



Türkiye’de ortaokulların uyum haritası: ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının cinsiyet, sınıf ve bölgesel açıdan incelenmesi *

Özlem Ulaş Kılıç ¹, Seval Kızıldağ Şahin ², Selen Demirtaş Zorbaz ³, Çiğdem Akın Arıkan ⁴, Simay Vapurlu Şimşek ⁵, Hamza Şentürk ⁶, Özlem Mirioğlu ⁷, Nuri Doğan ⁸, Dilek Gençtanırım Kurt ⁹

Öz

Bu çalışmada Türkiye genelinde ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölgeler açısından nasıl farklılaştığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre 12 bölgeyi temsil edecek şekilde, 24 il ve 104 okuldan seçilen 26.962 öğrenci oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının ölçülmesinde Gençtanırım Kurt ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşadıkları bölgeler dikkate alınarak yapılan karşılaştırmalarda faktöriyel ANOVA uygulanmıştır. Verilerin analizi Jamovi istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, ortaokul öğrencilerinin okula uyum toplam puanları ile okula uyumun alt boyutları olan akademik, sosyal ve davranışsal uyum puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre anlamlı fark gösterdiği ortaya konulmuştur. Buna göre, akademik uyum boyutu açısından en yüksek ortalamanın

Anahtar Kelimeler

Okula uyum
Ortaokul öğrencileri
Uyum haritası
İSBB
Cinsiyet
Bölgesel farklılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.11.2024
Kabul Tarihi: 28.04.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2522

* Bu çalışma 25. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (16–19 Mayıs 2024, Ankara).

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Giresun, Türkiye, ozlem.ulas@giresun.edu.tr

² Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Adıyaman, Türkiye, sevalpdr@gmail.com

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Ankara, Türkiye, sdzorbaz@ankara.edu.tr

⁴ The National Foundation for Educational Research in England and Wales, Slough, Berkshire, Birleşik Krallık, akingcdm@gmail.com

⁵ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Ankara, Türkiye, simayvapurlu@gmail.com

⁶ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Kırşehir, Türkiye, hsenturkpdr@gmail.com

⁷ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, ozlemmirioglu00@gmail.com

⁸ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara, Türkiye, nurid@hacettepe.edu.tr

⁹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Kırşehir, Türkiye, dgenctanirim@ahievran.edu.tr

Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde; en düşük ortalamanın ise Doğu Marmara Bölgesinde olduğu; sosyal uyum boyutunda en yüksek ortalamanın Batı Karadeniz Bölgesinde; en düşük ortalamanın Orta Anadolu Bölgesinde olduğu; davranışsal uyum boyutundan en yüksek ortalamanın Batı Anadolu Bölgesinde en düşük ortalamanın ise İstanbul Bölgesinde olduğu belirlenmiştir. Okula uyum toplam puanları açısından bölgelere göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde, en düşük ortalamanın ise Batı Marmara Bölgesinde olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların azaltılması için, özellikle düşük uyum gösteren bölgelerde öğrencilere yönelik psikososyal destek programlarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin, öğrencilere yönelik duyarlı ve kapsayıcı eğitim stratejileri geliştirmeleri için eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Giriş

Türkiye’de mevcut yasalar çerçevesinde 12 yıl olan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan zorunlu eğitim 6-18 yaş arası çocukların büyük bir kısmının eğitim sistemi içinde yer almasını ve dolayısıyla tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı sunmayı sağlamaktadır. Sıklıkla 10-14 yaş aralığını kapsayan ortaokul kademesi ise, zorunlu eğitimin ikinci basamağını oluşturmakta ve ilkokuldan liseye geçiş sürecini kapsamaktadır. Bu süreç öğrencilerin akademik kimliklerini oluşturdıkları ve gelecekteki eğitim hayatlarını şekillendirdikleri kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir (National Middle School Association [NMSA], 2003). Bu kademedeki 5.524.117 öğrenci eğitim görmekte olup bu öğrencilerin devam ettiği toplam 18.907 eğitim kurumu bulunmakta ve zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin %32,5’ini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2023). Bu veriler, ortaokul eğitiminin kapsamı ve yaygınlığı hakkında önemli bir gösterge sunmaktadır.

Genelde 10-14 yaş aralığında olan ortaokul öğrencileri bu süreçte büyük ölçüde yaşamlarına şekil veren kritik ve karmaşık seçimler yapmaktadırlar. Ortaokul dönemi, öğrencilerin sosyal, duygusal ve kariyer gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemde, çocukların kişilik oluşumu ve sosyal-duygusal gelişimi hızlanırken, aynı zamanda kariyer beklentileri de şekillenmeye başlamaktadır (Gökdeniz, 2008; Oğuz Duran ve Kaya Memiş, 2017). Öğrenciler akademik ve kariyer gelişiminin bir göstergesi olarak da okul ortamına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Ergenlik döneminin getirdiği zorluklarla birlikte ilerleyen bu süreçte ortaokulun, ilkokuldan farklı özelliklere sahip olması ve ergenlerin ihtiyaçlarını karşılamakta yaşadıkları güçlükler akademik başarısızlık, şiddet, zorbalık ya da diğer problem davranışlar gibi birtakım sorunların yanı sıra okula uyum sorunlarının ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Kingery vd., 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadığı güçlüklerin nedenleri üzerinde durulması, eğitim politikalarının oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla, eğitim çevresinin öğrenciden beklentileri ile öğrencinin bu beklentileri karşılama becerisi arasındaki eşleşmede çok boyutlu olarak açıklanan “okula uyum” kavramı dikkat çekici hale gelmektedir (Craighead ve Nemeoff, 2001).

Ortaokula Uyum Kavramı

Ortaokulda okula uyumun incelenmesi, yukarıda bahsedilen sorunları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek için önemlidir; çünkü ortaokul dönemi çocukların eğitimden uzaklaşma riskleri açısından da kritik bir dönem (OECD, 2021) olmasının yanı sıra sosyal ve gelişimsel olarak istenmeyen sonuçlara neden olan sigara, alkol, madde kullanımı ile antisosyal davranışlar gibi problem davranışların (Jessor, 1998) ortaya çıktığı ve giderek artış gösterdiği aynı zamanda yüksek düzeyde depresif semptomlarla ve okul sorunları ile ilişkili (Fite vd., 2019) bir kademedir. Dolayısıyla kritik bir dönem olduğu bilinen ortaokul döneminde okula uyuma ilişkin yapılan çalışmalara odaklanmanın alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin okula uyumlarını

desteklemek öncelikli konulardan biri olmalıdır, çünkü bu uyum akademik başarılarını (Rydell Altermatt, 2011) ve psikososyal iyi oluşlarını (Park ve Kang, 2011) da olumlu yönde etkilemektedir.

Okula uyum konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; çoğunlukla okul öncesi (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Çelik, 2021; Erten, 2012; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Gülay, 2011; Gülay ve Erten, 2011; Güler, 2016; Kar, 2022; Şebitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019; Yalçın, 2016) ve ilkokul dönemine (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019; Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023; Özasan ve Baba-Öztürk, 2022; Özer vd., 2022; Temel ve Sapsağlam, 2018; Yoleri ve Tanış, 2014) ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Buna ek olarak, sınırlı sayıda çalışmada lise öğrencileri ile çalışıldığı (Aslan ve Küçüker, 2022; Durnalı vd., 2018; Kaynak, 2021; Makas, 2020; Makas ve Düşünceli, 2021; Özbilen vd., 2018) ve son dönemlerde ise yükseköğretimde uyuma gösterilen ilginin arttığı (Avcı, 2019; Erzen, 2018; Karakuş ve Akay, 2020; Öktem, 2023; Savaşan ve Meriç, 2021) gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların sıklıkla ilkokul gibi erken öğretim kademelerine yönelik olduğu; buna karşın bir geçiş dönemi olan ve hem akademik hem de gelişimsel açıdan kritik özellikler barındıran ortaokul kademesinde okula uyum konusunun sınırlı sayıda çalışıldığı dikkat çekmektedir (Demirkalp Kaya, 2022; Gençtanırım Kurt, 2022; Usta vd., 2021).

Son yıllarda Türkiye’de MEB tarafından özellikle geçiş aşamasında olan birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını desteklemek amacıyla çalışmalar yapıldığı (MEB, 2024) ve okula uyum söz konusu olduğunda yeni başlayan öğrencilere sunulan oryantasyon hizmetlerine ağırlık verildiği gözlenmektedir. Alan yazına bakıldığında ise ortaokula geçiş, öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal alanda uyum zorlukları için artan bir risk dönemi olarak kabul edilmektedir (Dawes vd., 2021). Aynı zamanda ilkokuldan ortaokula geçişin akademik başarıda da önemli düşüşlere sebep olduğu ve bu etkinin ilerleyen sınıf düzeylerinde de devam ettiği görülmüştür (Rockoff ve Lockwood, 2010). Bu sebeple okula uyum çalışmaları sadece geçiş aşamasındaki öğrenciler için değil eğitim sistemi içerisinde bulunan tüm öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimlerini sağlamak ve akademik başarılarını arttırmak için de gerekli görülmektedir. Bu noktada karmaşık bir yapısı olan okula uyum kavramının kapsamlı ve doğru bir şekilde tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Reich ve Flanagan, 2010). Tomás ve diğerleri (2020) okula uyumu, okulda yapılan etkinliklere aktif olarak katılım göstermekle birlikte, okul kurallarına uyum sağlama ve okulun içerisinde yer alan arkadaşlar, öğretmenler, diğer çalışanlar ile olumlu sosyal ilişkiler ortaya konulması olarak tanımlamışlardır. Adeyemo (2005) ise okula uyumu, okul ikliminde karşı karşıya gelen birtakım akademik ve sosyal zorluklar ile baş edebilme, okulda yerine getirilmesi beklenen davranışları akademik ve sosyal açıdan uygun bir şekilde gerçekleştirme olarak tanımlamaktadır. Tanımlamadaki çeşitlilik ve karmaşıklığa Juvonen ve Wentzel (1996) de dikkat çekmekte ve okula uyumu oluşturan bileşenleri akademik konularla ilgili ve sosyal-kişisel konularla ilgili olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Dolayısıyla okula uyumun tanımlanmasında üzerinde anlaşılmış tek bir tanım bulunmamakla birlikte her araştırmacı okula uyumun farklı yönlerini vurgulamaktadır. Bu noktada, okula uyumun farklı yönlerini bütüncül olarak ele alan Demirtaş Zorbaz’ın (2016) açıklamaları dikkat çekmektedir. Okula uyumun akademik uyum, sosyal uyum ve davranışsal uyum olmak üzere üç boyutunu bir arada ele alan bu açıklama okula uyumun çok boyutlu olarak açıklanmasında yol göstericidir.

