

XƏZƏR UNIVERSİTETİ

Fakultə: Təbiət Elmləri, Sənət və Texnologiya Yüksək Təhsil Fakültəsi

Departament: Psixologiya Departamenti

İxtisas: Klinik psixologiya

MAGİSTR DİSSERTASIYA İŞİ

Birinci kurs tələbələrində adaptasiya və emosional gərginliyin tədqiqi

İddiaçı: _____ Nigar Rəhim qızı Hüseynova

Elmi rəhbər: _____ Ulduz Mirzəhəsən qızı Qəzvini

Bakı-2025

MÜNDƏRİCAT

Giriş	3
I.FƏSİL. ƏDƏBİYYAT İCMALI.....	7
1.1. Adaptasiya anlayışına müxtəlif nəzəriyyələr perspektivindən baxış.....	7
1.2. Adaptasiya anlayışı və psixoloji aspektləri	9
1.3. Təhsili tərk etmə modeli.....	10
1.4. Tükənmə modeli.....	13
1.5. Bean və Eaton'un Psixoloji Davamlılıq Modeli.....	13
1.6. Astinin İştirak Nəzəriyyəsinin Əsas Elementləri.....	14
1.7. Bağlanma nəzəriyyəsi və universitetə uyğunlaşma.....	16
1.8. Öz müqəddaratını təyin etmə (Self-Determination Theory) nəzəriyyəsi	17
1.9. Bağlanma Nəzəriyyəsi və Özünü tənzimləmənin müqayisəli təhlili: Sosial və Emosional Əlaqələrin Akademik Uyğunlaşmaya Təsiri.....	19
1.10. Birinci kurs tələbələrinin universitetə adaptasiya prosesinə təsir edən faktorların tədqiqi	
II FƏSİL. TƏDQİQATIN METODOLOGİYASI VƏ METODLARI.....	51
2.1. Tədqiqatın dizaynı və strukturu.....	51
2.2. Tədqiqatın iştirakçıları və seçilmə meyarları	51
2.3. Tədqiqatda istifadə olunan metodlar və diaqnostik vasitələr	52
2.3.1. Demografik məlumatlar üçün anket	52
2.3.2. Qısa Simptom Şkalası (Brief Symptom Inventory – BSI) haqqında ümumi məlumat	52
2.3.3. Universitetə Uyğunlaşma Testinin təsviri və tətbiqi	53
III. FƏSİL. TƏDQİQAT NƏTİCƏLƏRİNİN STATİSTİK TƏHLİLİ.....	55
3.1. Təsviredici tədqiqat nəticələri	56
Demografik Göstəricilər	56
NƏTİCƏ	66
ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	69
ƏLAVƏLƏR.....	81

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı və işlənmə dərəcəsi: Ali təhsil müəssisələrinə yeni daxil olan birinci kurs tələbələri üçün adaptasiya prosesi həm sosial, həm də emosional baxımdan çətin və məsuliyyətli bir mərhələdir. Orta məktəb mühitindən universitet həyatına keçid tələbələrin həyat tərzində, təhsil metodlarında və sosial münasibətlərində ciddi dəyişikliklər yaradır. Bu dövr ərzində tələbələr akademik tələblərlə yanaşı, müstəqil həyat sürmək, yeni sosial mühitə uyğunlaşmaq və şəxsi inkişaf kimi məsələlərlə qarşılaşırlar. Bu proses onların emosional vəziyyətinə və psixoloji rifahına birbaşa təsir göstərir. Bu baxımdan birinci kurs tələbələrində adaptasiya və emosional gərginliyin öyrənilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Universitet təhsili tələbələrin həm akademik, həm də şəxsi inkişafının formalaşdırıldığı bir mərhələdir. Bu mərhələdə tələbələr sadəcə müəyyən sahədə mütəxəssis olmaq məqsədi ilə universitetə daxil olurlar, onlar həm də sosial bacarıqlar, fərdi məsuliyyətlər və psixoloji yetkinlik kimi mühüm sahələrdə inkişaf edirlər. Birinci kurs tələbələri yeni akademik sistmə addım atarkən, həm də əslində gənclikdən yetkinliyə adım atırlar və bu kritik mərhələ onların akademik nəailiyyətlərinə və öyrənmə proseslərinə əhəmiyyətli təsir göstərə bilər. Universitetə yeni daxil olan tələbələrin adaptasiya çətinlikləri və emosional gərginlik halları son illərdə psixologiya və təhsil sahəsində geniş müzakirə olunan mövzulardandır. Tədqiqatlar göstərir ki, tələbələrin sosial dəstəklə təmin olunmaması, tədris prosesində çətinlik çəkməsi, ailədən uzaq qalması və yeni mühitə uyğunlaşmaqda problemlərlə üzləşməsi onların emosional rifahına mənfi təsir edə bilər. Bu kimi hallar tədris göstəricilərinin aşağı düşməsinə, motivasiya itkisinə və hətta universitetdən ayrılma hallarına gətirib çıxara bilər. Bu səbəbdən, tələbələrin akademik uğurlarını və psixoloji sağlamlığını qorumaq üçün onların adaptasiya prosesinin və emosional gərginlik səviyyəsinin araşdırılması böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Problemin qoyuluşu. Tələbələrin ali təhsil sisteminə uyğunlaşma prosesi onların akademik göstəricilərinə, sosial münasibətlərinə və emosional dayanıqlılığınə təsir göstərir. Universitet mühitində psixoloji gərginliyin yüksək olması tələbələrin öyrənmə prosesində çətinlik çəkməsinə, sosial əlaqələrinin zəifləməsinə və psixi sağlamlılıqlarında problemlərin yaranmasına səbəb ola bilər. Bu tədqiqatın əsas problemi ondan ibarətdir ki, birinci kurs tələbələrinin yeni mühitə adaptasiya prosesi necə baş verir və onların emosional gərginlik səviyyəsinə hansı amillər təsir edir?

Tədqiqatın obyekti

Bu tədqiqatın obyekti birinci kurs tələbələrinin ali təhsil mühitinə adaptasiya prosesi və bu prosesdə qarşılaşdıqları emosional gərginlik səviyyəsi ilə psixoloji simptom göstəricilərinin tədqiqıdır.

Tədqiqatın predmeti

Tədqiqatın predmeti birinci kurs tələbələrinin ali təhsil mühitinə uyğunlaşmasına təsir edən sosial-psixoloji faktorlar, emosional gərginlik və psixoloji simptomlarının onların akademik və sosial həyatına təsiridir.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri: Tədqiqatın əsas məqsədi birinci kurs tələbələrinin universitet mühitinə adaptasiya prosesini və bu müddətdə yaşadıkları emosional gərginliyin səbəblərini tədqiq etmək, həmçinin, emosional gərginliyin tələbələrin akademik nailiyyətlərinə və sosial həyatlarına necə təsir etdiyini müəyyənləşdirməklə onların aradan qaldırılması yollarının təhlilini nəzərdə tutur.

Qarşıya qoyulmuş tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq aşağıdakı vəzifələr müəyyən edilmişdir:

- Birinci kurs tələbələrinin adaptasiya prosesini araşdırmaq və qarşılaşdıqları əsas çətinlikləri müəyyən etmək.

- Emosional gərginliyin tələbələrin akademik fəaliyyətinə və sosial münasibətlərinə təsirini öyrənmək.

- Tələbələrin adaptasiyasına və emosional vəziyyətinə təsir edən əsas psixoloji və sosial faktorları müəyyənləşdirmək.

- Sosial dəstəyin və psixoloji müdaxilələrin adaptasiya prosesinə təsirini təhlil etmək.

- Tələbələrin emosional gərginliyini azaltmaq və adaptasiya prosesini asanlaşdırmaq üçün praktiki tövsiyələr vermək.

Tədqiqatın nəticələri universitetlərin psixoloji dəstək xidmətlərinin inkişaf etdirilməsi, tələbələrin akademik və sosial rifahının artırılması baxımından vacib olacaqdır.

Tədqiqatın hipotezləri: Bu tədqiqat çərçivəsində aşağıdakı hipotezlər irəli sürülür:

H1: Birinci kurs tələbələrinin ali təhsil mühitinə adaptasiya səviyyələri ilə onların emosional gərginlik səviyyələri arasında əhəmiyyətli əlaqə vardır.

H2: Ailədən və doğma mühitdən uzaq qalmaq tələbələrin emosional gərginliyini artırır və adaptasiya prosesini çətinləşdirir.

H3: Universitetin birinci kursunda təhsil alan tələbələrin uyğunlaşmalarına bir sıra faktorların təsiri var.

Tədqiqatın Metodları

Əldə edilən məlumatların təhlili üçün statistik proqramlardan (SPSS 29, R) istifadə edilmişdir. Burada korelasiya, regresiya analizləri və faktorial analizlərdən istifadə edilərək müxtəlif dəyişənlər arasındakı əlaqələr ortaya çıxarılmışdır. Bu analizlər sayəsində emosional gərginlik, psixoloji simptomlar və adaptasiya arasındakı əlaqələr müəyyən edilmişdir. Verilənlər SPSS 29 proqramında təhlil olunmuş, təsviri statistika, Mann-Whitney U

testi, Kruskal-Wallis testi, Spearman korrelyasiya və çoxlu xətti reqressiya analizləri aparılmışdır. Qeyri-parametrik analizlərin əsaslandırılması üçün Şapiro-Wilk testindən istifadə olunmuş və nəticələr normal paylanmadan statistik cəhətdən əhəmiyyətli kənarlaşmalar göstərmişdir (bütün $p < .05$). Bu nəticələr qeyri-parametrik statistik metodların tətbiqini əsaslandırmışdır.

Şkalalar: Birinci kurs tələbələrinin adaptasiya və emosional gərginliyini ölçmək üçün iki şkaladan istifadə edilmişdir. Bunlardan biri Qısa Simptom Şkalası, digəri isə Universitə uyğunlaşma şkalasıdır. Tədqiqatçı tərəfindən hazırlanan sorğu vasitəsilə iştirakçılara demoqrafik məlumatlar soruşulmuşdur. Şkala və sorğu vasitəsilə toplanılan məlumatlar statistik analiz üçün istifadə olunmuşdur.

Tədqiqatın Elmi Yeniliyi və Praktik Əhəmiyyəti

Elmi Yenilik: Tədqiqat, birinci kurs tələbələrinin adaptasiya və emosional gərginliyini təhlil edərkən əvvəlki tədqiqatlarda nadir hallarda diqqət yetirilən "emosional adaptasiya" faktorunu vurğulamışdır. Bu sahədəki yeniliklər, təhsildə psixoloji dəstəyin və emosional məsələlərin daha geniş şəkildə nəzərdən keçirilməsinə səbəb olmuşdur. Tədqiqat nəticəsində əldə edilən nəticələr, universitetlər üçün tələbələrin sosial və emosional adaptasiyasına dəstək verən proqramların və xidmətlərin tətbiqini təşviq edir. Bu proqramlar, tələbələrin daha sağlam və müsbət təhsil təcrübəsi yaşamalarına kömək edə bilər.

Psixoloji Müdaxilələr: Tədqiqat nəticələri göstərir ki, psixoloji dəstək və streslə mübarizə proqramları birinci kurs tələbələri üçün həyati əhəmiyyət daşıyır. Universitetlərə, psixoloji xidmət mərkəzlərini inkişaf etdirərək, tələbələrin emosional vəziyyətini idarə etmələrinə kömək etmək üçün daha çox resurs ayırma tövsiyə edilir.

Məktəb və Ailə Əməkdaşlığı: Ailə və universitet arasında əməkdaşlıq, tələbələrin adaptasiya prosesini asanlaşdırmaq üçün çox mühüm bir faktor ola bilər. Tədqiqatın nəticələri, ailənin tələbənin təhsil prosesinə daha aktiv müdaxilə etməsinin əhəmiyyətini göstərir.

Tədqiqatın Məhdudiyyətləri

Tədqiqat yalnız iki universitetdə müəyyən bir tələbə qrupu ilə aparıldığı üçün nəticələr geniş bir tələbə nümunəsinə tətbiq edilə bilməz. Bu məhdudiyyət, nəticələrin ümumiləşdirilməsini çətinləşdirə bilər. Həmçinin, mədəni fərqlər nəzərə alındığında, bu cür tədqiqatların digər ölkələrdə və mədəniyyətlərdə də təkrarlanması vacibdir.

Zaman Məhdudiyyəti:

Tədqiqat müəyyən bir dövr ərzində aparıldığı üçün, yalnız tələbələrin təhsilinin ilk mərhələsində yaşadıkları təcrübələr öyrənilmişdir. Bu, tələbələrin ümumi adaptasiya prosesinin tam olaraq əhatə olunmadığı anlamına gəlir. Uzunmüddətli təsirlərin ölçülməsi üçün gələcəkdə bu cür tədqiqatların daha uzun zaman periodlarında aparılması vacibdir.

Mədəni və Sosial Faktorlardan Asılılıq: Müxtəlif mədəniyyətlərdə və sosial mühitlərdə yaşayan tələbələrin adaptasiya təcrübələri bir-birindən fərqlənə bilər. Tədqiqat yalnız bir ölkə və mədəniyyət daxilində aparıldığı üçün bu cür dəyişiklikləri nəzərə almaq vacibdir. Gələcək tədqiqatlar, beynəlxalq kontekstdə tələbələrin adaptasiyasını müqayisə edərək daha geniş nəticələr əldə edə bilər.

I FƏSİL. ƏDƏBİYYAT İCMALI

1.1. Adaptasiya anlayışına müxtəlif nəzəriyyələr perspektivindən baxış

Bəşər övladı mövcud olduğundan bu yana insan ətraf mühitə, yeni münasibətlərə adaptasiya olaraq həyatını davam etdirmişdir. Darwinin təkamül nəzəriyyəsi ilə ortaya atılan adaptasiya anlayışının bioloji tərəfləri ilə nəzərdən keçirdiyimiz zaman, ətrafına uyğunlaşa bilən canlıların həyatda qala bildiklərini, uyğunlaşa bilməyənlərin isə həyatlarını itirdiklərini, nəsillərini davam etdirə bilmədiklərini qeyd etmək olar. Adaptasiya şəxsin sahib olduğu xüsusiyyətlərlə öz mənliyi ilə ətraf mühit arasında balansı qoruyaraq qurduğu münasibətdir. (Yavuzer, 1996). Bu nöqteyi nəzərdən məsələyə yanaşıldığı zaman bioloji olaraq mövcud olmaq mühitə adaptasiya ola bilməklə sıx əlaqədardır. Digər tərəfdən yanaşıldığı zaman, insanın sadəcə bioloji varlıq olaraq adaptasiyaya prosesini deyil, eyni zamanda bu adaptasiya prosesinə təsir edən psixoloji amilləri də diqqətə almaq vacibdir. İnsanın dünyaya gəldiyi gündən etibarən fizioloji ehtiyacları ilə yanaşı, psixoloji ehtiyacları da var. Məhz psixoloji ehtiyacların qarşılınmasında insanın ətraf mühitlə qurduğu əlaqələr əhəmiyyət daşıyır. Maslowun ehtiyaclar piramidasına diqqət edildiyi zaman, piramidanın ilk mərtəbəsində fizioloji ehtiyaclar dayanır ki, bu da insanın yaşaması və sağlam qalması üçün lazım olan ən əsas ehtiyaclardır. Bu ehtiyaclar insanların yaşaması və sağlam qalması üçün zəruridir. Bu zəruri ehtiyaclar qida, su, hava, sığınacaq, yuxu, cinsiyyəti ehtiyaclar və bədən temperaturunun qorunmasıdır. Bu ehtiyacların qarşılınması, ya da qarşılana bilməməsi insanların adaptasiya prosesinə təsir edir. Piramidanın ikinci pilləsində insanın güvəndə ola bilməsi, təhlükəsizlik ehtiyaclarının qarşılınmasıdır. Bu isə insanın həm fiziki, həm də psixi cəhətdən özünü təhlükəsiz hiss etməsi ilə əlaqədardır. Bir başqa deyişlə, özünü təhlükəsiz bir mühitdə hiss etmək, qalacaq yerinin, sağlamlığının olması kimi faktorları sadalamaq olar. Bu faktorlar da adaptasiya prosesində əhəmiyyətli xüsusiyyətlər kimi qarşımıza çıxır. Piramidanın üçüncü pilləsində insanın sosial ehtiyacları (sevgi və aidiyyət) dayanır. Bu pillədə isə insanların sosial əlaqələr, dostluq, sevgi və başqalarına aid olma ehtiyacları əks olunur. İnsanlar bir yerə aid olmağı, sosial qruplarda iştirak etməyi və başqaları ilə münasibət qurmağı istəyirlər. Birinci kurs tələbələrinin universitetə adaptasiya olmalarında yuxarıda sadalanan ehtiyaclarının qarşılana bilməməsi də onların adaptasiyalarını çətinləşdirə bilər. Maslow piramidasının dördüncü pilləsində dəyər və hörmət ehtiyacları öz əksini tapır. Bu səviyyədə isə insanı özünü dəyərli və hörmətli hiss etməsi əhəmiyyət kəsb edir. İnsanlar başqaları tərəfindən qiymətləndirilmək və cəmiyyətdə hörmət qazanmaq və tanınmaq istəyirlər. Özünə inam, müvəffəqiyyətlər və status da bu ehtiyaclar daxildir. Universitetə qəbul olmaq tələbələrdə özünə inam, uğur qazanma və status kimi qiymətləndirilsə də, universitetə qəbul olmayan və ya uyğunlaşa bilməyən tələbələrin özünə qarşı dəyərsizlik hisslərinin formalaşmasına, uğursuz

olacaqlarına dair fikirlərin yaranmasına səbəb ola bilər. Ehtiyaclar piramidasının beşinci pilləsi isə özünü reallaşdırma ehtiyacıdır. İnsanın öz potensialını tam inkişaf etdirməsi kimi dəyərləndirilir. Bu mərhələ insanın öz potensialını ən yüksək səviyyədə reallaşdırılmasını ifadə edir. Özünü reallaşdırma, insanların öz yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməsi, məqsədlərini gerçəkləşdirməsi və həyatlarında əhəmiyyətli və dərin mənalara axtarması ilə bağlıdır. Bunu isə, universitetə daxil olan birinci kurs tələbələrinin gələcək arzu və idealları kimi qiymətləndirmək olar. Belə ki, tələbələr öz potensiallarını onlar üçün əlverişli universitet mühitində kəşf etdikcə, bu onların həyatla bağlı ideallarının da formalaşdırılmasına təkan verəcəkdir. Ancaq universitetə uyğunlaşmayan tələbələr üçün bu piramidanın ikinci mərhələsindən sonrakı ehtiyacların qarşılanması haqqında söhbət gedə bilməz. Beləliklə, ətraf mühitin dəyişməsi faktları sayəsində tələbələrin yeni tələblərlə üzləşməsi, qəbullanması və uyğunlaşması da adaptasiya prosesinin əsas məzmunu kimi qarşımıza çıxacaqdır.

Orta məktəbdən yeni bir mühitə keçən universitet birinci kurs tələbələrinin həyatlarına ən önəmli mərhələlərindən biri də yeni mühitə uyğunlaşmalarıdır. Pilot (2012) adaptasiya anlayışını ətraf mühitin tələblərinə uyğun davranışın inkişaf etdirilməsi kimi qiymətləndirərək, bunun psixoloji bir anlayış olduğunu və bunu daha çox tələbələrin üçün özünü qəbul etmələri, akademik stresin öhdəsindən gəlmələri, sosial əlaqələr qurmaları ilə əlaqələndirirdi. Bu mərhələ kritik mərhələ kimi qiymətləndirilə bilər. Universitetin birinci kurs tələbələri üçün yeni mühitin təsiri, sadəcə akademik yetərliyəliyinə deyil, həm də onların sosial və emosional funksionallıqlarına da təsir edir. Birinci il tələbələri, yeni sosial mühitə uyğunlaşmaq, tanımadıqları insanlarla əlaqələr qurmaq və yeni akademik tələblərə cavab vermək kimi bir çox çətinliklərlə üzləşirlər (Pilot, 2012). Bederin (1997) ci ildə apardığı tədqiqat da göstərdi ki, birinci kurs tələbələri orta məktəbdəki təhsildən sonra, universitetdə müxtəlif tədris üsullarına uyğunlaşmaqda çətinlik çəkirlər. Bu keçid dövründə tələbələr fərqli adaptasiya yanaşmalarına sahib ola bilər və bu proses psixoloji olaraq müxtəlif reaksiyalarla müşahidə oluna bilər. Orta məktəbdən ali məktəbə qədəm qoyan təxminən 17-18 yaş aralığında olan gənclər kimliklərinin formalaşmaları ilə əlaqədar mənliliklərini yeni kəşf edərkən, eyni zamanda akademik öhdəliklər, fərqli fənnləri əhatə edən məzmunlar, imtahan narahatlıqları və sosial münasibətlərdə yeni təcrübələrlə qarşılaşırlar. Bu keçid mərhələsi bəzi tələbələrin motivasiyasına müsbət təsir edə bildiyi halda, bəzi tələbələrin həyatına da mənfi təsir göstərə bilər. Xüsusilə universitetə xas akademik mühitin təqdim etdiyi imkanlar və qarşılaşdıqları çətinliklər onların akademik uğurlarına uzunmüddətli təsir yarada bilər. Bəzi tələbələr bu yeni şəraitə asanlıqla uyğunlaşa bilsələr də, bəziləri emosional gərginlik, yalnızlıq, akademik yetərsizliklə bağlı çətinliklər yaşayaraq bu dövrü daha çətin keçirə bilərlər. Nəticə etibarilə, universitetin ilk ili bir tərəfdən həyəcan verici, o biri tərəfdən isə çətin ola bilər. Universitet şəxsi azadlıq, yeni imkanlar və

kəşflər üçün tələbələrə geniş bir fürsət verir. Ancaq bu imkanlar və azadlıq bəzi tələbələrdə narahatlıq və qorxu hissi yarada bilər. Öz qərarları və seçimlərinin məsuliyyətini daşıyan tələbələrdə bu bəzən qarışıqlıq, qərarlılıq və yalnızlıq hissi ilə nəticələnə bilər. Eyni zamanda, yeni mühitdəki sosial gözləntilər və akademik tələblər də bəzi tələbələrdə əlavə gərginlik yarada bilər (Pilot, 2012). Ayrıca ailədən ayrı qalmaq, öz problemlərini həll etmə öhdəliyinin artması, akademik gözləntilərin artması da tələbələrin uyğunlaşma problemlərinin artmasına səbəb ola bilər.

1.2. Adaptasiya anlayışının psixoloji aspektləri

Ahmad və digərlərinin (2002) Malayziyada tələbələrlə apardıqları tədqiqatda birinci kurs tələbələrinin sağlamlıq problemləri, maliyyə və akademik çətinliklərlə mübarizə apardıqlarını ortaya qoydu. Tədqiqat iştirakçıları büdcələrinə daxil olan maddi vəsaitin onların maddi ehtiyaclarını qarşılamadığını bildirmişdirlər. Cherian və Cherianın (1998) Cənubi Afrikada apardıqları bir başqa tədqiqatda isə, Şimal universitetində təhsil alan birinci kurs tələbələrinin 33-85%-nin müxtəlif uyğunlaşma problemləri ilə qarşılaşdıqlarını qeyd edərkən digər bir tədqiqatda tələbələrin önəmli hissəsinin yoxsulluq həddinin altında yaşadığını üçün maddi problemlər ilə üzləşdiyini aşkar etmişdir (Lloyd, Turale, 2011). Beləliklə, emosional və maddi olaraq müstəqil yaşayışa keçid, birinci kurs tələbələri üçün həyatlarında əhəmiyyətli bir mərhələ kimi qiymətləndirilə bilər. Buradan yola çıxaraq universitet tələbələri ilə bağlı «universitetə adaptasiya» anlayışının həm alt növlərini, həm də tarixi formalaşma mərhələlərini diqqət etmək yararlı olacaqdır. Baker və Siryk (1984) uyğunluğu dörd kateqoriyada ələ almış və aşağıdakı kimi təsnif etmişdir:

Akademik cəhətdən uyğunlaşma - Akademik uyğunluq dedikdə tələbələrin akademik sahədə öyrənmə bacarıqları, zamanlarını idarəetmələri, performansları və s. kimi sahələr nəzərdə tutulur. Akademik uyğunlaşma həmçinin şəxsin akademik məqsədlərini, özünə qarşı olan tələblərini və söylərini qiymətləndirməyi və akademik mühiti qəbul edilməsini əhatə edir.

Sosial cəhətdən uyğunlaşma- bu uyğunlaşma isə tələbənin universitet mühitinə nə dərəcədə uyğunlaşdığını, ailəsi yanında olmadığı halda tənhalıq problemi yaşayıb-yaşamadığını, universitetdə yeni insanlarla tanış olub dostluq əlaqələri qurub-qurmadığını ifadə edən anlayışdır. Bir başqa ifadə ilə tələbənin yeni sosial mühitlə səmərəli şəkildə əlaqəyə girərək, sosial münasibətlər quraraq universitetin sosial mühitinə qoşulmasını əhatə edir.

Şəxsi / Emosional uyğunlaşma - Şəxsi/emosional cəhətdən universitetə adaptasiya olmaq isə, tələbənin stres və narahatlığı hansı səviyyədə yaşadığını və fiziki reaksiyalarının nə dərəcədə olduğunu ölçür. Bu anlayış ilə tələbənin özünü nə dərəcədə bədbin, depressiv hiss

etdiyini ifadə edir. Şəxsi-emosional uyğunlaşma yaxşı olanda, tələbə psixoloji və fiziki baxımdan özünü daha yaxşı hiss edir.

Universitetə (quruma) Bağlılıq – Quruma bağlılıq tələbələrin özlərini emosional olaraq universitetə nə dərəcədə aid olduqlarını, nə dərəcə bağlı olduqlarını göstərir. Universitetə bağlılığın vacib elementləri, universitetdə olmaqdan və xüsusilə də davam etdiyi proqramdan tələbənin razı qaldığını, yəni məmnun olma hissini əhatə edir. (Aladağ, 2009; Credé və Niehorster, 2011).

Bu anlayışın nəzəri əsaslarına baxıldığı zaman, bir çox model daha çox diqqət çəkməkdədir. Bu modellər aşağıdakı kimidir.

Təhsili tərk etmə modeli (Tinto, 1993)

Tükənmə modeli (Bean, 1980)

Bean və Eaton'un (2001-2002) Psixoloji Davamlılıq Modeli

İştirak modeli (Astin, 1993)

Bağlanma nəzəriyyəsinə əsasən universitetə adaptasiya

Öz müqəddəratını təyin etmə (self-determination theory (SDT), Ryan və Deci (1985, 2000)

Növbəti mərhələdə bu modellərin açıqlanmasının tədqiqat işinin nəzəri təməllərini əsaslandırmaq üçün ayrı-ayrılıqda açıqlanmışdır.

1.3. Təhsili tərk etmə modeli

Tintonun təhsili tərk etmə modelinin tarixi inkişafına nəzər yetirdiyimiz zaman, (1977, 1993) onun əsaslarının Arnold Van Gennepin (1960) sosial antropologiyadakı “sosial keçid ritualları” (rites of passage) adlı modelindən və sosioloq Emile Durkheimin intihar anlayışını da özündə əks etdirən fikirlərdən təsirləndiyini demək mümkündür. (Elkins, Braxton və James, 2000)

Fransız antropoloq Arnold Van Gennep (1873–1957) ortaya qoyduğu "Sosial Keçid Ritualları" nəzəriyyəsi ilə tanınır. Onun bu nəzəriyyəsi 1909-cu ildə nəşr olunan "Les Rites de Passage" adlı kitabında təqdim edilmişdir. O, insanların həyat dövrlərində keçid mərhələlərini təhlil edərək, bu keçidlərin sosial strukturlar və mədəniyyətlər üçün necə əhəmiyyətli olduğunu vurğulamışdır. O, keçid rituallarını əsasən üç mərhələdə izah edir. Bu mərhələlər sırası ilə ayrılma mərhələsi (separation), keçid mərhələsi (transition/liminality), qovuşma ya da birləşmə olaraq qeyd edəcəyimiz (incorporation) mərhələsidir. Ayrılma mərhələsində şəxs mövcud sosial statusundan ayrılaraq, ayrılıq rituallarını reallaşdırır. (məsələn, gəncin təhsil üçün evini tərk etməsi, ya da ailə quracağı üçün evindən ayrılması kimi). Keçid mərhələsində şəxsin sosial

statüsü dəyişir və şəxs nə köhnə statusündə, nə də yeni statusündə özünü görmür. Yəni bu mərhələdə sanki şəxs iki status arasında asılı vəziyyətdədir. Bəzən bu mərhələ ciddi rituallar, simvolik davranışlar və təlimlərlə özünü göstərir. (transition/liminality).

