üniversiteye uyum ilişkisinde varlığı sınırlanmış öz-yeterlik gibi değişkenlerin de aracı rol üstleniyor olma ihtimalinin bulunduğu da söylenebilir. Zira üniversiteye uyum düzeyi arttıkça bireylerin öz-yeterlik algısı da doğru orantılı bir artış sergiliyor olması (Erzen, 2018) bu görüşü desteklemektedir. Elbette bu olasılık, gelecek araştırmalarla sınanması gereken bir araştırma konusudur.

Çalışmanın ikinci bulgusu akademik benlik ve akademik uyumun ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Benlik ve akademik uyum arasında farklı eğitim kademelerinde çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde öğrencilerin benlik saygıları ile okula ve sosyal hayata uyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Çuhadaroğlu ve Çelik, 2019). Akademik benlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise okula uyum sağlamakta güçlük çektiğine ilişkin bulgular mevcuttur (Sürücü ve Bacanlı, 2010). Bu durum, akademik benlik ve üniversiteye uyum arasındaki karşılıklı (reciprocal) ilişki olabileceği düşüncesini getirmektedir. Okula uyum sağlayamayan ve sorunlar yaşayan ilköğretim öğrencilerinin akademik benlik saygılarının olumsuz etkilendiğini tespit eden bulgular bu düşüncüyü doğrulamaktadır (Kerimoğlu, 2014). Araştırmalar yalnızca ilköğretim kademesinde değil farklı eğitim kademelerinde de olumlu benlik algısının okula uyum sağlamaya yardımcı olduğunu göstermektedir (Friedlander ve diğ., 2007; Grant-Vallone ve diğ., 2003; Ray ve Elliott, 2006;

Rushi, 2007). Bu noktadan hareketle olumlu akademik benlik algısının okula uyum düzeyinin artışına katkı sağladığına ilişkin genellemenin üniversite kademesinde de geçerliğini koruduğu söylenebilir.

Ele alınan çalışmada da görüldüğü üzere akademik benlik ile üniversiteye uyum arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır ve akademik benlik düzeyinin, üniversiteye uyumu yordamada etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında gerek akademik benliğe gerekse üniversiteye uyuma etki eden dışsal faktörler etkin olmuş olabilir. Bunlardan biri akademik başarı faktörüdür. Araştırmalar, akademik başarının önemli bir yordayıcısının akademik benlik algısı olduğunu göstermektedir (İşmar ve Şehitoğlu, 2021). Akademik başarı aynı zamanda okula uyum ile de pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir (Dale ve Zych, 1996; Schwitzer, Griffin, Ancis, ve Thomas, 1999; Strage, 2000; Karahan ve diğ., 2005; Mercan ve Yıldız, 2011). Sonuç olarak, üniversiteye uyum ve akademik benlik değişkenlerinin birbiri ile ilişkili olmasının ardında, bu çalışmada ölçümleri yapılmamış olan fakat her ikisi de doğru orantılı ilişkiye sahip akademik başarı faktörü bulunuyor olabilir. Bu sebeple gelecek araştırmalarda üniversiteye uyum ve akademik benlik değişkenlerini inceleyecek araştırmacıların akademik başarı değişkenini ele almaları faydalı olabilir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya sahip olup olmadığını belirlemesiydi. Araştırmanın bulguları üniversiteye uyum ölçeğinin alt boyutlarından biri olan arkadaş ilişkisinde uyum boyutunun ve uyum toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Buna karşın üniversiteye uyum alt boyutlarından akademik uyum boyutuna bakıldığında kadınların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Literatürde, kadınların üniversiteye uyumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu çalışmalar görülmektedir (Erzen ve Özabacı, 2021; Gökkaya, 2016; Shumaker ve Hill, 1991). Bununla birlikte erkeklerin kadınlara göre üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren aksi yöndeki çalışmalara da rastlamak mümkündür (Gökay ve Işık, 1974; O'Conner, 2001; Öztemel 2010; Yüksel ve Öz, 2018). Akademik başarının okula uyumu kolaylaştırdığına ilişkin geçmiş bulgular (Dağ, 2018; Srivastava ve Singha, 2017) göz önüne alındığında akademik uyum ve uyum arasında ilişki çıkması doğal görünmektedir. Bu çalışmada ise kadınların, erkek öğrencilere göre uyum puanlarının daha yüksek çıkmasında etkili faktörlerden birisi; katılımcıların eğitim fakültesi öğrencilerinden ve öğretmen adaylarından oluşması olabilir. Ülkemizdeki birçok eğitim fakültesinde öğrencilerin cinsiyet dağılımlarında bir dengesizlik durumu olduğu ve kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir (Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri, 2018; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 2020; Kırıkkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı, 2022; Cumhuriyet Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2022). Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrenci yapısında kadınların ağırlıkta olması ve akademik başarı açısından kadınların genelde erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olması (Horn, 2006; Melendez, 2016; Snyder ve Dillow, 2011; Toews ve Yazedjian, 2007) ortaya çıkan sonucun açıklamalarından birisi olabilir. Bu durumun bir diğer açıklaması da öğretmenlik mesleğinin kadınlara özgü veya kadınlar açısından daha uygun bir meslek olduğuna ilişkin toplumdaki yaygın kanı olabilir. Ekinci'nin (2017) kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğini içselleştirme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösteren bulguları, bu olasılığın gerçek olabileceğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle üniversiteye uyumda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla uyum sağlayabileceği söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer alt amacı üniversiteye uyumun öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesiydi. Analizler, üniversiteye uyumun öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmaya sebep olmadığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ele alınan örneklem grubunun tamamının eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşması ve aynı fakültede öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye uyum profillerinin birbirine yakın olması etken olmuş olabilir. Literatürde üniversite öğrencilerinin