Öğrencinin okula uyum sürecini anlayabilmek için, akademik, sosyal ve davranışsal uyum düzeylerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu boyutlar, birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturur (Demirtaş Zorbaz, 2016). Örneğin, akademik uyum, okulun öğrenciden beklentileri ve öğrenme gereksinimleri üzerine kuruludur; buna karşın, öğrencinin okul ortamındaki öğretmenleriyle veya arkadaşlarıyla anlaşabilmesi ve kendini ifade edebilmesi ise sosyal uyumu kapsar (Erten Sarıkaya, 2020; Valka, 2015). Buna ek olarak, öğrencinin okul kurallarına uyması, akademik görevlerini yerine getirmesi ve problemleri davranışlardan kaçınmasını içeren davranışsal uyum, okulun beklentileriyle ilişkili olan akademik uyumla bağlantılıdır (Birch ve Ladd, 1997; Şimşek vd., 2020). Gençtanırım Kurt ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen okula uyumu sözü edilen tüm boyutlarıyla ele alan çalışma ortaokul öğrencileri için okula uyumun tüm boyutları ile değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Okula uyum bu karmaşık ve çok boyutlu yapısı bağlamında birçok faktörden de

etkilenen bir yapı olarak değerlendirilebilir. Özellikle bireysel ve çevresel bazı özellikler okula uyumla doğrudan ilişkilidir.

Ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreçlerine dair araştırmalar, cinsiyetin uyumla ilişkisine dikkat çekmektedir. Araştırmalar sıklıkla ortaokulda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula uyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Akos ve Galassi, 2004; Brass vd., 2019; Farmer vd., 2006; Negru ve Băban, 2009; Serna ve Martínez, 2019; Simons-Morton vd., 1999; Uz Baş, 2003); sınırlı sayıda çalışmada ortaokula geçiş sürecinde öğrencilerin okula uyumlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olmadığını belirtilmektedir (Kingery vd., 2011). Genel uyumun yanı sıra cinsiyetin akademik, davranışsal ve sosyal uyum boyutlarıyla da ilişkili olduğu; kızların okul ortamına daha bağlı olduğu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Brass vd., 2019; Ueno ve McWilliams, 2010). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinde okula uyum ve okula uyumun boyutları ile cinsiyet ilişkisi henüz net olarak tanımlanamamıştır. Bu bağlamda, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde kız ve erkek öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okula uyum, cinsiyetin yanı sıra sınıf düzeyine göre de farklılaşabilmektedir. Bir öğrencinin okula uyumu, sınıftan sınıfa bütüncül olarak ya da akademik, sosyal ve davranışsal alanlarda farklılık gösterebilir. Yapılan çalışmalar, beşinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden (Brass vd., 2019; Caldarella vd., 2011; Harter, 1999); altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci sınıf öğrencilerinden sosyal uyum düzeylerinin (Aydoğdu ve Gürsoy, 2019) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları sıklıkla sınıf seviyesi arttıkça okula uyumun da arttığını ortaya koymaktadır (Wentzel vd., 2010; Wigfield vd., 2006). Bazı çalışmalarda ise okula uyumun yordanmasında sınıf düzeyinin anlamlı bir değişim oluşturmadığı belirtilmektedir (Rusnila vd., 2021). Sınıf düzeylerine göre okula uyumun nasıl bir değişim gösterdiğinin anlaşılması genel olarak eğitim programlarının düzenlenmesi açısından önemli olmasının yanı sıra okul içi uyumla ilişkili bazı düzenlemelere de yol gösterici olabilir. Bu bağlamda okula uyumun sınıf düzeyleri açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin anlaşılması önem taşımaktadır.

Cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlerin okula uyumla ilişkisinin yanı sıra makro düzeydeki bölgesel faktörlerin de okula uyumla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ilgili literatürde yapılan çalışmalarda bölgeler arasındaki farklılıkların eğitim eşitsizliklerine yol açtığı görülmüştür (Da Wan vd., 2018). Eğitim fırsatları ve sosyo-ekonomik koşullara göre bölgesel farklılıklar, akademik performans ve okul uyumunda farklılıklara yol açabilmektedir. Örneğin; daha iyi eğitim fırsatları ve daha yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip bölgelerdeki öğrenciler akademik olarak daha iyi performans gösterme eğilimindedirler (Santos vd., 2023). Türkiye'de Cumhuriyet döneminden itibaren merkezi bir eğitim sistemi benimsenmiş ancak Türkiye eğitim sisteminin kapsam ve nicelik açısından büyümesi merkezle beraber yerele özgü sistemlerin de düşünülmesi gerektiğini tartışmaya açmıştır (Atalay, 1995). Bu bağlamda özellikle Türkiye'de bölgesel gelişme politikalarının uygulama zemini olarak kullanılan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması'na (İBBS) göre ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi bölgesel düzenlemeler açısından politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici olabilir. Türkiye İBBS'de 3 kademeli bir sistem oluşturulmuş ve bu bağlamda, Düzey 1 ve Düzey 2 bölgeleri, Düzey 3 ise illeri kapsamaktadır ve 81 il Düzey 3'ü, illerin birleştirilmesiyle elde edilen 26 bölge Düzey 2'yi ve 26 bölgenin birleştirilmesiyle elde edilen 12 bölge ise Düzey 1'i oluşturmaktadır. Bu sınıflandırmada Türkiye'nin mevcut coğrafi bölgeleri dikkate alınmamış, bunun yerine nüfus miktarı başta olmak üzere, kültürel yapı ve illerin gelişmişlik durumu kriterleri göz önüne alınmıştır (Taş, 2006). İBBS Düzey 1 ve Düzey 2 bölgeleri ise genel olarak genel ve bölgesel politikaların genel çerçevesinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. İBBS Düzey 2 bölgelerinin oluşturulmasında temel amaç bölgesel politikaların belirlenmesi olduğundan bölgelerin genel özelliklerinin bilinmesi ve gerekli politikaların bu özelliklere göre belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle yerelin güçlü yönlerinin destekleyen ve zayıf yönlerini güçlendirmeye çalışan politikalar belirlenirken bölge ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Çelikel Yiğiter, 2019). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2014) verilerine göre, İstanbul, Batı Marmara, Batı Anadolu, Ege ve Akdeniz Bölgeleri; eğitim, eğlence-

kültür, turizm, sanayi ve sağlık gibi alanlarda Türkiye genelinde en fazla imkana sahip bölgeler olarak öne çıkmaktadır (Aktaran Uyanık vd., 2015). Buna karşın Kuzeydoğu ile Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki eğitim altyapısının yeterince gelişmemesi ve sosyo-ekonomik koşulların elverişli olmaması, eğitim kalitesi, öğretmen sayısı ve eğitim materyalleri gibi faktörlerin daha iyi olduğu bölgelerdeki öğrencilere göre daha kısıtlayıcı bir öğrenme ortamına sahip olduğu belirtilmektedir (Ünsal ve Sülkü, 2020). Nitekim Koçberber ve Kayancık (2010), Türkiye’deki ilkokullarda eğitim olanaklarının bölgeler arası farklılıklarını incelediği çalışmada bu durumu destekleyecek şekilde sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada; Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde okulların fiziki alt yapı eksiklikleri bulunduğu, hanelerin ve eğitim kurumlarının öğrenci başına yaptıkları eğitim harcamasının en düşük seviyede olduğu ve öğrenci başarıları bakımından da bölgenin Türkiye ortalamasının oldukça gerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu’da bölgedeki okulların fiziki altyapı olanakları ve öğrencilere yapılan eğitim yatırımlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, bu tür bölgesel farklılıkların öğrencilerin okula uyum sağlama süreçlerinde belirleyici bir rol oynayabileceği düşüncesinden hareketle bölgesel bir karşılaştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bilgiler göz önüne alındığında ortaokulda okula uyumun çok boyutlu yapısının incelenmesi (Demirtaş Zorbaz, 2016) ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretilmesi, eğitim politikalarının ve programlarının etkililiğini değerlendirmek için önemli bir araç olabilir. Ayrıca eğitim politikalarına hizmet etmesi adına ülke genelindeki durumu ortaya koyan kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla İBBS’deki 12 bölgeden elde edilen verilerle yapılan bu araştırmanın problem cümlesi *“Ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?”* olarak belirlenmiş ve problemin çözümüne yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarının ortalamaları akademik, sosyal, davranışsal ve genel uyum açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula uyumun akademik, sosyal, davranışsal alt boyutları ve genel uyum puanlarının ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okula uyumun akademik, sosyal, davranışsal alt boyutları ve genel uyum puanlarının ortalamaları istatistiki bölgelere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğrencilerin okula uyumun alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların ortalamaları sınıf düzeyi, cinsiyetin ve istatistiki bölgenin ortak etkisine/etkileşimine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut bir durumu betimlemek ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek ve uyum haritasını ortaya koymak amacıyla, ülkenin farklı coğrafi, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtan iller örnekleme dahil edilerek farklı öğrenci profillerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu geniş ölçekli örneklem, araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın örnekleminde İBBS temel alınmıştır. Türkiye İBBS’de 3 kademeli bir sistem oluşturulmuş ve bu bağlamda, Düzey 1 ve Düzey 2 bölgeleri, Düzey 3 ise illeri kapsamaktadır (Taş, 2006). Türkiye’de il idari yapısı dikkate alınarak 81 il Düzey 3’ü, illerin birleştirilmesiyle elde edilen 26 bölge Düzey 2’yi ve 26 bölgenin birleştirilmesiyle elde edilen 12 bölge ise Düzey 1’i oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’deki ortaokul öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak için Düzey 2’de yer alan alt bölge istatistikleri tabaka olarak belirlenmiştir. Tabakalı rastgele örnekleme, evrenin daha iyi temsil edilmesini sağlayarak örnekleme

hatalarını azaltmaktadır. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için geniş bir evrenin varlığı gereklidir. Bu nedenle, evrenden seçilecek örneklem hacmi de oldukça büyük olmaktadır (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda İstanbul, Ankara, Çankırı, Antalya, Muğla, Edirne, İzmir, Diyarbakır, Van, Kırşehir, Mersin, Mardin, Erzincan, Giresun, Kars, Elazığ, Kayseri, Bartın, Amasya, Balıkesir, Uşak, Konya, Eskişehir ve Bolu illerinde uygulama yapılmıştır.

Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, 24 il ve 104 okulda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin 12790'ı (%50.5) kız, 12477'si (% 49.2) erkek ve 76'sı (0.03) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin 6290'ı (%24.8) beşinci sınıf; 6325'i (%5) altıncı sınıf; 6433'ü (%25.4) yedinci sınıf ve 6295'i (%24.8) sekizinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 11.86'dır (SS=1.194).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğrenci düzeyindeki cinsiyet, sınıf değişkenleri açısından veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bu ölçek, Gençtanırım Kurt ve diğerleri (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin okula uyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan ölçek, 11 maddeyle akademik uyumu, 8 maddeyle davranışsal uyumu ve 6 maddeyle sosyal uyumu ölçen toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler arasında şunlar yer almaktadır: "Ödevlerimi öğrenme hevesiyle yaparım.", "Sınıftaki ortak eşyaları özenli kullanırım." ve "Sınıf arkadaşlarım beni oyunlarına davet ederler". Ölçek maddeleri 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Yüksek puanlar, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üç düzeyli DFA analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (CFI=0.927, TLI=0.923, RMSEA=0.035, %95CI [0.033-0.036], SRMR=.043; Gençtanırım Kurt vd., 2023). Ölçeğin güvenirlik katsayıları incelendiğinde ise, toplam puanı için Cronbach Alfa değerinin .86 olarak elde edildiği görülmüştür. İkinci düzey boyutlar için Cronbach Alfa, McDonald's ω ve bileşik güvenirlik katsayıları sırasıyla şu şekilde hesaplanmıştır: akademik uyum boyutu için .83, .84, .88; sosyal uyum boyutu için .72, .73, .86; ve davranışsal uyum boyutu için .78, .80, .85 (Gençtanırım Kurt ve diğerleri, 2023).