Qovuşma (Incorporation) mərhələsində şəxs artıq yeni sosial statusünü qəbul edir və təmsil etdiyi icmanın tam hüquqlu bir üzvü kimi çıxış edir. Bu mərhələdə şəxs artıq qəbulla əlaqəli olaraq təntənəli rituallar keçirir. Tintonun (1975) təhsili tərk etmə ilə əlaqədar formalaşdırdığı modeldə Van Gennep "Sosial Keçid Ritualları"nın mərhələlərinə oxşarlıq olduğunu görmək mümkündür.

Tinton (1975, 1993) modeli izah edərkən, onu mərhələlərə ayırır. İlk mərhələ tələbənin əvvəlki təhsil səviyyəsini əhatə edir. Tələbənin bağça, məktəbəqədər yaşam təcrübələri və orta məktəb təhsili zamanı əldə etdiyi akademik nəaliyyət və bacarıqlar ali təhsil pilləsindəki performansına təsir edir. Modeldə ikinci aspekt kimi tələbənin fərdi xüsusiyyətlərinə diqqətin çəkilməsidir. Burada tələbənin şəxsi keyfiyyətləri, motivasiyası, məqsədləri və xarakter xüsusiyyətləri ali təhsildə uğurunu müəyyən edir. Tələbənin ailəsinin sosial-iqtisadi vəziyyəti və valideynlərin təhsil səviyyəsi (məsələn, ananın təhsili) onun akademik həyatına təsir edir. Onun qeyd etdiyi xüsusiyyətlərdən bir digəri isə tələbənin məqsəd üçün öz üzərinə öhdəlik götürməsi ilə əlaqədardır. Tələbənin məqsədlərinin olması və akademik yöndən uğur qazanmaq üçün qərarlı olması da əhəmiyyətli faktorlar arasındadır. Tələbələrin universitet və ya kollece bağlı qalmaları və motivasiyalı olmaları da qurum bağlılığı üçün zəruridir.

Maddi çətinliklər, ailə problemləri, tibbi vəziyyətlər və məsləhət xidmətləri, tədris, öyrənmə dəstəyi, mənbələr və akademik heyətlə münasibətlər onların akademik mühitə uyğunlaşmasını təmin edir. Sosial İntegrasiya amili də çox əhəmiyyətli xüsusiyyətlərdən biri kimi Tintonun modelində qeyd edilir. Universitet həyatında sosial dəstək alan, şəxsi münasibətlər qura bilən, tələbə fəaliyyətlərinə qoşulanlar üçün universitetə bağlılıq və uyğunlaşma daha rahat ola bilər. Bu sadalanan xüsusiyyətlərdə problemlər olduğu zaman, tələbələrin təhsillərini yarımçıq qoyduqları müşahidə edilir. Beləliklə, onun modelinə görə bu təhsildən ayrılma qərarı mərhələsini əks etdirir.

Tinto'nun (1975, 1993) "Ali Təhsildən Ayrılma Modeli" tələbələrin adaptasiya məsələlərini açıqlayan əhəmiyyətli bir nəzəri çərçivədir. Bu model tələbələrin universitetdən ayrılma səbəblərini izah etməklə yanaşı, ali təhsildə uğurun necə təmin olunması ilə əlaqədar da fikir oyandırmaqdadır. Tinto (1993) tələbələrin təhsildən ayrılmasını üç əsas səbəblə izah edir:

Akademik Çətinliklər: Şagirdlərdə orta məktəbdə təməl biliklərinin zəif olması onların universitetdə akademik uğursuzluğa səbəb ola bilər.

Təhsil və Peşə Məqsədlərinin Uyğunsuzluğu: Universitetdə təhsil alan tələbələr öz gələcək məqsədlərini müəyyən edə bilmədikdə və ya bu məqsədlərə uyğun təhsil proqramı tapmadıqda motivasiyaları azalır.

Akademik və Sosial İnteqrasiyanın Zəifliyi: Universitet mühitinə uyğunlaşmaqda çətinlik çəkən tələbələr, təhsildən ayrılmağa daha çox meyilli olurlar və tələbələrin təhsil müəssisəsi ilə emosional və akademik bağları zəif olduğu zaman onlar daha rahat şəkildə universiteti tərk edə bilirlər.

Tinto, ali təhsildə uğura təsir edən amillər arasında tələbələrin universitetə başlamasından əvvəlki həyat təcrübələrinin, sosial və maddi vəziyyətlərinin də rol oynadığını vurğulayır. Onun modeli tələbələrin universitetə uyğunlaşa bilməyərək təhsildən ayrılma riskini göstərməklə yanaşı, akademik və sosial inteqrasiyanın da əhəmiyyətini anlamamıza kömək edir.

Tintonun modelindəki sosiallaşma ilə əlaqədar faktorların digər tədqiqatlarda da öz əksini tapdığı görülür. Belə ki, universitetə uyğunlaşmada asossiallıq və sosiallaşmaq əhəmiyyət kəsb edir. Desosializasiya isə tələbələrin universitetə qədər dövrdə sahib olduqları dəyərlərinin, inanclarının və xüsusiyyətlərin dəyişdirilməsini bildirir. (Pilot, 2012). Pascarella və Terenzi (1991) isə sosiallaşmanı universitetdə tələbələrin qarşılaşdığı yeni dəyərlər, münasibətlər, inanclar və perspektivlərlə tanış olmaları və bunları mənimsəmələri prosesi kimi izah edirlər. Universitetə daxil olan birinci kurs tələbələri, yeni münasibətlər qurmaq, təhsil bacarıqlarını inkişaf etdirmək və valideynləri ilə olan əlaqələrini yenidən tənzimləyərək yeni bir status yaradırlar. (Pilot, 2012).

Tədqiqatçılar böyüyüb boya başa çatdığı mühitdən olan yoldaşları ilə münasibətini davam etdirən birinci kurs tələbələrinin universitetə uyğunlaşmaqda çətinliklər yaşadıklarını bildirdilər. (Pascarella, Terenzini, 1991) Bu onların yeni mühitdə dostluq əlaqələrinə maraqlı olmadıqlarına və ya yeni münasibətlər axtarışına çıxmamaları ilə əlaqəli ola bilər. Eyni zamanda, ailələri ilə qurduqları münasibətdən razı qalan tələbələrin universitetdə daha yaxşı akademik nəticələr əldə etdiklərini müəyyən edilib. Eynilə, Winter və Yaffe-nin (2000) araşdırması göstərdi ki, valideynlərlə yaxşı münasibətin olması həm kişi, həm də qadın tələbələrin universitetə uyğunlaşmasına kömək edir.

Tinto'nun modelini tənqid edərək onun azınlıq qruplara və fərqli mədəniyyətlərə tətbiq edilməsinin çətin olduğunu bildirən tədqiqatçılar mövcud olsa da, (Arana və digərləri, 2011), onun nəzəriyyəsi ali təhsil müəssisələrində tələbə davamlılığı ilə bağlı ən çox istifadə olunan modellərdən biri olaraq qalır. Əslində onun üzərində dayandığı məsələlərdən yola çıxıldığı zaman ali təhsil müəssisələri tələbə nəaliyyətini artırmaq və təhsildən ayrılma hallarını minimuma endirmək üçün müxtəlif strategiyaların hazırlanmasına üzərində öz fəaliyyətlərini

yenidən gözdən keçirə bilirlər. Bir başqa ifadə ilə, tələbələrin qarşılaşdıqları çətinliklər üçün profilaktik tədbirlərin görülməsi üzərində fəaliyyət planlarını təkmilləşdirə bilirlər.

1.4. Tükənmə modeli

Bean (1980) Tələbə Tükənmə Modeli: John P. Bean tərəfindən 1980-ci ildə ortaya atılan bu model, tələbələrin ali təhsildən ayrılması prosesini, işçilərin iş yerlərindən ayrılması ilə müqayisə edərək izah edir. Bean, tələbələrin universitetdən ayrılma qərarını işçilərin işdən çıxma qərarına oxşadaraq bu prosesdəki sosial psixoloji faktorları ön plana çıxarır. Modelə görə, tələbənin universitetdə təhsilinə davam etməsinə və ya ayrılması qərarına təsir edən əsas faktorlar bunlardır: *məqsəd uyğunluğu* tələbənin universitet ilə oxşar ilə məqsəd və dəyərlərinin olması, tələbənin gələcək məqsədləri və bu məqsədlərə çatmaq üçün tələb olunan təhsil mühiti ilə bağlı gözləntilərinin, məmnuniyyət dərəcəsi onun universitet həyatından, orada yaşadığı təcrübələrdən məmnuniyyətini, *münasibət və dəstək* isə sosial əlaqələrinin və dəstək sistemlərinin olmasını, *motivasiya və gözləntilər* isə, onların motivasiyalarının olmasını, *akademik uğur və performans* isə akademik nəaliyyətlərinin olmasını, dərslərin öhdəsindən gəlməsini, sosial inteqrasiya isə, tələbənin universitet mühitinə uyğunlaşmasını və sosial fəaliyyətlərdə iştirakını nəzərdə tutur. Bütün bu faktorlar tələbələrin ali təhsillərini davam etdirmələrinə təsir edərək onların universitetə uyğunlaşmasını asanlaşdırır.

Bean'in modeli tələbələrin universitet mühitindəki təcrübələrini təhlil edərək, onların akademik və sosial mühitdən məmnuniyyətsizliyi tükənmə ilə əlaqələndirir. Bu modeldə tələbələrin davranışları və qərarları universitetə bağlılıq və məmnuniyyət əsasında izah olunur.

1.5. Bean və Eaton'un Psixoloji Davamlılıq Modeli

Bean və Eaton (2001-2002) tərəfindən irəli sürülən Psixoloji Davamlılıq Modeli, tələbələrin ali təhsil müəssisələrində qalma və ayrılma qərarlarını psixoloji proseslərlə izah edir. Bu model tələbələrin akademik mühitdə psixoloji uyğunlaşmasını və tələbə davranışlarını müəyyən edən mexanizmləri vurğulayır.

Modelin Əsas anlayışlarını aşağıdakı kimi sıralamaq mümkündür.

Davranışçı Yanaşma (Behavioral Approach): Tələbələrin davranışlarının mükafatlandırılıraq gücləndirilməsini əsas götürülür. Tələbənin yaşadığı müsbət təcrübələr tələbələrin akademik mühitə uyğunlaşmasını artırır. Bunu Skinnerin müsbət möhkəmləndirmə anlayışı ilə ifadə etmək mümkündür. Tələbələrin universitetdə yaşadığı müsbət təcrübələri artdıqca onların universitetlə bağlı müsbət emosiyalarının da artacağı qeyd edilə bilər.

Özünü-Tənzimləmə (Self-Regulation): Tələbənin motivasiyalı olması, qarşısına məqsəd qoyması, zamanını planlaşdırması, öz həyatına nəzarət etməsi önəmlidir. Tələbələr akademik və sosial məqsədlərinə fokuslanmaları üçün öz davranışlarına nəzarət etmələri və idarə etmə qabiliyyətlərinin olmasını nəzərdə tutur.

Emosional Reaksiya (Emotional Response): akademik və sosial təcrübələrə qarşı tələbələrin emosional reaksiyaları tələbə bağlılığına təsir göstərir. Müsbət emosional təcrübələr tələbənin motivasiyasını artırır, mənfi təcrübələr isə universitet təhsilinə olan marağı azaltmaqla yanaşı, davamlılığı zəiflədir.

Sosial Zehni Nəzəriyyə (Social Cognitive Theory): Tələbələrin nəaliyyətləri ilə bağlı gözləntiləri və onların özlərinə qarşı olan inam səviyyəsi ilə əlaqədardır.

Tinto nəzəriyyəsində (1975) tələbə davamlılığını sosial və akademik integrasiyanın uğuruna bağlayaraq, tələbənin universitet mühitinə uyğunlaşmasını əsas götürür. O, sosial və akademik qarşılıqlı təsirin tələbənin universitet təhsilini davam etdirəcəyi və ya ayrılmasına təsir etdiyini vurğulayır. Bean (1980) isə, daha çox təşkilati davranış nəzəriyyəsindən istifadə edərək, tələbə məmnunluğunu və bağlılığını tələbənin universitetə verdiyi dəyərlə əlaqələndirir. Bean və Eaton (2001-2002) isə tələbələrin ali təhsil mühitindəki təcrübələrini daha çox psixoloji proseslər vasitəsilə açıqlamağa çalışır. Bu model tələbələrin daha çox emosional və davranışlarına diqqət yetirərək, tələbələrin akademik uğurunu onların daxili motivasiyaları və özünü-tənzimləmə bacarıqları ilə əlaqələndirir. Əslində hər üç modelin bir birini tamamladığını və ali təhsil müəssisələrinə tələbə davamlılığını artırmaq üçün çoxşaxəli yanaşmalar təklif etdiyini anlayırıq. İndi isə Astinin iştirak nəzəriyyəsinə nəzər yetirək.

1.6. Astinin İştirak Nəzəriyyəsinin Əsas Elementləri

Astin (1993) tələbələrin universitet həyatında iştirakını beş əsas prinsiplə açıqlayır. O, qeyd edir ki, tələbənin öz zamanını, enerjisini, diqqətini akademik və sosial fəaliyyətlərə yönəltməsi onun bu fəaliyyətlərə nə qədər sərmayə qoyması ilə bağlıdır. Tələbənin bu əmək və sərmayə nə qədər çox olarsa, tələbənin təhsil nəticələri və şəxsi inkişafı bir o qədər güclü olar. O, bunu *“fiziki və psixoloji sərmayə”* başlığı altında ələ alır. Daha sonra o nəzəriyyəsində tələbənin fəaliyyətlərə sərf etdiyi vaxtı və enerjini diqqətə alaraq bunu *“iştirak səviyyəsi”* başlığı altında qiymətləndirir. Burada isə, tələbələrin sadəcə dərslərdə iştirakı yetərli olmayıb, eyni zamanda nə qədər aktiv iştirakı nəzərə alınır. *“İştirakın Davamlılığı”* anlayışı isə tələbənin fəaliyyətlərə mütəmadi və davamlı qatılmasıdır ki, bu da tələbə uğurunun əsasını təşkil edir. Ardıcıl və davamlı iştirakın isə tələbənin akademik və sosial uyğunlaşmasını gücləndirdiyi qeyd edilir. *“şəxsi təcrübə”* anlayışı ilə isə tələbələrin təcrübələri özünükiləşdirməsi və

mənimsənməsi kimi şərh edilir. Burada digər önəmli faktorlardan biri də universitet resurslarının ədalətli şəkildə bölünməsidir. Tələbələrə bərabər şərtlərin təklif edilməsi və tələbələrin resurslardan istifadə etməsi isə uğurun açarıdır. Resurslar dedikdə isə universitetdə mövcud olan laboratoriyalar, kitabxanalar, klub və təşkilatlar nəzərdə tutulur. Bunu isə “*resursların paylanması*” başlığı altında şərh edir. Bu modelə görə, tələbələrin universitet həyatında fəal iştirakı onların təhsillərini davam etdirməsinə, dərslər yükünü effektiv şəkildə idarə etmələrinə və məzun olmalarına kömək edir.

Astin (1993) iddia edir ki, tələbələrin akademik müvəffəqiyyəti onların universitet həyatında nə qədər iştirak etdikləri ilə birbaşa əlaqəlidir. Tələbənin universitet həyatında iştirakının yüksək səviyyədə olduğu zaman bu tələbələrin akademik bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə, dərslərə qarşı marağın artmasını, sosial münasibətlərinin güclənməsini, şəxsi və peşəkar inkişafını təmin edir. Beləliklə qeyd edilə bilər ki, Astin'in (1993) modeli tələbələrin universitet həyatında fəal iştirakının onların akademik və şəxsi inkişafına müsbət təsir etdiyini vurğulayır. Bu model göründüyü kimi, daha öncə açıqlanan modellərdən fərqlənir. Belə ki, tələbə davranışlarını yalnız sosial və akademik faktorlarla izah edən Tinto və Bean modellərindən fərqli olaraq, tələbənin universitet həyatına sərf etdiyi enerji və iştirak səviyyəsi bu modelin mərkəzindədir. Əslində burada Astin'in yanaşması daha geniş çərçivədə tələbə inkişafına diqqət çəkərək, onun akademik mühitdə aktiv iştirakını nəzərdə tutur ki, bu da tələbələrin universitetdən ayrılma risklərini azaldır. Bu model, eyni zamanda universitet rəhbərliyinə tələbələrin uğurunu dəstəkləyəcək effektiv metodlar və konkret təkliflər verərək bu mövzuya işıq tutur.

Yuxarıda açıqlanan modelləri müqayisə etdiyimiz zaman isə, Tintonun (1975) Ayrılma modelinin, tələbələrin sosial və akademik uyğunlaşmasının onların ali təhsillərini davam etdirməsinə təmin etdiyini və sosial qarşılıqlı təsir və inteqrasiyanın əhəmiyyətinə əsaslanır. Beanın təklif etdiyi (1980) Tələbə Tükənmə Modeli isə universitetə bağlılıq, məmnuniyyət və motivasiya üzərində dayanaraq bu faktorların tələbələrin ali təhsilə davam etdirmələrini təsir etdiyini açıqlayır. Bean & Eaton (2001-2002) Psixoloji Modelində isə psixoloji uyğunlaşma, daxili motivasiya, özünü-tənzimləmə və emosional reaksiyalara fokuslanıldığını, bu anlayışların isə daha çox sosial-zehni və davranış nəzəriyyələrinə əsaslandığı görülür. Astinin (1993) İştirak nəzəriyyəsi modelində, tələbənin universitet həyatında fəal iştirakını və resurslardan istifadəsini vurğulayaraq şəxsi və akademik inkişafı artırmağı hədəflədiyini və aktiv iştirakı dəstəklədiyi görülür.

Bu modellərin hər birində əsas məsələlər tələbə uğuruna təsir edən fərqli amillərin araşdırılması və universitetə uyğunlaşmada, akademik öhdəlikləri yerinə yetirmədə uğur və davamlılığın psixoloji, sosial və akademik inteqrasiya yolu ilə təmin olunduğunu qeyd edir.

1.7. Bağlanma nəzəriyyəsi və universitetə uyğunlaşma

Bağlanma nəzəriyyəsi psixologiyada John Bowlby tərəfindən ortaya atılmışdır. O, Harlowun tədqiqatlarından təsirlənmişdir. Belə ki, bu tədqiqatda meymunların fiziki ehtiyaclarını qarşıladıqdan sonra daha yumşaq ana meymunu seçdiklərini müşahidə etmişdir. Bu isə ananın və ya baxım verən şəxsin sadəcə fiziki ehtiyacları qarşılamadığını, eyni zamanda rahatlıq və güvən hissinin formalaşmasında rol oynadığını göstərirdi. Həyatımızın ilk mərhələlərində bizi böyüdən, baxımımızı üstlənən şəxslərlə qurduğumuz münasibətlər daha sonra digər insanlarla qurduğumuz sosial münasibətlərə təsir edir. Onun bağlanma nəzəriyyəsini ortaya atmasında körpəlikdən etibarən xəstəxana, valideyn himayəsindən məhrum olmuş mərkəzlərdə yetişdirilən uşaqlarla apardığı tədqiqatların təsiri olmuşdur. Xüsusilə Bolbwynin cinayət işləmiş uşaqlarla apardığı tədqiqatlarda uzun müddətli ayrılıqların və itkilərin gələcəkdə uşaqlarda yarana biləcək olan pozuntularda və nevrozlarda əhəmiyyətli olduğu fikridir. Körpənin həyatında ona baxan və sevgi verən şəxsin itirilməsi inkişaf geriliklərinə, emosional ləqeydliyə, uşaq cinayətkarlığına yol açan antisosial davranışların formalaşmasına səbəb ola bilər. O apardığı tədqiqatlardan yola çıxaraq, şəxsin digər insanlarla qurduğu münasibətləri dörd bağlanma şəkli kimi ələ almışdır.

Bağlanma Nəzəriyyəsində 4 tip bağlanma tərzii aşağıda belə açıqlanmaqdadır.

Güvənli Bağlanma stili (Secure Attachment)- Uşaq valideyninin ya da ona baxan şəxsin qarşı ardıcıl və həssas qayğı göstərməsi nəticəsində özünə və dünyaya güvən hissini formalaşdırır. Bu uşaqlar fiziki ehtiyaclarının zamanında qarşılandığını hiss edir və tutarlı şəxslə böyüyürlər. Belə insanlar yetkin yaşda sağlam, yaxın münasibətlər qura bilər və adətən münasibətlərində dəstəkləyici olur və özlərini güvəndə hiss edirlər. Universitet mühitində isə belə tələbələr digərləri ilə daha rahat ünsiyyət qurur, dəstək axtarmaqda çətinlik çəkmir və sosial cəhətdən fəal olurlar.

Çəkingən (qaçan) Bağlanma stili (Avoidant Attachment)- Uşaq ona baxan şəxsin emosional ehtiyaclarına cavab vermədiyini hiss edir. Tutarsız və emosional cəhətdən stabil olmayan ana ilə böyüyən uşaqlarda belə bağlanma stili formalaşa bilər. Bu uşaqlar yetkin yaşda emosional yaxınlıqdan qaçır, bəzən özünə güvənə bilsə də, yaxın münasibətlərdən uzaq durur. Universitetdə tək başına işləməyə meyillidir, sosial əlaqələrdən uzaq qalır.

Təşvişli Bağlanma stili (Anxious/Ambivalent Attachment)- Uşaq qayğı göstərən şəxsin tutarsız davranışları nəticəsində bu stili formalaşdırır. Yetkin yaşda münasibətlərində çox tələbkar və bəzən də həddən artıq asılı olur. Universitetdə sosial qəbul görmədiyini düşünür, başqalarının fikirləri onun üçün çox əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır.

Qorxulu/Dağınıq Bağlanma (Disorganized Attachment) stilində isə şəxs travmatik uşaqlıq təcrübələri və ya ona baxan digər şəxsin ziddiyyətli davranışları nəticəsində bu stili mənimsəyir. Yetkin yaşda isə belə uşaqlar bir tərəfdən yaxınlıq qurmaq istəsələr də, digər tərəfdən yaxın münasibətlərdən qorxur, qarışıq və ziddiyyətli davranır. Universitet mühitində isə özlərini təcrid edə bilir. Belə tələbələr yaxın münasibət qurmağa cəhd etsələr də, bunu uzun müddətli davam etdirə bilmir.

Beləliklə, universitetdə uyğunlaşma prosesində bağlanma tiplərinin mühüm təsiri olduğunu qeyd etmək lazımdır. Güvənli bağlanma stilinə sahib olan tələbələr akademik və sosial uyğunlaşmada uğurlu olur, streslə daha effektiv mübarizə aparır və dəstəkləyici münasibətlər qururlar. Qaçınqan bağlanma tərzinə malik olan tələbələr isə sosial olaraq özlərini təcrid edir, qruplarda işləməkdən çəkinir və emosional dəstəyi mənasız hesab edirlər. Narahat ya da təşvişli bağlanma tərzinə sahib olan tələbələr isə rədd edilməkdən qorxduqları üçün həddindən artıq dəstək tələb edir, qrup fəaliyyətlərində aktiv iştirak edərək qəbul edilməyə çalışırlar, lakin özlərinə olan inamları zəifdir. Qorxulu bağlanma tərzini olan tələbələr yaxın münasibətlərə ehtiyac hiss etsələr də, yaxınlıqdan qorxurlar və universitet mühitində uyğunlaşmaqda ciddi çətinlik çəkirlər; bu tələbələrdə emosional sabitlik az olduğu və akademik fəaliyyətlərə fokuslanmaqda çətinlik yaşadıkları da müşahidə edilir. Güvənli bağlanma stilinə sahib olan tələbələrin akademik və sosial adaptasiyası daha rahat olarkən, Qaçınqan, təşvişli və dağınıq bağlanma stilinə sahib olanlar isə, digərləri ilə münasibətlərində çətinliklərlə üzləşir, bu da onların universitet həyatında özlərini rahat hiss etməmələrinə və hətta təhsildən ayrılma risklərinin artmasına səbəb olur.

1.8. Öz müqəddaratını təyin etmə (Self-Determination Theory) nəzəriyyəsi

Öz müqəddaratını təyin etmə nəzəriyyəsi (self-determination theory (SDT) - 1980-ci illərdə Edward Deci və Richard Ryan tərəfindən təklif edilən motivasiya və şəxsi inkişafı izah edən bir psixoloji nəzəriyyədir. Bu nəzəriyyə insanların daxili motivasiyasını və psixi yaxşılıq hallarını anlamaq məqsədini daşıyır və insan davranışın könüllü və avtonom şəkildə necə ortaya çıxdığı mövzularını araşdırır. Əslində bu nəzəriyyə ilə əlaqədar ilk çalışmaların 1970-ci illərdən etibarən başladığını, 1980-ci illərdə isə daha dolğun bir şəkildə təqdim edildiyi, son dövrlərdə isə bir çox sahələrdə tətbiq edildiyinin şahidi oluruq. (Deci & Ryan, 1985)

Bu nəzəriyyə insanın şəxsiyyətinin inkişafı, öz müqəddaratını təyin etmə, hamıya şamil edilən psixoloji ehtiyaclar, məqsədlər və arzular, enerji və canlılıq, şüurlu proseslər, mədəniyyətin motivasiya ilə əlaqəsini, sosial mühitin motivasiya, emosiya, davranış və rifah üzərindəki təsiri kimi mövzuları əsas alır. Bu nəzəriyyənin, çox geniş sahələrdə idman, təhsil,

sağlıq vs. Kimi sahələrdə istifadə edildiyi və son illərdə çox diqqət çəkdiyi görülür. (Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2008). Bu nəzəriyyənin əsas prinsiplərinə baxıldığı zaman burada üç anlayışdan bəhs edildiyi görülür. Bu anlayışlar müstəqil (avtonom) motivasiya və nəzarət edilən motivasiya anlayışlarıdır. Müstəqil motivasiya insanın həm daxili motivasiyasını izah edir, həm də insanın bir fəaliyyətin dəyərini özünüləşdirdiyi, ideal olaraq bunu öz qavrayışına uyğunlaşdırdığı xarici motivasiya növlərini də əhatə edir. Nəzarət edilən motivasiya isə, hər bir şəxsin davranışının mükafat ya da cəza kimi xarici amillərə bağlı olduğunu ifadə edir. Burada təsdiq görmə motivasiyası, utanmamaq, şərtlə hörmət qazanma, ego iştirakı kimi faktorlar şəxsin davranışlarına enerji verir. Hər iki növ motivasiya davranışı enerji ilə doldurur. (Deci & Ryan, 1985).

Bu nəzəriyyəyə əsasən insanın motivasi olması psixoloji rifahının təmin olunması üçün üç əsas psixoloji ehtiyac ödənilməlidir: Bu ehtiyacları aşağıdakı kimi sıralamaq mümkündür.

Avtonomiya (Özünüidarəetmə)- İnsanlar özləri seçim edərək, davranışlarını öz iradələri ilə istiqamətləndirmək istəyirlər. Avtonomiya təmin edildiyi zaman şəxs daha çox özünü motivasiya olunmuş və məmnun hiss edir.

Səriştəli olmaq (Bacarığa Sahib Olma)-İnsanlar özlərini səriştəli, bacarıqlı və çətinlikləri aşmaq qabiliyyətinə malik hiss etdikləri zaman daha çox nailiyyət qazanmağa cəhd edirlər.

Əlaqə (Aidiyyət və Bağlılıq)- İnsanlar başqaları ilə əlaqə qurmaq, onlar tərəfindən qəbul edilmək və sosial cəhətdən bağlı olmaq ehtiyacı hiss edirlər. Sosial dəstək və qayğı ilə təmin olunan insanlar daha çox motivasiya olunur.

Avtonomiya hissləri, səriştə və bağlılıq kimi xüsusiyyətlər optimal fəaliyyət üçün vacibdir. Bəzi müəlliflər qərb cəmiyyətinin fərdiyyətçi üslubda olduğunu, şərqin isə daha kollektivist olduğunu bildirərək, bunun şərq və qərb mədəniyyətləri üçün keçərli olmayacağını bildirsələr də, müxtəlif mədəniyyətlərdə aparılan sonrakı tədqiqatlar təsdiqlədi ki, səriştə, muxtariyyət və əlaqəlilik ehtiyaclarının ödənilməsi həqiqətən də bütün mədəniyyətlərdə psixoloji rifahı proqnozlaşdırır. (Deci & Ryan, 1985). Bu nəzəriyyədə motivasiya iki əsas kateqoriyada ələ alınır. Bunlar daxili və xarici motivasiyadır. Daxili motivasiyada (intrinsic Motivation) şəxs elədiyi fəaliyyətləri öz daxili marağı və zövqü üçün edir. Bu motivasiya növü əslində ən yüksək səviyyədə avtonomiya yaradaraq rifah səviyyəsini artırır. Məsələn, sevdiyin işlə zövq üçün məşğul olmaq, araşdırmaq və zövq almaq hobbini sevmək daxili motivasiyaya bir nümunədir. Xarici Motivasiyada (extrinsic motivation) isə fəaliyyətlər xarici reaksiyalara görə yerinə yetirilir (mükafat, təzyiq, sosial təsdiq). Xarici motivasiyanı öz daxilində dörd alt növə bölünür və bu növləri aşağıdakı şəkildə açıqlamaq mümkündür.