okulda geçirdikleri sürenin artışıyla birlikte uyum düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Nightingale ve diğ., 2013). Birinci sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerine göre üniversiteye uyum puanlarının düşük olduğunu gösteren çalışmaların (Koç, 2020; Park ve Kang, 2022) yanı sıra öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyi ile sınıf düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Gökkaya, 2016; Erzen ve Özabacı, 2021). Bu çalışmada sınıf düzeyi ile üniversiteye uyum arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş olmasının sebepleri; 2019 Mart ayında başlayan ve 2021 yılına kadar süren pandemi döneminde eğitimin uzaktan yapılmış olması, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte okulda geçirdikleri sürenin geçmiş yıllara oranla daha az olması ve bu sebeple öğrencilerin üniversite ortamında birlikte yeterince zaman geçirememiş olması olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında tek bir üniversiteden elde edilmiştir. Bu durum çalışmanın genellenebilirliğine sınırlılık getirmektedir. İkinci olarak, örneklemin büyüklüğü bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Daha geniş bir örneklemden veri elde edilmesi durumunda korelasyonel değerlerin değişebilmesi mümkündür. Bu sebeple gelecek araştırmalarda daha geniş örneklerle çalışılması yararlı olabilir. Üçüncü sınırlılık ise verilerin kesitsel ve nicel olmasıdır. Nicel çalışmalarda derinlikli bilgi elde edilmesi mümkün olmayıp elde edilen veriler ölçme araçlarındaki sorular ile sınırlıdır. Benzer durum kesitsel araştırmalar için de geçerlidir. Dolayısıyla Nitel yaklaşımla veya boylamsal olarak gerçekleştirilecek çalışmalarda katılımcıların görüşleri daha detaylı şekilde açığa çıkarılabilir.