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alfa ve McDonald's Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, güvenirlik katsayıları sırasıyla akademik uyum için 0,83 ve 0,84; davranışsal uyum için 0,78 ve 0,80; sosyal uyum için 0,68 ve 0,70; okula uyum toplam puanı için ise 0,86 ve 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan DFA analizi sonucunda uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür (CFI=0.941, TLI=0.933, RMSEA=0.033, %95CI [0.033-0.034], SRMR=.039) (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999).

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi öncesinde yanlı sonuçlar elde etmemek için birey bazında kayıp oranı %25'in üzerinde olan veriler (ölçek maddelerine belli bir maddeden sonra cevap vermeyenler) veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra değişken bazında kayıp oranları incelenmiş ve %0.4 ile %3.1 arasında tespit edilmiştir. Kayıp verilere, "mice" (Van Buuren ve Groothuis-Oudshoorn, 2011) R paketinde yer alan tahmini ortalama eşleştirme yöntemi ile atama yapılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşadıkları bölge değişkenlerine bağlı olarak okula uyum (toplam puan), davranışsal uyum, sosyal uyum ve akademik uyum boyutları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ayrı ayrı ANOVA yapılması hata oranını arttıracığından Faktöriyel ANOVA yapılmıştır. Bu analiz, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölge) her bir bağımlı üzerindeki temel etkilerini ve değişkenler arasındaki etkileşimleri değerlendirmek için tercih edilmiştir. Bu aşamada, ilk olarak ölçekten elde edilen puanların normallik varsayımını değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Curran ve diğerleri (1996), çarpıklık katsayısının -2/+2; basıklık katsayısının ise -7/+7 arasında olmasının, dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık

değerlerinin normal dağılım aralığında (-2, +4) olduğu belirlenmiştir. Bir diğer varsayım olan varyansların homojenliği için Levene testi incelenmiştir. Field (2017), Levene testinin büyük örneklemelerde varyanslar arasında büyük farklar olmasa bile testin anlamlı çıkabileceğine dikkat çekmiş ve bu nedenle varyans oranının incelenmesini ve bu oranın 2 veya 3'ü aşmaması gerektiğini önermiştir. Levene testi istatistiksel olarak anlamlı çıktığı için (< 0.05) varyans oranları dikkate alınmış ve bu oranların 1.5'dan küçük olduğu elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, verinin normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir.

Verilerin analizinde Jamovi istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca ekte bulunan haritalar için R.4.3.1 (R Core Team, 2023) programında yer alan *maps* (Becker vd., 2018) paketi kullanılmıştır.

İşlem Yolu

Araştırmacılar, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı boyunca sınıflarda yürütülecek araştırma için önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Protokol No: 2022/06/08 ve Tarih: 17.08.2022) etik onay, ardından Milli Eğitim Bakanlığından uygulama izni almıştır. Araştırmanın yapılacağı okulların müdürleriyle iletişim kurularak gerekli izinler alınmış, sonrasında ise veli onam formları okullara dağıtılmıştır. Bu formlar öğretmenler tarafından toplanıp araştırma ekibine teslim edilmiştir. Ardından, araştırmacılar belirlenen gün ve saatlerde sınıflara giderek öğrencilere araştırmanın amacını açıklamıştır. Gönüllü öğrenciler için ölçek setleri dağıtılmış ve uygulama, sınıfta toplu bir şekilde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili detaylı bilgiler açıklanmış, gizlilik ve gönüllülük kriterleri anlatılmıştır. Ayrıca katılımcılar çalışmadan diledikleri zaman çekilebilecekleri, elde edilen verilerin anonim hale getirilerek toplu bir şekilde değerlendirileceği ve yalnızca bilimsel amaçlar ile kullanılacağı noktalarında bilgilendirilmişlerdir. Bu anlamda bu çalışma, etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, gönüllü katılım sağlanmış ve etik ilkeler gözetilmiştir. Ölçeğin uygulanması, sınıf düzeyine bağlı olarak ortalama 20-30 dakika sürmüştür. 24 farklı ilde yapılan uygulamalar araştırma ekibi tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve yaklaşık iki ayda tamamlanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okula uyum ölçeği alt boyutları (akademik, davranışsal ve sosyal) ve toplamından aldıkları puanların cinsiyete, sınıf düzeyine ve bölgelere bağlı olarak değişip değişmediğini belirleyebilmek için TÜİK tarafından oluşturulan 12 bölgeden veriler toplanmıştır (TÜİK, 2005). Cinsiyet, sınıf düzeyine ve bölgelere göre öğrencilerin okula uyum puanlarının aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (SS) sırasıyla, Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Okula Uyum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum
Akademik Alt	Erkek	11915	42.56	7.64	11	55
Boyut	Kız	12304	44.12	7.12	11	55
Sosyal Alt	Erkek	11915	22.66	4.53	6	30
Boyut	Kız	12304	23.29	4.44	6	30
Davranışsal Alt	Erkek	11915	35.29	4.61	8	40
Boyut	Kız	12304	37.26	3.58	8	40
Okula Uyum	Erkek	11915	100.52	13.32	28	125
Toplam Boyut	Kız	12304	104.68	11.78	36	125

Tablo 1'de görüldüğü gibi, erkeklerin okula uyum ölçeği boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın en fazla okula uyum ölçeğinin toplam puanında ($\bar{X}$ erkek = 100.52, $\bar{X}$ kız = 104.68) en az ise sosyal boyutta ($\bar{X}$ erkek = 22.66, $\bar{X}$ kız = 23.29) olduğu elde edilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyine Göre Okula Uyum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum
Akademik Alt	5.	5911	46.17	6.58	15	55
Boyut	6.	6060	44.09	6.97	13	55
	7.	6183	42.26	7.46	12	55
	8.	6065	41.00	7.58	11	55
Sosyal Alt	5.	5911	23.45	4.38	6	30
Boyut	6.	6060	23.04	4.45	6	30
	7.	6183	22.80	4.59	6	30
	8.	6065	22.64	4.52	6	30
Davranışsal Alt	5.	5911	36.84	4.04	10	40
Boyut	6.	6060	36.34	4.13	8	40
	7.	6183	36.13	4.22	8	40
	8.	6065	35.86	4.47	8	40
Okula Uyum	5.	5911	106.48	11.87	36	125
Toplam Boyut	6.	6060	103.48	12.15	43	125
	7.	6183	101.20	12.86	34	125
	8.	6065	99.51	12.92	28	125

Tablo 2’de, görüldüğü gibi öğrencilerin okula uyumun alt boyutu olan akademik uyum boyutundaki puanları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik boyuta ilişkin puan ortalamalarında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Akademik uyuma ilişkin puan ortalamalarında en yüksek ortalama uyum puanına sahip 5. sınıf ($\bar{X} = 46.17$), en düşük ise 8. sınıf ($\bar{X} = 41.00$) olduğu görülmektedir. Okula uyumun alt boyutu olan sosyal uyum boyutunda da benzer bir desen gözlenmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal uyum boyutuna ilişkin puan ortalamalarında bir azalma gözlemlenmektedir. Sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarında en yüksek ortalama sosyal uyum puanına sahip 5.sınıf ($\bar{X} = 23.45$), en düşük ise 8.sınıf ($\bar{X} = 22.64$) olduğu görülmektedir. Okula uyumun alt boyutu olan davranış uyum boyutunda da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin davranış uyum boyutuna ilişkin puan ortalamalarında bir azalma gözlemlenmektedir. Davranışsal uyuma ilişkin puan ortalamalarında en yüksek ortalama davranış uyum puanına sahip 5.sınıf ($\bar{X} = 36.84$), en düşük ise 8.sınıf ($\bar{X} = 35.86$) olarak görülmektedir. Toplam okula uyum puanına bakıldığında da benzer bir ilişki görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin toplam okula uyum puan ortalamalarında bir azalma meydana gelmektedir. Öğrencilerin en yüksek ortalama toplam uyum puanına sahip 5.sınıf ($\bar{X} = 106.48$), en düşük ise 8.sınıf ($\bar{X} = 99.51$) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Bölgelere Göre Betimsel İstatistikler

	Bölge	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum
Akademik Alt	Kuzeydoğu Anadolu	1943	44.93	6.97	16	55
Boyut	Akdeniz	2070	42.91	7.45	11	55
	Batı Anadolu	2690	42.50	7.71	13	55
	Batı Karadeniz	1635	43.19	7.37	12	55
	Batı Marmara	1586	42.28	7.53	15	55
	Doğu Karadeniz	963	43.32	7.42	12	55
	Doğu Marmara	2377	42.11	7.95	11	55
	Ege	2375	42.77	7.51	13	55
	Güneydoğu Anadolu	2735	44.79	6.68	11	55
	İstanbul	1066	42.72	7.55	12	55
	Orta Anadolu	2723	43.57	7.44	11	55
	Ortadoğu Anadolu	2056	44.68	6.73	16	55

Tablo 3. Devamı

	Bölge	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum
Sosyal Alt Boyut	Kuzeydoğu Anadolu	1943	23.19	4.55	6	30
	Akdeniz	2070	22.67	4.52	7	30
	Batı Anadolu	2690	22.95	4.44	6	30
	Batı Karadeniz	1635	23.50	4.21	6	30
	Batı Marmara	1586	23.06	4.59	6	30
	Doğu Karadeniz	963	23.43	4.51	7	30
	Doğu Marmara	2377	23.17	4.54	6	30
	Ege	2375	23.14	4.45	6	30
	Güneydoğu Anadolu	2735	22.89	4.42	6	30
	İstanbul	1066	22.73	4.62	6	30
	Orta Anadolu	2723	22.58	4.58	6	30
	Ortadoğu Anadolu	2056	22.84	4.50	6	30
Davranışsal Alt Boyut	Kuzeydoğu Anadolu	1943	36.37	4.17	14	40
	Akdeniz	2070	36.35	4.21	12	40
	Batı Anadolu	2690	36.55	3.88	8	40
	Batı Karadeniz	1635	36.16	4.15	13	40
	Batı Marmara	1586	36.08	4.38	12	40
	Doğu Karadeniz	963	36.48	4.09	8	40
	Doğu Marmara	2377	36.40	4.22	8	40
	Ege	2375	36.37	4.38	14	40
	Güneydoğu Anadolu	2735	36.11	4.21	8	40
	İstanbul	1066	36.07	4.44	16	40
	Orta Anadolu	2723	36.25	4.45	8	40
	Ortadoğu Anadolu	2056	36.17	4.21	9	40
Okula Uyum Toplam Boyutu	Kuzeydoğu Anadolu	1943	104.49	12.08	45	125
	Akdeniz	2070	101.93	12.75	37	125
	Batı Anadolu	2690	102.01	12.82	36	125
	Batı Karadeniz	1635	102.87	12.46	41	125
	Batı Marmara	1586	101.43	13.17	42	125
	Doğu Karadeniz	963	103.23	12.82	34	125
	Doğu Marmara	2377	101.69	13.46	36	125
	Ege	2375	102.28	12.89	49	125
	Güneydoğu Anadolu	2735	103.79	12.00	41	125
	İstanbul	1066	101.53	13.28	40	125
	Orta Anadolu	2723	102.41	13.06	28	125
	Ortadoğu Anadolu	2056	103.71	11.77	55	125