Xarici idarə etmə (external regulation) – Şəxsin motivasiyasının tamamilə xarici amillərlə idarə olunmasıdır. (məsələn, mükafat və ya cəza).

İntrojektiv Tənzimləmə (introjected regulation) -Şəxsin elədiyi fəaliyyətlər onun özünə qarşı olan hörmətinin qorunması və ya günah hissinin qarşısını almaq üçündür. Şəxs müəyyən davranışları başqalarının gözləntilərini və ya sosial standartlarına görə edir. Şəxs hərəkətlərini icra edərkən daxili təzyiq hiss edir, hissləri onu davranışları icra etməyə istiqamətləndirir. (günahkarlıq, utanc və ya özünü təsdiq etmə ehtiyacı kimi) Məsələn, tələbə ona görə yaxşı qiymət almağa çalışır ki, pis qiymət aldığında yaşadığı hissləri sevmir. Tələbə başqaları onun haqqında məsuliyyətsiz deməsin deyərək öhdəliklərini yerinə yetirir. Bu daxili motivasiyanın daha az avtonom forması hesab edilir, çünki davranışlar həqiqi real istəkdən daha çox, xarici gözləntilərin yerinə yetirilməsinə əsaslanır.

İdentifikasiya olunmuş Tənzimləmə (Identified Regulation)

Bu mərhələdə fərd fəaliyyətin onun üçün əhəmiyyətli və faydalı olduğunu qəbul edir. Davranışı öz məqsəd və dəyərləri ilə əlaqələndirir, amma bu davranış tam olaraq daxili motivasiya kimi hiss olunmur. Yəni, davranışı icra edərkən bəzi xarici səbəblər də təsir edə bilər. Məsələn, şəxs sağlam qalmaq üçün havada çox gəzir, ancaq bu fəaliyyətdən zövq almır. Tələbə xaricdə təhsilini davam etdirmək üçün ingilis dili öyrənir, ancaq dil öyrənməkdən xoşu gəlmir. Bu mərhələdə davranışın faydalı olacağı dərk olunur, ancaq fəaliyyətin özü hələ şəxs tərəfindən tam mənimsənilməyib.

İntegrasiya Olunmuş Tənzimləmə (Integrated Regulation)

Bu, motivasiyanın elə bir yüksək daxili səviyyəsidir ki, burada fəaliyyət fərdin dəyərləri və şəxsiyyəti ilə tam üst-üstə düşür. Davranış, fərdin özünü necə qəbul etdiyi və kim olduğu haqqında fikirləri ilə tam uyğundur. Bu mərhələdə fəaliyyət tam olaraq daxili motivasiya kimi hiss olunur və heç bir daxili mübarizə yaşanmır. İdmanı həyat tərzinə kimi qəbul edən və idman etməkdən dərin məmnunluq duyan bir tələbə üçün idman sadəcə sağlam qalmaq üçün edilmir, həm də tələbənin kimliyinin bir hissəsidir.

1.9. Bağlanma və Özünü tənzimləmə nəzəriyyəsinin müqayisəli təhlili: Sosial və Emosional Əlaqələrin Akademik Uyğunlaşmaya Təsiri

Güvənli Bağlanma və Daxili Motivasiya- Güvənli bağlanma stilinə sahib olan tələbələr özlərini başqalarına qarşı rahat və güvənli hiss edirlər ki, bu da özünü tənzimləmə nəzəriyyəsidəki "əlaqəli olma, bağlı olma" ehtiyacının ödənilməsinə töhfə verir və daxili motivasiyanı gücləndirir. Belə tələbələr adətən universitet şəraitində özlərini sərbəst ifadə edir, dəstək axtarmaqdan çəkinmir və akademik uğura yönəliirlər.

Çəkingən, Təşvişli və Dağınıq Bağlanma stilinə sahib olan tələbələrin daha çox xarici motivasiyaya görə hərəkət etdiyi görülür. Belə tələbələr sağlam sosial əlaqələr qurmaqda

çətinlik çəkərək dərin münasibətlərdən məhrum qalırlar. Özünü tənzimlənmə nəzəriyyəsinə əsaslanaraq qeyd etmək olar ki, "əlaqədarlıq" ehtiyacı təmin olunmadıqda, daxili motivasiya zəifləyir və davranışlar xarici motivasiya (təzyiq, məcburiyyət) ilə tənzimlənir. Məsələn, təşvişli bağlanma tipinə malik tələbələr başqalarının təsdiqini qazanmaq üçün həddindən artıq çalışır, lakin özlərini daima yetərsiz hiss edirlər. Dağınıq bağlanma tipində isə tələbələr akademik fəaliyyətdən uzaqlaşaraq dərslə laqeyd yanaşırlar.

Bağlanma Tipi, Özünü tənzimləmə (SDT) Ehtiyacları və Universitetə Uyğunlaşmanı aşağıdakı cədvəldəki kimi sistemləşdirmək mümkündür.

Bağlanma Tipi	Öz müqəddəratını təyin etmə nəzəriyyəsində ehtiyacları	Uyğunlaşmaya Təsiri
Güvənli Bağlanma	Avtonomiya, bacarıqlı olmaq və münasibət ehtiyacları qarşılır.	Akademik uğur hissi və daxili motivasiya yüksəkdir; belə tələbələr universitetə yaxşı uyğunlaşır.
Dağınıq Bağlanma	Münasibət ehtiyacı qarşılanmır. Muxtariyyət yüksəkdir, lakin səriştə hissi qeyri-sabitdir.	Sosial təcrid yaşayır, daha çox xarici motivasiya ilə hərəkət edir, akademik motivasiya aşağı səviyyədədir.
Narahat Bağlanma	Çox yüksək səviyyədə əlaqə ehtiyacı var, ancaq bu ehtiyacı qarşılanmır. Avtonomiya və səriştə zəifdir.	Davamlı olaraq qəbul olunmaq istəyir, xarici motivasiya ilə fəaliyyət göstərir; stres və narahatlıq səviyyəsi yüksəkdir.
Çəkingən Bağlanma	Sosial əlaqələri ziddiyyətlidir, muxtariyyət zəifdir, səriştəliliyi qeyri-sabitdir.	Akademik mühitdə ciddi çətinlik çəkir, xarici motivasiya ilə hərəkət edir və sosial təcrid yaşayır.

Bağlanma Nəzəriyyəsi və Özünü tənzimləmə nəzəriyyəsi (SDT) ni ümumiləşdiyimiz zaman aydın olur ki, hər ikisi tələbələrin universitetə uyğunlaşmasını və akademik müvəffəqiyyətini fərqli perspektivlərdən izah etsə də, əslində hər ikisində də sosial əlaqələrin əhəmiyyətini vurğulayır. Güvənli bağlanma tərzli olan tələbələr muxtariyyət, səriştə və sosial əlaqə, münasibət ehtiyaclarını qarşılıyır və daxili motivasiya ilə hərəkət edirlər. Bu isə akademik müvəffəqiyyət və sosial adaptasiyanı gücləndirir. Digər bağlanma tərzlərində isə tələbələrdə sosial təcrid, akademik motivasiya zəifliyi və sosial uyğunlaşma problemləri vardır. Bəzi insanlar üçün yaxın münasibət qurmaq asan olduğu halda, bəziləri üçün bu çətinidir, bəziləri üçün dostluqlarını davam etdirmək çətinidir. (Mattingly və digərləri, 2011).

Belə tələbələr xarici motivasiya ilə hərəkət edir və uzunmüddətli akademik uğur əldə etməkdə çətinlik çəkirlər.

1.10. Birinci kurs tələbələrinin universitetə adaptasiya prosesinə təsir edən faktorların tədqiqi

1.10.1 Cinsiyyətə görə universitet həyatına adaptasiya və psixoloji simptomların təhlili.

Cinsiyyət son illərdə bir çox tədqiqatlarda diqqət çəkən faktorlardan biri kimi ələ alınır. Universitetə keçid və uyğunlaşma prosesində qadın və kişi tələbələrin müqayisə edildiyi bir çox tədqiqatda, qadın tələbələrin universitet həyatının ilk ilində kişi tələbələrlə müqayisədə daha çox çətinlik və stres yaşadıkları və universitetə uyğunlaşma problemləri göstərdikləri bildirilir (Enochs və Roland, 2006; Lopez və Gormley, 2002). Sax, Bryant və Gilmartin (2004) qadın tələbələrin kişi tələbələrə nisbətən daha çox emosional stres yaşadıkları üçün universitet həyatına qatılmaq və universitetin sosial və akademik mühiti ilə əlaqə qurmada çətinlik yaşayırlar. Eyni zamanda (Contreras və digərləri, 2017) apardığı tədqiqatda psixopatoloji simptomların, aqressiyanın yayılma faizinin qadın tələbələr arasında xeyli yüksək olduğunu müəyyən etmişdir ki, bu da xüsusi məqsədli psixi sağlamlıq resurslarına ehtiyac yarandığını göstərir.

Yau & Cheng (2014) tərəfindən aparılan tədqiqata qadın tələbələrin akademik performanslarına daha çox sosial və psixoloji uyğunlaşma təsir edir. Kişi tələbələr qadın tələbələrlə müqayisədə daha yüksək özünəinam, emosional sakitlik və uyğunlaşma qabiliyyəti sərgiləyir, eyni zamanda daha aşağı narahatlıq səviyyəsinə malikdirlər ("Pedaqoji Universitetin Təhsil Mühitinə Uyğunlaşma Dövründə Tələbələrin Psixososial Vəziyyətinin Cinsiyyəti Xüsusiyyətləri", 2023).

Qadın tələbələr xüsusilə COVID-19 pandemiyası kimi çətin dövrlərdə daha yüksək narahatlıq, nevrotiklik və stres səviyyələri yaşadıklarını bildirirlər. Xüsusilə COVID-19 pandemiyası dövründə bu qrupda psixoloji və emosional gərginlik, narahatlıq, stres, passivlik, fərdi zehni proseslərin və fəaliyyət qabiliyyətinin pisləşməsi qadın tələbələrdə yüksək göstəricilərlə müəyyən edilmişdir. Teorik araşdırma bizə göstərdi ki, universitetdə təhsil aldıkları müddətdə qadın tələbələrin psixi sağlamlıq göstəriciləri kişi tələbələrlə müqayisədə daha aşağıdır. Bu isə yüksək narahatlıq, nevrotiklik, stres, həyat keyfiyyətindən məmnunluq səviyyəsinin aşağı olması və depressiyanın inkişafı riskinə yüksək olması ilə özünü göstərir. (Volkov & Abaturova, 2022).

Yao et al., (2024) Çinin qərbində yerləşən Ningxia tibb universitetində təhsil alan 2206 tibb tələbə arasında apardığı tədqiqada psixi sağlamlığa təsir edən psixososial amilləri

araşdırılmışdır. Onun tədqiqat nəticələrinə görə akademik stres, sosial dəstək və akademik motivasiya ballarında cinsiyyətə görə əhəmiyyətli fərqlər müəyyən edilib. Ancaq, həm kişi, həm də qadın tələbələr üçün akademik stres, sosial dəstək və ailə funksionallığı psixoloji sıxıntı ilə əhəmiyyətli dərəcədə əlaqəli olub. Kişi tələbələrdə psixoloji gərginliyə akademik motivasiya təsir edərkən, qadın tələbələrdə isə özünə hörmət psixoloji gərginliyə təsir edir.

Contreras et al., (2017) Meksikanın Monterrey şəhərində yaşayan 17-24 yaş arasında 516 kollec tələbəsi arasında psixopatoloji simptomlarını tezliyini və psixoloji rifahı qiymətləndirmişdir. Tədqiqatın statistik nəticələrinə görə, psixopatoloji simptomların yayılma tezliyi 10-13% arasında dəyişib və ən yüksək göstərici aqressiya olub. Psixoloji rifahın ən aşağı göstəricisi isə ətraf mühiti idarəetmə ölçüsündə qeydə alınıb. Daha yüksək psixoloji rifah səviyyəsinə malik olan iştirakçılar arasında psixopatoloji simptomların səviyyəsi daha aşağı olub ki, bu da erkən diaqnostika və profilaktikanın əhəmiyyətini göstərir. Psixopatoloji simptomatika və psixoloji rifah ölçülərində bəzi alt şkalalarda cinsiyyət fərqləri aşkar edilib.

Yau & Cheng (2014) Honq Konq yerli universitetinin 114 birinci kurs bakalavr tələbəsi apardıqları tədqiqatda birinci kurs tələbələrinin universitetə uyğunlaşmalarında cinsiyyət fərqlərini araşdıraraq müəyyən ediblər ki, qadın tələbələr üçün sosial uyğunlaşma akademik uyğunlaşmadan daha çox sosial uyğunlaşmadan daha əhəmiyyətlidir. Bunu belə izah etmək olar ki, qadın tələbələr üçün sosial mühitdə yaxşı münasibətlər qurmaq və dostlar tapmaq əhəmiyyətlidir və bu onların akademik uğurlarına müsbət təsir göstərir. Kişi tələbələr isə sosial münasibətlərin qızlar qədər zəruri olduğu qənaətində deyillər və bu onların akademik fəaliyyətlərinə o qədər də güclü təsir etmədiyini düşünürlər. Onların tədqiqatlarının digər nəticəsində isə qadın tələbələr üçün psixoloji uyğunlaşma daha çox önəm kəsb edir. Akademik uyğunlaşma isə kişi tələbələrdən daha çox təsir etdiyini düşündüyü müəyyən edilib. Buradan belə fikir demək olar ki, qadın tələbələr öz emosional və psixoloji vəziyyətlərinin birbaşa akademik fəaliyyətlərinə təsir etdiyini qəbul edirlər. Məsələn, özlərini emosional olaraq yaxşı hiss etdikdə və daxili rahatlığa sahib olduqda dərslərdə daha məhsuldar olurlar. Kişi tələbələr isə akademik uğurlarına emosional vəziyyətlərinin eyni dərəcədə təsir etdiyini düşünmürlər, onlar daha çox dərs yükü və akademik bacarıqlara fokuslanırlar. Tədqiqatın digər bir nəticəsi isə, qadın və kişi tələbələr arasında sosial və akademik uyğunlaşmalar arasındakı əlaqədə əhəmiyyətli bir fərq olmadığı istiqamətindədir. Bunu isə belə izah etmək olar ki, hər iki qrup üçün sosial uyğunlaşma müəyyən qədər akademik uyğunlaşmaya təsir etsə də, bu təsir arasında statistik olaraq böyük bir fərq yoxdur. Başqa sözlə, sosial mühit hər iki cinsiyyət üçün vacibdir, amma qadınlar üçün bu təsirin daha çox olduğunu subyektiv olaraq hiss edə bilirlər.

Dyson & Renk (2006) apardığı istiqamətdə isə, universitetə yeni daxil olan birinci kurs tələbələri arasında cinsiyyətə görə depressiya simptomatikası, stres səviyyələri və istifadə

olunan mübarizə strategiyaları arasındakı əlaqələri araşdırmışdır. Tədqiqata əsasən kişi tələbələr streslə mübarizə apararkən problem yönümlü mübarizə ilə, qadın tələbələr isə emosional olaraq stresin öhdəsindən gəlməyə çalışırlar. Bu nəticələr, cinsiyyət rollarının tələbələrin streslə necə mübarizə apardıklarına təsir etdiyini göstərir. İnkər və ya uzaqlaşma kimi qaçınma yönümlü mübarizə strategiyalarının tələbələrdə daha yüksək depressiya simptomları ilə əlaqəli olduğunu ortaya qoyur. Bu isə, streslə üzləşməkdən yayınan tələbələrin depressiyaya daha çox meyilli olduqlarını göstərir. Maraqlıdır ki, tədqiqat kişi və qadın iştirakçılar arasında stres səviyyələri, mübarizə strategiyaları və depressiya simptomları baxımından əhəmiyyətli fərqlərin olmadığını aşkar edib. Bu nəticə, əvvəlki tədqiqatların bəzi cinsiyyət fərqləri olduğunu irəli sürdüyü halda, müasir kontekstdə hər iki cinsiyyətin oxşar strategiyalardan istifadə edə biləcəyini göstərir.

Burger & Scholz (2018) Almaniyanın Erlangen-Nuernberg Universitetinin tibb fakültəsindən ümumilikdə 758 üzərində tədqiqat aparıblar. 723 iştirakçıdan cinsiyyətini açıqlayanların 57,8%-i qadın, 37,6%-i isə kişi idi. Bu tədqiqatın məqsədi cinsiyyətin kişilər və qadınlar arasında psixi stres göstəricilərinin və öyrənmə üslublarının paylanmasına təsir edib-etmədiyini qiymətləndirməkdir. Qadın tələbələrdə depressiya, emosional və koqnitiv yanma səviyyələri əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olduğudur. Qadınlarda psixi rifah səviyyəsi əhəmiyyətli dərəcədə aşağı idi. Kişi tələbələr arasında isə konvergent və uyğunlaşdırıcı öyrənmə üslubuna üstünlük verənlərin faiz göstəricisi daha yüksək idi. Bu isə kişi tələbələrin problemləri həll etməyə və praktiki fəaliyyətlərə daha çox maraq göstərdiyini, dərs oxuyarkən təcrübəyə əsaslanan və tətbiqi fəaliyyətlərə yönəlmiş üsullardan daha çox istifadə etdiyini göstərir.

Akhunlar Turgut və digərləri (2018) Tədqiqatda 269 birinci kurs tələbəsi apardıkları tədqiqatda (86 kişi, 183 qadın) ayrılma narahatlığı simptomlarının tələbələrin qəbul etdiyi stres və universitet həyatına uyğunlaşma arasındakı münasibətdə vasitəçi rolunu araşdırmaq məqsədi ilə aparılıb. Qavranılan stress və ayrılma narahatlığı arasında pozitiv əlaqə aşkar edilib. Tələbələrin özündə qavradığı stres və ayrılma narahatlığı universitet həyatına uyğunlaşma ilə mənfi əlaqədə olub. Ayrılma narahatlığı olan və özünü stresli qavrayan tələbələr, universitet mühitinə uyğunlaşma, emosional uyğunlaşma, şəxsi uyğunlaşma, əks cinsiyyətlə münasibətlərə uyğunlaşma, akademik uyğunlaşma və sosial uyğunlaşma göstəricilərində cinsiyyətə görə əhəmiyyətli fərq tapılmayıb.

Romantik münasibətdə olanların əks cinsiyyətlə münasibətlərə uyğunlaşma səviyyələri fərqlənsə də, lakin universitet mühitinə uyğunlaşma, emosional uyğunlaşma, şəxsi uyğunlaşma, akademik uyğunlaşma və sosial uyğunlaşma göstəriciləri arasında fərq müşahidə olunmayıb. İştirakçının həyatının çox hissəsini keçirdiyi yerin universitet həyatına uyğunlaşma

göstəricilərinə təsiri aşkarlanmayıb. Ayrılma narahatlığı simptomları ilə qavranılan stres və uyğunlaşma alt şkalaları (universitet həyatına uyğunlaşma, akademik uyğunlaşma, emosional uyğunlaşma və əks cinsiyyətlə münasibətlərə uyğunlaşma) arasındakı əlaqədə qismən vasitəçilik təsiri göstərib. Buradan yola çıxılaraq qeyd edilə bilər ki, bir tələbənin universitetə uyğunlaşması zamanı stres yüksəkdir, əgər bu tələbədə ayrılma narahatlığı da varsa (məsələn, ailəsindən uzaq qalmaqdan qorxur), bu vəziyyət stresin uyğunlaşmaya mənfi təsirini daha da artırır. Ancaq ayrılma narahatlığı olmasa belə, stresin uyğunlaşmaya mənfi təsiri davam edəcəyini qeyd etmək zərurətidir.

1.10.2. Sosial-iqtisadi vəziyyətin tələbələrin adaptasiyalarına təsiri

Tələbələrin maddi vəziyyəti bir çox tədqiqatda ələ alınan faktorlardan biridir. Tələbələrin maddi vəziyyəti aşağı olan ailələrdən gəlməsi onların təhsil həyatlarına təsir edən faktor kimi qarşımıza çıxır. Emosional və maddi olaraq müstəqil yaşayışa keçid, birinci kurs tələbələri üçün əhəmiyyətli və çətin bir təcrübə ola bilər. Maddi vəziyyətin tələbələrin universitetə təsiri ilə əlaqədar bir çox tədqiqatlar aparılmışdır. Bununla bağlı bir çox ölkədə aparılan tədqiqatlara diqqət yetirək.

Walpole (2003) apardığı tədqiqatda az gəlirli ailələrdən gələn tələbələrin yüksək gəlirli ailələrdən gələn yaşlıları ilə müqayisədə daha çox dezavantajlı olduqlarını qeyd etmişdir. Universitetə keçid prosesində bu tələbələr daha çox çətinliklərlə üzləşirlər. Dərslərdən fəaliyyətlərdə daha az iştirak edərək, zamanlarının böyük bir hissəsini işləməklə keçirərək həyatlarını təmin etməyə çalışırlar. Bu fikir başqa bir tədqiqatda öz əksini tapır ki, tələbələrin əksəriyyətinin universitet təhsilini hər hansı bir işdə işləmədən başa çatdırması praktiki olaraq mümkün deyil (Archer və Hutchings, 2000).

Bu tələbələr üçün iqtisadi çətinliklər və maddi problemlər universitet təhsilini davam etdirmək və ya dayandırmaq məsələsində əsas faktorlardan biri kimi qiymətləndirilir (Museus və Ouaye, 2009).

Çare Sertelin Mercan və S. Armağan Yıldızın (2011) apardıqları tədqiqat nəticələrinə əsasən, tələbələr universitetdə yaşadıkları problemlər arasında ən çox maddi çətinlikləri, ikinci sırada isə, qeydiyyat və bürokratik işlərlə bağlı problemləri qeyd etmişlər. Maddi vəziyyəti yaxşı olan tələbələrin akademik və sosial uyğunlaşmaları arasında əhəmiyyətli statistik fərq müəyyən edilmişdir.

Ahmad və digərlərinin (2002) Malayziyalı tələbələrlə apardığı tədqiqat nəticələrinə görə, birinci kurs tələbələri sağlamlıq, maliyyə və akademik çətinliklərlə üzləşməkdədir. Onların ekonomik vəziyyətlərinin universitetdəki maddi ehtiyaclarını qarşılamadığını müəyyən

etmişdir. Türkiyəli tədqiqatçılar Şahin, Şahin-Fırat, Zoraloğlu və Açıkgöz (2009) tərəfindən 13 dövlət universitetində aparılan tədqiqatda isə tələbələrin təməl problemlərinin iqtisadi çətinliklər və əsas ehtiyaclarını qarşılamaqla bağlı olduğu müəyyən edilmişdir. Nəticələr göstərmişdir ki, tələbələrin əksəriyyəti ciddi iqtisadi çətinliklər içərisindədir və bu vəziyyət onların akademik, sosial və psixoloji vəziyyətinə mənfi təsir göstərir.

Cənubi Afrikalı ali məktəb tələbələri ilə aparılan digər bir tədqiqatda isə tələbələrin önəmli hissəsinin yoxsulluq həddinin altında yaşadıkları üçün maddi problemlər ilə üzləşdiklərini ortaya qoymuşdur. (Lloyd, Turale, 2011).

Backhaus (2009) isə apardığı tədqiqatda göstərmişdir ki, aşağı sosioiqtisadi səviyyədən gələn tələbələr akademik və şəxsi-emosional uyğunlaşma baxımından daha yüksək səviyyədən gələn tələbələrə nisbətən daha aşağı akademik nəticələr göstərilir. Bu isə tələbələrin dərse fokuslana bilməmələrindən, maddi çətinliklər üzərində daha çox düşündükləri fikrini oyatmaqdadır.. Yüksək gəlirli ailələrdən gələn tələbələr, maliyyə narahatlığının az olması səbəbilə akademik baxımdan daha yaxşı nəticələr göstərilir. Araşdırmalar maliyyə çətinlikləri ilə akademik göstəricilər arasında güclü bir əlaqənin olduğunu göstərir. Məsələn, maliyyə stresilə üzləşən tələbələr əsas ehtiyaclarını ödəməkdə çətinlik çəkirlər ki, bu da onların dərslərə diqqətini azaldır (Alam və digərləri, 2024; Ogbuagu və digərləri, 2024)

Yenə Türkiyədə Sevinç (2010) tərəfindən aparılan digər bir tədqiqatda isə aşağı gəlirli ailələrdən gələn tələbələrin yoldaşları ilə sosiallaşma imkanlarının məhdudlaşdığını qeyd etməklə yanaşı, bu çətinliklərin tələbələrin stres səviyyəsini artırdığı vurğulanmışdır. Maddi çətinliklər həm də şəxsi-emosional uyğunlaşma səviyyəsini aşağı salır.

Azaria və digərlərinin (2020) apardığı tədqiqatda isə göstərilir ki, Yunanıstan və müxtəlif bölgələrində davam edən maliyyə böhranları tələbələrin üzləşdiyi çətinlikləri daha da dərinləşdirərək, onların ali təhsil və karyera perspektivləri ilə bağlı qərarlarına təsir göstərir və bu onların akademik təhsilinə orta dərəcədə təsir edir.

Maliyyə savadı maliyyə stresinin idarə edilməsində mühüm rol oynayır. Tədqiqatlar göstərir ki, maliyyə davranışı və təcrübəsinin inkişaf etdirilməsi tələbələrin maliyyə savadını artırır və onları maliyyə çətinlikləri ilə mübarizə aparmaq üçün zəruri bacarıqlarla təmin edir. Əsas məqamlar aşağıdakılardır:

Raza və digərləri (2024) Pakistandakı müxtəlif universitetlərin 250 tələbələrini əhatə edən tədqiqat keçirirlər. Təsadüfi seçmə üsulu ilə apardıkları tədqiqata əsasən maliyyə davranışının inkişaf etdirilməsi və praktik maliyyə təcrübəsinin təmin edilməsi universitet tələbələrinin maliyyə savadına müsbət təsir göstərə bilər.

Ogbuagu və digərlərinin (2024) apardığı tədqiqatda Banqladeşdə dövlət universitetlərində təhsil alan tələbələrin akademik göstəricilərinə maliyyə vəziyyətinin təsirini

araşdırılmışdır. Tədqiqatda Banqladeşin İslam Universitetində müxtəlif fakültələrdən təsadüfi seçilmiş 100 tələbə iştirak etmişdir. Tədqiqat universitet tələbələrinin akademik göstəriciləri ilə onların maliyyə çətinlikləri və problemləri arasında əhəmiyyətli müsbət əlaqənin olduğunu göstərir. Maliyyə məmnuniyyəti, yüksək maliyyə vəziyyəti və tələbələrin akademik göstəriciləri arasında isə daha az müsbət əlaqə müşahidə olunmuşdur.

Ogbuagu və dig., (2024) Nigeriyanın Cənub-Şərqi bölgəsində beş universitetdən olan 250 iştirakçı arasında maliyyə stresi ilə akademik nəticələr arasındakı əlaqəni araşdırdığı tədqiqatda maliyyə stresinə səbəb olan əsas faktorlar kimi tələbələrin aylıq gəliri, tibbi xərclər, qənaət imkanı, akademik materialların qiyməti, tələbə borclarının səviyyəsi və qidalanma xərclərini araşdırdı. Tədqiqat nəticələrinə əsasən, tələbələrin aylıq gəliri və tibbi xərclərinin yaranması tələbələr arasında maliyyə stresinin əsas müəyyənədicisi amilləridir. Yenə aparılan tədqiqat göstərdi ki, tələbələrin hesablarını ödəməkdə çətinlik çəkməsi, yüksək qiymətlər səbəbindən tələb olunan akademik materialları (kitablar, dərs paketləri, təchizatlar) ala bilməməsi, təhsil haqlarını ödəməkdə çətinliklər yaşaması və iş qrafikinə sıxılığı maliyyə stresinə ən çox təsir edən faktorlar kimi qarşımıza çıxır. Bütün bu amillər isə tələbələrin akademik fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir.