Bu çalışmanın sonucuna bakıldığında akademik benlik düzeyinin ve akademik motivasyonun öğrencilerin okula uyum düzeyini yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının okula uyum programı hazırlarken öğrencilere olumlu akademik benlik kazandırma ve motivasyon artırma konusuna odaklanmaları yararlı olabilir. Ayrıca çocukları üniversiteye başlayan ebeveynlerin akademik motivasyon ve olumlu akademik benlik algısını destekleyecek davranışlara yönelmeleri öğrencilerin okula daha rahat uyum sağlamasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), e04192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Aharon, I., Etcoff, N., Ariely, D., Chabris, C. F., O'Connor, E., & Breiter, H. C. (2001). Beautiful faces have variable reward value: fMRI and behavioral evidence. *Neuron*, 32(3), 537–551. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00491-3](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00491-3)
- Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri. (2018). *Ahi Evran Üniversitesi Mart ayı mevcut öğrenci durumu*. Kırşehir. 24.08.2022. Tarihinde adresinden erişildi <https://idari.ahievran.edu.tr/oidb/sayilarla>
- Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 551–576.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23–35. <https://doi.org/10.17644/sbd.85718>
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11–17.
- Awad, G. H. (2007). The role of racial identity, academic self-concept, and self-esteem in the

- prediction of academic outcomes for African American students. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 188–207. <https://doi.org/10.1177/0095798407299513>
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569–591. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00220-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00220-9)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- Bandura, Albert. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1109/SCORED.2002.1033040>
- Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *Review of Higher Education*, 30(4), 441–469. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0032>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th Ed.). New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19–24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291–314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cole, A. M. (2021). High school graduates' perceptions of factors that will impact academic success in college. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.24926/jcotr.v28i1.2938>
- Çuhadaroğlu, A., ve Çelik, S. (2019). 2012- 2013 yılında 60-66 ay arasında ve 66 ay üzerinde birinci sınıfa başlamış beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ve benlik saygılarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (March), 109–128. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.435662>
- Cumhuriyet Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı. (2022). Okuyan öğrenci dağılımı. Tarihinde adresinden erişildi <https://www.cumhuriyet.edu.tr/ogrenci/ogrenci-sayilari>
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1995–2015.
- Dale, P. M., & Zych, T. (1996). A Successful college retention program. *College Student Journal*, 30, 354–360.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp.371). Springer, Boston, MA.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Chinese Science Bulletin*, 50(22), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394–405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Erzen, E. (2018). *Üniversiteye uyum: Ölçek geliştirilmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal*

- destek, akademik öz yeterlilik açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Erzen, E., ve Özabacı, N. (2021). Hangi öğrenciler daha uyumlu? Üniversiteye uyumun bazı demografik faktörlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 447–476. <https://doi.org/10.26466/opus.773534>
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. (2020). *2019 yılı eğitim fakültesi bilgilendirme raporu*. Eskişehir 24.08.2022.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189–199. <https://doi.org/10.1037/a0012858>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). California: SAGE Publications.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (3rd ed.). New York, Mc Graw Hill.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Fuat, M., ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71–79.
- Gökay, F., ve Işık, I. (1974). *Anadolu'dan gelen öğrencilerle, İstanbul'daki öğrenciler arasında çevreye uyum güçlüğüne doğurduğu nevrotik belirtiler X. Milli Psikiyatri Nörolojik Bilimi Kongresi Çalışmaları*. 107–115. Hacettepe Üniversitesi.
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Gökler, Ö. F., ve Cantekin, R. (2019). Matovu akademik benlik kavramı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies-Social Sciences*, 14(4), 1355–1366. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.22993>
- Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., & Pohlert, E. (2003). An analysis of the effects of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustment and commitment to college. *Journal of College Student Retention*, 5(3), 255–274. <https://doi.org/10.2190/C0T7-YX50-F71V-00CW>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering theoretical models and methodological guidelines. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 25–46. <https://doi.org/10.1023/A:1016048823497>
- Hiller, S. E., Kitsantas, A., Cheema, J. E., & Poulou, M. (2022). Mathematics anxiety and self-efficacy as predictors of mathematics literacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(8), 2133–2151. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1868589>
- Holroyd, C. B., & Coles, M. G. H. (2002). The neural basis of human error processing: Reinforcement learning, dopamine, and the error-related negativity. *Psychological Review*, 109(4), 679–709. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.679>
- Horn, L. (2006). Placing college graduation rates in context: How 4-year college graduation rates