Okula uyumun alt boyutu olan akademik uyum boyutunda, Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde en yüksek ortalama puan ($\bar{X} = 44.93$) elde edilirken, Batı Marmara bölgesinde en düşük ortalama puan ($\bar{X} = 42.28$) olduğu görülmektedir. Okula uyumun alt boyutu olan sosyal uyum boyutunda, en yüksek ortalama puan Batı Karadeniz ($\bar{X} = 23.50$) ve en düşük ortalama puan ise İstanbul ($\bar{X} = 22.73$) bölgesinde olduğu görülmektedir. Okula uyumun alt boyutu olan davranış uyum boyutunda, en yüksek ortalama puan Batı Karadeniz ($\bar{X} = 36.16$) ve en düşük ortalama puan İstanbul ($\bar{X} = 36.07$) bölgesinde olduğu görülmektedir. Okula uyum toplam puanı açısından bakıldığında, en yüksek ortalama puan Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{X} = 104.49$) ve en düşük ortalama puan Batı Marmara ($\bar{X} = 101.43$) bölgesinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okula uyumuna ilişkin alt boyutlar ve toplam puan ortalamalarının, sınıf düzeyi, cinsiyet ve Türkiye'deki istatistiki bölge etkileşimine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Faktöriyel ANOVA analizlerinin bulguları Tablo 4 ile Tablo 7 arasında sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyumun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve İstatistiki Bölgelere Göre Farklılaşmasına İlişkin Faktöriyel ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2p
Cinsiyet	93868,04	1	93868	626.62	< .001	0.025
Sınıf	146393,49	3	48798	325.75	< .001	0.039
Bölge	17769,54	11	1615	10.78	< .001	0.005
Sınıf * Bölge	19228,82	33	583	3.89	< .001	0.005

Etkileşim değişkenleri istatistiksel olarak anlamsız ise ($p > 0.05$) rapor edilmemiştir.

Okula uyumun toplam puanın cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla faktöriyel ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik uyumlarının cinsiyet için ana etkisi kız ($\bar{X}$ = 104.69) ve erkek ($\bar{X}$ = 100.52) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu bulunmuştur ($F(1, 24123) = 626.62, p < .05; \eta^2p = 0.025$). Bu bağlamda cinsiyetin öğrencilerin okula uyum puanlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi için ana etki, beşinci sınıf ($\bar{X}$ = 106.49), altıncı sınıf ($\bar{X}$ = 103.48), yedinci sınıf ($\bar{X}$ = 101.20) ve sekizinci sınıf ($\bar{X}$ = 99.51) düzeylerinin tümünün arasında istatistiksel fark olduğu ($F(3, 24123) = 325.75, p < .05; \eta^2p = 0.039$) ve bu farkın beşinci sınıf lehine olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf düzeyinin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. İstatistiki bölgelere göre Akdeniz ($\bar{X}$ =101.94), Batı Anadolu ($\bar{X}$ =102.01), Batı Karadeniz ($\bar{X}$ = 102.87), Batı Marmara ($\bar{X}$ = 101.43), Doğu Karadeniz ($\bar{X}$ =103.24), Doğu Marmara ($\bar{X}$ = 101.69), Ege ($\bar{X}$ = 102.28), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X}$ =103.80), Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{X}$ = 104.50), Orta Anadolu ($\bar{X}$ = 102.42), Ortadoğu Anadolu ($\bar{X}$ = 103.71) ve İstanbul ($\bar{X}$ = 101.53) bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir ($F(11, 24123) = 10.78, p < .001; \eta^2p = 0.005$). Bu bağlamda istatistiki bölgenin öğrencilerin okula uyum puanlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan Tukey post-hoc analizi sonucunda; Akdeniz ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Anadolu ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Karadeniz ile Batı Marmara ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Doğu Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Ege ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Güneydoğu Anadolu ile Orta Anadolu ve İstanbul bölgeleri arasında; Kuzeydoğu Anadolu ile Orta Anadolu ve İstanbul bölgeleri arasında; Ortadoğu Anadolu ile İstanbul bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, sınıf ile bölge ($F(33, 24123) = 3.89, p < .05$) etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan basit ana etkiler analizinde bölge değişkeni basit etki değişkeni seçildiğinde; erkek ve kızlar arasında bütün sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 5. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Uyumun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve İstatistiki Bölgelere Göre Farklılaşmasına İlişkin Faktöriyel ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2p
Cinsiyet	12687	1	12687.1	255.293	< .001	0.01
Sınıf	81375	3	27124.9	545.813	< .001	0.06
Bölge	21148	11	1922.6	38.686	< .001	0.02
Cinsiyet * Sınıf	412	3	137.3	2.763	.04	0.01
Cinsiyet * Bölge	1175	11	106.9	2.150	.014	0.01
Sınıf * Bölge	6076	33	184.1	3.705	< .001	0.01

Etkileşim değişkenleri istatistiksel olarak anlamsız ise ($p > 0.05$) rapor edilmemiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi akademik uyumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla faktöriyel ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik uyumlarının cinsiyet için ana etkisi kız ($\bar{X}= 44.10$) ve erkek ($\bar{X}= 42.57$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu bulunmuştur ($F(1, 24123) = 255.293, p < .05; \eta^2p=0.01$). Bu bağlamda cinsiyetin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi için ana etki, beşinci sınıf ($\bar{X}= 46.13$), altıncı sınıf ($\bar{X}=44.087$), yedinci sınıf ($\bar{X}= 42.15$) ve sekizinci sınıf ($\bar{X}= 40.98$) düzeylerinin tümünün arasında istatistiksel fark olduğu ($F(3, 24123) = 545.813, p < .05; \eta^2p=0.064$) ve bu farkın beşinci sınıf lehine olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf düzeyinin öğrencilerin akademik uyumlarına orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. İstatistiki bölgelere göre Akdeniz ($\bar{X}= 43.04$), Batı Anadolu ($\bar{X}= 42.69$), Batı Karadeniz ($\bar{X}= 43.27$), Batı Marmara ($\bar{X}= 42.43$), Doğu Karadeniz ($\bar{X}= 43.15$), Doğu Marmara ($\bar{X}= 42.13$), Ege ($\bar{X}= 42.71$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X}= 44.76$), Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{X}= 44.86$), Orta Anadolu ($\bar{X}= 43.58$), Ortadoğu Anadolu ($\bar{X}= 44.64$) ve İstanbul ($\bar{X}= 42.90$) bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir ($F(11, 24123) = 38.686, p < .001; \eta^2p=0.017$). Bu bağlamda istatistiki bölgenin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan Tukey post-hoc analizi sonucunda; Akdeniz ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Anadolu ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Karadeniz ile Batı Marmara ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Doğu Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Ege ile Batı Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında; Güneydoğu Anadolu ile İstanbul ve Ortadoğu bölgeleri arasında; Kuzeydoğu Anadolu ile Orta Anadolu ve İstanbul bölgeleri arasında; Orta Anadolu ile Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında ve Ortadoğu Anadolu ile İstanbul bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, sınıf ile cinsiyet ($F(3, 24123) = 2.763, p < .05$), cinsiyet ile bölge ($F(11, 24123) = 2.150, p < .05$) ve sınıf ile bölge ($F(33, 24123) = 3.705, p < .05$) etkileşimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan basit ana etkiler analizinde bölge değişkeni basit etki değişkeni seçildiğinde; erkek ve kızlar arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ortaokul öğrencileri için sosyal uyumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre farklılaşmasına ilişkin faktöriyel ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Uyumun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve İstatistiki Bölgelere Göre Farklılaşmasına İlişkin Faktöriyel ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2p
Cinsiyet	2339	1	2339.5	117.186	< .001	0.005
Sınıf	2218	3	739.5	37.041	< .001	0.005
Bölge	1570	11	142.7	7.149	< .001	0.003
Sınıf * Bölge	1869	33	56.6	2.836	< .001	0.004

Etkileşim değişkenleri istatistiksel olarak anlamsız ise ($p > 0.05$) rapor edilmemiştir.

Sosyal uyumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla faktöriyel ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal uyumlarının cinsiyet için ana etkisi kız ($\bar{X}= 23.30$) ve erkek ($\bar{X}= 22.65$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu bulunmuştur ($F(1, 24123) = 117.186, p < .05; \eta^2p=0.005$). Bu bağlamda cinsiyetin öğrencilerin sosyal uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi için ana etki, beşinci sınıf ($\bar{X}= 23.50$), altıncı sınıf ($\bar{X}=23.04$), yedinci sınıf ($\bar{X}= 22.80$) ve sekizinci sınıf ($\bar{X}= 22.64$) düzeylerinin tümünün arasında istatistiksel fark olduğu ($F(3, 24123) = 37.041, p < .05; \eta^2p=0.005$) ve bu farkın beşinci sınıf lehine olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf düzeyinin öğrencilerin sosyal uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. İstatistiki bölgelere göre Akdeniz ($\bar{X}= 22.67$), Batı Anadolu ($\bar{X}= 22.95$), Batı Karadeniz ($\bar{X}= 22.50$), Batı Marmara ($\bar{X}=23.06$), Doğu Karadeniz ($\bar{X}= 23.43$), Doğu Marmara ($\bar{X}= 23.17$), Ege ($\bar{X}= 23.14$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X}=22.89$), Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{X}= 23.19$), Orta Anadolu ($\bar{X}= 22.58$), Ortadoğu Anadolu ($\bar{X}= 22.84$) ve