Harding (2011) tərəfindən universitetdə aparılan tədqiqat nəticələri isə göstərdi ki, birinci kurs tələbələrinin əksəriyyəti gündəlik yaşayış xərclərini gözlədiklərindən daha rahat qarşılaya bilirdi. Lakin, təhsil müddətinin əvvəlində çətin maliyyə vəziyyətində olan tələbələr birinci kursda təhsil aldıkları müddətdə daha böyük problemlərlə üzləşirdilər. Bu çətinliklərdən biri akademik proqramın başlanğıcında ödənişləri gecikdirmək və digəri isə ilk tələbə krediti ödənişini gözləmək məcburiyyətində qalmaları idi ki, bu da akademik performansına mənfi təsir göstərən əsas faktorlar kimi müəyyən edilmişdir.

Pallavi və digərlərinin (2024) 2902 kollec tələbələri üzərində maliyyə stresini müəyyən etmək üçün proqnozlaşdırıcı bir model inkişaf etdirdilər. Bu modeldə tələbələrə bilək sensorları taxılaraq onların nəbzləri ölçülərək, stres səviyyələri müəyyənləşdirilirdi. Onların dərs oxuma, yatma və mobil cihazlardan istifadə etmə kimi müxtəlif fiziki və kognitiv fəaliyyətləri yoxlanılırdı. Tədqiqat nəticələrinə əsasən maddi problemlərin zehni sağlamlıq problemlərinə və akademik performansına əhəmiyyətli dərəcədə mənfi təsir göstərdiyi müəyyən edildi. Bu nəticələr isə iqtisadi stres yaşayan stresli tələbələrin, belə bir stresi yaşamayan yaşadlarına nisbətən daha çox çətinlik çəkə biləcəyini göstərir.

Aparılan tədqiqat nəticələrini ümumiləşdirdiyimiz zaman, aşağı gəlirli ailələrdən gələn tələbələrin daha yüksək stres yaşadıklarını, universitet həyatına uyğunlaşmada çətinlik çəkdiklərini və akademik fəaliyyətlərə tam şəkildə qoşula bilmədiklərini deyə bilərik. İşləmək məcburiyyətində qalmaq, təhsil haqqını ödəməkdə çətinliklər, dərs ləvazimatlarını almada

yaşanan problemlər, sosiallaşa bilmək üçün maddi vəsaitin yetərsizliyi kimi faktorların tələbələrin universitetə uyğunlaşmalarına və uğuruna əhəmiyyətli dərəcədə təsir etdiyi görülür.

1.10.3. Tələbələrin adaptasiya prosesində sosial dəstəyin rolu

Birinci kurs tələbələrinin universitetə daxil olduqları zaman tanımadıqları bir mühitdə sosial olaraq özlərini tək hiss etmələri çox müşahidə olunan situasiyalardan biridir. Onların emosional rifah halının yaxşı olmasında həmyaşd dəstəyi əhəmiyyətlidir. Tədqiqatlar göstərir ki, sosial dəstək alan tələbələr universitet mühitinə daha asanlıqla uyğunlaşırlar. Bu uyğunlaşma isə, onların akademik göstəricilərinə müsbət təsir edərək, universitetdə təhsillərini davam etdirmələrinə kömək edir.

Birinci kurs tələbələrinin universitet həyatına daha yaxşı uyğunlaşmaq üçün valideynləri və ailələri ilə münasibətlərini diqqət yetirmək vacibdir (Winter, Yaffe, 2000)

Gallagher və Gilmore (2013) tələbələrlə müsahibə keçirmişdirlər. Apardığı keyfiyyət tədqiqatının nəticələrinə əsasən tələbə məclislərində (cəmiyyətlərində) iştirak edən tələbələrin sosial inteqrasiyalarının müsbət olduğu və bu faktorun onların təhsil müəssisəsini tərk etmə göstəricilərinin azalmasına təsir etdiyi müəyyən edilmişdir. Eyni zamanda, ali təhsil müəssisələrinin idarə olunması və idarəçiliyinin idarə edilməsində tələbə cəmiyyətlərinin məşğulluq imkanları və tələbə qəbulunun təşviqinin də müsbət təsir göstərə biləcəyi müəyyən edilmişdir.

Schmitz (2009) isə qeyd edir ki, müəllim dəstəyi və rəqabət isə sosial inteqrasiyaya dolayı yolla təsir etdiyi halda, sinif yoldaşlarından alınan sosial dəstək sosial inteqrasiyanın ən mühüm amillərindən biridir. Bənzər fikir digər tədqiqatçılar Gan və digərləri (2019) tərəfindən də qeyd edilmişdir. O, da qeyd edir ki, yoldaşları ilə yaxşı münasibətləri olanlar yeni mühitə daha sürətli uyğunlaşır, bu isə universitetə uyğunlaşmanın daha rahat olacağının göstəricisidir. Digər tədqiqatçılar Pascarella və Terenzi isə (1991) gəldiyi məkandan dostları olan tələbələrin universitetə uyğunlaşmaqda çətinliklər yaşadıklarını müəyyən etdilər. (Pascarella, Terenzini, 1991) Bu köhnə dostluqların yeni mühitdə dostluq əlaqələri qurmağa mane olduğu şəkildə izah edilə bilər.

Restrepo və digərləri (2023), Kolumbiyalı 555 universitet tələbə (78.7%-i qadın) üzərində tədqiqat aparıblar. Tədqiqat nəticələrinə əsasən tələbə sağlamlığı xidmətləri yalnız problemlərin aradan qaldırılmasına deyil, eyni zamanda sağlamlığın müsbət aspektlərinin təşviqinə yönəldilməsinin vacibliyini ortaya qoyur. Tədqiqat göstərir ki, tələbələrin müəllimlərdən və təhsil müəssisəsinin digər işçilərindən gördükləri dəstək anlayışının gücləndirilməsi mühüm əhəmiyyət daşıyır. Bununla yanaşı, tələbələrin emosional rifahını və

akademik uğurlarını artırmaq məqsədilə müsbət koqnitiv-emosional tənzimləmə strategiyalarının inkişaf etdirilməsi və mənfi strategiyaların istifadəsinin azaldılması tövsiyə olunur. Akademik stresin effektiv idarə olunması da bu prosesdə əsas amillərdən biridir. Təklif olunan yanaşma, Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (2003) "Həyat bacarıqları" çərçivəsinə uyğun olaraq, tələbələrin müxtəlif həyat vəziyyətləri və akademik mühitlə üzləşərkən ehtiyac duyduqları fərdi bacarıqların formalaşdırılmasını dəstəkləyir. Nəticə etibarilə, sosial dəstəyin artırılması, emosional tənzimləmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi və stresin idarə olunması, tələbələrin universitet həyatına uğurla uyğunlaşmasına və onların hərtərəfli inkişafına töhfə verəcək şəxsi və sosial resursları gücləndirə bilər.

Ailə dəstəyi də uyğunlaşmaya müsbət təsir göstərir və ailə dəyərlərinin ön planda olduğu kollektivist mədəniyyətlərdə əhəmiyyətli bir əlaqə müşahidə edilmişdir (Dubey & Soni, 2023). Ailənin təsiri emosional rifahə qədər uzanır və bu keçid dövründə ailəvi münasibətlərin əhəmiyyətini vurğulayır. (Awang və digərləri, 2014)

Toplanan dəlillər göstərir ki, sosial dəstək şəbəkələri, o cümlədən universitet heyəti və yuxarı kurs tələbələrinin dəstəyi, universitetə rahat keçid üçün vacibdir (Awang və digərləri, 2014).

Uyğunlaşma qabiliyyəti və sosial dəstək uzunmüddətli psixoloji rifah üçün əhəmiyyətlidir ki, bu da hər iki amilin önəmli olduğunu göstərir.

Gan və digərləri (2019) Malayziyanın ən yaxşı dörd dövlət universitetində təhsil alan 267 birinci kurs tələbəsi ilə (orta yaş = 20.81 il; 62.5% qadın) tədqiqat keçirmişdir. Əvvəlki tədqiqatlar göstərmiş ki, valideynlərinə və yoldaşlarına bağlı olan tələbələr yeni mühitə uyğunlaşmaqda çətinlik çəkmirlər. Birinci kurs tələbələri valideyn ilə bağlılıqları çox olduqda, universitet həyatına uyğunlaşmaları daha çətin olur. Belə ki, ailə ilə hədsiz emosional bağlı olan tələbələr universitetə alışmaqda çətinlik çəkirlər. Digər tərəfdən isə, dostları ilə bağlılığı çox olan tələbələr universitetə daha yaxşı uyğunlaşırlar. Sosial mühiti geniş olan, yoldaşları ilə münasibətləri yaxşı olan tələbələr üçün universitet həyatı daha asan keçir. Beləliklə bu tədqiqat nəticəsinə əsasən qeyd etmək olar ki, universitetə adaptasiya prosesində dostlara bağlı olmaq, valideynlərə bağlı olmaqdan daha güclü təsirə malikdir.

Sadoughi & Hesampour (2016)-2014-2015-ci tədris ili üçün Kashan Universitetində təhsil alan 320 nəfər tələbənin universitetə uyğunlaşmada yaşadıkları stresi və qarşılaşdıqları akademik uyğunlaşma problemlərini araşdırmışdır. Tədqiqat nəticələrinə əsasən o, sosial dəstəyin müxtəlif aspektləri ilə akademik uyğunlaşma arasında müsbət əlaqə olduğunu aşkar etmişdir. Təklif artıqca akademik uyğunlaşma azalmaqdadır. Ailə dəstəyinin azlığı da uyğunlaşmağa mənfi təsir edir.

Dubey & Soni (2023) apardıqları tədqiqatda göstərib ki, həm ailə dəstəyi, həm də yoldaş dəstəyi birinci kurs tələbələrinin ümumi uyğunlaşması ilə müsbət əlaqədədir. Ailə dəstəyinin tələbələrin uyğunlaşmasına dost dəstəyindən daha güclü təsir göstərməsini izah edə bilər .

Awang və digərlərinin (2014) 16 universitet tələbəsindən narrativ məlumatlar toplayıblar. Hər bir tələbə iki dəfə müsahibəyə cəlb olunub ki, sosial dəstəyin universitet icması, yoldaşlar və ailə üzvlərindən qəbulunda dəyişikliklər və inkişafı müşahidə edilsin. Tədqiqata əsasən sosial dəstək üç sahədə öz təsirini göstərmişdir. Belə ki, sosiallıq və təhsil cəhətdən dəstək alan tələbələrin akademik göstəricilərinin yaxşılaşdığını görülür, bu isə onlarda onların akademik uyğunlaşdırmaqlarını asanlaşdırmışdır. Universitet mühitində dəstəkləyici dostluq və münasibətlər tələbələrin sosial inteqrasiyasını və ümumi məmnuniyyətini artıraraq onların sosial uyğunlaşmalarını asanlaşdırıb. Ailə və yoldaşlardan alınan dəstəyin səviyyəsi ilə emosional uyğunlaşma arasındakı əlaqə isə tələbə rifahına müsbət təsir edib. Güclü ailə bağlarının qorunması tələbənin uyğunlaşmasına yaxşı təsir göstərir. Tədqiqatın digər bir nəticəsi isə vaxtın, stresin və münasibətlərin effektiv idarə olunmasının da tələbələrin rifahına və uyğunlaşmasına mühüm təsir göstərir. Buradan ümumiləşdirərək qeyd etmək olar ki, universitetlərdə dəstəkləyici mühitin yaradılması birinci kurs tələbələrinin rifahını və təhsil mühitinə uyğunlaşmasını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

Páramo və digərləri, (2014) tərəfindən aparılan digər bir tədqiqatda İspaniyada təhsil alan 300 nəfər birinci kurs tələbələrinin sosial dəstək qavrayışının onların universitet həyatına uyğunlaşmasına necə təsir etdiyini öyrənmək olub. Tələbələr ətraflarında sosial münasibətlərini müsbət olaraq qiymətləndirdikləri zaman, onların universitet həyatına uyğunlaşması asanlaşmaqdadır və bu onlarda, digərləri tərəfindən qəbul edilmə hissini artırmaqdadır. O, tələbələrin akademik mühitə uyğunlaşmalarında dostlarından qavradıqları sosial dəstəyin ailədən aldıkları dəstəkdən daha əhəmiyyətli olduğunu müəyyən etmişdir. Digər maraqlı nəticələrdən biri də, universitetə yüksək bal ilə daxil olan tələbələrin universitet mühitinə daha yaxşı adaptasiya olduğu bildirmişdir. Eyni zamanda qadın tələbələrin akademik uyğunlaşma və sosial dəstək qavrayışı üzrə daha yüksək nəticələr göstərdiyini, kişi tələbələrin isə emosional uyğunlaşma üzrə daha yüksək nəticələr əldə etdiyini qeyd etmişdir. Bu qadın tələbələr üçün sosial münasibətlərin kişi tələbələrdən daha önəmli olduğu fikrini yaratmaqdadır. Digər tərəfdən isə kişi tələbələr üçün uyğunlaşmada emosionallığın çox əhəmiyyətli olmadığını göstərir.

Holliman və digərləri (2022) 411 birinci kurs tələbəsi ilə apardıqları tədqiqatda isə, universitetə uyğunlaşma səviyyələri yüksək olan tələbələrin psixoloji stres səviyyələrinin aşağı olduğunu müəyyən etmişdirlər. Eyni tədqiqatın digər nəticələrindən biri də, sosial dəstəyin stresin azalmasında müəyyən təsir göstərdiyidir. Uyğunlaşma səviyyəsi və sosial dəstək

səviyyələri müstəqil şəkildə psixoloji stresin proqnozlaşdırıcıları kimi müəyyən etmişdir. Onlar, eyni tələbələri bir il sonra yenidən tədqiqata cəlb edərək onlarda uyğunlaşma bacarığını yenidən dəyərləndirmişdirlər. Belə ki, uyğunlaşma bacarığı yaxşı olan tələbələrin bir il sonra da psixoloji streslərinin azalacağını proqnozlaşdıracağını, ancaq sosial dəstək faktorunun isə bir il sonra psixoloji stres üzərində əhəmiyyətli təsir göstərmədiyini öz tədqiqatlarında müəyyən etmişdirlər. Digər fərqli nəticə isə, sosial dəstəyin uyğunlaşma ilə psixoloji rifah arasındakı əlaqəni gücləndirib-gücləndirmədiyi ilə bağlı əhəmiyyətli qarşılıqlı təsir müşahidə edilməməsi ilə əlaqədardır. Bu nəticə göstərir ki, sosial dəstək uyğunlaşmanın müsbət təsirini artırır.

Lau və digərlərinin, (2018) - Bronfenbrennerin (1986) Ekoloji Sistemlər Nəzəriyyəsinə əsaslanaraq, sosial mühitin universitetə keçid dövründə tələbələrin fərdi inkişafına və uyğunlaşmasına təsirini araşdıran tədqiqatçı Çin mədəniyyətinin kollektivist təbiətinə xüsusi diqqət edərək, Çin mədəniyyətində ailə dəstəyinin kollektivist mədəniyyətdə vacib olduğunu göstərir. Eyni zamanda universitetə keçid dövründə tələbələrin ailədən emosional dəstək və məsləhət almağa davam etdiklərini müəyyən edib. Tədqiqatçılara görə, ailə dəstəyi, gənclərin yeni mühitdə özlərini güvənli hiss etmələrinə və yeni öhdəlikləri araşdırmalarına imkan yaratmaqda, dost dəstəyi isə tələbələrin gündəlik davranışlarına, öyrənmələrinə və inkişaf etmələrinə güclü təsir göstərməkdədir. Tələbənin özünü yüksək qiymətləndirməsi, öz güvənli olması, onların daha yaxşı uyğunlaşmasına, akademik bacarıqlarına və sosial qəbuluna müsbət təsir göstərib.

Abdullah və dig., (2014)- Malaziyanın dövlət universitetində müxtəlif bakalavr proqramlarına qəbul olan 250 birinci kurs tələbələrinin sosial dəstək, universitetə uyğunlaşma və akademik uğur arasındakı əlaqələrini araşdırmışdır. O, apardığı sosial dəstəyin, tələbələrin akademik uyğunlaşma, sosial uyğunlaşma, şəxsi-emosional uyğunlaşma və universitetə bağlanma kimi sahələrin hər birinə müsbət təsir etdiyini qeyd etmişdir. Sosial dəstəyin tələbələrin akademik uğurlarını proqnozlaşdıran mühüm bir amil olduğu da tədqiqat nəticələri arasındadır.

Tinajero (2019) İspaniyanın dövlət universitetində təhsil alan birinci kurs tələbələrindən ibarət 198 qadın və 102 kişi olmaqla ümumi 300 iştirakçı ilə tədqiqat keçirmişdir. Tədqiqatın nəticələri göstərdi ki, dostlardan alınan dəstəyin və qəbul edilmə hissəsinin universitetə uyğunlaşmanın müxtəlif sahələrini ən yaxşı şəkildə proqnozlaşdırdığı aşkar olunmuşdur. Sosial dəstəyin müxtəlif şəkilləri arasında ən güclü faktorlardan biri isə tələbənin özünü dəyərli hesab edildiyini hiss etməsi və dostları tərəfindən qəbul edildiyini hiss etməsi ilə bağlı idi.

Friedlander və digərləri (2007) isə 115 nəfər birinci kurs tələbəsini öncə tədrisin əvvəlində və sonra tədrisin ikinci yarısında 10 həftə sonra yenidən dəyərləndiriblər. Tədqiqat nəticələrinə əsasən tədrisin ikinci yarısında dostlar tərəfindən alınan sosial dəstəyin artması, universitetə

uyğunlaşmanın yaxşılaşmasına müsbət təsir göstərib. Ailə dəstəyi artsa belə bu uyğunlaşmaya əhəmiyyətli dərəcədə təsir etməyib. Stres artdıqca universitetə uyğunlaşmada azalmaqdadır. Stresin azalması nəticəsində isə ümumi, akademik, şəxsi-emosional və sosial uyğunlaşmada da yaxşılaşmaların olduğu görülüb. Tələbələrin ümumi olaraq akademik və sosial cəhətdən özlərinə hörmətin artması onlarda depressiyanın azalmasına və eyni zamanda akademik və sosial uyğunlaşmanın yaxşılaşmasına səbəb olub. Bu tədqiqat sosial dəstəyin, özünə hörmətin və stresin universitetə uyğunlaşma üzərindəki vacib təsirini göstərir. Tələbələrin dostlarından aldıkları sosial dəstək nəticəsində tələbələrdə özünə hörmət artır və bu isə onların universitetə daha yaxşı uyğunlaşmalarına təsir edir.

Gill və digərləri (2023) birinci kurs universitet tələbələrinin şəxsi və akademik uyğunlaşmasını bağlılıq nəzəriyyəsi çərçivəsində araşdıraraq, valideynlə olan bağlılıq, tələbə resursları (valideyn və sosial dəstək, təkliyin azaldılması strategiyaları, emosional tənzimləmə, mübarizə üsulları və nəzarət duyğusu) və cinsiyyət arasındakı əlaqəni tədqiq ediblər. Tədqiqatın maraqlı nəticələrindən biri, ilk dövrlərdə ataya olan bağlılıq tələbələrin emosional uyğunlaşmasını proqnozlaşdırmış, bu əlaqə tələbənin sosial və şəxsi resursları ilə izah olunmuşdur. Eyni zamanda, ataya bağlılıq akademik uyğunlaşma ilə əlaqəli olmuş və bu əlaqə nəzarət duyğusu (locus of control) vasitəsilə izah edilmişdir. Anaya olan bağlılıq isə birbaşa akademik uyğunlaşmanın proqnozlaşdırıcısı kimi çıxış etmişdir. Həm cinsiyyət, həm də nəzarət duyğusu tələbələrin akademik göstəricilərini (GPA) öncədən müəyyən etməkdə rol oynamışdır. İkinci semestrə gəldikdə isə, valideynə bağlılıq emosional uyğunlaşmanı proqnozlaşdırmağa davam etmiş, bu əlaqədə sosial dəstək vasitəçi rol oynamışdır. Lakin bu mərhələdə artıq ataya olan bağlılıq akademik uyğunlaşma ilə əlaqəli olmamışdır.

Zarbat (2023) isə Al-Farabi Kazax Milli Universitetinin birinci kurs tələbələrinin sosial-psixoloji uyğunlaşmasını araşdırır. Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, birinci kurs tələbələrinin 68%-i akademik uyğunlaşmada orta və yüksək səviyyəli çətinliklər yaşayıb. Bu, bir çox tələbənin universitetin daha yüksək akademik tələbləri ilə uyğunlaşmada çətinlik çəkdiyini və məktəbə nisbətən daha çox özünə məxsus öyrənmə tələbini başa düşdüyünü göstərir.

Pool et al., (2022) Sosiallaşma Resursları Teoriyası (SRT) çərçivəsində 237 nəfər birinci kurs tələbələri ilə tədqiqat həyata keçirmişdir. Tədqiqata əsasən valideynlərdən alınan maliyyə dəstəyinin tələbələrdə stres səviyyəsini azaltdığını müəyyən etmişdi. Motivasiya cəhətdən dost dəstəyinin olması isə, tələbələrin universitetə bağlanmasını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

Chen, (2004) Wuhan şəhərindəki universitetlərdən təsadüfi seçilmiş 958 tələbə ilə tədqiqat keçirmişdir. Tədqiqatın ən əhəmiyyətli nəticəsi, sosial dəstəyin tələbələrin universitetə uyğunlaşma səviyyəsi ilə müsbət əlaqəli olmasıdır. Yəni, daha çox sosial dəstək alan tələbələr universitet həyatına daha yaxşı uyğunlaşırlar. Dostlardan alınan dəstək ən yaxşı uyğunlaşma

səviyyələrini gətirir. Bu, dostluqların və yeni qurulan əlaqələrin universitetə uyğunlaşmada mühüm rol oynadığını göstərir. Dost dəstəyindən sonra ailə dəstəyinin olması da tələbələrə müsbət təsir edir. Köhnə dostluqlar dəyərli olsa da, universitetdə yeni dostluqların qurulmasının tələbələr üçün daha əhəmiyyətli olduğu görülmüşdür.

Gnedykh və digərləri, (2024) tərəfindən aparılan araşdırma, tibbi (N = 93) və iqtisadiyyat (N = 111) sahələrində təhsil alan tələbələrə yönəlmişdir. Nəticələrə əsasən, universitetə yaxşı uyğunlaşan tələbələr, uyğunlaşmada çətinlik çəkənlərə nisbətən həyatlarında emosional dəstəyin daha çox mövcudluğunu qeyd etmişlər.

Dawson & Pooley (2013) tərəfindən Avstraliyada birinci kurs tələbələri ilə iki mərhələli tədqiqat aparılıb. İlk mərhələdə 95 tələbə, ikinci mərhələdə isə 103 tələbə iştirak edib. Tədqiqatın nəticələrinə görə, optimizm, sosial dəstək və funksional dəstəyin təmin edilməsi tələbələrin stres, narahatlıq və qeyri-müəyyənliklə mübarizələrində mühüm rol oynayır.

McLean et al., (2022) tərəfindən aparılan digər bir tədqiqatda isə, 315 birinci kurs tələbəsi üzərində həyata keçirilib. Nəticələr göstərib ki, yüksək sosial dəstək alan tələbələr daha az stres yaşayır. Eyni zamanda, qadın tələbələrin kişilərlə müqayisədə daha yüksək sosial dəstək və daha yüksək stres səviyyələrinə sahib olduqları müşahidə olunub.

Wang et al., (2006) tərəfindən aparılan tədqiqat, 311 birinci kurs tələbəsi üzərində aparılmışdır. Tədqiqat nəticələrinə görə, kənddən gələn, kasıb ailələrdən olan, dialektlər danışan və ya elm və mühəndislik sahələrində ixtisaslaşan tələbələr, digər tələbələrə nisbətən universitetə daha zəif uyğunlaşır. Birinci kurs tələbələrinin psixoloji və davranış baxımından universitetə uyğunlaşmaları, birbaşa mübarizə strategiyaları ilə təsirlənir. Sosial dəstək də tələbələrin uyğunlaşmasında dolaylı yolla təsir edir. Müsbət mübarizə strategiyalarına sahib tələbələr, universitetə daha yaxşı uyğunlaşmışlar.

1.10.4. Universitetin Birinci Kurs Tələbələrində Akademik Motivasiya

Universitetin birinci kursuna daxil olan tələbənin təhsilini davam etdirib etdirməməsinə təsir edən əsas amillərdən biri də akademik motivasiyadır. Birinci kurs tələbələri orta təhsildən ali təhsilə keçid prosesində öyrəşdikləri sistemdən fərqli bir struktura uyğunlaşmağa çalışırlar. Bu isə bəzən onların motivasiyasına müsbət və ya mənfi təsir göstərə bilər. Akademik motivasiya tələbələrin öyrənməyə qarşı nə qədər istəkli olduğunu, səy göstərdiyini və bağlı olduğunu göstərir. Tələbənin motivasiyası eyni zamanda onun akademik nəaliyyətlərinə təsir edir. Birinci kurs tələbələrinin akademik motivasiyası sosial-demoqrafik amillər, şəxsi xüsusiyyətləri, öyrənmə strategiyaları və sosial dəstək kimi daxili və xarici faktorların təsiri ilə formalaşır. Tələbənin öyrənmə prosesinə nə qədər könüllü və həvəslə qatıldığını əks etirən

anlayışlardan biri də akademik motivasiyadır. Akademik motivasiya yalnız tələbənin məktəb və ya universitet nəticələrinə deyil, həm də öyrənmə prosesinə münasibətinə, səylərinə və daimi öyrənmə bacarıqlarına təsir edir (Pintrich & De Groot, 1990). Universitet mühitində tələbələr artıq öz həyatlarının məsuliyyətlərini öz üzərlərinə götürürlər. Onların akademik motivasiyaya sahib olmaları uğurlu təhsil prosesi üçün kritik əhəmiyyət kəsb edir.

Xüsusilə tələbənin yaşadığı mühit, ailəsinin sosial-iqtisadi vəziyyəti, müəllim heyəti ilə qurduğu münasibətlər, öz yaşıdları ilə qurduğu münasibət onların motivasiya səviyyəsinin müəyyənləşməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Eyni zamanda, tələbənin özünə qarşı olan inamı, məqsəd qoyma bacarığı və vaxtı düzgün idarəetmə qabiliyyətləri də motivasiyaya birbaşa təsir edir. Tələbələrin öyrənmə proseslərində aktiv iştirak etmə səviyyələri və nəailiyyətləri də bu motivasiya səviyyələri ilə paralel olaraq yüksəlir.

Akademik nəailiyyət dedikdə sadəcə tələbənin bilik əldə etmək marağından deyil, həm də öyrənmə proseslərinə aktiv iştirakından bəhs edilir. Bilindiyi kimi, motivasiyanın daxili və xarici olmaqla iki əsas növü vardır. Daxili motivasiya tələbənin öyrənməyə qarşı daxili maraq və həvəsindən; xarici motivasiya isə mükafat və təzyiq kimi xarici amillərdən təsirlənir. Daxili motivasiyası yüksək olan tələbələr öyrənmə prosesi ilə təbii şəkildə maraqlandıqları halda, xarici motivasiyanın təsiri altında olanlar adətən müəyyən xarici mükafat və ya uğura çatmaq məqsədi güdürlər. Bir başqa deyişlə, daxili motivasiyalı tələbələr öyrənmə fəaliyyətini yalnız öyrənmənin verdiyi məmnuniyyət üçün yerinə yetirərək, daha yüksək akademik uğur, dərindən öyrənmə və uzunmüddətli yaddaşlarında saxlaya bilirlər. (Ryan & Deci, 2000).

Birinci kurs tələbələrinin akademik motivasiyası sosial-demoqrafik amillər, şəxsi xüsusiyyətlər, öyrənmə strategiyaları və sosial dəstək kimi daxili və xarici faktorların təsirində formalaşır. Xüsusilə tələbənin yaşadığı mühit, ailəsinin iqtisadi vəziyyəti, müəllim heyəti ilə qurduğu münasibətlər və həmyaşd qruplarının dəstəyi motivasiya səviyyəsinin müəyyənləşməsində mühüm rol oynayır. Eyni zamanda, tələbənin özünəinamı, məqsəd qoyma bacarığı və vaxt idarəetmə qabiliyyətləri də motivasiyaya birbaşa təsir edir. Tələbələrin öyrənmə proseslərinə qatılma səviyyələri və nailiyyətləri bu motivasiya səviyyələri ilə paralel olaraq yüksəlir. Sosio-demoqrafik xüsusiyyətlər də tələbələrin akademik motivasiyasına birbaşa təsir edə bilər. Cinsiyyət, yaş, ailə gəlir səviyyəsi kimi faktorlar tələbənin təhsil prosesinə marağını formalaşdırma bilər. Məsələn, Ergin və Karataş (2018) apardıqları tədqiqatda qadın tələbələrin kişilərə nisbətən daha yüksək daxili motivasiyaya malik olduğunu, kişi +

Birinci kurs tələbələrinin akademik motivasiyasına təsir edən bir çox amil mövcuddur. Bu amillər arasında sosio-demoqrafik xüsusiyyətlər, şəxsi keyfiyyətlər, öyrənmə strategiyaları və sosial mühit yer alır.