- vary with selectivity and the size of low-income enrollment. Postsecondary education descriptive analysis report. *Institute of Education Sciences*, Washington.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 241-278) (ss. 241–278). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_10
- İşmar, Z., ve Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 78–99. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.837873>
- Jonkmann, K., Becker, M., Marsh, H. W., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2012). Personality traits moderate the Big-Fish-Little-Pond Effect of academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 736–746. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.020>
- Julia, M., & Veni, B. (2012). An analysis of the factors affecting students' adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244–250.
- Kalat, J. W. (2015). *Biological psychology*. Belmont, Wadsworth Publishing
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(30), 63–72.
- Karasakaloğlu, N., ve Saracaoğlu, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343–362.
- Kerimoğlu, F. (2014). *Farklı yaştaki çocukların oluşturduğu ilkökul 1. Sınıflara ilişkin öğretmen değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırıkkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı. (2022). Genel öğrenci istatistiği. Tarihinde adresinden erişildi <https://oidb.kku.edu.tr/Idari/Sayfa/Index?Sayfa=GenelOgrIst&AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Koç, A. (2020). Yüksek din eğitimi kurumlarında okuyan öğrencilerin üniversiteye uyum ve stres düzeylerinin incelenmesi (KKTC örneği). *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 1(53), 305–330. <https://doi.org/10.29288/ilted.702496>
- Korkmazer. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502–515.
- Kuang, J., Zhong, J., Yang, P., Bai, X., Liang, Y., Cheval, B., ... Arnett, J. J. (2023). Psychometric evaluation of the inventory of dimensions of emerging adulthood (IDEA) in China. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(1), 100331. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100331>
- Küçükler, K. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Lapoint, S. O., & Soysa, C. K. (2014). Great expectations: Perfectionism and residence status

- predict college adjustment. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(3), 98–107.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S., & Boivin, M. (2019). Adjustment trajectories during the college transition: types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684–710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Liew, J., & Mctigue, E. (2008). Academic and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.003>
- Little, B. R. (1999). Personality and motivation: Personal action and the conative evolution. İçinde L. A. Pervin & O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 501–524). New York: Guilford Press.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20–27. <https://doi.org/10.1007/BF03024964>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Perspectives on psychological science reciprocal effects of self- concept and performance from a multidimensional perspective perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319–350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- Martin, L. M. (2000). The relationship of college experiences to psychological outcomes in students. *Journal of College Student Development*, (41), 293–301.
- Matovu, M. (2014). A structural equation modelling of The Academic Self-Concept Scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185–197.
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756–768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- Melendez, M. C. (2016). Adjustment to college in an urban commuter setting: The impact of gender, race/ethnicity, and athletic participation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1521025115579671>
- Mercan, Ç. S., ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135–154.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *Sociological Quarterly*, 26(3), 365–385. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00233.x>
- Nightingale, S. M., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y., Barnes, L., Harris, R. A., ... Qualter, P. (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences*, 27, 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.004>