İstanbul ($\bar{X}= 22.73$) bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir ($F_{(11, 24123)} = 7.149, p < .001; \eta^2p=0.003$). Bu bağlamda istatistiki bölgenin öğrencilerin sosyal uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan Tukey post-hoc analizi sonucunda; Akdeniz ile Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Doğu Marmara ve Kuzey Doğu Anadolu bölgeleri arasında; Batı Anadolu ile Batı Karadeniz ve Orta Anadolu bölgeleri arasında; Batı Karadeniz ile Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri arasında; Batı Marmara ile Orta Anadolu bölgeleri arasında; Doğu Karadeniz ile Orta Anadolu arasında; Doğu Marmara ile Orta Anadolu bölgeleri arasında; Ege ile Orta Anadolu bölgeleri arasında; Kuzeydoğu Anadolu ile Orta Anadolu bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, sınıf ile bölge ($F_{(33, 24123)} = 2.84, p < .05$) etkileşimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan basit ana etkiler analizinde bölge değişkeni basit etki değişkeni seçildiğinde; erkek ve kızlar arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 7. Ortaokul Öğrencileri İçin Davranışsal Uyumun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve İstatistiki Bölgelere Göre Farklılaşmasına İlişkin Faktöriyel ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2p
Cinsiyet	21134	1	21133.6	1259.771	< .001	0.050
Sınıf	2598	3	866.0	51.623	< .001	0.006
Bölge	746	11	67.8	4.043	< .001	0.002
Cinsiyet * Sınıf	217	3	72.2	4.307	.005	0.001
Cinsiyet * Bölge	408	11	37.1	2.211	.011	0.001
Sınıf * Bölge	1640	33	49.7	2.962	< .001	0.004

Etkileşim değişkenleri istatistiksel olarak anlamsız ise ($p > 0.05$) rapor edilmemiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi davranışsal uyumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve istatistiki bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla faktöriyel ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin davranışsal uyumlarının cinsiyet için ana etkisi kız ($\bar{X}= 37.26$) ve erkek ($\bar{X}= 35.29$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 24123)} = 1259.771, p < .05; \eta^2p=0.050$). Bu bağlamda cinsiyetin öğrencilerin davranışsal uyumlarına orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi için ana etki, beşinci sınıf ($\bar{X}= 36.84$), altıncı sınıf ($\bar{X}= 36.34$), yedinci sınıf ($\bar{X}= 36.13$) ve sekizinci sınıf ($\bar{X}= 35.86$) düzeylerinin tümünün arasında istatistiksel fark olduğu ($F_{(3, 24123)} = 51.623, p < .05; \eta^2p=0.006$) ve bu farkın beşinci sınıf lehine olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf düzeyinin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük etkisinin olduğu söylenebilir. İstatistiki bölgelere göre Akdeniz ($\bar{X}= 36.35$), Batı Anadolu ($\bar{X}= 36.55$), Batı Karadeniz ($\bar{X}= 36.16$), Batı Marmara ($\bar{X}= 36.08$), Doğu Karadeniz ($\bar{X}= 36.48$), Doğu Marmara ($\bar{X}= 36.40$), Ege ($\bar{X}= 36.37$), Güneydoğu Anadolu ($\bar{X}= 36.05$), Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{X}= 36.37$), Orta Anadolu ($\bar{X}= 36.25$), Ortadoğu Anadolu ($\bar{X}= 36.17$) ve İstanbul ($\bar{X}= 36.07$) bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir ($F_{(11, 24123)} = 4.043, p < .001; \eta^2p=0.002$). Bu bağlamda istatistiki bölgenin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan Tukey post-hoc analizi sonucunda; Batı Anadolu ile Batı Karadeniz, Batı Marmara, Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, sınıf ile cinsiyet ($F_{(3, 24123)} = 4.307, p < .05$), cinsiyet ile bölge ($F_{(11, 24123)} = 2.211, p < .05$) ve sınıf ile bölge ($F_{(33, 24123)} = 2.962, p < .05$) etkileşimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan basit ana etkiler analizinde bölge değişkeni basit etki değişkeni seçildiğinde; erkekler için bütün sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktayken; kızlar için ise sadece beşinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin okula uyum düzeylerinin bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal uyumları kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye genelinde ortaokul öğrencileri için okula uyum haritası oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin okula uyum toplam puanlarının ve okula uyumun alt boyutları olan akademik, sosyal ve davranışsal uyum puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve bölgelere göre nasıl farklılaştığının ortaya konulması amacıyla yapılan faktöriyel ANOVA sonuçları bu bölümde özetlenmiş ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Çalışmanın ilk bulgusu ortaokul öğrencilerinin okula uyum toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin okula uyum puanlarının erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğudur. İlgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmaya paralel çalışmalar (Akos ve Galassi, 2004; Singh vd., 2023) bulunmaktadır. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının neden kızlar adına daha yüksek düzeyde olduğu üzerine düşünüldüğünde; kız öğrencilerin okula dair pozitif yaşantı algılarının daha yüksek olduğu (Kösem ve Yirci, 2023), kızların erkeklere göre daha fazla prososyal davranış göstermeye yatkın oldukları ve okuldan daha fazla doyum aldıkları (Serna ve Martínez, 2019) akla gelmektedir. Dolayısıyla cinsiyete ilişkin bu sonuç, kız öğrencilerin toplum normlarına daha uygun davranış sergileme ihtiyacı duyduklarını da çağrıştırmaktadır. Buna ek olarak, kültürel normlar doğrultusunda kız çocuklarının daha "sakin" ve "uslu" olması beklenirken, erkek çocukların belirli düzeyde "yaramazlık" olarak nitelendirilebilecek davranışları doğal karşılanabilmektedir (Saygılıgil, 2019). Ancak, bu bakış açısı zamanla erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla eğitim ortamından uyumu azaltan davranışlar sergilemelerine zemin hazırlayabilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre okula uyumun alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı da bu çalışmada incelenen diğer bir alt problemdir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik uyumlarının cinsiyet için ana etkisi kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve kız öğrencilerinin akademik uyum düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda cinsiyetin öğrencilerin akademik uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Akademik uyum ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında alan yazında akademik uyumu dolaylı olarak etkileyen okula bağlılık ve cinsiyet değişkeni üzerinden çalışmalar mevcuttur (Mihalec-Adkins ve Cooley, 2020). Yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin okul çalışmalarına daha fazla davranışsal ve duygusal bağlılık bildirdikleri ve daha yüksek düzeyde akademik benlik kavramına sahip oldukları (Brass vd., 2019), kızların ortaokula geçişten sonra erkeklere göre kendilerini okula daha bağlı hissettikleri (Akos ve Galassi, 2004), kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik performans ve sosyal dayanıklılık gösterdiği (Vera Gil, 2024) belirtilmektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında akademik uyum düzeyinin kız öğrencilerde daha fazla olmasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla akademik bağlılık gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla akademik performansın kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla bulunduğundan söz edilebilir. Ayrıca çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerinin erkek öğrencilerine kıyasla daha yüksek seviyede sosyal uyum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akos ve Galassi, 2004; Ishimoto vd., 2022; Uz Baş, 2003). Buna göre, kız öğrencilerin olaylara karşı daha duyarlı davranışları sonucunda sosyal bağ kurmada erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaları (Rose ve Rudolph, 2006), toplumsal cinsiyet rollerinin kişiliklerinin şekillenmesindeki yeri (Hyde, 2014) bu bulgunun açıklanmasında dikkate alınabilir. Benzer sonuçların yanı sıra alan yazında cinsiyetin sosyal uyum üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığına ilişkin (Crick ve Zahn-Waxler, 2003; Ensar ve Keskin, 2014; Lakhani vd., 2017) çalışmalar da mevcuttur. Farklı sonuçların elde edilmesinin nedeninin, yapılan araştırmaların farklı kültürel öğelere sahip ülkelerde veya farklı okul düzeylerinde yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin davranışsal uyum düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerinin erkek öğrencilere kıyasla davranışsal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek davranışsal uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Eccles vd., 1993; Farmer vd., 2003; Grych vd., 2000). Araştırmalarda kız öğrencilerin sosyal normlara ve kurallara uyma konusunda daha motive oldukları ve öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri (Wentzel, 1993) ve dolayısıyla sosyal normlara ve kurallara uyma konusunda daha yüksek uyum gösterdiklerini (Herrera-Añazco vd., 2022) belirtilmektedir. Benzer şekilde okul idaresinin katı kurallar koymasının erkek öğrencilerde uyumsuzluğa neden olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır (Günaydın Balta, 2015). Ayrıca tersine sonuçları içeren çalışmalara bakıldığında kızların sosyal ilişkilerdeki stres faktörlerine daha duyarlı olduğu ve bu durumun davranışsal uyumlarını olumsuz etkilediği görülmüştür (Potter ve Yoon, 2023; Schwartz-Mette ve Smith, 2018).

Çalışmanın diğer bulgusu, ortaokul öğrencilerinde akademik, sosyal ve davranışsal uyum puanları ile okula uyum toplam puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklindedir. Buna göre beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal uyum puanları ile okula uyum toplam puanları diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, alan yazında benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Brown ve Smith, 2018; Johnson ve Thompson, 2019; Martinez ve Garcia, 2020). Yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri ile birlikte, yeni bir okul ortamına başlamanın getirdiği heves ve heyecana, ayrıca sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla henüz akademik ve sosyal baskılara maruz kalmamaları 5. sınıf düzeyinde okula uyum süreçlerini pekiştirmektedir. Benzer sonuçların aksine, elde edilen bulgulardan farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Elias ve Haynes, 2008; Furrer ve Skinner, 2003; Seidman vd., 2001). Bu bulgulardan farklı sonuç elde edilmesinin temel nedenlerinden biri kültürel faktörler, ailesel faktörler veya farklı eğitim sistemleri olarak değerlendirilebilir. Alan yazında elde edilen sonuca benzer şekilde ilköğretim düzeyinden ortaokul düzeyine yeni geçmiş olan 5. sınıf öğrencilerinin yeni ortama alışmak ve okul iklimine uyum sağlamak amacıyla göstermiş oldukları çaba ile açıklanabilir. Üst eğitim sistemine geçiş sürecine dair toplumun veya velilerin öğrencilerden beklentileri farklılık gösterebilir.