Tələbənin şəxsi keyfiyyətləri motivasiya səviyyələrinə mühüm təsir göstərir. Özü ilə bağlı yetərlik inancı tələbənin müəyyən bir tapşırığı yerinə yetirməyə dair özünə olan inamı kimi izah edilə bilər və bu isə akademik motivasiyanın yüksəlməsində vacib rol oynayır (Bandura, 1997). Tələbələr özlərinə inandıqları zaman öyrənməyə daha çox həvəs göstərir və dərslərdə aktiv iştirak edirlər. Eyni zamanda, tələbələrin qarşıya məqsəd qoyma və bu məqsədlərə çatmaq arzuları da motivasiyalarına güclü təsir göstərir. Effektiv öyrənmə strategiyaları və zaman idarəetməsi akademik motivasiyaya birbaşa təsir edən mühüm amillərdəndir. Bay, Tuluk və Gençoğanın (2003) apardıqları tədqiqata əsasən tələbələrin dərslər zamanı vərdisləri və zaman idarəetmə strategiyalarının tələbələrin akademik uğur və motivasiyalarında müəyyənedici təsiri malikdir. Zamanını səmərəli idarə edən tələbələr dərslərə daha mütəmadi qatılır, imtahanlara daha yaxşı hazırlaşır və nəticədə akademik uğurları artır. Sosial dəstək tələbələrin akademik motivasiyasına təsir edən digər vacib bir xarici amildir. Ailə dəstəyi, dost mühiti və müəllimlərin rəhbərliyi tələbələrin akademik uğurunu yüksəldə bilər. Müsbət sosial mühit və güclü müəllim heyəti tələbələrin təhsil prosesinə bağlılığını artırır. Korkmazer (2021), sosial mühitin, xüsusilə ailədən alınan dəstəyin, tələbələrin motivasiyalarını artırdığını qeyd etmişdir. Keyfiyyətli müəllim kollektivi və pozitiv bir universitet mühiti, tələbələrin uğur qazanmağa olan həvəslərini artırma bilər.

Emosional gərginlik və psixoloji simptomlar

Stres

Stress sözü Latin mənşəli "estricia" sözündən əmələ gəlmişdir. (Ertekin, 1993: 148). 17-ci əsrə baxıldığı zaman stress daha çox “fəlakət, bəla, musibət, dərd, kədər” olaraq açıqlanmışdır. Ancaq 18. və 19-cu əsrlərə doğru isə, stress anlayışı ilə açıqlamalar dəyişərək “güç, təzyiq, çətin” kimi mənalarda istifadə edilməyə başlanmışdır. (Demirci, Engin, Bakay və Yakut, 2013: 289).

Hər bir insanın həyatında stress qaçınılmazdır, çünki müasir dövrdə insanların həyatının və fəaliyyətinin bütün sahələrində əslində stressin izlərini görmək mümkündür. Hər kəs həyatının müəyyən dövrlərində stresslə qarşılaşır, bir çoxları bu mövzuda danışsalar da, insanlar stressin nə olduğunu, onun əlamətlərinin nələrə ibarət olduğunu və onunla necə mübarizə aparılmalı olduğunu tam şəkildə bilmir.

“Stress” termini müxtəlif insanlar üçün müxtəlif mənalar daşıyır; bəziləri üçün bu, uğur, bəziləri üçün uğursuzluq və ya hətta xoşbəxtlik mənasını verə bilər. Ona görə də, gündəlik dilimizdə tez-tez işlənən bu terminə konkret və dəqiq məna vermək bəzən çətinlik yaradır. “Stress” sözü ingilis dilindən dilimizə keçmişdir və birbaşa mənası “təzyiq” və ya “gərginlik” deməkdir. Uzun müddət bu termin əsasən fizika və mühəndislik sahələrində, materialların xarici qüvvələrə qarşı müqavimət göstərməsi və deformasiyaya uğraması kimi izah edilirdi. Lakin bu

anlayış psixologiya və tibb sahələrində ilk dəfə 1936-cı ildə kanadalı alim Hans Selye tərəfindən işlədilmişdir. Selye stressi insan orqanizminin daxili və xarici təsirlərə qarşı verdiyi qeyri-spesifik reaksiya kimi təsvir etmişdir. Onun fikrincə, stress insan bədəninin istənilən dəyişiklik tələbinə verdiyi uyğunlaşma reaksiyasıdır. Selye tərəfindən irəli sürülmüş nəzəriyyə “ümumi adaptasiya sindromu” və ya bioloji stress sindromu adlanır və bu prosesin üç əsas mərhələsi mövcuddur: təhlükə (alarm), müqavimət (dirənmə) və tükənmə. Stress uzun müddət davam etdikdə, təhlükə və ya şok mərhələsindən sonra bədən ya bərpa mərhələsinə (recovery), ya da müqavimət mərhələsinə (resistance) keçir, ardınca isə tükənmə mərhələsi (exhaustion) baş verir. Bu vəziyyətin uzun müddət davam etməsi isə həyati təhlükə yarada bilər. Əgər bədən stressə qarşı özünü qorumağı bacarsa, ümumi adaptasiya müsbət qiymətləndirilə bilər. Selye (1976) qeyd etmişdir ki, psixosomatik xəstəliklərin yaranmasında üç əsas faktor rol oynayır: stressin xroniki xarakter alması, onun şiddəti və adaptasiyanın hansı mərhələdə olması. (Selye, 1976)

Universitet tələbələri üçün emosional cəhətdən gərgin olmaq, bir başqa ifadə ilə stresli olmaq əhəmiyyətli bir problem kimi qarşımıza çıxır. Stresli situasiyalar evdə olduğu kimi, universitet mühitində də yaşanır. Universitetin birinci kurs tələblərinin stress faktorlarının müəyyənəndirilməsi bu cəhətdən əhəmiyyətlidir. Stressi yaradan faktorları bilib onların aradan qaldırılması yolları müəyyən olunarsa, stress hallarını azaldaraq, tələbələrin universitetə uyğunlaşmalarına dəstək oluna bilər. Tələbələrin universitet mühitində yaşadıkları stress faktorları incələndiyi zaman bir çox sahədə çətinliklər yaşadıkları anlaşılır. Çare Sertelin Mercan və S. Armağan Yıldızın (2011) apardıkları tədqiqat nəticələrinə əsasən, tələbələr universitetdə yaşadıkları problemlər arasında ən çox maddi çətinlikləri, ikinci sırada isə, qeydiyyat və bürokratik işlərlə bağlı problemləri qeyd etmişlər. Maddi vəziyyəti yaxşı olan tələbələrin akademik və sosial uyğunlaşmaları arasında əhəmiyyətli statistik fərq müəyyən edilmişdir.

Li və digərlərinin (2023) Malayziya və İndoneziyada təhsil alan 150 tələbə üzərində apardıkları tədqiqatın məqsədi onlarda akademik stress səviyyəsini müəyyən edərək bu stressin onların dərslərindəki nəticələrinə necə təsir etdiyini başa düşmək idi. Onların təhlilləri onu göstərirdi ki, tələbələrin akademik uğurlarına təsir edən amillər arasında uğur qazanmaq üçün hiss olunan təzyiq, dərslər yükünün çoxluğu və tələbənin özünü necə qiymətləndirməsi təsir edir. Bu amillər arasında ən çox diqqəti çəkən isə, uğur qazanmaq üçün tələbənin üzərində hiss elədiyi təzyiq və iş yükünün ağırlığı idi. Belə ki, tələbələr valideynlərdən, müəllimlərdən və dostlardan gələn gözləntiləri qarşılayaraq müvəffəqiyyət qazanmağa çalışdıqları zaman daha çox stress və narahatlıq keçirirlər. Bu isə onların dərslərində uğursuzluqlara səbəb olur.

Xüsusilə, iş yükü çox olan tələbələr daha çox yorulur və motivasiyasını itirir. Əgər tələbənin öhdəsindən gələ biləcəyi qədər tapşırıq və dərs yükü olarsa, o zaman stress azalır və nəticələri yaxşılaşır. Tələbənin özünü necə qiymətləndirməsi isə daha az təsirli amil kimi görünərsə də, bu faktor da tələbə uğuruna təsir edir. Özünə güvənən və öz gücünə inanan tələbələr daha motivasiyalı olurlar və dərslərdə uğurlu nəticələr əldə edirlər. Lakin bu amil təzyiq və iş yükü qədər güclü deyil. Ən maraqlı məqam isə odur ki, tədqiqatın nəticələrinə görə, tələbənin stress səviyyəsi və vaxt məhdudiyyətləri dərs nəticələrinə ciddi təsir etmir. Yəni, tələbələr müəyyən qədər stress içində olsa da, bu, onların dərslərində zəif nəticə göstərməsi demək deyil. Nəticə olaraq, bu tədqiqat göstərir ki, tələbələrə daha çox dəstək olmaq, onların öhdəsindən gələ biləcəyi iş yükü vermək və uğur üçün hiss etdikləri təzyiqləri azaltmaq vacibdir. Bu, onların stressini idarə etməyə və akademik uğurlarını artırmağa kömək edir.

Taj və digərləri (2024) Lahorda 300 universitet tələbəsi üzərində onların dərslərindəki nəticələrinə stressin necə təsir etdiyini öyrənmək üçün aparılmışdı. Tədqiqat nəticələrinə əsasən tələbələrin əsas stress mənbələri şəxsi və ailələri içində olan çətinliklərdir. Tələbələrin təhsil və mühitlə bağlı problemlər isə ikinci sırada yer almışdır. Maraqlısı budur ki, oğlan və qız tələbələrin stress səviyyələri arasında ciddi fərq tapılmayıb. Ancaq maraqlı nəticələrdən biri də odur ki, tələbələrin şəxsi məsələləri akademik nəticələrinə ciddi təsir göstərir. Əgər tələbə şəxsi problemlər yaşayırsa, bu onun dərslərində uğurlu olmasına mane olur. Eyni zamanda, stress tələbələrin həm psixoloji, həm də fiziki sağlamlığına zərər vurur. Tələbələrdə uzunmüddət davam edən stress isə onlarda narahatlıq, depressiya, yorğunluq, yuxusuzluq və əsəbilik kimi problemlərə səbəb olur. Bu da onların dərslə diqqətini və motivasiyasını azaldır.

Kumar və digərləri (2022) Malayziyada yerləşən özəl bir universitetdə müxtəlif fakültələrdə təhsil alan yaşı 18-30 yaş arasında olan 1,050 tələbə üzərində tədqiqat keçirirlər. Tədqiqat nəticələrinə əsasən iştirakçıların 91,4%-i yuxuya getməklə bağlı narahatlıq keçirir. Xüsusilə 53,3% tələbə yuxu problemlərini təhlükəli səviyyədə qiymətləndirib. Tələbələrin 91,5%-i isə emosional stress səviyyəsinin yüksək və ya təhlükəli olduğunu bildiriblər. Digər bir nəticə isə tələbələrin 89%-inin fiziki stress göstəricilərinin yüksək və ya təhlükəli səviyyədə olması idi. Onlar arasında ən çox qeyd edilən fiziki simptomun isə şiddətli və davamlı baş ağrıları olduğu da diqqəti cəlb edən məqamlar arasındadır. Tələbələrin 88,1% isə stressin fəaliyyətlərini planlaşdırılmasına təsir etdiyini qeyd ediblər. Yalnız 41,4% tələbə gec saatlara qədər işləmək məcburiyyətində qaldığını vurğulayıb.

Tədqiqata görə yaş və etnik mənsubiyyətə görə stress səviyyələrində fərqlilik müəyyən olunub. Daha gənc tələbələr (18-24 yaş) daha yüksək stress səviyyələri göstəriblər, daha yaşlı tələbələr (24 yaşdan yuxarı) isə nisbətən az stress yaşayıblar. Malayziyalı tələbələr Çinli və Hindistanlı tələbələrlə müqayisədə daha yüksək ümumi stress balları göstəriblər ki, bu da

mədəni amillərin stress səviyyəsinə təsir etdiyini göstərə bilər. Beləliklə, universitet tələbələri arasında stressin çox yayıldığını və səbəblər arasında yuxu və psixoloji simptomların daha çox olduğu qeyd edilə bilər.

Adekale və digərləri (2022) Osun əyalətində 111 universitet tələbələrinin stress səviyyəsini öyrənmək üçün tədqiqat aparıblar. Tədqiqat nəticələrinə əsasən, stressin səbəblərinə görə, sosial mühitlər və münasibətlərdəki stres (6.14) və akademik stress isə (8.05) orta göstərici baxımından daha yüksək olub. Onlardan sonra sırası ilə tələbələr fiziki stress (5.08) və psixoloji stressi (3.44) qeyd etmişdirlər. Beləliklə, müəlliflər qeyd edirlər ki, stressin təsiri ilə tələbələr düzgün qərar qəbul etməməyə, dərsləri buraxmağa, özbaşına dərman qəbul etməyə və siqaret çəkməyə, spirtli içkilər kimi zərərli vərdislərə meyil etməyə başlaya bilərlər. Davamlı stress akademik cəhətdən uğurlarının azalmasına, dostlar və ailə ilə münasibətlərinin pozulmasına, yaddaş zəifliyinə və ciddi sağlamlıq problemlərinə yol açə bilər.

Universitet mühitində yeni mühitə daxil olma, dərslərin çətinliyi, tapşırıqların çoxluğu, imtahan həyəcanı, kəsirlərin ola biləcəyi qorxusu, maddi çətinliklər, öz cinsi və qarşı cins ilə yaranan sosial münasibətlərdəki çətinliklər stress mənbəyi ola bilər. Stress fiziki və zehni cəhətdən insan orqanizmasına güclü təsir göstərir. Stressin insan orqanizmasındakı təsirlərinə baxıldığı zaman orqanizmdə müəyyən fizioloji dəyişikliklər baş verdiyini, əsasən adrenal və kortizol hormonlarının ifraz olunduğu müşahidə edilir. Beləliklə, əzələ gərginliyi, ürək döyüntüsündə artım, qan təzyiqinin yüksəlməsi, hədsiz tərləmə, tez tez nəfəs alma, həzm prosesinin yavaşlaması, göz bəbəyinin genişlənməsi, müxtəlif ağrılar, rahatlaya bilməmək və tez yorulma kimi stresslə bağlı reaksiyalar görülür. Stress zamanı simpatik sinir sistemi aktivləşir, belə ki, əgər qısamüddətli stress zamanı böyrəküstü vəzin hormonları olan adrenalin və kortizol ifraz olunur. Bunun nəticəsində isə ürək döyüntüsü və qan təzyiqi yüksələrək, qan şəkərini artırır. Bu hormon eyni zamanda immun, həzm, reproduktiv sistemlərin fəaliyyətini tənzimləyir. Bu isə bədənin “qaç və ya mübarizə et” reaksiyasının aktivləşməsinə kömək edir. Bu reaksiyalar bioloji cəhətdən insanın həyatda qalmasına kömək edə bildiyi halda, uzun müddətli davam etdiyi zaman isə immun sisteminin zəiflədiyi, yuxusuzluq, əzələ gərginliyi, baş ağrısı və həzm problemləri yarandığı müşahidə edilir. Uzun müddətli stressə məruz qalmaq isə, stress hormonlarının uzunmüddətli ifraz olunmasına səbəb olur və bu da öz növbəsində orqanizmin bütün sistemlərini poza bilər. Uzunmüddətli yüksək kortizol səviyyəsi təşviş, depressiya, həzm problemləri, baş ağrıları, əzələ gərginliyi, təşviş, diqqət pozuntuları, əsəbilik və qərarvermədə çətinliklərə səbəb ola bilər. Ürək-damar xəstəlikləri və yaddaş pozğunluqları kimi çoxsaylı sağlamlıq problemlərinin riskini artırır. (mayoclinic.org).

Tələbələrdə isə psixoloji cəhətdən, stressə baxıldığı zaman, onlarda gərginlik, təşviş hissi və neqativ emosiyaların yaranma biləcəyini qeyd etmək olar. Xroniki stressdə depressiya və

təşvişə tez-tez rast gəlinir. İlkər Kaba və İbrahim Keklik tərəfindən (2016) tərəfindən keçirilən tədqiqatda universitet tələbələrinin universitetə uyğunlaşmalarında psixi dayanıqlılıq və psixoloji simptomlar təhlil edilmişdir. Tədqiqat birinci kursda təhsil alan 478 tələbə üzərində keçirilmişdir. Tədqiqat nəticələrinə əsasən, universitetin xarici dil hazırlıq sinifində oxuyan və oxumayan tələbələrin psixoloji simptom göstəricilərinin əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edilmişdir. Digər əhəmiyyətli nəticə isə, psixoloji simptomları aşağı olan və psixoloji dayanıqlılığı yüksək olan tələbələrin universitet həyatına uyğunlaşmalarının da yüksək olduğu görülmüşdür. Beləliklə, az stress yaşayan tələbələrin universitetə daha rahat uyğunlaşacaqları qeyd edilə bilər.

Bundan başqa, stress yaddaş və diqqət qabiliyyətinə mənfi təsir edir. Elmi araşdırmalar göstərir ki, uzunmüddətli stres hipokampal neyronlarda struktur dəyişikliklər yaradaraq yaddaşın pozulmasına səbəb olur.

Məsələn, ağır stressdən keçən insanlar müxtəlif yaddaş testlərində zəifləmələr yaşaya bilər, çünki stress neyroplastikliyi azaldaraq sinir hüceyrələrinin formalaşmasını ləngidir. ([researchgate.net](https://www.researchgate.net))

Bildiyimiz kimi, stressin bir neçə növləri var. Fiziki stress: Orqanizmə fiziki zərər verən amillərin (məsələn, yüksək/şaxta temperatur, travma, xəstəlik) yaratdığı yüküdür. Fizioloqlar fiziki stressorları birbaşa toxumalara təsir edən zərərli şərait kimi qəbul edir. (G.Fink, 2017). Şəxs tərəfindən təhlükəli və ya təhdidedici hesab edilən situasiyalara (məsələn, şəxsi problemlər, qorxulu xəbər) qarşı psixoloji reaksiya psixoloji/emosional stress olaraq qiymətləndirilir. Lazarusa görə psixoloji stress qıcıqlandırıcıları yalnız onların psixoloji mahiyyətinə görə orqanizmə təsir göstərə bilər.

Kəskin stress (Acute) dedikdə isə qısa müddətdə ortaya çıxan situasiyaya qarşı olan fiziki reaksiyalar kimi təzahür edir.

Xroniki stress dedikdə isə, uzun müddət həftələr və aylarla davam edən stress nəzərdə tutulur. Məsələn, davamlı ailə problemləri, dərslər yükü və ya uzun müddət davam edən maliyyə çətinlikləri stressin uzanmasına səbəb ola bilər. Xroniki stressin uzun müddət davam etdiyi üçün sağlığa mənfi təsirləri qaçınılmazdır. Eustress və distress anlayışları ilə isə, stressin müsbət və mənfi formaları kimi qiymətləndirilə bilər. Stresslə əlaqədar digər iki məfhum isə eustress və distress terminləridir. 1974 ildə H. Selye müəyyən miqdarda yararlı olan psixoloji adaptasiya və canlılığı qoruyan eustress məfhumunu ortaya atmışdır. Eustress termini insanın stress reaksiyasının müsbət, sağlam nəticələrini şərh edir. Distress məfhumu isə mənfi, yıxıcı stress reaksiyalarını izah edir. Həyatımızda baş verən müsbət hadisələr də stress reaksiyalarına səbəb ola bilər. Məsələn, universitetə daxil olmaq, yeni ev almaq, ailə həyatı qurmaq da müsbət hadisələr olsa da, insanda emosional gərginliyə səbəb ola bilər. Bu eustress (müsbət stress)

olaraq adlanır. Eustress yeni bacarıqların öyrənilməsinə təkan verərək, motivasiyaedici stress kimi qəbul edilir. Distress (mənfi stress) isə zehni və fiziki çöküntü yaradan stress növüdür. Yəni, stressin effekti şəxsiyyətin resurslarına bağlı olaraq həm yararlı, həm də zərərli ola bilər.

Müxtəlif yaşlarda stressin təzahürləri

Uşaqlarda stress daha çox davranış dəyişikliyi – aqressivlik, içəqapanıqlıq, yatmaq və yemək vərdislərində pozuntularla özünü göstərir. Yeniyetmələrdə isə akademik uğursuzluq, dostlarla münasibət, kimlik axtarışı və sosial təcrid kimi amillər əsas stress mənbəyi olur. Yetkin insanlarda iş təzyiqi, ailə məsuliyyətləri və maddi vəziyyət ön plandadır. Yaşlı insanlarda isə tənhalıq, yaxınlarını itirmək və sağlamlıq problemləri daha çox stress yaradır.

Stress məfhumu ilə əlaqədar tədqiqatlara ümumiləşdirildiyi zaman bir çox tərifə rast gəlirik. Stress müxtəlif nəzəriyyələrə görə fərqli şəkildə izah edilir.

Umumi təriflərdən yola çıxaraq 3 ayrı qrupda stress məfhumunu izah edirlər.

1. Reaksiya yönümlü yanaşma: H.Selyenin (1967) dəstəklədiyi bir yanaşma kimi açıqlana bilər. Stress orqanizmin xarici çətinliklərə verdiyi fizioloji və psixoloji reaksiyadır. Stress insanın xaricində olan mövcud bir çətinlik qarşısında göstərdiyi reaksiyadır. Burada insanın fizioloji, psixi və biyokimyəvi reaksiyaları nəzərdə tutulur.

2. Hadisə yönümlü yanaşma: Holmes və Rahe (1967) "Həyat hadisələrinin stress miqyası" (Social Readjustment Rating Scale - SRRS) vasitəsilə stressə səbəb olan həyatı hadisələri ölçüblər. Bu yanaşmada stress obyektiv olaraq müəyyən hadisələrin baş verməsi ilə əlaqələndirilir (məsələn, boşanma, yaxın adamın ölümü, iş itirmək və s.). Stress xaricdən gələn və insanda psixi narahatlıq yaradan hadisələrdir. Stress yaradan hadisələr dedikdə fiziki, psixi və yaxud sosial hadisələr nəzərdə tutulur. Fiziki hadisə (isti ya da soyuq, psixi hadisə (ailə problemləri, şəxsiyyətin öz daxili aləmində olan gərginliklər vs.), sosial hadisələr (isini itirmək, qaçqın və ya məcburu köçkün statusu) stress yaradan faktorlar kimi göstərilə bilər. Stressi yaradan xarici hadisələrdir ki, bunlar da fiziki, sosial və ya psixoloji xarakterli ola bilər.

3. Əlaqə yönümlü yanaşma: Richard Lazarus və Susan Folkman (1984) stressi insanla mühit arasındakı uyğunlaşma problemi kimi dəyərləndirilir. Bu yanaşmada stress nə yalnız hadisə, nə də yalnız reaksiya kimi yox, onların qarşılıqlı əlaqəsi kimi başa düşülür. Onlar stressin subyektiv qiymətləndirməyə və baş etmə strategiyalarına əsaslandığını irəli sürüblər. İnsanın situasiyanı necə qiymətləndirməsi və hansı baş etmə üsullarından istifadə etməsi vacibdir. Stress insanla mühit arasındakı uyğunlaşma problemi kimi dəyərləndirilir və bu yanaşmada stress həm stimül, həm də reaksiya olaraq nəzərdən keçirilir. Stress insanla ətraf aləm arasında yaranan adaptasiya problemidir. Bu görüşdə insan və ətraf aləmdə yaranan əlaqə ələ alınıb və stress məfhumu həm verilən reaksiya, həm də stimül kimi ələ alınır. Üçüncü nəzəriyyədə stress həm səbəb, həm də reaksiyadır, bu nəzəriyyəyə görə stress insan və xarici

aləm arasında yaranan adaptasiya problemidir. Bu nəzəriyyədə həm xarici aləmdəki stress yaradan faktorlar, həm də insanın bu faktorla əlaqədar şəxsi qiymətləndirməsi bu prosesi izah edir. Şəxsi qiymətləndirmə ikiyə ayrılmaqdadır. Birinci mərhələdə stress yaradan hadisənin insan üçün kəsb etdiyi məna müəyyən edilir. Bu qiymətləndirmədə insanlar arasındakı görüş fərqliliyi görülür. İnsanın içində yaşadığı mühit və mühitə qarşı olan təəssuratları stress mənbəyi ola bilər. İnsanın daha öncəki təcrübəsi, insanlararası münasibəti, ehtiyacları da stressə göstərilən reaksiyada rol oynayır.

Elliot və Eirsdorfer (1982) stressi stimül (qıcıqlandırıcı) kimi qiymətləndirərək psixoloji stress terminini işlətməmiş və stres mənbələrini dörd qrupda təsnif etmişlər:

1. Qısa müddətli stress mənbələri- məs,dis həkiminə getmək, analizin nəticəsini gözləmək vs,)
2. İnsanın həyatında ardıcıl baş verən və dərin iz buraxan streslər- İnsan həyatında dərin iz buraxan və birbirinin ardınca olan stress mənbələri (boşanma, yaxın birinin ölümü, işini itirmək)
3. Xroniki ardıcılıqda olan streslər- İnsan həyatında dərin iz buraxan və birbirinin ardınca olan stress mənbələri (boşanma, yaxın birinin ölümü, işini itirmək)

Xroniki stress mənbələri (davamlı vəziyyətlər)-İnsan həyatında dərin iz buraxan və bir birinin ardınca olan stress mənbələri (boşanma, yaxın birinin ölümü, işini itirmək, həyat yoldaşından uzun müddət ayrı yaşam, uzun müddət davam edən xəstəliklərə düşər olma)

Stressi stimül kimi ələ alan nəzəriyyədə stres və stimül arasındakı fərqi nə olduğu qarşımıza çıxır. Stress və stimül arasındakı fərq dərəcə fərqidir. Yeni bir stimülün stress yaratması üçün müəyyən duyğu orqanının əvvəlcədən nəzərdə tutulmuş sərhədini keçməsi yəni bədən sistemini pozması şərtidir. İkinci mərhələdə insan stress vəziyyəti ilə üz üzə gəlir və bu vəziyyətdən çıxmaq üçün seçimlər edir. Seçim strategiyaları problem mərkəzli və emosional mərkəzli olaraq iki qrupda ələ almaq olar.

Baltaş (1998) xoş olmayan hissləri aradan qaldırmağa istiqamətləndirilmiş bir strategiyanın və ya seçimin passiv bir yol olduğunu qeyd edir. Problem həll etməyə əsaslanan strategiyanın isə aktiv bir yol olduğunu qeyd edən tədqiqatçılar eyni zamanda bu yolun daha funksional olduğunu qeyd edirlər. Əgər streslə mübarizədə izlənilən yol daha çox gərginliyə səbəb olursa, o zaman seçilən yolu uyğun olmayan metod kimi ələ alırıq. Məsələn, imtahanadan kəsilən tələbə bu hadisədən təsirlənərək, dərd çəkir. O, bu hissləri ilə mübarizə aparmaq üçün ya müəllimlərini, ya da başqalarını günahkar sayır. Problemin həllinə yönələn tələbə isə, öz zəif cəhətlərini analiz edərək daha yaxşı nəticə əldə etmək üçün nələr edə biləcəyini planlaşdırır.

İnsanın streslə mübarizə apara biləcəyinə qarşı olan inam hissi də stres vəziyyətinə təsir edir. İnsan xarakteri, stresin şiddəti və s. hər insanda fərqli bir şəkildə özünü büruzə verir. Hər

insanın stressə dayanma gücü, eqo gücü onun stresli vəziyyətdə necə reaksiya verəcəyini müəyyən edən qiymətləndirmə, baxış tərzı var.

Lazarus və Folkman (1984) stress yaradan amilləri dörd əsas qrupa bölərək bunları, krizlər və fəlakətlər, həyatımızda baş verən mühüm dəyişikliklər, gündəlik xırda problemlər, xarici mühitdən qaynaqlanan stresslər olaraq adlandırırıblar. Bunlar haqqında açıqlama aşağıda verilmişdir.

1. Bilindiyi kimi, krizlər və fəlakətlər həyatımızda gözlənilmədən baş verən və tamamilə bizim nəzarətimizdən kənarda olan hadisələrdir. Böyük zəlzələlər, sel fəlakətləri, müharibələr, pandemiya və s. nadir hallarda baş versə də, baş verəndə çox böyük stress yaradır və insanların həyatını alt-üst edir.