- O'Conner, E. M. (2001). Student mental health: Secondary education no more. *Monitor on Psychology*, 32(8), 44–47.
- Özel, A. (2006). Dumlupınar Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 317–336.
- Öztemel, K. (2010). Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13(4), 319–325.
- Park, J.-H., & Kang, S.-W. (2022). College life adjustment, life stress, career barriers, and career decision-making self-efficacy of college students who have experienced covid-19 in South Korea. *Healthcare (Switzerland)*, 10(4), 1–11. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040705>
- Pehlivan, H., ve Köseoğlu, P. (2010). Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 153–167.
- Petersen, I. H., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application*. (6th ed.). Cengage Learning.
- Pinxten, M., de Fraine, B., van Damme, J., & D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 689–709. <https://doi.org/10.1348/000709910X493071>
- Plotnik, R., & Kouyoumdjian, H. (2010). Introduction to psychology. In J.-D. Hague (Ed.), *Paper knowledge . Toward a media history of documents* (9th ed.). Ohio, Wadsworth.
- Rao, S. L. (2017). Marital adjustment and depression among couples. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 3442.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3), 493–501. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087980>
- Reeve, J. (2018). Understanding motivation and emotion. In *John Wiley & Sons* (7th Ed). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203792452-7>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rushi, P. J. (2007). Questioning the utility of self-efficacy measurements for Indians. *International Journal of Research and Method in Education*, 30(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/17437270701383339>
- Saracaloğlu, A. S., ve Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39–59.
- Saracaloğlu, S., Varol, S. R., & Evin Gencil, İ. (2014). Relationship between the level of foreign language learning and the cognitive and affective features of students of physical education and sports school. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 970–998.

- Schwitzer, A. M., Griffin, O. T., Ancis, J. R., & Thomas, C. R. (1999). Social adjustment experiences of African American college students. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 189–197. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02439.x>
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the Big-Fish-Little-Pond Effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403–419. <https://doi.org/10.1037/a0013838>
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465–1484. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338840>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shumaker, S. A., & Hill, D. R. (1991). Gender differences in social support and physical health. *Health psychology: Official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 10(2), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.10.2.102>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether i've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Snyder, T. D., & Dillow, S. A. (2011). *Digest of education statistics 2010*. Washington, DC, National Center for Education Statistics - Institute of Education Sciences.
- Srivastava, P. S., & Singha, P. (2017). Adjustment problems of high and low academic achievers. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 175–181.
- Strage, A. (2000). Predictors of college adjustment and success: Similarities and differences among Southeast-Asian Americans. *Education*, 120(4), 731-741.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25, 50–56.
- Sürücü, M., ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375–396.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York, Pearson.
- TDK. (2022). Büyük Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Toews, M. L., & Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen: Predictors for white and Hispanic male and females. *College Student Journal*, 41(2), 891–900.
- Tokmak, F., Sak, U., ve Akbulut, Y. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerinde büyük balık-küçük gölet etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 91–106. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9303>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788–806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset
- Uyulgan, M. A., ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7–32.

<https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2013>

- Valentine, J. C., & Dubois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Ed.), *International advances in self research: New Frontiers for self research* (2nd ed., pp. 53–78). Greenwich CT, Information Age.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Hriere, 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*, *C*, 52, ss. 1003–1017.
- Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the united states and china: A longitudinal investigation. *Child Development*, *80*(4), 1272–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, *46*(9), 921–930. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.9.921>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of Achievement Motivation*, 91–120. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50006-1>
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, *15*(1), 9–37.
- Wittig, A. F. (2001). *Schaum's outline of introduction to psychology* (2nd Ed.). New York, The McGraw-Hill.
- Wohn, D. Y., & Larose, R. (2014). Effects of loneliness and differential usage of Facebook on college adjustment of first-year students. *Computers and Education*, *76*, 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.018>
- Wolff, F., Nagy, N., Helm, F., & Möller, J. (2018). Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports. *Learning and Instruction*, *55*, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.006>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology (13th Edition)*. Essex, Pearson.
- Yavuzer, H. (1986). Dağılmış ve huzursuz aile ortamlarının çocuklardaki uyum ve davranış bozukluğuna olan etkisi. *Aile ve genç*. İstanbul: Ak Yayınları, konferans ve panelleri.
- Yüksel, A., ve Öz, F. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin üniversiteye uyumunda problem çözmeye dayalı psikoeğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, *4*(2), 242–262.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu

Tarih : 21.04.2022

No : E-51450103-050.01.04-00000417475

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : %60

2. yazar katkı oranı : %40