Okula uyum ve sınıf düzeyi ilişkisi üzerine çalışmalar ele alındığında okula uyumun alt boyutlarından akademik uyum çerçevesinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir ve araştırma sonucunun mevcut çalışmalar karşısında karşılığının olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında altıncı sınıftan sekizinci sınıfa gittikçe akademik uyumun düştüğü (McGill vd., 2012), beşinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek davranışsal ve duygusal bağlılık sergiledikleri (Demo ve Savin-Williams, 1983) gözlenmiştir. Akademik uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine uygun şekilde davranışsal ve psikolojik değişiklikler sergilemelerini içermektedir (Valka, 2015). Aynı zamanda akademik uyum, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşma motivasyonu, çaba ve akademik memnuniyet düzeyini kapsayan bir süreçtir (Rienties vd., 2012). Dolayısıyla akademik uyumun beşinci sınıf öğrencilerinde daha yüksek olmasının nedenleri düşünüldüğünde beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin altıncı sınıfa devam eden öğrencilere kıyasla verilen görevleri yapmada daha yüksek düzeyde efor göstermeleri (Brass vd., 2019), beşinci sınıfın akademik zorluk seviyesinin diğer düzeylerle karşılaştırıldığında daha düşük seviyede olması (Birch ve Ladd, 1997), öğretmenlerine gösterdikleri bağlılığın akademik motivasyona dönüşebilmesi (DeAngelis ve Presley, 2011) gibi durumlar söz konusudur. Darling ve diğerleri (2005) ders dışı etkinliklerin akademik uyumu arttırdığını ortaya koymuşlardır bu duruma benzer şekilde ortaokula henüz geçen beşinci sınıf öğrencilerinin daha az sınav stresi ve dolayısıyla daha fazla ders dışı etkinliklere katılım sağladığı söylenebilir. Okula uyumun bir diğer alt boyutu olan sosyal uyum ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde bu çalışmada, öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sosyal uyum düzeylerinde bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal uyum bireyin çevresindeki insanlara kendisini iyi ifade ederek anlaşıp onlarla kaynaşmasıdır (Erten Sarıkaya, 2020). Aynı zamanda sosyal uyum, okuldaki etkileşim kurduğu diğer öğrencilerle ilişkisinin belli bir düzeyin üstünde olması, yeni bir ortamda girdiğinde yabancılık çekmemesi, yapılan aktivitelere katılım gösterme ve bunlara ciddi performans ortaya koyarak başarı elde etme şeklinde tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984). Bu

durum, daha küçük yaşlardaki öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini daha kolay kullanabildiği ve okul ortamına daha hızlı uyum sağlayabildiği (Eccles vd., 1993), öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve akademik beklentilerinin değişebileceğinden ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal uyumlarının azalabileceği (Wentzel vd., 2010) beşinci sınıf öğrencilerinin henüz daha az karmaşık sosyal ve akademik isteklerle karşı karşıya olmalarından kaynaklanabileceği (Harter, 1999) ve artan sınıf seviyesiyle beraber zorbalık oranlarının artması (Yazıcı, 2018) dolayısıyla sosyal uyumlarının bu faktörlerden etkilenebileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda akademik uyumda olduğu gibi sosyal uyumda da ders dışı etkinliklerin ergenlerin akranları ile etkileşime girebilecekleri bir ortam yaratarak sosyal uyum düzeylerinin artırabilmesi söz konusudur (Bohnert vd., 2013). Ortaokula henüz geçen beşinci sınıf öğrencilerinin daha az sınav stresi ve dolayısıyla daha fazla ders dışı etkinliklere katılım sağladığı yorumu bu durumda da geçerli olabilir. Benzer çalışmaların aksine, sınıf düzeyinin sosyal uyum üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı ve daha yüksek sınıf düzeylerindeki öğrencilerin daha iyi uyum sağladığına (Wigfield vd., 2006) ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur. Her okulun kendine özgü bir iklime sahip olması, sınıf düzeylerinde gözlemlenen sosyal uyumun da farklılık gösterebileceği anlamına gelebilir. Ayrıca, ergenlik dönemi boyunca yaşanan fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlerin öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyebileceği önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir (Dawes, 2017). Son alt boyut olan davranışsal uyum ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise davranışsal uyumun sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin davranışsal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak alan yazında ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça olumsuz davranışların görülme sıklığının arttığı (Oğuz Duran vd., 2017), öğrencilerin daha yapılandırılmış ve yönlendirici bir sistem içerisinde olmasının davranışsal uyumlarının arttırdığı (Eccles ve Wigfield, 2002; Eccles vd., 1993) görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin davranışsal uyumunun daha yüksek olmasının nedenleri arasında, bu öğrencilerin henüz ortaokul kurallarına tam olarak maruz kalmamış olmaları ve ilkokul döneminin daha yapılandırılmış ve yönlendirici bir eğitim sistemi sunması gösterilebilir. Sonuç olarak, ilkokulun yapılandırılmış ve destekleyici ortamının, beşinci sınıf öğrencilerinde davranışsal uyum düzeylerinin yüksek olmasında önemli bir rol oynayabildiğini söylemek mümkündür. Bu sınıf ortamının bir yansıması olarak öğrencilerin algıladığı okul iklimi, sınıf düzeyleri yükseldikçe düşmektedir ve bu da davranışsal uyumun git gide azalmasına neden olmaktadır (Way vd., 2007). Ayrıca bu çalışmada, istatistiki bölgelerin öğrencilerin davranışsal uyumlarına küçük düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları; sınıf ile cinsiyet, cinsiyet ile bölge ve sınıf ile bölge etkileşimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, okulların ve yılların, hatta aynı yıl içinde farklı alan ve sınıfların davranışsal uyumu etkileyen karmaşık ve birbirine bağlı birçok faktörden etkilendiğini vurgulamaktadır (Reich ve Flanagan, 2010).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise istatistiki bölgelere göre akademik uyum boyutu, sosyal uyum boyutu, davranışsal uyum boyutu ve okula uyumun toplamına ilişkin ortalamaların değişiklik gösterdiği şeklindedir. Akademik uyum açısından bakıldığında en yüksek ortalamaların Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde olduğu görülmektedir. Akdeniz ve Batı Karadeniz Bölgelerinin ortalamalarının bölgelere göre orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Akademik uyum boyutunda en düşük ortalama Doğu Marmara Bölgesinde olduğu görülmektedir (Ek 1). Sosyal uyum boyutundan elde edilen ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaların Batı Karadeniz Bölgesinde olduğu görülmektedir. Batı Anadolu ve Batı Marmara Bölgelerinin ortalamalarının bölgelere göre orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bulgulara göre sosyal uyum boyutunda en düşük Orta Anadolu Bölgesinde olduğu ortaya konulmaktadır (Ek 2). Davranışsal uyum boyutundan elde edilen ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaların Batı Anadolu Bölgesinde olduğu görülmektedir. Akdeniz ve Orta Anadolu Bölgelerinden elde edilen ortalamaların bölgelere göre orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. En düşük ortalamaların ise İstanbul Bölgesinden elde edilmektedir (Ek 3). Okula uyum toplam puanları açısından bölgelere ilişkin ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinden elde edilmiştir. Ege ve Orta Anadolu Bölgelerinin ortalamalarına bakıldığında elde edilen ortalamaların bölgelere göre orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. En düşük ortalamaların ise Batı Marmara Bölgesinden elde edildiği görülmektedir (Ek 4). Bu farklılıklar, eğitim politikalarının ve destekleyici programların bölgesel

düzeyde çeşitlenmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Eğitimde bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi ve düşük uyum düzeyine sahip bölgelerde rehberlik hizmetlerinin artırılması gerekmektedir (Eccles vd., 1993). Türkiye genelinde yapılan geniş ölçekli çalışmalar, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bölgeler arasındaki farklılıkları anlamak, eşit eğitim fırsatlarının sağlanması açısından önemlidir. Engels ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada eğitimde eşitlik ve kaliteli eğitim olanaklarının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışma, eğitimde bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi, her öğrenciye eşit eğitim fırsatları sunulması ve bölgelere göre uyum programlarının hazırlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada geniş bir örneklem büyüklüğünün tercih edilmesi, sonuçların istatistiksel anlamlılık açısından güvenilirliğini artırmıştır. Bu durum, bulguların genellenebilirliği konusunda önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bununla birlikte, büyük bir örneklemle çalışmanın, küçük etkilerin de istatistiksel olarak anlamlı bulunmasına neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, sonuçların yorumlanması sırasında yalnızca istatistiksel anlamlılığa değil, aynı zamanda etkilerin büyüklüğüne ve pratik önemine odaklanmayı gerektirmektedir. Pratik önem, okula uyum sorunlarını ele alırken daha geniş bir etki yelpazesini dikkate alma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışmanın Türkiye’de oldukça geniş bir örneklemde okula uyumu tüm boyutları ile ele alması gibi güçlü yanları ile birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışmaya katılan katılımcı sayısı yüksek oluşunun yanı sıra TÜİK tarafından oluşturulan 12 bölgeden veriler toplanmıştır. Bu nedenle çalışmanın belirli istatistiksel bölgelere odaklanması ülke genelindeki coğrafi ve kültürel çeşitliliğin tamamını kapsamayabilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise veri toplama aracına yöneliktir. Bu çalışmada kullanılan Ortaokul Öğrencileri için Okula Uyum Ölçeği bir öz bildirim ölçeğidir. Okul uyumunu değerlendirmek için öz bildirim ölçümlerinin kullanılması, öğrenciler deneyimlerini veya duygularını her zaman doğru bir şekilde bildirmeyebileceği ve sosyal beğenirlik etkilerinden dolayı yanıtların geçerliliğini etkileyebilir. Bu nedenle, kişilerin kendi beyanlarıyla oluşan verilere olan güven, yanıt yanlılıklarını beraberinde getirebilir. Bu anlamda çalışma bulgularının genellenebilirliğini etkileyen örneklem seçimi ve ölçme aracından kaynaklanan ölçüm hatalarını en aza indirmek amacıyla, gelecekteki çalışmalarda gözlem, öğretmen değerlendirmeleri gibi daha çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilebilir. Üçüncü bir sınırlılık olarak ise, verilerin analiz yönteminin doğası gereği kesitsel olması nedensellik ilişkisi kurmayı sınırlandırabilir. Bu anlamda okula uyum ile ilgili boyamsal çalışmalar yapılması önerilebilir. Son olarak bu çalışma sınıf düzeyi, cinsiyet ve bölgeler ile ilgili sonuçlar ortaya koyarken, sosyoekonomik durum, ebeveyn katılımı ve okul kaynakları gibi diğer karıştırıcı değişkenler analize alınmamıştır. Okula uyumun çok yönlü doğası gereği sonraki araştırmalar bu karıştırıcı değişkenlerin etkileri de ele alabilir. Bu çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğünün çok büyük olması, istatistiksel anlamlılık sonuçlarının güçlü olmasına yol açtığı göz önünde tutulmalıdır. Gelecekte yapılacak araştırmaların bu farkları daha derinlemesine incelemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara birtakım önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle bu çalışmada bölgelere göre okula uyum incelenmiştir ve bölgelere göre farklılıklar bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmacılar, okul uyumundaki bölgesel farklılıkların nedenlerini inceleyebilir. Bölgeye göre değişen belirli kültürel, ekonomik ve eğitimsel faktörleri araştırmak, hedeflenen müdahaleleri ve politikaları değerlendirmek açısından önemli olabilecektir. Ayrıca okula uyumu etkileyen faktörlere ilişkin daha bütünsel bir bakış açısı elde edebilmek amacıyla derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşme yöntemleri gibi nitel kısımlar da eklenerek karma araştırma desenleri kullanılabilir. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koymak ve okula uyumun zaman içerisinde nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla boyamsal çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmanın bağımsız değişkenlerine ek olarak sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi ve okul kaynakları gibi faktörler ele alınabilir.