2. Həyatımızda baş verən mühüm dəyişikliklər evlənmək, universitetə qəbul olmaq, sevilən birini itirmək, uşaq sahibi olmaq, boşanmaq və ya yeni bir yerə köçmək kimi həm yaxşı, həm də çətin hadisələr daxildir. Bu dəyişikliklər insanda qorxu və qeyri-müəyyənlik yarada bilər və bu da stressə səbəb olur.

3. Gündəlik problemlər – işdə və ya dərslərdə son tarixlərə tapşırıqları çatdırmaq, tıxacda qalmaq, çətin insanlarla ünsiyyət qurmaq kimi həyatımızın gündəlik qayğılarıdır. Bəzi insanlar üçün bu hadisələr stress yaratsa da, başqaları üçün o qədər də təsirli olmaya bilər. Məsələn, əksər insan ictimaiyyət qarşısında çıxış etməkdən qorxur, amma təcrübəli bir siyasətçi bunu normal qarşılayır. Ümumiyyətlə, böyüklər üçün gündəlik problemlər ən çox rast gəlinən stress mənbəyidir və bu da bədənə daha çox təsir edir. Adətən belə situasiyalarda insan üç cür daxili konfliktlə qarşılaşa bilər: yanaşma-yanaşma konfliktində insan onun üçün çəkici gələn iki situasiya arasında qalır. (məsələn, kinoya və ya konsertə getmək arasında seçim). Qaçınma-qaçınma konfliktində isə iki narahat edici situasiyadan birini seçmək məcburiyyətində qalmaqla əlaqədardır. (məsələn, kredit götürmək və ya evi itirmək kimi iki pis variant arasında seçim). Digər biri isə yanaşma-qaçınma konfliktidir. Burada isə, bir müsbət, digəri mənfi olan iki situasiya ilə qarşılaşılır. (məsələn, baha başa gələn, amma yaxşı təhsil verən universitet seçmək buna nümunə ola bilər)

4. Xarici mühitdən gələn stresslər – bunlar insanın nəzarətindən kənarda olan amillərdir. Məsələn, havanın çirklənməsi, yüksək səs-küy, tıxac və ya izdiham kimi şeylər fərqi nə varmıdan insanın stressini artırır.

Hitches və başqaları (2021) və Pascoe və başqaları (2020) universitet tələbələrinin fərqli stresli vəziyyətlərlə qarşılaşdığını və stresin tələbələrin həm fiziki sağlamlıqlarına, həm də akademik uğurlarına təsir etdiklərini müəyyən etmişdilər.

Depressiya

Depressiya son illərdə dünyada çox yayılan pozuntular arasındadır. Belə ki, Dünya Səhiyyə Təşkilatının məlumatına baxıldığı zaman, dünyada 300 milyondan çox insanın depressiya ilə yaşadığını və depressiyanın funksionallığın azalmasına səbəb olan ən əsas global amillərdən biri olduğu görülür. (Stringaris, 2017: 1287). Depressiya – insanın davranışlarında, emosionallığında, zehni proseslərində, somatik və motivasiya sahələrində özünü göstərən bir haldır (Beck və digərləri, 1979: 96-97).

Adətən depressiv əlamətləri nümayiş etdirən şəxslər, özlərini dəyərsiz, yararsız və tənha hiss etməklə yanaşı, onların gələcəklə bağlı düşüncələrində ümitsizlik hakim olur, heç kimin onlara dəstək ola bilməyəcəyini düşünürlər. DSM-5 təsnifatına əsasən 2 həftə ərzində kədərli əhval-ruhiyyə və ya həzzin itirilməsi daxil olmaqla, beş və ya daha çox depressiv simptomun olmasının major depressiya əlaməti kimi qiymətləndirildiyi görülür. Bu əlamətlər isə,

Çox və ya az yatmaq

Psixomotor geriləmə və ya həyəcan

Zəif iştah və kilo itkisi və ya artan iştah və çəki artımı

Enerji itkisi

Dəyərsizlik və ya həddindən artıq günahkarlıq hissi

Diqqəti cəmləmək, düşünmək və ya qərar qəbul etməkdə çətinlik

Təkrarlanan ölüm və ya intihar düşüncələri kimi qeyd edilir.

Bu əlamətlərə sahib insanlarda ağlama tutmaları, yuxu pozuntuları və intihar cəhdləri də müşahidə oluna bilər.

Kognitiv Davranış Nəzəriyyəsi perspektivindən baxıldığı zaman, depressiya şəxsin özünü, dünyanı və gələcəyi mənfi və real olmayan şəkildə dəyərləndirməsi ilə izah edilir.

Beck-in “zehni üçlük” olaraq ələ aldığı məsələ xüsusilə maraqlıdır. O, qeyd edir ki, əgər şəxs özünü dəyərsiz, dünyanı təhlükəli və gələcəyini ümitsiz olaraq qəbul edir. Bu düşüncə tərzii isə depressiyanın davamlılığını gücləndirir (Beck, 2011).

Depressiv simptomlar xüsusilə gənclər və universitet tələbələri arasında daha çox görülür. Təhsil mühiti, akademik təzyiqlər, sosial uyğunlaşma çətinlikləri və ailədən uzaq yaşamaq bu simptomların ortaya çıxmasını asanlaşdırır (Kaya & Gençdoğan, 2007).

Depressiv simptomların vaxtında aşkarlanması və müdaxilə edilməsi, fərdin funksionallığının qorunması və daha ağır klinik tabloların qarşısının alınması baxımından həyati əhəmiyyət daşıyır.

Somatizasiya

Psixanalitik nəzəriyyəyə görə bədən simptomlarının yaranması ilə bağlı ilk izahat cəhdlərindən biri Breuer və Freyd tərəfindən 1893-cü ildə histeriyanın fenomenologiyasına dair aparılmış işlərə əsaslanır. Onlar, insanın şüuraltında bastırdığı travmatik təcrübələrin bəzən

korluq və ya iflic kimi fiziki simptomlarla ortaya çıxma biləcəyini irəli sürürlər (bax: van der Kolk, 2000). Şüuraltında baş verən basdırılma prosesi, emosional enerjinin sərbəst buraxılmasına mane olaraq bu enerjinin bədəndə simptomatik şəkildə təzahür etməsinə səbəb olur. Freydingin erkən dövrlərdə irəli sürdüyü “başdan çıxarılma nəzəriyyəsi” histeriyanın, xüsusilə uşaqlıq dövründə yaşanan travmatik seksual təcrübələrlə bağlı olduğunu vurğulayır. Lakin sonrakı mərhələlərdə Freyding bu cür fantaziyaların real hadisə olmadan da travmatik təsir göstərə biləcəyini irəli sürmüşdür (Bogousslavsky & Dieguez, 2014). Histeriyaya dair ikinci nəzəriyyəsində isə o, qeyd edir ki, uşaqlıqda baş verməyən, lakin şüuraltında formalaşan seksual fantaziyalar da bu simptomlara səbəb ola bilər. Bu halda travma faktiki olaraq yaşanmasa belə, güclü emosional yüklənmə bədəndə gərginlik yaradır. Uşaqların bu cür seksual gərginliklə baş etmə qabiliyyəti məhduddur olduğundan, bastırma mexanizmi aktivləşir və bu bastırılmış xətlər müəyyən qıcıqlandırıcı faktorlarla histerik simptomlara çevrilə bilər.

Haller və digərləri (2015) tərəfindən 24 ölkədə somatoform pozuntular və izah olunmayan bədən əlamətlərini araşdıran müxtəlif tədqiqatların məlumatları əsasında bu pozuntunun yayılma faizinin %0.8 ilə %5.9 arasında dəyişdiyini müəyyən ediblər.

Özenli və digərləri (2009). Türkiyədə somatizasiyanın ömür boyu yayılma faizinə baxıldıqda, bu göstəricinin %1.5 olduğu, universitet tələbələri arasında isə aparılmış digər bir tədqiqatda isə somatizasiya pozuntusunun yayılma faizi %7.7 olaraq qeyd edilmişdir.

DSM-5-TR (2022) kitabında somatizasiya başlığı altında konversiya pozuntusu, bədən simptomları pozuntusu, xəstəliklə bağlı həddindən artıq narahatlıq, süni pozuntu və digər tibbi vəziyyətlərə psixoloji faktorların təsiri ilə müşayiət olunan halları əhatə edir. Somatizasiyada şəxsin psixososial stres vəziyyətində insanın fiziki narahatlıqlar yaşadığı və bu məqsədlə tibbi yardım axtarma meylli ilə xarakterizə olunur. Emosional çətinliklər uzun müddətli davam edərək, psixosomatik əlamətlər kimi qarşımıza çıxma bilər. Uzunmüddətli, səbəbi açıqlanmayan fiziki şikayətlər, davamlı və ya güclü ağrılar, müalicəyə təbə olmayan simptomlar, konversiya əlamətləri və bədən görünüşünə dair yüksək səviyyəli narahatlıqlar somatizasiyanın mövcudluğunu göstərə bilər (Morrison, 2014: 251).

Bu tip simptomlar adətən tibbi bir sağlq problemi ilə izah edilməməkdədir. Bəzən isə tibbi əsas mövcud olsa da, ortaya çıxan simptomlar mövcud xəstəliyin səviyyəsindən daha ağır və funksional pozuntu yaradan formada müşahidə edilə bilər.

Hər bir insan zaman-zaman yorğunluq, yüngül həzmsizlik və ya əzələ ağrıları kimi fiziki əlamətlər yaşaya bilər. Somatik simptomlar çox zaman digər tibbi vəziyyətlərlə qarışdırılır və nəticədə pasiyentlər dafələrlə müxtəlif ixtisas həkimlərinə müraciət edə bilərlər (Wankhade & Anjankar, 2022). Lakin izah edilə bilməyən və xroniki xarakter daşıyan bədən narahatlıqları klinik səviyyədə əhəmiyyətli funksional pozuntulara səbəb ola bilər (Hiller et al., 2006). Klinik

praktikada somatizasiya üç əsas aspekt üzrə qiymətləndirilir: təcrübə yönümlü, idrak yönümlü və davranış yönümlü. Məsələn, fərdin yaşadığı narahatlığı və ya ağrını necə hiss etməsi təcrübə yönümlü yanaşmanı, həmin simptomların ciddi bir xəstəliklə əlaqəli olduğunu düşünməsi idrak (zehni) yönümlü yanaşmanı, bu əlamətlər səbəbilə həkimə müraciət etməsi isə davranış yönümlü aspekti ifadə edir (Lipowski, 1986).

Sosial Fobiya

Etoloji modelə görə, sosial fobiyanın əsasını başqaları tərəfindən izləniləndiyi zaman yaranan narahatlıq təşkil edir və bu reaksiya təkamül prosesi ərzində formalaşmış ola bilər. Mineka və Zinbarg bu narahatlığın ailəvi irsi faktorlarla əlaqəli ola biləcəyini vurğulamışlar (Mineka & Zinbarg, 1995). Eyni zamanda davranışçı yanaşmaya əsasən, sosial fobiya birbaşa şərtlənmə, müşahidə yolu ilə öyrənmə və məlumat ötürülməsi kimi üç əsas mexanizmlə inkişaf edə bilər (Mineka & Zinbarg, 1995). Digər tərəfdən, davranışçı yanaşmaya əsasən, sosial fobiyanın formalaşması üç əsas mexanizmlə izah olunur: birbaşa şərtlənmə, müşahidə yolu ilə öyrənmə və məlumat ötürülməsi. Birbaşa şərtlənmə fərdin sosial mühitdə yaşadığı mənfi və ya travmatik hadisələrdən sonra həmin vəziyyətlə əlaqəli qorxu hissi inkişaf etdirməsini ehtiva edir. Müşahidəyə əsaslanan öyrənmədə isə şəxs, sosial situasiyada mənfi hadisə yaşayan başqa birini müşahidə etdikdən sonra oxşar situasiyalardan çəkinməyə başlayır. Məlumat ötürülməsi isə fərdin sosial mühitin təhlükəli olduğuna dair məlumatı sözlü və ya qeyri-sözlü yollarla öyrənməsi nəticəsində qorxu reaksiyası inkişaf etdirməsinə səbəb olur.

Fobik təşviş xüsusi bir obyekt, vəziyyət və ya fəaliyyətə qarşı həddindən artıq və irrasional qorxu hissidir. Fobiya-real təhlükə yaratmayan və ya təhlükə səviyyəsi olduqca aşağı olan vəziyyət, obyekt və ya fəaliyyət qarşısında həddindən artıq qorxu və narahatlıq hissi ilə xarakterizə olunan bir psixoloji haldır (Scully, 2014: 303). Bu qorxu, real təhlükə ilə nisbətdə qeyri-mütənasib olsa da, fərdin psixoloji və sosial funksionallığını ciddi şəkildə poza bilər. Fobiyalar spesifik fobiya, sosial fobiya və agorafobiya kimi alt qruplarda araşdırılır (APA, 2013).

Sosial fobiya, fərdin başqalarının diqqətində olacağı və mənfi qiymətləndiriləcəyi situasiyalardan şiddətli şəkildə qorxması ilə xarakterizə olunur. Bu hallar arasında ictimai çıxış etmək, dərs zamanı söz almaq və ya sosial qarşılıqlı təsirə girmək kimi vəziyyətlər yer alır. Spesifik fobiyalar isə müəyyən obyektlərə (məsələn, hündürlük, qan, heyvanlar) qarşı qorxu hissidir. Agorafobiya isə açıq və ya qaçılması çətin yerlərdə olmağa qarşı qorxu və panik əlamətlərlə müşayiət olunur (Öztürk & Uluşahin, 2015).

Fobik simptomlar qaçınma davranışlarının formalaşmasına səbəb olur. Bu da fərdin sosial mühitlərdən uzaqlaşmasına və gündəlik həyatında funksionallığın azalmasına gətirib çıxarır. Universitet tələbələrində bu simptomlar akademik performansda geriləmə, təqdimat və

imtahanlardan qaçınma, sosial izolyasiya və özünə inamsızlıq kimi nəticələr doğura bilər. Fobik simptomlara qarşı Kognitiv Davranış Terapiyası (KDT) kimi metodlar effektiv nəticələr verməkdədir (Beck, 2011).

Agressivlik/nifrət

Aqressiya və nifrəti fərdin emosionallığında və davranışlarında müşahidə edə bilərik. Belə ki, aqressiya və nifrət insanın ətraf mühiti ilə qarşılıqlı münasibətlərində konflikt yarada bilən psixoloji simptomlar kimi qarşımıza çıxır. Aqressiyanı müxtəlif şəkillərdə görə bilərik. Bu bəzən açıq bir şəkildə fiziki və ya sözlü hücumlarla, bəzən də passiv-aqressiv davranışlarla müşahidə olunur. Nifrət düşmənçilik hissləri, qəzəb və digər insanlara qarşı mənfi münasibət forması ilə xarakterizə olunur (Spielberger, 1988).

Psixodinamik yanaşma mövqeyindən yanaşıldığı zaman aqressiya şəxsin daxilindəki t'ziyiq altında saxladığı basdırılmış emosiyaların xaricə yönəlmiş forması kimi qeyd edilə bilər. Zehni davranış nəzəriyyə mövqeyindən yanaşıldığı zaman isə, aqressiv davranışının möhkəmləndirilmiş, öyrənilmiş və bəzən də mükafatlandırılmış bir davranış modeli kimi qarşımıza çıxdığı qeyd edilə bilər. Nümunə veriləcək olarsa, öz istədiyini əldə edən uşaq bunu aqressiv şəkildə edərsə, bunu öyrənmiş olur. Bu öyrəndiyi davranışı isə, zamanla möhkəmləndirə bilər.

Birinci kurs tələbələrinin keçid dönəmində olduğunu və yeni sistemə qədəm qoyduqlarını nəzərə aldığımız zaman onlarda akademik stres, sosial izolasiya, ailə ilə münasibətlərdəki gərginlik və emosional tənzimləmə çətinliklərin onlarda aqressiv simptomların yaranmasına yol açma bildiyini demək olar. Əsəb və nifrətin idarə edilməsində meyllərin idarə emosional idarə etmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi və psixoloji dəstək böyük əhəmiyyət daşıyır. (Corey, 2013).

Klinik səviyyədə olan nifrətin başqalarına qarşı fiziki zorakılıq, qıcıqlanma, aqressiya, qısqançlıq, şübhə vs. şəkildə təzahür xüsusiyyətlərini görə bilərik. Nifrət və aqressiya hissi yüksək olan şəxslərin adətən müxtəlif vəziyyətlərdə daha yüksək fizyoloji reaksiyalar verirlər, daha çox şəxsiyyətlər arasındakı münasibətlərdə münaqişə yaşayırlar, daha az sosial dəstək alırlar və daha sağlam olmayan gündəlik həyat vərdişlərinə sahib olurlar (Smith, 1992: 139).

Təşviş

Təşviş, şəxsin fikirlərində yaratdığı ehtimal olunan təhlükəyə qarşı özünün hazırlıqlı olmasını təmin edən və adaptasiyasını təmin edən emosional reaksiya kimi qiymətləndirilə bilər. Tədqiqatlar göstərir ki, aşağı və orta səviyyəli təşviş müəyyən hallarda öyrənmə və performans səviyyəsini artırmaq potensialına malikdir (Butcher və b., 2017: 199).

Təşviş bəzən situasiyaya uyğun olsa da, bir çox hallarda təşvişin intensivliyi real situasiya ilə əlaqəli olmaya bilər. Fərdin psixopatoloji səviyyədə təşvişi ya bir çox situasiyaya ümumiləşdirilmiş şəkildə, ya da spesifik situasiyalara bağlı olaraq özünü göstərə bilər.

Təşviş zamanı şəxsin təhlükəsizlik hiss itir, o özünü təhlükədə hiss etməklə yanaşı, narahat gözləntilər içində olmağa başlayır, bu bəzən şəxsin irrasional şəkildə beynində qurduğu potensial fəlakətlər və ya şəxsin özü ilə bağlı düşüncələri ola bilər. Fərd artmış oyanıqlıq vəziyyətində olaraq nəfəs darlığı, hiperventilasiya, əzələ gərginliyi, narahatlıq hissi və digər fiziki əlamətlər, somatik simptomlar göstərə bilər. Bu əlamətlər isə avtonom sinir sisteminin həddindən artıq aktivliyi ilə izah olunur və müxtəlif fiziki narahatlıqlara səbəb ola bilər (Keedwell & Snaith, 1996: 177).

Qorxu və təşviş arasında əsas fərq, qorxunun mövcud və real təhlükəyə qarşı yönəlməsi, təşvişin isə gələcəkdə baş verə biləcək, qeyri-müəyyən və nəzarətsiz hadisələrə qarşı reaksiya olaraq ortaya çıxmasıdır. Bu nöqteyi-nəzərdən təşviş, nəticələri idarə etmək və ya dəyişmək bacarığının olmaması ilə bağlı olaraq yaranan acizlik hissi ilə səciyyələnir (Barlow, 2000: 1249).

DSM-5-də yer alan təşviş pozuntuları üçün ortaq cəhət yüksək qorxu və narahatlıq səviyyəsi ilə yanaşı, onları müşayiət edən davranış pozuntularının olmasıdır. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının məlumatlarına əsasən, təşviş pozuntuları dünyada ən çox rast gəlinən psixi pozuntu kateqoriyası hesab olunur. Məlumatlara görə, bu pozuntuların ömür boyu yayılma ehtimalı təqribən 16%, son bir il ərzində isə orta hesabla 11% təşkil edir (Kessler və b., 2009: 25).

Təşviş səviyyəsi və müxtəlif sağlamlıq nəticələri arasında da güclü əlaqələr mövcuddur. Roy-Byrne və həmkarlarının (2008) araşdırmalarına əsasən, astma, xroniki ağrı, ürək-damar xəstəlikləri, iritabl bağırsaq sindromu və xərçəng kimi müxtəlif fiziki sağlamlıq problemləri ilə təşviş pozuntuları arasında əhəmiyyətli əlaqələr qeydə alınmışdır.

Bundan əlavə, təşviş simptomları ilə fərdi şəxsiyyət xüsusiyyətləri arasında da əlaqələr araşdırılmışdır. Məsələn, sosial fobiya, agorafobiya və panik pozuntuya sahib olan fərdlərin adətən nevrotiklik səviyyələri yüksək olur, sosial fobiyası və agorafobiyası olan şəxslərdə isə ekstroversiya səviyyəsi aşağı olur (Bienvenu və b., 2001; Trull & Sher, 1994). Həmçinin, digər tədqiqatlar göstərir ki, təşviş ilə ekstroversiya, uyğunlaşma, məsuliyyət və açıqlıq arasında mənfi; nevrotikliklə isə müsbət əlaqə mövcuddur (Steers və b., 2016: 287; Hassan və b., 2021: 3; Shi və b., 2015: 1).

Şəxsiyyətlər arası münasibətdə həssaslıq

Birinci kurs tələbələri üçün sosial münasibətlərin müsbət olması böyük əhəmiyyət daşıyır. İnsan məhz fəaliyyət və ünsiyyət prosesi nəticəsində şəxsiyyətə çevrilir. Şəxsiyyətlər arası

münasibətə təsir edən faktorlar arasında həssaslıq anlayışını qeyd etmək əhəmiyyətlidir. Həssaslıq şəxsin digərlərinin emosiyalarına və davranışlarına qarşı həddindən artıq diqqətli olması mənasına gəlir. Adətən belə insanlar sanki fədakarlıq nümayiş etdirərək başqalarının vəziyyəti, hissləri və davranışları ilə davamlı şəkildə maraqlanır, ətrafdakıların psixoloji vəziyyətlərinə qarşı daim "hazır vəziyyətdə" olurlar (Boyce & Parker, 1989: 342).

Adətən bu insanlar özlərindən daha çox öz davranışlarını başqalarının gözləntilərinə uyğunlaşdırmağa çalışırlar. Bu gözləntilərə ayaq uydurmağa çalışarkən tənqid və rədd olunma vəziyyətlərinə qarşı isə daha həssas bir duruş sərgiləyirlər. Bir başqa deyişlə, münasibətlərində hədsiz həssaslıq nümayiş etdirirlər. Bu çox vaxt sosial mühitdə şəxsin mənfi rəy alma qorxusu ilə əlaqədar ola bilər. Belə vəziyyətlərdə insan üçün başqalarının onun haqqında nə düşündüyü əhəmiyyət qazanmağa başlayır, fərdlərin özlərini qorumaq məqsədilə boyun əyicilik davranışlardan istifadə etdikləri müşahidə edilir (Marin & Miller, 2013: 942).

Şəxsiyyətlər arası münasibətlərdəki həssaslıq anlayışını izah edən Boyce və həmkarları (1991: 107) bu anlayışın beş əsas xüsusiyyətini qeyd etmişdir. Bu anlayışlara baxıldığı zaman şəxsin münasibətlərində fərqləndirici, daimi başqalarından təsdiq edilməsini gözləməsi, tərksiz edilmək, ayrılmaqdan narahatlıq hiss etməsi, çəkinən davranışlara sahib olması, və həssas mənliyə sahib olmasıdır. Bu amillərdən yola çıxılaraq qeyd etmək olar ki, əslində bu faktorlar şəxsin özü ilə bağlı yetersizlik hisslərinin və əksiklikləri ilə bağlı şişirdilmiş düşüncələrə sahib olması şəklində izah edilə bilər. Bu vəziyyət isə şəxsin digərləri ilə qurduğu münasibətlərə də təsir edərək, münasibətlərində narahatlıq, həssaslıq yaşamasına səbəb olur. (Derogatis və digərləri, 1974: 4). Bu narahatlıq bəzən elə bir səviyyəyə gəlib çıxır ki, fərdlərdə şübhəçilik, dəyməduşərlik və həssaslıq formalaşır. Bəzən şəxs başqalarının aqlını oxuyaraq, ətrafda olanlardan yola çıxaraq özü ilə bağlı irrasiyal fikirlər formalaşdırır. (Katz və digərləri, 1984: 622).

Bundan əlavə, başqalarının tənə və ya alçaltma kimi qəbul edilə biləcək davranışlarına qarşı yüksək həssaslıq müşahidə olunur. Bu xüsusiyyət bəzi depressiv hallarda da rast gəlinən şübhəçilik və referens ideyalarının (insanın ətrafında baş verən hadisələri özünə aid etməsi) yaranmasına səbəb ola bilər. Eyni zamanda, gündəlik həyatda da şəxslərarası stres amillərinə qarşı verilən emosional reaksiyalar da şəxslərarası həssaslığın göstəricilərindən biri kimi dəyərləndirilir (O'Neill və digərləri, 2004: 172).

Obsesiya

"Obsesiyalar — insanın iradəsi xaricində ortaya çıxan, təkrarlanan və narahatlıq doğuran düşüncə, impuls və ya təsəvvürlərdir. Kompulsiv hərəkətlər isə obsesiyalara cavab olaraq və ya müəyyən daxili qaydalara uyğun şəkildə icra edilməsi zəruri kimi qəbul olunan davranış və ya zehni aktlardır" (American Psychiatric Association, 2022: 263). Bu məsələyə zehni davranış

nəzəriyyələr prizmasından baxıldığı zaman, obsesiyalar insanda narahatlıq və təşviş hissini artırır, kompulsiyalar isə bu narahatlığı azaltmaq məqsədi daşıyır (Stein və dig., 2019: 1).

Obsesiyaların yaratdığı gərginliyin neytrallaşdırılmasında təkrarlanan davranışlar şəxs üçün əhəmiyyət daşımağa başlayır. O'Connor və dig., (2012) qeyd etdiyi kimi, əllərin tez-tez yuyulması, edilən hər hərəkətin dəfələrlə yoxlanılması, hər şeyi simmetrik şəkildə düzəltmə kimi açıq kompulsiyalar olması, daxili zehni rituallar, düşüncənin yayındırılması, özünü sakitləşdirməsi, təsdiq axtarması və qaçınması kimi üsulların istifadə edildiyi görülür.

Ən çox rast gəlinən obsesiyalar arasında xəstələnmək və çirklənmək qorxusu, zorakı və cinsiyyəti xarakterli düşüncələr, dini motivli fikirlər və simmetriya ehtiyacı yer alır (Goodman və dig., 2014: 257). Obsessiv-kompulsiv simptomların mövcudluğu, həmin şəxsdə obsessiv-kompulsiv pozuntu (OKP) diaqnozunun olduğunu göstərməz. Simptomların klinik pozuntu səviyyəsinə çatıb-çatmadığını müəyyən etmək üçün şəxsin nə qədər əziyyət çəkdiyi və funksionallığına nə qədər təsir etdiyi nəzərə alınmalıdır (American Psychiatric Association, 2022: 263). OKP — funksional pozğunluğa səbəb olan xroniki bir ruhi xəstəlikdir (Kugler və dig., 2013; Storch və dig., 2009). Bu pozuntudan əziyyət çəkən şəxslər şəxsi münasibətlərdə və iş fəaliyyətlərində çətinliklər yaşayırlar (Rosa və dig., 2012: 1286). Az sosial dəstəyə sahib olan insanlarda simptomların daha şiddətli olduğu, həmçinin aşağı özünə dəyər hissəsinin OKP simptomları ilə mənfi əlaqəli olduğu müəyyən olunmuşdur (Karatzias və dig., 2010: 525; Vaingankar və dig., 2020: 1; Liu və dig., 2021). Şəxsiyyət xüsusiyyətləri ilə OKP simptomları arasındakı əlaqəyə baxıldıqda, müxtəlif tədqiqatlarda bu simptomların nevroitikliklə müsbət əlaqədə olduğu göstərilmişdir (Furnham və dig., 2013: 94; Fardin və dig., 2017: 1086; Samuels və dig., 2020: 191).

Paranoid düşüncələr

Paranoid düşüncə, şəxsin izləndiyini, təqib edildiyini, gizlincə yoxlandığını, ona qarşı bir sui qəsd qurulduğunu və ya yoldaşının sədaqətsiz olduğunu şübhələnməsi kimi şübhə, təqib və böyütmə xarakterli düşüncələrə malik olmaqdır (Na və başq., 2019: 826). Bu vəziyyətin zehni cəhətdən əsas tərəfi, şəxsin özünü pis niyyətli hədəf olaraq görməsi, yəni başqasının qəsdən ona zərər verəcəyini, onun rifahını və ya ləyaqətini təhlükə altına atacağını düşünməsidir. Davranışlarda isə bu, insanın başqalarının görə bilmədiyi əsl təhlükələri görməyə və əslində təhlükə olmayan vəziyyətlərdə belə təhlükə hiss etməyə səbəb olan həssaslıqları baş verir. (Blaney, 2016: 237). Çox vaxt konkret sübutlar olmadan ortaya çıxan bu düşüncələr şəxsin əlaqələrini, funksionallığını və həyat keyfiyyətinə mənfi şəkildə təsir edir. Hər bir mərhələdə paranoya, az tərif edilmiş sosial dəstək, yenilik, zehni fəaliyyətin azalması, tək həyat, yoxsulluq, fiziki sağlamlığın pis olması, sosial funksionallığın azalması, iş yerində stres, daha az sosial uyğunluq, daha az soyuqqanlılıq, daha az xoşbəxtlik, intihar düşüncəsi,

narahatlıq, təşviş, fobiyalar, travma sonrası stres və yuxusuzluq kimi çoxsaylı digər psixiatrik simptomlarla əlaqələndirilmişdir (Freeman və başq., 2011: 923). Paranoid düşüncələrin yaranmasında bir çox amil təsirli olur. Freeman və Garety (2014) narahat düşünmə tərz, şəxsin özünə dair mənfi düşüncələri, şəxslərarası həssaslıq, anormal daxili təcrübələr, yuxusuzluq və mənasız qərarlar kimi məntiq problemlərini paranoid düşüncələrin yaranmasına səbəb olan faktorlar kimi qeyd edirlər.