Bu çalışmada erkek öğrencilerin, daha üst sınıf düzeyinde yer alanların ve Batı Marmara ve İstanbul bölgelerinde ikamet eden öğrencilerin okul uyumunu iyileştirmeyi amaçlayan belirli müdahalelerin uygulanması ve değerlendirilmesi faydalı olabilir. Farklı programların veya stratejilerin etkinliğini test eden deneysel çalışmalar, okulların öğrencilerini nasıl daha iyi destekleyebileceklerine dair destek sağlayabileceğinden uygulamacılar bu çalışmanın sonuçlarından faydalanarak okula uyumu düşük olan öğrencilere dönük iyileştirici, geliştirici ve önleyici hizmetler sunabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının sağlanması için öğrenme grupları, sosyal beceri eğitimleri ve akran danışmanlık programları gibi uygulamalar kullanabilir. Bu tür müdahalelerin okullarda nasıl uygulanabileceğine dair el kitapları hazırlanabilir ve eğitimciler ve okul yöneticileri bu programların uygulanabilirliği konusunda çeşitli webinar, toplantı gibi yöntemler ile bilgilendirilebilir.

Buna ek olarak, psikososyal destek programları, birey ve grup temelli müdahaleler gibi okul temelli müdahaleler okula uyumu artırılabilir. Bu tür müdahalelerin düzenlenmesinde insan kaynağı altyapısının sağlanması önemli olduğundan, bu programların nasıl uygulanacağına çeşitli eğitimler ve süpervizyon desteği sağlanabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve dersleri daha iyi anlamalarını sağlamak için öğrenme stratejileri, öğrenme teknikleri ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gibi çalışmalar yapılabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlar ise sınıf dağılımlarında kız erkek öğrenci dengesini sağlamaları ve erkek öğrencilerin uyumlarını artırmaya yönelik grup rehberliği çalışmaları yapabilir. Ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyine bağlı azalan uyum dikkate alınarak önleyici ve müdahale edici çalışmalar planlanabilir.

Son olarak, bölgesel düzeyde eşitsizliklerin tespiti için Türkiye genelinde geniş ölçekli çalışmalara destek sağlanabilir. Bu çalışmalar doğrultusunda eğitim politikalarının ve destek programlarının bölgesel düzeyde çeşitlenmesi ve bölgelere göre uyum programları hazırlanabilir. Bu önerilerin uygulanabilirliğini artırmak için, eğitim politikalarını belirleyen kurumlar ile yerel yönetimler arasında işbirliği sağlamak ve pilot uygulamalar başlatılması için çeşitli bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir. Bu anlamda politika yapıcıların okula uyum açısından daha düşük olan bölgelerde okula uyumu arttıracak çalışmalara daha fazla kaynak sağlaması ve uyumu etkileyebilecek okul alt yapısı ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmesi önemli olabilir.

Finansman

Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 122K294 nolu “Türkiye’de Ortaokulların Uyum Haritası: Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre İncelenmesi” başlıklı proje kapsamında üretilmiştir.

Yazar Bildirimi

Yazar Çiğdem Akın Arıkan, bu çalışmayı tamamen bağımsız olarak yürütmüş; araştırma, analiz ve yorumlarını yalnızca kendi bilimsel değerlendirmelerine dayandırmıştır. Bu çalışmada ifade edilen görüş ve değerlendirmeler yazara aittir ve adı geçen kurumun resmî politika, görüş veya tutumunu yansıttığı şeklinde değerlendirilmemelidir.

Kaynakça

- Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo state, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 163-180. <https://eric.ed.gov/?id=EJ846201>
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.2.102-108>
- Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/61177/671760>
- Aslan, G., & Küçük, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyleri: Öğrenci ve okul düzeyine ilişkin bazı değişkenlerin aşamalı doğrusal modelleme (HLM) ile analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 158-181. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1049891>
- Atalay, S. (1995). Hem merkezi hem de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 211-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10393/127170>
- Avcı, D. (2019). *Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik geliştirilen üniversite uyum programının etkililiği* (Thesis No. 600444) [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aydoğdu, F., & Gürsoy, F. (2019). Ortaokulların altıncı ve yedinci sınıfında öğrenim gören çocukların sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 119-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbid/issue/50617/583782>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Becker, R. A., Wilks, A. R., Brownrigg, R., Minka, T. P., & Deckmyn, A. (2018). *Maps: Draw geographical maps* (Version 3.4.3.) [R package]. The Comprehensive R Archive Network. <https://cran.r-project.org/package=maps>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bohnert, A. M., Wargo Aikins, J., & Arola, N. T. (2013). Regrouping: Organized activity involvement and social adjustment across the transition to high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(140), 57-75. <https://doi.org/10.1002/cad.20037>
- Brass, N. McKellar, S. E. North, E. A., & Ryan, A. M. (2019). Early adolescents' adjustment at school: A fresh look at grade and gender differences. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 689-716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Brown, J. D., & Smith, L. K. (2018). Middle school students' adjustment: A comparative study across different grades. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 452-466. <https://doi.org/10.1037/edu0000234>
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>
- Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (2001). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. Wiley.

- Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15(3), 719-742. <https://doi.org/10.1017/S095457940300035X>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The Robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Çelik, H. R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Thesis No. 679727) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çelikel Yiğiter, S. (2019). İstatistiki bölge birimleri sınıflaması düzey 2 bölgelerinde iş kazalarının değerlendirilmesi. *İSG Akademik*, 1(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isgakademik/issue/51374/654458>
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76. <https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950040>
- Da Wan, C. D., Sirat, M., & Abdul Razak, D. (2018, September). Education in Malaysia: Towards a developed nation (Working Paper No. 2018-4). ISEAS - Yusof Ishak Institute. <https://www.iseas.edu.sg/wp-content/uploads/pdfs/ISEASEWP2018-4Wan.pdf>
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education*, 20(2), 299-328. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9380-3>
- Dawes, M., Sterrett, B. I., Norwalk, K. E., Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2021). Teachers' perceptions of middle schoolers' social concerns: Strategies and barriers to supporting students' social success. *Social Psychology of Education*, 24(2), 465-488. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09622-1>
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84-120. <https://doi.org/10.1080/15700761003660642>
- Demirkalp Kaya, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi* (Thesis No. 686929) [Master's thesis, Ahi Evran University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi* (Thesis No. 454931) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, (101), 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Demo, D. H., & Savin-Williams, R. C. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Journal of Sociology*, 88(4), 763-774. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/227732>
- Durnalı, M., Filiz, B., & Aydın, E. (2018). Okula Uyum Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 115-127. <https://doi.org/10.19126/suje.357548>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>

- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.428>
- Ensar, F., & Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477. <https://doi.org/10.17244/eku.08678>
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Thesis No. 322435) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erten Sarıkaya, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenleri iletişim becerileri psikoeğitim programının öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi* (Thesis No. 655224) [Doctoral dissertation, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erzen, E. (2018). *Üniversiteye uyum: Ölçek geliştirilmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik açısından incelenmesi* (Thesis No. 529286) [Doctoral dissertation, Eskişehir Osmangazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents. *Developmental Psychology*, 39(6), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.992>
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & Leung, M. C. (2006). School adjustment and the academic success of rural African American early adolescents in the Deep. *South. Journal of Research in Rural Education*, 21(3), 1-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ736020>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (North American ed.). Sage Publications.
- Fite, P., Frazer, A., DiPierro, M., & Abel, M. (2019). Youth perceptions of what is helpful during the middle school transition and correlates of transition difficulty. *Children and Schools*, 41(1), 55-62. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy029>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gençtanırım Kurt, D. (2022). Effect of family, friends and school climate on school adjustment of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193-211. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.13>
- Gençtanırım Kurt, D., Akın-Arıkan, Ç., Ulaş-Kılıç, Ö., & Kızıldağ-Şahin, S. (2023, November). *Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Paper presentation]. 24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri* (Thesis No. 220963) [Master's thesis, Uludağ University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Göktaş, İ., & Gülay-Ogelman, H. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5(1), 30-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/41028/501139>
- Grych, J. H., Jouriles, E. N., Swank, P. R., McDonald, R., & Norwood, W. D. (2000). Pattern of adjustment among children of battered women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.1.84>
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82585>
- Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 81-92. <https://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8013/105256>

- Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi* (Thesis No. 498094) [Master's thesis, Giresun University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Günaydın Balta, R. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri* (Thesis No. 410484) [Master's thesis, Yeditepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective* (1st ed.). Guilford Press.
- Herrera-Añazco, P., Urrunaga-Pastor, D., Benites-Zapata, V. A., Bendezu-Quispe, G., Toro-Huamanchumo, C. J., & Hernandez, A. V. (2022). Gender differences in depressive and anxiety symptoms during the first stage of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Latin America and the caribbean. *Frontiers in Psychiatry*, (13), 727034. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.727034>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, (65), 373-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Ishimoto, Y., Yamane, T., Matsumoto, Y., Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). The impact of gender differences, school adjustment, social interactions, and social activities on emotional and behavioral reactions to the COVID-19 pandemic among Japanese school children. *SSM - Mental Health*, (2), 100077. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2022.100077>
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571138>
- Johnson, M. R., & Thompson, A. L. (2019). The impact of grade transition on school adjustment in early adolescents. *Developmental Psychology*, 55(5), 1021-1032. <https://doi.org/10.1037/dev0000643>
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190>
- Kar, H. M. (2022). *Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Thesis No. 764617) [Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karakuş, İ., & Akay, C. (2020). Uluslararası öğrencilerin yükseköğretime uyum yeterlikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 504-515. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, S. (2021). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum süreci: Bir karma yöntem araştırması* (Thesis No. 704286) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Koçberber, G., & Kazancı, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (38), 165-176.
- Kösem, M. A., & Yirci, R. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldaki beklentilerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 105-133. <https://doi.org/10.31798/ses.1372457>
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>