Paranoid düşüncələrin yayılma dərəcəsinə gəldikdə isə 1027 iştirakçı ilə aparılmış bir araşdırmada (Cohen və başq., 2004: 867), iştirakçıların 13%-inin paranoid düşüncələrə malik olduğu, 347 yaşlı iştirakçı ilə aparılmış başqa bir araşdırmada isə (Östling və Skoog, 2002: 53) prevalansın 6,9% olduğu bildirilib.

Psixotizm

Psixotizm, ümumiyyətlə, şəxsin reallıq hissində pozulmalar yaşaması, duyğular və düşüncələrdə çatışmazlıqlar hiss etməsi və sosial qarşılıqlı əlaqələrdə çətinliklər yaşaması kimi əlamətlərlə özünü göstərən bir psixoloji vəziyyətdir. DSM-5-TR-yə görə psixotizm, həm proses, həm də inanclar kimi şəxsin aid olduğu mədəniyyətə uyğun olmayan qəribə, ekzentrik və ya qeyri-adi davranışlar və düşüncələrə sahib olması deməkdir (American Psychiatric Association, 2022). Bu əlamətlər, adətən, şizofreniya və digər psixotik bozukluqlarla əlaqələndirilir. Psixotik pozuntular delüzyonlar, halüsinasiyalar, dağınıq danışmaq, hədsiz qarışıqlıq və ya katatoniya kimi qeyri-adi motor davranışlar və mənfi simptomlar kimi beş sahədə görülə bilən anormal davranışlarla tanınır (Gaebel və Zielasek, 2015: 10). Zihinsel vəziyyət bu beş əsas simptom növündən birini və ya daha çoxunu əks etdirə bilər (çevirilər bu cür istifadə olunur, Morrison və başq., 2016: 58). DSM-5 Şəxsiyyət Anketinin (PID-5) istifadə edildiyi bir araşdırmada, psixotizm ilə psixotik simptomların səviyyəsi və Şizotipal Şəxsiyyət Anketinin (SPQ) Zehni və qavrama ölçüləri arasında müsbət əlaqə olduğu göstərilmişdir (Longenecker və başq., 2020: 88). Başqa bir araşdırmada isə psixotizm, həm mənfi (məsələn, şəxslərarası mənfi münasibətlər) həm də müsbət (məsələn, zəkalı olmaq və müsbətlik) vəziyyət xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirilmişdir (Hong və başq., 2020: 7-8). Bununla yanaşı, psixotizmin sosial dəstək və müsbət özünü dəyərləndirmə ilə mənfi bir əlaqəyə malik olduğu bildirilmişdir (Xu və başq., 2019: 595). İnsanlarda psixoloji əlamətlərin yaranması və davam etməsində bioloji, psixoloji və sosyo-mədəni faktorların rol oynadığı bilinməkdədir (Tuna, 2022: 61). Şəxsiyyət xüsusiyyətləri və sosial dəstək də əlamətlərin yaranması və səviyyəsi ilə əlaqəli olan faktorlardır. Müxtəlif araşdırmalarda məsuliyyət, uyğunluq, nevrozluq, xarici davranış və təcrübə açıqlığı kimi beş faktorlu şəxsiyyət xüsusiyyətləri ilə psixoloji əlamətlər arasında əhəmiyyətli əlaqələr tapılmışdır (Lewis və Cardwell, 2020: 2). Sosial dəstək baxımından, stressə

məruz qalan şəxslərdə sosial dəstəyin, psixoloji pozuntuların yaranmasına qarşı qoruyucu bir rol oynadığı göstərilmişdir (Dalgard və başq., 1995).

II FƏSİL. TƏDQIQATIN METODLARI VƏ METODOLOGİYASI

Bu fəsildə tədqiqatın modeli, iştirakçıların sayı, istifadə edilən anket və testlər, tədqiqatın keçirilmə yeri haqqında məlumatlar yer alır.

2.1. Tədqiqatın dizaynı və strukturu

Bu tədqiqata başlamazdan əvvəl 16.09.2024 tarixli və 1 sayılı məktubla Xəzər Universitetinin Etika Komissiyasından tədqiqatın aparılması üçün lazımi icazələr alınmışdır. Tədqiqat qrup şəklində, kurs müəllimlərinin icazəsi ilə sinif otaqlarında aparılmışdır. Razılıq forması doldurularaq tələbələrin icazəsi alınmış və məlumatların yalnız tədqiqat üçün istifadə olunacağı bildirilmişdir. Statistik təhlillər ilkin olaraq təsviri analizlərlə başlanmış, burada demoqrafik məlumatların tezlik paylanmaları və Qısa Simptom şkalasının mərkəzi meyillilik göstəriciləri (ortalama və standart xətası) təqdim olunmuşdur. Məlumatların paylanma xüsusiyyətini yoxlamaq üçün Şapiro-Wilk testindən istifadə olunmuş və nəticələr normal paylanmadan statistik cəhətdən əhəmiyyətli kənarlaşmalar göstərmişdir (bütün $p < .05$). Bu nəticələr isə qeyri-parametrik statistik metodların tətbiqini əsaslandırırmışdır.

Cinsiyyətə və digər qrup dəyişənlərinə əsaslanan fərqləri qiymətləndirmək məqsədilə iki qrup arasında müqayisələr üçün Mann-Whitney U testi (cinsiyyət fərqləri, incəsənət fəaliyyəti), ikidən çox qrupun yer aldığı dəyişənlər üçün isə Kruskal-Wallis testi və Dunn-un post-hoc müqayisələri tətbiq edilmişdir. (məsələn: idman fəaliyyəti, maddi vəziyyət, dəstək mənbələri).

Əlavə olaraq, narahatlıq ciddiyyəti indeksi ilə universitet uyğunlaşma səviyyələri arasındakı münasibətləri araşdırmaq üçün narahatlıq ciddiyyəti indeksi ilə universitetə uyğunlaşma testinin alt şkalaları arasında Spearman korrelyasiya analizi aparılmışdır. Bu analiz əlaqələrin həm gücünü, həm də istiqamətini müəyyən etməyə yönəlmişdir.

Məlumatların statistik qiymətləndirilməsi üçün IBM SPSS 29 və R proqramlarından istifadə edilmişdir.

2.2. Tədqiqatın iştirakçıları və seçilmə meyarları

Tədqiqatda Azərbaycanda yerləşən Xəzər Universitetinin və Dövlət İdarəçilik Akademiyasında müxtəlif bölmələrində təhsil alan 290 tələbə iştirak edib. Tələbələrin yaş həddi 17-30 yaş arasında dəyişir. Nümunə 195. qız tələbə (66.9%) və 93 oğlan tələbədən (32.1. %) ibarətdir.

Cədvəl 2.1. Cinsiyyətə görə iştirakçıların sayı və faiz nisbətləri

Tezliyi			Faizi	Faizlərin cəmi
Valid	0	1	.3	.3
	Kişi	93	32.1	32.4
	Qadın	194	66.9	99.3
	Digər	2	.7	100.0
	Cəmi	290	100.0	

2.3. Tədqiqatda istifadə olunan metodlar və diaqnostik vasitələr

2.3.1. Demografik məlumatlar üçün anket

Tədqiqatda tədqiqatçı tərəfindən anket sualları hazırlanmışdır. Anket suallarında iştirakçıların cinsiyyəti, təhsil səviyyəsi, kiminlə yaşadığı, maddi vəziyyətini qavrayışı, problem yarandıqda kimə müraciət etdikləri, idmanla məşğul olub-olmadıqları, sənətlə məşğul olub-olmadıqları kimi demografik xüsusiyyətlərini qiymətləndirmək üçün suallar qoyulub.

2.3.2. Qısa Simptom Şkalası (Brief Symptom Inventory – BSI) haqqında ümumi məlumat

Derogatis (1992) tərəfindən hazırlanmış SCL-90 testi əsasında yaradılan daha qısa versiya olan "Qısa Simptom Şkalası" (BSI), Mələk Kərimova və Nərmin Osmanlı (2016) tərəfindən Azərbaycan cəmiyyətinə uyğunlaşdırılmışdır. Bu test ümumilikdə 53 maddədən ibarət olub, cavablar 0-dan 4-ə qədər olan ballarla qiymətləndirilir. Testin cavab variantları beş səviyyədən ibarətdir: “heç”, “çox az”, “orta səviyyədə”, “olduqca çox” və “lap çox”.

Şkala ümumi olaraq 9 alt şkala və 3 qlobal indeksdən ibarətdir. Qlobal indekslər sırasıyla Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi, Simptomlar Toplamı İndeksi və Pozitiv Simptom Narahatlıq İndeksi kimi müəyyən edilmişdir.

Şkalanın 9 alt şkala başlığı isə aşağıdakı kimidir: somatizasiya, obsesif-kompulsiv, şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depressiya, təşviş, aqressivlik (düşmənçilik), fobik təşviş, paranoid düşüncələr, psixotiklik

M. Kərimova və N. Osmanlının (2016) apardığı tədqiqatın nəticələrinə əsasən, alt şkalaların daxili tutarlılıq göstəriciləri Cronbach Alfa (α) əmsalı ilə hesablanmışdır. Ümumi şkala üçün $\alpha = .95$ olduğu müəyyən edilmişdir. Alt şkalalar üzrə isə nəticələr aşağıdakı kimidir: Somatizasiya ($\alpha = .80$), Obsesif-Kompulsiv ($\alpha = .70$), Şəxslərarası Münasibətlərdə Həssaslıq ($\alpha = .65$), Depressiya ($\alpha = .81$), Təşviş ($\alpha = .82$), Aqressivlik/Düşmənçilik ($\alpha = .81$), Fobik Təşviş

($\alpha = .60$), Paranoid Düşüncələr ($\alpha = .61$) və Psixotiklik ($\alpha = .65$). Şkalanın 9 faktorlu strukturu Təsdiqləyici Faktor Analizi (CFA) ilə yoxlanılmış və əldə olunan nəticələr onun Azərbaycan dilində etibarlı və keçərli bir ölçmə aləti olduğunu göstərmişdir.

2.3.3. Universitetə Uyğunlaşma Testinin təsviri və tətbiqi

Bu tədqiqatın məqsədi, Seda Sevinç Tuhanoğlu (2017) tərəfindən hazırlanan və universitet tələbələrinin universitet həyatına uyğunlaşmasını ölçmək üçün nəzərdə tutulmuş "Universitetə Adaptasiya Şkalasının Azərbaycan universitet tələbələri üçün adaptasiyasını həyata keçirməkdir. Şkala türk müəllif tərəfindən hazırlanmışdır. Şkalanın original nümunəsi ümumilikdə 45 maddədən ibarət olub, dörd əsas faktoru özündə əhatə edir: akademik cəhətdən uyğunlaşma (12 maddə), sosial cəhətdən uyğunlaşma (13 maddə), şəxsi-emosional cəhətdən uyğunlaşma (10 maddə) və universitetə uyğunlaşma (10 maddə).

Akademik cəhətdən uyğunlaşma dedikdə, tələbələrin təhsil aldıkları ixtisas üzrə akademik öhdəliklərini yerinə yetirmə bacarığını və akademik mühitlə bağlı müsbət hisslərini, razılığını əks etdirir. Bu faktora aid nümunə maddə kimi belə verilə bilər. " Bu universitetdəki akademik təcrübələrimdən razıyam." (sual 9). Sosial cəhətdən uyğunlaşma ilə bağlı isə anlayış tələbələrin universitetdə dostları ilə münasibətlərini, kampus həyatına inteqrasiya səviyyəsini və sosial həyatdan məmnunluğunu əhatə edir. Bu faktora aid nümunə maddə: " "Universitetin sosial mühitinə uyğunlaşdığımı düşünürəm (sual 18). Şəxsi-emosional uyğunlaşma tələbələrin emosional vəziyyətini əks etdirir. Şkalanın 19 cu sualı isə buna nümunə verilə bilər. " Son zamanlar tez-tez özümü ağlayacaqmış kimi hiss edirəm."

İnstitusional və ya universitetə uyğunlaşma alt şkalası isə tələbələrin təhsil aldıkları universitetə bağlılığını və universitetdən məmnuniyyətini ifadə edir. Bu faktora aid sual nümunəsi isə bu şəkildə verilə bilər. "Özümü bu universitetə aid hiss etmirəm."

Tələbələr sualları 7 ballıq Likert şkalası üzrə cavablandırır. Şkalada 21 sual tərsinə hesablanır. Bu suallar sırası ilə belədir: 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 27, 28, 32, 33, 36, 39, 40, 41 və 42. Bu şkalada ən aşağı mümkün ümumi bal 45, ən yüksək isə 315-dir. Yüksək bal tələbələrin universitetə uyğunlaşma səviyyəsinin yüksək olduğunu, aşağı bal isə uyğunlaşmada çətinlik çəkdiyini göstərir. Faktora görə maddələrin faktor yükləri belədir:

Faktor 1 (Akademik uyğunlaşma): 17, 38, 34, 1, 13, 29, 43, 9, 25, 21, 5, 45 (faktor yükləri .574 - .792), Faktor 2 (Sosial uyğunlaşma): 2, 30, 10, 18, 35, 22, 26, 31, 6, 44, 14, 39, 40 (faktor yükləri .500 - .711), Faktor 3 (Şəxsi-emosional uyğunlaşma): 28, 8, 20, 37, 12, 33, 42, 16, 24, 4 (faktor yükləri .595 - .802), Faktor 4 (İnstitusional uyğunlaşma): 27, 36, 32, 3, 19, 23, 15, 11, 41, 7 (faktor yükləri .572 - .789) Hər bir maddənin ümumi skorla müsbət korrelyasiya göstərdiyi

müəyyən edilmişdir. Şkalanın etibarlılığını və güvənirliyini yoxlamaq üçün daxili tutarlılıq göstəriciləri (Cronbach Alfa əmsalı) hesablanmışdır: Akademik cəhətdən uyğunlaşma üçün $\alpha = .90$, Sosial cəhətdən uyğunlaşma üçün $\alpha = .87$, İnstitusional ya da universitetə uyğunlaşma cəhətdən isə $\alpha = .91$, Şəxsi-emosional cəhətdən uyğunlaşma üçün $\alpha = .89$ olaraq hesablanmışdır. Şkalanın ümumi Cronbach Alfa dəyəri $\alpha = .93$ olmuşdur. Azərbaycanda bu testin standartlaşdırılması Melike Yavuz, Mələk Kərimova, Mirsadiq Muxtarov (2025) tərəfindən 500 nəfər tələbə üzərində yoxlanılmış və məqalə kimi çapa təqdim edilmiş məqalə müəlliflərinə əsasən aşağıdakı nəticələr tapılmışdır. Belə ki, şkalanın ümumi Cronbach's Alpha dəyəri 0.936 olub, yüksək daxili tutarlılığa malikdir. Hər bir alt faktorun etibarlılığı da yüksək və qəbul edilə bilən səviyyədədir. Akademik uyğunlaşma (0.873), İnstitusional uyğunlaşma (0.882) və Şəxsi-emosional uyğunlaşma (0.907) faktorları yüksək etibarlılıq nümayiş etdirir. Sosial uyğunlaşma faktorunun Cronbach's Alpha dəyəri isə 0.752 olub, qəbul edilə bilən səviyyədədir. Bu nəticələr, şkalanın ümumilikdə güclü bir etibarlılığa sahib olduğunu göstərir. Şkalanın bütünü üçün etibarlılıq isə .936 olaraq hesablanmışdır.

Cədvəl 2.2 Universitetə uyğunlaşma testinin güvənirlik nəticələri

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.936	.938	45

Bu nəticələr, şkalanın bütün faktorlarının yüksək səviyyədə etibarlı və güvənir olduğunu göstərmişdir.

III FƏSİL. TƏDQIQAT MƏLUMATLARININ STATİSTİK TƏHLİLİ.

Bu tədqiqat çərçivəsində kəmiyyət xarakterli məlumatlar universitetin birinci kurs tələbələri arasından seçilmiş 290 nəfər iştirakçıdan strukturlaşdırılmış anketlər vasitəsilə toplanmışdır. Nümunənin böyük hissəsini qadın iştirakçılar təşkil etmişdir (66,90%, $n = 194$), kişi tələbələrin payı isə 33,10% ($n = 96$) olmuşdur. Demografik məlumatlar iştirakçıların cinsiyyəti, maliyyə durumu, yaşayış şəraiti, idman və incəsənət fəaliyyətlərində iştirakı, eləcə də problemlərin həlli üçün üstünlük verdikləri dəstək mənbələrini əhatə etmişdir.

Tədqiqatda iki əsas psixoloji qiymətləndirmə vasitəsindən istifadə olunmuşdur. Universitet Uyğunlaşma Ölçüsü (UUS) tələbələrin ümumi uyğunlaşma səviyyəsini, həmçinin dörd alt miqyas üzrə uyğunlaşmanı qiymətləndirmişdir: Akademik Uyğunlaşma (AU), Sosial Uyğunlaşma (SU), İnstitusional Uyğunlaşma (KU) və Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU). Psixoloji narahatlığın intensivliyini ölçmək üçün Narahatlıq Ciddiyyəti indeksi (NCİ) istifadə olunmuşdur. Bu qiymətləndirmə vasitəsi dörd alt sahə üzrə Şəxslərarası Münasibətlərdə Çətinliklər (KI), Depressiya (D), Təşviş Pozuntu əlamətləri (AB) və Somatizasiya (SM) nəticələri müəyyən etmişdir:

Statistik təhlillər ilkin olaraq təsviri analizlərlə başlanmış, burada demografik dəyişənlərin tezlik paylanmaları və psixoloji şkalaların mərkəzi meyillilik göstəriciləri (ortalama və standart sapma) təqdim olunmuşdur. Məlumatların paylanma xüsusiyyətini yoxlamaq üçün Şapiro-Wilk testindən istifadə olunmuş və nəticələr normal paylanmadan statistik cəhətdən əhəmiyyətli kənarlaşmalar göstərmişdir (bütün $p < .05$). Bu nəticələr qeyri-parametrik statistik metodların tətbiqini əsaslandırırmışdır.

Cinsiyyətə görə və digər qrup dəyişənlərinə əsaslanan fərqləri qiymətləndirmək məqsədilə iki qrup arasında müqayisələr üçün Mann-Whitney U testi (cinsiyyət fərqləri, incəsənət fəaliyyəti), ikidən çox qrupun yer aldığı dəyişənlər üçün isə Kruskal-Wallis testi və Dunn-un post-hoc müqayisələri tətbiq edilmişdir (məsələn: idman fəaliyyəti, maddi vəziyyət, dəstək mənbələri).

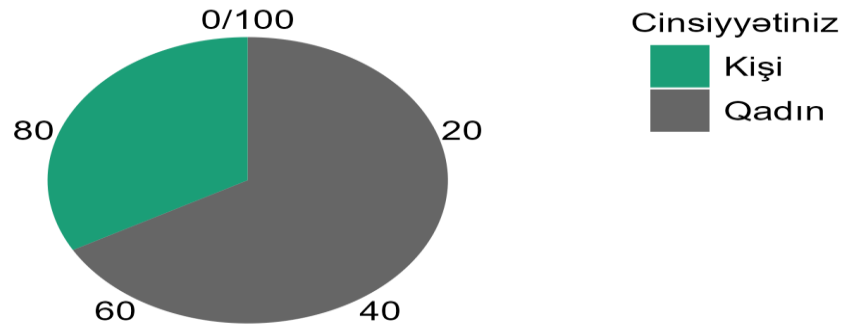
Əlavə olaraq, narahatlıq ciddiyyəti indeksi ilə universitet uyğunlaşma səviyyələri arasındakı münasibətləri araşdırmaq üçün NCİ və UUS alt şkalaları arasında Spearman korrelyasiya analizi aparılmışdır. Bu analiz əlaqələrin həm gücünü, həm də istiqamətini müəyyən etməyə yönəlmişdir.

Nəhayət, tələbələrin ümumi uyğunlaşması və narahatlıq səviyyəsinin proqnozlaşdırılmasına yönəlmiş çoxlu xətti regressiya təhlilləri aparılmışdır. Bu analizlərdə əsas məqsəd cinsiyyət nəzərə alınmaqla, uyğunlaşma və narahatlıqla əlaqəli mühüm prediktorları müəyyənləşdirmək olmuşdur.

3.1. Təsviredici tədqiqat nəticələri

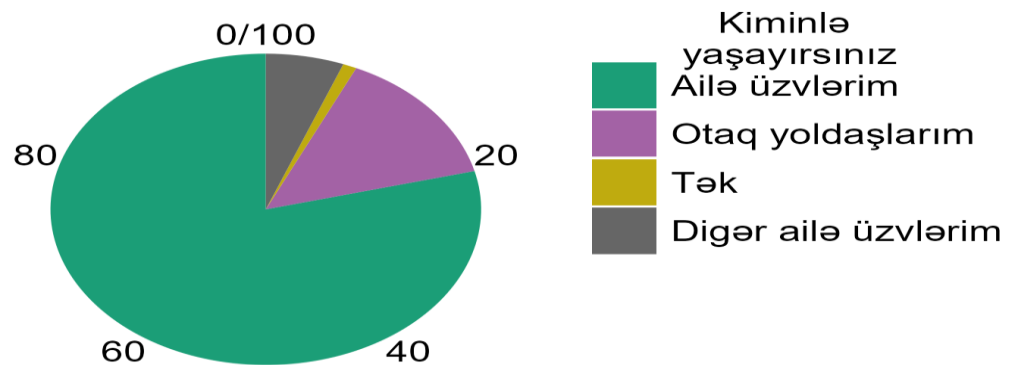
Demoqrafik Göstəricilər

Tədqiqatda iştirakçıların əksəriyyətini qadınlar təşkil etmişdir (66,90%, n = 194), kişilər isə 33,10% (n = 96) təşkil edir.



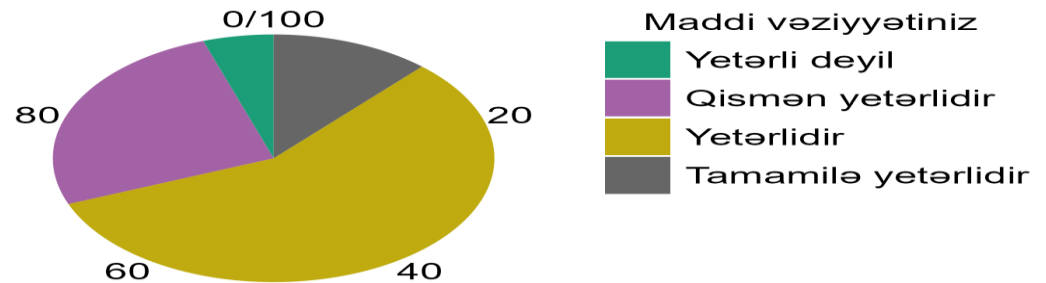
Şəkil 3.1. İştirakçıların cinsiyyətiyə görə məlumatlarının təsviri

İştirakçıların böyük hissəsi ailəsi ilə birlikdə yaşayırdı (78,97%, n = 229), 14,14%-i otaq yoldaşları ilə, 1,03%-i tək və 5,86%-i digər qohumları ilə yaşayırdı.



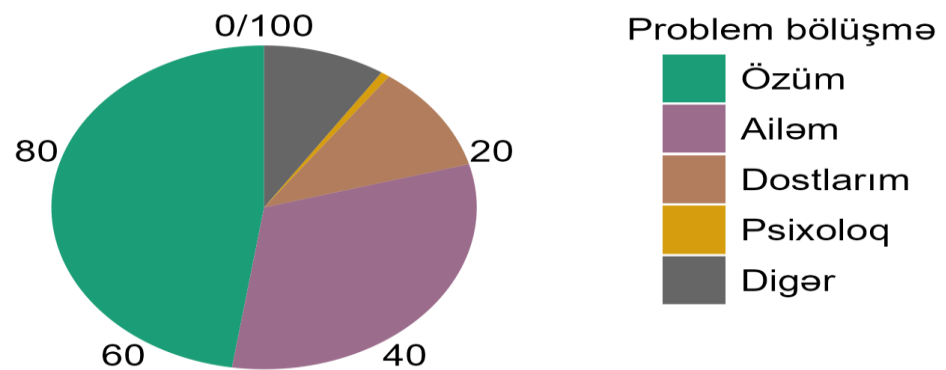
Şəkil 3.2. İştirakçıların kiminlə yaşamasına görə məlumatlarının təsviri

İştirakçıların ən çoxu maddi vəziyyətlərini "kifayət qədər" kimi qiymətləndirmişdir (57,24%, n = 166), ardınca "qismən kifayət qədər" (25,86%, n = 75), "tamamilə kifayət qədər" (11,72%, n = 34) və "kifayət deyil" (5,17%, n = 15) qeyd olunub.



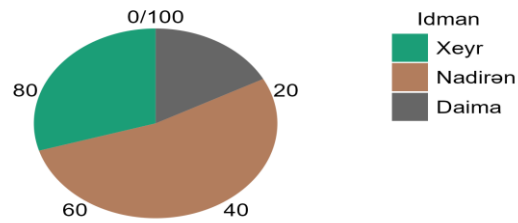
Şəkil 3.3 İştirakçıların maddi vəziyyətinə görə məlumatlarının təsviri

Təxminən iştirakçıların yarısı (47,59%, n = 138) problemləri özləri həll etməyi üstün tutub; ailə üzvləri (31,72%, n = 92), dostlar (10,69%, n = 31), psixoloqlar (0,69%, n = 2) və digər mənbələr (9,31%, n = 27) də problem həlli vasitəsi kimi göstərilib.

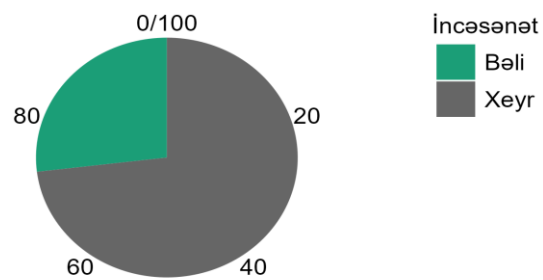


Şəkil 3.4. İştirakçıların problemlərini kiminlə bölüşürsünüz? sualına verdikləri məlumatların təsviri

İştirakçıların çoxu nadir hallarda fiziki məşq edirdi (53,10%, n = 154); 29,66%-i heç fiziki fəaliyyət göstərmirdi, 17,24%-i isə müntəzəm idman fəaliyyəti ilə məşğul idi.



Şəkil 3.5. İştirakçıların idman fəaliyyəti ilə məşqulluğuna görə məlumatlarının təsviri



Şəkil 3.6. İştirakçıların incəsənətlə məşqulluqlarına görə məlumatlarının təsviri

İncəsənət fəaliyyəti ilə məşğul olanların sayı isə az idi (26,90%, n = 78), 73,10%-i (n = 212) incəsənət fəaliyyəti ilə məşğul olmadığını bildirib (Şəkil 3.6).