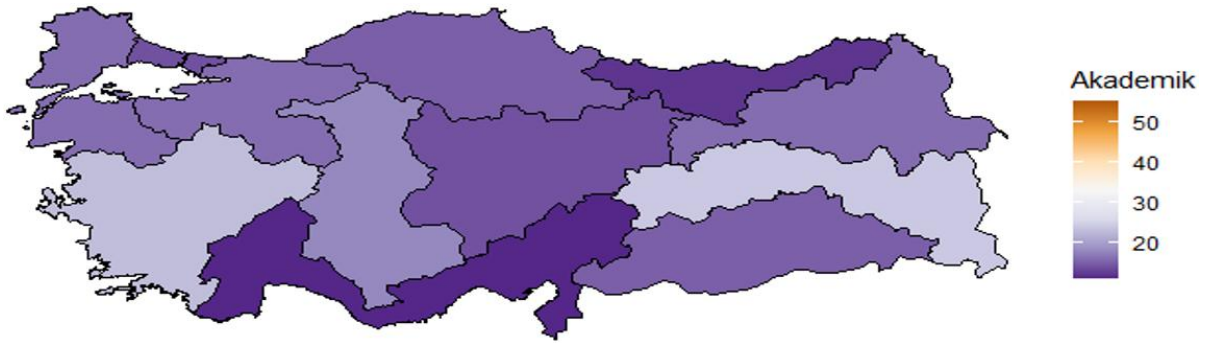
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348. <https://www.semanticscholar.org/paper/School-adjustment%2C-motivation-and-academic-among-Lakhani-Jain/b2b342fcb1c242589fc0681370d4105c56442fcc>
- Makas, A. (2020). *Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Thesis No. 630506) [Master's thesis, Sakarya University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351264>
- Martinez, P. R., & Garcia, S. A. (2020). Factors influencing school adjustment among middle school students: A longitudinal analysis. *Child Development*, 91(2), 530-546. <https://doi.org/10.1111/cdev.13234>
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, 48(4), 1003-1018. <https://doi.org/10.1037/a0026006>
- Mihalec-Adkins, B., & Cooley, M. (2020). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work*, 25(2), 256-266. <https://doi.org/10.1111/cfs.12681>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, August 31). 2024-2025 eğitim öğretim yılı okula uyum eğitimlerine ilişkin kılavuzlar yayınlanmıştır. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2024-2025-egitim-ogretim-yili-okula-uyum-egitimlerine-iliskin-kilavuzlar-yayinlanmistir/icerik/1029>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). "Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)" https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf
- National Middle School Association. (2003). *This we believe: Successful schools for young adolescents*. Author.
- Negru, O., & Băban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 13(3), 253-267. <https://www.proquest.com/openview/1a6cbab9bb5f2ec8d1fd60804c9af493/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29487>
- OECD. (2021). *Youth not in employment, education or training (NEET)*. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- Oğuz Duran, N., & Kaya Memiş, A. (2017). An investigation of the relationship between students' perceived school kindness and school attachment. *Online Journal of Counseling & Education*, 6(3), 1-13. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/f3c6c20d-640d-4c7c-a0dc-7d4ea8e1da76/an-investigation-of-the-relationship-between-students-perceived-school-kindness-and-school-attachment>
- Öktem, D. (2023). *Anne babaların evlilik çatışmaları ile ergen çocuklarının akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Thesis No. 824203) [Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özaslan, Ö. Ü. H., & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkökula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213-237. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224>
- Özbilen, F. M., Eranlı, A. K., & Özcan, M. (2018). Investigation of relationship between high school students' level of school attachment and aggression. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 98-117. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.007>
- Özer, A., Ergene, T., Zorbaz, S. D., Kurt, D. G., & Gençoğlu, C. (2022). İlkokul birinci sınıfa geçiş sırasında okula uyum etkinliklerinin katkısı: Ankara ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 27-39. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10397>

- Park, H. Y., & Kang, S. H. (2011). The relationships of the perceived attachment, the school adjustment and the psychological well-being of middle school students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 23(1), 43-55. <https://doi.org/10.25152/ser.2010.58.3.1>
- Potter, J. R., & Yoon, K. L. (2023). Interpersonal factors, peer relationship stressors, and gender differences in adolescent depression. *Current Psychiatry Reports*, 25(11), 759-767. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01465-1>
- R Core Team (2023) R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. <https://www.R-project.org/>
- Reich, S. M., & Flanagan, K. D. (2010). The role of community context in the cross-cultural adjustment of Mexican immigrant mothers. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 220-234. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0824>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Rockoff, J. E., & Lockwood, B. B. (2010). Stuck in the middle: Impacts of grade configuration in public schools. *Journal of Public Economics*, 94(11-12), 1051-1061. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.06.017>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rusnila, R., Daharnis, D., & Syukur, Y. (2021). Analysis of student adjustment in dormitory based on type of school, cultural background and grade level. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 5(1), 62-71. <https://doi.org/10.24036/00417za0002>
- Rydell Altermatt, E. (2011). Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174-203. <https://doi.org/10.1177/0272431610379>
- Santos, C., Rybska, E., Klichowski, M., Jankowiak, B., Jaskulska, S., Domingues, N., Carvalho, D., Rocha, T., Paredes, H., Martins, P. A., & Teixeira da Rocha, J. B. (2023). Science education through project-based learning: A case study. *Procedia Computer Science*, (219), 1713-1720. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.465>
- Savaşan, A., & Meriç, M. (2021). Hemşirelik fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(3), 969-980. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.846020>
- Saygılıgil, F. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri ve çocuklar üzerine bir değerlendirme. *Mavi Kalem Derneği*. <https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/05/booklet-tr.pdf>
- Schwartz-Mette, R. A., & Smith, R. L. (2018). When does co-rumination facilitate depression contagion in adolescent friendships? Investigating intrapersonal and interpersonal factors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 912-924. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1197837>
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2001). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15(4), 544-556. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.15.4.544>
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 7080. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107. <https://doi.org/10.1093/her/14.1.99>

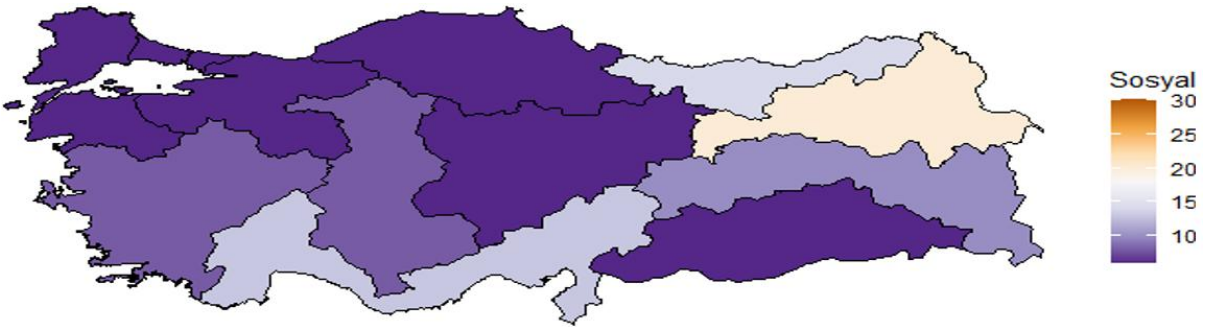
- Singh, G., Sharma, S., Sharma, V., & Zaidi, S. Z. H. (2023). Academic stress and emotional adjustment: A gender-based post-COVID study. *Annals of Neurosciences*, 30(2), 100-108. <https://doi.org/10.1177/09727531221132964>
- Şebitçi Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1717-1741. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22955>
- Şimşek, H., Kurt, D. G., & Kula, S. S. (2020). A School-based adjustment program based on ecological approach for immigrant students in primary schools living in Turkey. *Ilkogretim Online*, 19(4), 2551-2563. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764622>
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 185-197. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3611>
- Temel, N., & Sapsağlam, Ö. (2018). Gerçek yaşam temelli değerler eğitimi programının ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1015-1034. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13015>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597-1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2005). *İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS)*. <https://biruni.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=164&turId=7>
- Ueno, K., & McWilliams, S. (2010). Gender-typed behaviors and school adjustment. *Sex Roles: A Journal of Research*, 63(7-8), 580-591. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9839-6>
- Usta, M. E., Uğur, A., Bağcı, B., & Çalık, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunun sokakta çalışma durumuna göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 292-318. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimrehberlikdergisi/issue/65815/1031190>
- Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C., & Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırmasına göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 403-430. <https://doi.org/10.17556/jef.09553>
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Thesis No. 128158) [Doctoral dissertation, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ünsal, A., & Sülkü, S. N. (2020). Bölgeler arası gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması: Türkiye örneği. *Bilig*, (95), 177-209. <https://doi.org/10.12995/bilig.9508>
- Valka, S. (2015). Management of international students' academic adjustment: Challenges and solutions. *European Scientific Journal*, (11), 161-168. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5219>
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vera Gil, S. (2024). The influence of gender on academic performance and psychological resilience, and the relationship between both: Understanding the differences through gender stereotypes. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00370-7>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3), 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>

- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0315>
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Thesis 438268) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Yazıcı, H. (2018). *Akran zorbalığı bağlamında psikolojik bulgular* (Thesis No. 541503) [Master's thesis, Üsküdar University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>

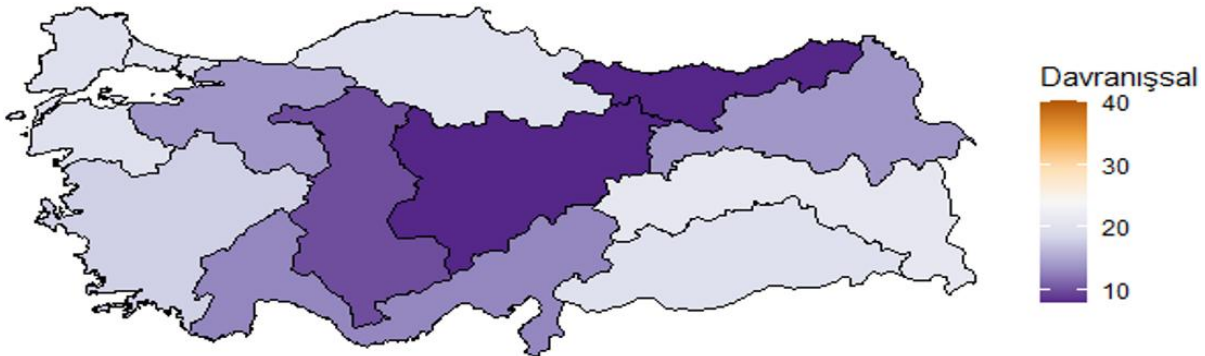
Ekler



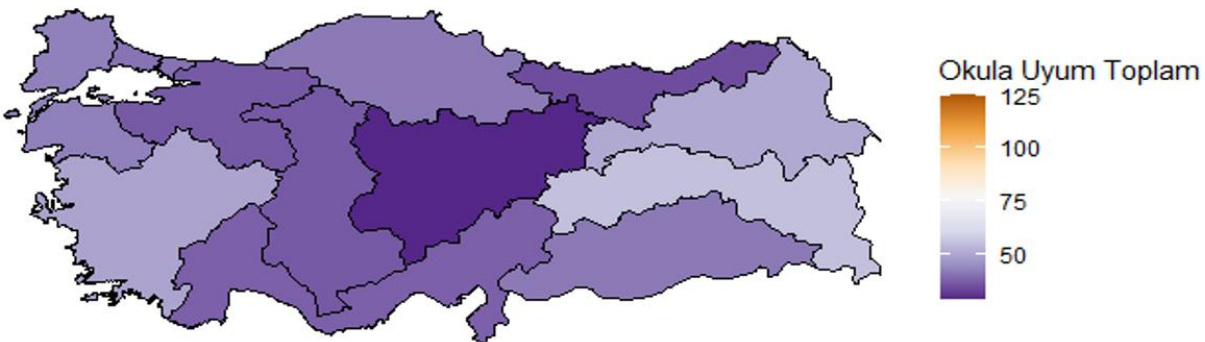
Ek 1. Ortaokulların akademik uyumu



Ek 2. Ortaokulların sosyal uyumu



Ek 3. Ortaokulların davranışsal uyumu



Ek 4. Ortaokulların okula uyumu