Cədvəl 3.1. Universitetə uyğunlaşma testinin alt şkalaları və qısa simptom şkalasının narahatlıq ciddiyyəti indeksi dəyərlərinin ortalamaları, standart xətalari, Shapiro-Wilk və p dəyərləri

	RCİ	UUŞ	AU	SU	KU	KDU	KI	D	AB	SM
Valid	290	290	290	290	290	290	290	290	290	290
Mean	1.200	248.355	58.748	66.524	55.397	60.614	1.337	1.205	1.280	0.858
Std. Deviation	0.669	35.209	15.652	15.063	7.625	7.158	0.913	0.866	0.917	0.773
Shapiro-Wilk	0.975	0.989	0.956	0.966	0.882	0.933	0.942	0.942	0.951	0.896
P-value of Shapiro-Wilk	< .001	0.030	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Minimum	0.000	154.000	1.000	31.000	31.000	15.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Maximum	3.250	326.000	84.000	139.000	64.000	80.000	4.000	3.830	4.000	3.860

Cədvəl 1.dən görüldüyü kimi, deskriptiv statistikalar göstərir ki, psixoloji narahatlığın şiddətini əks etdirən Narahatlıq Ciddiyyəti indeksi (NCİ) orta dəyəri nisbətən aşağıdır ($M = 1.20$, $SD = 0.67$). Universitet Uyğunlaşma Ölçüsü (UUS) isə iştirakçıların ümumi uyğunlaşma səviyyəsini təmsil edir və ortalama 248.36 ($SD = 35.21$) dəyərinə malikdir, bu da orta səviyyəli uyğunlaşmanı göstərir. Alt şkalalar arasında dəyişkənlik müşahidə olunub: ən yüksək orta dəyər Sosial Uyğunlaşma (SU) üçün qeydə alınıb (66.52, $SD = 15.06$), şəxsi-emosional uyğunlaşma (KDU) isə orta 60.61 ($SD = 7.16$) dəyərində olmuşdur (Cədvəl 3.1).

Şapiro-Wilk normallıq testləri bütün dəyişənlər üçün normallıqdan əhəmiyyətli dərəcədə kənarlaşmaların mövcudluğunu göstərmişdir (bütün $p < .05$), bu da sonrakı təhlillərdə qeyri-parametrik statistik metodların tətbiqinə əsas verir (Cədvəl 3.2).

Cədvəl 3.2. Qruplar arasındakı fərqlər-Rahatsızlıq ciddiyyəti indeksi və universitetə uyğunlaşma şkalası ballarının cinsiyyətiyə görə ortalamaları, sərbəstlik dərəcələri və varyans təhlili nəticələri

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation	Mean Rank	Sum Rank
RCİ	Kişi	96	0.903	0.538	0.055	0.596	107.995	10367.500
	Qadın	194	1.347	0.679	0.049	0.504	164.059	31827.500
UUŞ	Kişi	96	250.656	38.265	3.905	0.153	151.469	14541.000
	Qadın	194	247.216	33.641	2.415	0.136	142.546	27654.000

Cədvəl 3.3.

	U	df	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
RCİ	5711.500		< .001	-0.387	0.072
UUŞ	9885.000		0.394	0.062	0.072

Mann-Whitney U testi narahatlıq ciddiyyəti indeksi (NCİ) üzrə cinsiyyətiyyətə görə əhəmiyyətli fərq olduğunu ortaya qoydu. Qadınlar ($M = 1.35$, $SD = 0.68$) kişilərə nisbətən əhəmiyyətli dərəcədə daha yüksək narahatlıq səviyyəsi bildirdilər ($M = 0.90$, $SD = 0.54$), $U = 5711.50$, $p < .001$. Effekt ölçüsü orta səviyyədə idi (rank-biserial correlation = -0.387), bu da mənalı fərqlərin mövcudluğunu göstərir (Cədvəl 3.2, Cədvəl 3.3). Universitet uyğunlaşması (UUS) üzrə isə cinsiyətlər arasında əhəmiyyətli fərq müşahidə olunmayıb, $U = 9885.00$, $p = .394$; bu nəticə kişilərin ($M = 250.66$, $SD = 38.27$) və qadınların ($M = 247.22$, $SD = 33.64$) oxşar uyğunlaşma səviyyələrinə malik olduqlarını göstərir (Cədvəl 3.2, Cədvəl 3.3.).

İncəsənət fəaliyyəti üzrə fərqlər

Mann-Whitney U testi göstərdi ki, incəsənət incəsənətlə məşğul olan tələbələr ($M = 1.31$, $SD = 0.70$) ilə məşğul olmayanlar ($M = 1.16$, $SD = 0.65$) arasında psixoloji narahatlığın şiddəti (NCİ) üzrə statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq yoxdur, $U = 9294.00$, $p = .105$ (Cədvəl 3.2, Cədvəl 3.3).

İncəsənətlə məşğul olan tələbələr ($M = 251.46$, $SD = 34.62$) ilə incəsənətlə məşğul olmayanlar ($M = 247.21$, $SD = 35.44$) arasında universitet uyğunlaşması (UUS) miqyasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq tapılmayıb, $U = 8781.50$, $p = .418$ (Cədvəl 3.4, Cədvəl 3.5.).

Cədvəl 3.4. Narahatlıq ciddiyyəti indeksi və universitetə uyğunlaşma şkalası ballarının incəsənətlə məşğul olub olmamağa görə ortalamaları, sərbəstlik dərəcələri və varyans təhlili nəticələri

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation	Mean Rank	Sum Rank
RCİ	Bəli	78	1.312	0.703	0.080	0.536	158.654	12375.000
	Xeyr	212	1.159	0.653	0.045	0.563	140.660	29820.000
UUS	Bəli	78	251.462	34.616	3.919	0.138	152.083	11862.500
	Xeyr	212	247.212	35.438	2.434	0.143	143.078	30332.500

Cədvəl 3.5

	U	df	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
RCİ	9294.000		0.105	0.124	0.076
UUS	8781.500		0.418	0.062	0.076

Cədvəl 3.6. Narahatlıq ciddiyyəti indeksi və universitetə uyğunlaşma şkalası ballarının idmanla məşqul olub olmamağa görə ortalamaları, sərbəstlik dərəcələri və varyans təhlili nəticələri

Factor	Statistic	df	p	Rank ϵ^2	95% CI for Rank ϵ^2		Rank η^2	95% CI for Rank η^2	
					Lower	Upper		Lower	Upper
Idman	5.635	2	0.060	0.019	0.003	0.076	0.013	0.000	0.063

İdman fəaliyyəti üzrə fərqlər

Kruskal-Wallis testinə əsaslanaraq, idmanla məşğulluq səviyyələrinə görə qruplar arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq tapılmayıb, $H(2) = 5.64$, $p = .060$. Marginal olaraq əhəmiyyətli olmamasına baxmayaraq, nəticə qruplar arasında yalnız az fərqlərin mövcud olduğunu göstərir (Cədvəl 3.6).

Cədvəl 3. 7. Narahatlıq ciddiyyəti indeksi və universitetə uyğunlaşma şkalası ballarının maddi vəziyyətə görə ortalamaları, sərbəstlik dərəcələri və varyans təhlili nəticələri

Factor	Statistic	df	p	Rank ϵ^2	95% CI for Rank ϵ^2	
					Lower	Upper
Maddi vəziyyətiniz	3.603	3	0.308	0.012	0.002	0.067

Kruskal-Wallis testinə əsaslanaraq, maddi vəziyyətə görə qruplar arasında test edilmiş ölçülərdə statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq tapılmayıb, $H(3) = 3.60$, $p = .308$. Bu nəticə maddi vəziyyət kateqoriyaları arasında müqayisə edilən nəticələrin oxşar olduğunu göstərir (Cədvəl 3.7.).

Cədvəl 3.8 Narahatlıq ciddiyyəti indeksi və universitetə uyğunlaşma şkalası ballarının iştirakçıların problemin həlli mənbələrinə görə ortalamaları, sərbəstlik dərəcələri və varyans təhlili nəticələri

Factor	Statistic	df	p	Rank ϵ^2	95% CI for Rank ϵ^2	
					Lower	Upper
Problem bölüşmə	6.938	4	0.139	0.024	0.006	0.087

Kruskal-Wallis testinə əsaslanaraq, problemlərin həlli mənbələrinə görə qruplar arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq tapılmayıb, $H(4) = 6.94$, $p = .139$. Buna görə də, problemlərin həlli mənbəsinin seçimi ölçülən nəticələrə əhəmiyyətli təsir göstərməmişdir.

Cədvəl 3. 9. NCI, Universitetə uyğunlaşma, akademik uyum, sosial uyum, təşkilati uyum, şəxsi emosional uyum, şəxsiyyətlərarası münasibət, depressiya, təşviş və psixosomatik dəyişənləri arasında korrelyasiya analizi

Variable		RCİ	UUŞ	AU	SU	KU	KDU	KI	D	AB	SM
1. RCI	Spearman's rho	—									
	p-value	—									
2. UUŞ	Spearman's rho	-0.329***	—								
	p-value	< .001	—								
3. AU	Spearman's rho	-0.215***	0.898***	—							
	p-value	< .001	< .001	—							
4. SU	Spearman's rho	-0.202***	0.814***	0.637***	—						
	p-value	< .001	< .001	< .001	—						
5. KU	Spearman's rho	-0.232***	0.827***	0.747***	0.537***	—					
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	—					
6. KDU	Spearman's rho	-0.468***	0.395***	0.226***	0.157**	0.272***	—				
	p-value	< .001	< .001	< .001	0.007	< .001	—				
7. KI	Spearman's rho	0.759***	-0.262***	-0.147*	-0.230***	-0.189**	-0.296***	—			
	p-value	< .001	< .001	0.012	< .001	0.001	< .001	—			
8. D	Spearman's rho	0.840***	-0.363***	-0.245***	-0.245***	-0.282***	-0.450***	0.658***	—		
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—		
9. AB	Spearman's rho	0.886***	-0.271***	-0.179**	-0.181**	-0.152**	-0.439***	0.676***	0.709***	—	
	p-value	< .001	< .001	0.002	0.002	0.010	< .001	< .001	< .001	< .001	—
10. SM	Spearman's rho	0.807***	-0.243***	-0.167**	-0.080	-0.189**	-0.451***	0.513***	0.625***	0.752***	—
	p-value	< .001	< .001	0.004	0.172	0.001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Spearman korrelyasiya təhlili qeyri-parametrik dəyişənlər arasında ölçülən şkalalar üzrə çoxsaylı statistik cəhətdən əhəmiyyətli əlaqələri ortaya qoydu. Əvvəlcə, yüksək ümumi narahatlıq (NCİ) universitet uyğunlaşmasının (UUŞ) aşağı olması ilə əhəmiyyətli mənfi əlaqədə idi ($r = -0.329$, $p < .001$). Bundan əlavə, narahatlıq şiddəti (NCİ) ilə uyğunlaşmanın hər bir alt miqyası arasında əhəmiyyətli mənfi əlaqələr tapıldı: Akademik Uyğunlaşma (AU) ($r = -0.215$, $p < .001$), Sosial Uyğunlaşma (SU) ($r = -0.202$, $p < .001$), İnstitusional Uyğunlaşma (KU) ($r = -0.232$, $p < .001$) və xüsusilə daha güclü olan Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) ($r = -0.468$, $p < .001$) ilə. (Cədvəl 3.9)

Narahatlığın alt-dimenzionları baxımından, ümumi NCI bütün alt şkalaları ilə güclü və müsbət əlaqədə idi: konkret olaraq, Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r = 0.759$, $p < .001$), Depressiya (D) ($r = 0.840$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r = 0.886$, $p < .001$) və Somatizasiya (SM) ($r = 0.807$, $p < .001$). (Cədvəl 3.9)

Universitet Uyğunlaşma Ölçüsü (UUŞ) baxımından, ümumi uyğunlaşma ilə onun alt şkalaları arasında güclü daxili uyğunluq təsdiq edən əhəmiyyətli müsbət əlaqələr müşahidə olundu: Akademik Uyğunlaşma (AU) ($r^2 = 0.898$, $p < .001$), Sosial Uyğunlaşma (SU) ($r^2 = 0.814$, $p < .001$), İnstitusional Uyğunlaşma (KU) ($r^2 = 0.827$, $p < .001$) və Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) ($r^2 = 0.395$, $p < .001$). Əlavə olaraq, ümumi uyğunlaşma (UUŞ) hər bir narahatlıq alt şkalaları ilə əhəmiyyətli mənfi əlaqədə idi: Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r^2 = -0.262$, $p < .001$), Depressiya (D) ($r^2 = -0.310$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = -0.271$, $p < .001$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = -0.241$, $p < .001$), bu da daha yaxşı uyğunlaşmanın aşağı narahatlıq simptomları ilə əlaqəli olduğunu göstərir. (Cədvəl 3.9)

Uyğunlaşma alt şkalaları arasındakı korrelyasiyalara baxdıqda, onların daxili uyğunluğu daha da təsdiq olundu; Akademik Uyğunlaşma (AU) Sosial Uyğunlaşma (SU) ($r^2 = 0.637$, $p < .001$), İnstitusional Uyğunlaşma (KU) ($r^2 = 0.747$, $p < .001$) və Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) ($r^2 = 0.226$, $p < .001$) ilə müsbət əlaqədə idi. Sosial Uyğunlaşma (SU) İnstitusional Uyğunlaşma (KU) ($r^2 = 0.537$, $p < .001$) və Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) ($r^2 = 0.157$, $p < .01$) ilə müsbət korrelyasiya göstərdi. Bundan əlavə, İnstitusional Uyğunlaşma (KU) Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) ilə müsbət əlaqədə idi ($r^2 = 0.272$, $p < .001$). (Cədvəl 3.9)

Uyğunlaşma alt şkalaları narahatlıq alt şkalaları ilə də əhəmiyyətli mənfi əlaqədə idi. Akademik Uyğunlaşma (AU) Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r^2 = -0.147$, $p < .01$), Depressiya (D) ($r^2 = -0.245$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = -0.179$, $p < .01$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = -0.167$, $p < .01$) ilə mənfi əlaqədə idi. Eyni şəkildə, Sosial Uyğunlaşma (SU) Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r^2 = -0.230$, $p < .001$), Depressiya (D) ($r^2 = -0.282$, $p < .001$) və Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = -0.181$, $p < .01$) ilə mənfi, lakin Somatizasiya ilə əhəmiyyətli olmayan əlaqədə idi. İnstitusional Uyğunlaşma (KU) Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r^2 = -0.189$, $p < .01$), Depressiya (D) ($r^2 = -0.282$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = -0.152$, $p < .01$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = -0.189$, $p < .01$) ilə mənfi əlaqədə idi. Bundan əlavə, Şəxsi-Emosional Uyğunlaşma (KDU) Şəxslərarası Münasibətlər (KI) ($r^2 = -0.296$, $p < .001$), Depressiya (D) ($r^2 = -0.450$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = -0.439$, $p < .001$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = -0.451$, $p < .001$) ilə mənfi əlaqədə idi və bu, aşağı narahatlıq səviyyələri ilə xüsusilə möhkəm əlaqəni göstərir. (Cədvəl 3.9)

Nəhayət, narahatlıq alt şkalaları arasında güclü qarşılıqlı əlaqələr müşahidə olundu və bu narahatlıqla əlaqəli ümumi bir strukturun mövcudluğunu göstərdi. Şəxslərarası münasibətlər (KI) Depressiya (D) ($r^2 = 0.658$, $p < .001$), Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = 0.676$, $p < .001$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = 0.625$, $p < .001$) ilə güclü müsbət əlaqədə idi. Bundan əlavə, Depressiya (D) Təşviş Bozukluğu (AB) ($r^2 = 0.709$, $p < .001$) və Somatizasiya (SM) ($r^2 = 0.752$, $p < .001$) ilə çox güclü müsbət əlaqədə idi. Təşviş Bozukluğu (AB) və Somatizasiya

(SM) da güclü müsbət əlaqə göstərdi ($r = 0.700$, $p < .001$), bu isə NCI alt şkalaları ilə ölçülən narahatlıq simptomları arasında əhəmiyyətli üst-üstə düşmə və uyğunluq olduğunu göstərir.

Regressiya analizi

Cədvəl 3.10 Universitetə Uyğunlaşma şkalası (UUŞ) üçün regressiya analizi

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized ^a	t	p
M ₀	(Intercept)	248.355	2.068		120.119	< .001
M ₁	(Intercept)	264.304	4.263		61.997	< .001
	KI	-1.864	3.254	-0.048	-0.573	0.567
	D	-12.179	3.711	-0.300	-3.282	0.001
	AB	0.097	4.314	0.003	0.023	0.982
	SM	0.061	3.938	0.001	0.015	0.988
	Cinsiyyətiniz (Qadın)	1.553	4.857		0.320	0.749

Cədvəl 3.11. (3.10-nun ardı)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
M ₁	Regression	38631.114	5	7726.223	6.865	< .001
	Residual	319643.303	284	1125.505		
	Total	358274.417	289			

Cədvəl 3.12

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE
M ₀	0.000	0.000	0.000	35.209
M ₁	0.328	0.108	0.092	33.549

Regressiya analizi nəticəsində narahatlıq alt şkalaları və cinsiyyətinə əsasən universitetə uyğunlaşmasının (UUŞ) proqnozlaşdırılması statistik cəhətdən əhəmiyyətli oldu, $F(5, 284) = 6.87$, $p < .001$, tənzimlənmiş $R^2 = .092$. Depressiya yeganə əhəmiyyətli proqnozlaşdırıcı kimi ortaya çıxdı ($\beta = -0.300$, $p = .001$), bu da daha yüksək depressiya ballarının zəif uyğunlaşma ilə əlaqəli olduğunu göstərir. Şəxslərarası münasibətlər, təşviş, somatizasiya və cinsiyyətinə əhəmiyyətli proqnozlaşdırıcı kimi qiymətləndirilə bilmədi (hamısı $p > .05$) (Cədvəl 3.10, Cədvəl 3.11, Cədvəl 3.12).

Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi (NCI) üçün reqresiya analizi

Reqressiya analizi nəticəsində narahatlıq şiddətini (NCI) uyğunlaşma alt şkalaları və cinsiyyətiyyətdən proqnozlaşdırən model statistik cəhətdən əhəmiyyətli oldu, $F(5, 284) = 20.83$, $p < .001$, tənzimlənmiş $R^2 = .255$. Şəxsi-emosional uyğunlaşma aşağı narahatlıq səviyyələrini əhəmiyyətli şəkildə proqnozlaşdırdı ($\beta = -0.359$, $p < .001$), və cinsiyyət də narahatlığı əhəmiyyətli şəkildə proqnozlaşdırdı; qadınlar daha yüksək narahatlıq balları bildirdilər ($\beta = .073$, $p < .001$). Akademik, sosial və institusional uyğunlaşma isə əhəmiyyətli proqnozlaşdırıcı kimi qiymətləndirilmədi (hamısı $p > .05$) (Cədvəl 4.3, Cədvəl 4.4, Cədvəl 4.5).

Cədvəl 3.13. Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi (NCI) üçün reqresiya analizi

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized ^a	t	p
M ₀	(Intercept)	1.200	0.039		30.552	< .001
M ₁	(Intercept)	3.585	0.364		9.846	< .001
	Cinsiyyətiniz (Qadın)	0.366	0.073		4.985	< .001
	AU	-0.004	0.003	-0.104	-1.303	0.194
	SU	-0.003	0.003	-0.072	-1.088	0.278
	KU	-0.002	0.006	-0.025	-0.340	0.734
	KDU	-0.034	0.005	-0.359	-6.821	< .001

Cədvəl

9.1.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
M ₁	Regression	34.691	5	6.938	20.832	< .001
	Residual	94.585	284	0.333		
	Total	129.276	289			

Cədvəl

9.2.

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE
M ₀	0.000	0.000	0.000	0.669
M ₁	0.518	0.268	0.255	0.577

NƏTİCƏ

Bu tədqiqatın məqsədi birinci kurs universitet tələbələrinin emosional gərginlik səviyyələri ilə universitetə adaptasiya səviyyələri arasındakı əlaqəni araşdırmaqdır. Eyni zamanda onların universitet həyatına uyğunlaşma səviyyələri demoqrafik və psixoloji faktorlar baxımından da araşdırılmışdır. Universitet həyatı gənclərin həyatında yeni bir keçid mərhələsi olaraq onların yeni bir mühitə uyğunlaşma prosesinə vadar edir, bu isə öz növbəsində tələbələrin bir sıra psixoloji çətinliklərlə üzləşmələrinə səbəb olur. Tədqiqatla bağlı ədəbiyyat araşdırmaları göstərir ki, tələbələrin universitetə uyğunlaşmalarında daxili faktorlarla (akademik motivasiya, özünə qarşı inam hissi, streslə mübarizə aparma şəkli vs.) yanaşı, xarici faktorlar (sosial dəstək, müəllimlərlə münasibət, universitet tədbirlərində aktiv iştirak vs) da rol oynayır.

Təsviri təhlillər nəticəsində 290 birinci kurs tələbəsindən 66,90%-i qadın idi. Tələbələrin böyük əksəriyyəti isə (78,97%) ailələri ilə yaşayırdı; bu nəticə tələbələrin daha çox Bakı və ətrafı regionlardan gəlməsi ilə əlaqədar ola bilər. Maddi vəziyyət baxımından iştirakçıların yarısından çoxu (57,24%) öz ekonomik vəziyyətlərini "kifayət qədər" kimi qiymətləndirsə də, 25,86%-i maddi resursların yalnız "qismən kifayət etdiyini" bildirmiş, bu isə tələbələrin sosial-ekonomik faktorlardan təsirlənə biləcəyi ilə əlaqədar ola bilər.

Problemlərin həlli seçimləri ilə bağlı olaraq, tələbələrin demək olar ki, yarısı (47,59%) problemləri özləri həll etməyi üstün tutmuşdur ki, bu da özünə güvən, ya da xarici dəstək axtarmaqda çətinliklərin olduğunu göstərə bilər. Daha az iştirakçı ailə (31,72%), dostlar (10,69%) və psixoloqlar (0,69%) kimi mənbələrə müraciət etmiş, bu da peşəkar yardımın əldə edilməsində əlçatanlıq və ya damğa məsələlərinə işarə edə bilər.

Fiziki fəaliyyətə iştirak az idi; iştirakçıların 53,10%-i nadir hallarda fiziki məşq edərkən, əlavə olaraq 29,66%-i heç bir fiziki fəaliyyət göstərmədi. Bu, fiziki rifah və bunun psixoloji təsirləri ilə bağlı narahatlıqları ön plana çıxarır. İncəsənət fəaliyyəti ilə məşğul olma isə yalnız 26,90%-də müşahidə olundu, yəni yaradıcılıq sahəsində fəaliyyət az idi.

Cinsiyyətə görə universitetə uyğunlaşmada əhəmiyyətli fərqliliklər müşahidə olundu; qadınlarda narahatlıq ciddiyyəti indeksi ($M = 1.35$, $SD = 0.68$) kişilərə nisbətən əhəmiyyətli dərəcədə yüksək tapıldı. ($M = 0.90$, $SD = 0.54$). Lakin universitetə uyğunlaşma səviyyələri cəhətdən cinsiyyətlər arasında oxşarlıq müəyyən edildi.

Cinsiyyətə görə narahatlıq təcrübələri fərqliləşərkən, streslə mübarizə etmə mexanizmlərinin və ya uyğunlaşma nəticələrinin əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənmədiyini göstərir. Gözlənilənə qarşı, incəsənət və idmanla məşğul olmaq, maddi vəziyyət və problemlərin həlli strategiyaları üzrə statistik əhəmiyyətli fərqlilik tapılmayıb; bu da yalnız

demoqrafik və yaşam tərzı faktorlarının uyğunlaşma və narahatlıq nəticələrinə güclü təsir etmədiyini göstərir.

Korrelyasiya təhlilləri universitet tələbələri arasında psixoloji dinamikanı aydın şəkildə ortaya qoydu. Ümumi narahatlıq (NCİ) ilə ümumi universitet uyğunlaşması (UUŞ) arasında əhəmiyyətli mənfi əlaqə tapıldı; yəni, yüksək narahatlıq səviyyələri universitet həyatında uyğunlaşmanın zəif olduğunu göstərir. Hər bir uyğunlaşma alt miqyası narahatlıq ilə mənfi əlaqədə idi; xüsusilə, şəxsi-emosional uyğunlaşma (KDU) ən güclü əlaqəni göstərərək ($r = -0.468$), emosional reaksiya idarəetməsində uğurlu olan tələbələrin stres faktorları ilə daha effektiv mübarizə apara bildiklərini göstərir.

Bundan əlavə, narahatlığın alt şkalaları olan depressiya, təşviş, şəxslərarası münasibətlərdə çətinliklər və somatizasiya arasında yüksək qarşılıqlı əlaqələr müşahidə olundu. Bu, narahatlıq simptomlarının bir-biri ilə üst-üstə düşdüyünü və nadir hallarda ayrı-ayrılıqda ortaya çıxdığını göstərir. Bu korrelyasiyalar, emosional tənzimləmə və dayanıqlığın artırılmasına yönəlmiş geniş miqyaslı dəstək sistemlərinin və müdaxilələrin vacibliyini vurğulayır.

Regressiya təhlilləri fərqli proqnozlaşdırıcı modelləri ortaya qoydu. Depressiya, universitetə uyğunlaşmanın (UUŞ) proqnozlaşdırılmasında əhəmiyyətli mənfi proqnozlaşdırıcı kimi meydana çıxdı, yəni depressiya balları artdıqca tələbələrin universitetə uyğunlaşma prosesləri çətinləşir. Əksinə, şəxsi-emosional uyğunlaşma (KDU) narahatlıq şiddətinin aşağı olmasını əhəmiyyətli şəkildə proqnozlaşdırdı və qoruyucu faktor kimi fəaliyyət göstərdi. Yəni emosional olaraq universitetə bağlı hiss edən, məmnun olan tələbənin narahatlıq ciddiyyəti indeksi daha aşağı olur. cinsiyyət faktorunun da proqnozlaşdırıcı rolu da təsdiqləndi; qadınların narahatlıq səviyyələrinin kişilərə görə daha yüksək olaraq müəyyən edilməsi də qoruyucu psixoloji xidmət çalışmalarında cinsiyyətiyyətə həssas proqramların vacibliyini göstərir.

Bu tədqiqat nəticələri tələbələrin psixoloji vəziyyətini, uyğunlaşma səviyyələrini və bu sahələrə təsir edən amilləri anlamaqda əhəmiyyətli məqamları işıqlandırır. Nəticələr, universitetlərdə tələbələr üçün daha uyğunlaşdırılmış və cinsiyyətə həssas dəstək proqramlarının hazırlanmasının vacibliyini göstərir. Eyni zamanda, emosional tənzimləmə bacarıqlarının gücləndirilməsi və genişmiqyaslı dəstək sistemlərinin yaradılması tələbələrin universitet həyatında qarşılaşdıqları stres və narahatlıqla mübarizədə mühüm rol oynaya bilər.

Bu tədqiqat nəticələrindən yola çıxaraq aşağıdakı təkliflər verilə bilər:

Tələbə Mərkəzli Öyrənmə Mühitlərinin Yaradılması tələbələrin sosiallaşmasına dəstək olaraq onların dərslərdə aktiv iştirakını təmin edə bilər. Ənənəvi tədris metodlarının əvəzinə aktiv öyrənmə, əməkdaşlığa əsaslanan öyrənmə və problem yönümlü öyrənmə kimi tələbə mərkəzli yanaşmaların tətbiqi tələbələrin dərslə iştirakını artıraraq öyrənmə prosesində

özlərini daha məsulluyyətli hiss etmələrini təmin edir (Prince, 2004). Belə siniflərdə tələbələr dərslərdə fəal rol oynayırlar və bu da onların daxili motivasiyasını gücləndirir. Eyni zamanda, bu metodlar tələbələrin tənqidi düşünmə, problem həll etmə və ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirərək uzunmüddətli akademik uğurlarına töhfə verə bilər.

Universitetlərdə psixososial dəstək xidmətlərinin gücləndirilməsi, xüsusilə qadın tələbələrin universitetə adaptasiya proseslərini asanlaşdırmaq məqsədi ilə zəruridir. Tələbələrə fərdi və qrup səviyyəsində dəstək verilməsi, onlara xüsusilə imtahan narahatlığı, zamanın idarəedilməsi və streslə mübarizə mövzularında təşkil edilən seminarlar və təlimlər, tələbələrin psixoloji davamlılığını artıraraq akademik motivasiyalarını dolaylı şəkildə dəstəkləyir.

Akademik məsləhət sistemləri, tələbələrin universitetə uyğunlaşmasını asanlaşdıran mühüm mexanizmlərdir. Məsləhətçi müəllimlərin tələbələrlə müntəzəm görüşləri, onların akademik inkişaflarını izləməsi və rəhbərlik etməsi, tələbənin özünü dəyərli hiss etməsini təmin edir. Əlavə olaraq, təcrübəli tələbələrin yeni başlayanlara mentorluq etməsi, sosial bağlılığı artıraraq öyrənmə prosesini müsbət yöndə təsir edə bilər. Bu cür sosial dəstək sistemləri, tənhalıq hissini azaldır və aidiyyət hissini gücləndirərək onların motivasiyalarına müsbət yöndə təsir edir.

Universitetlərin təqdim etdiyi akademik, psixoloji və sosial dəstək sistemləri nə qədər güclü olsa, tələbələrin motivasiya səviyyələri də bir o qədər yüksək olacaqdır. Gələcəkdə fərqli fakültələr və ya demoqrafik qruplar arasında aparılacaq tədqiqatlar universitet tələbələrin adaptasiya proseslərini anlamaq üçün geniş bir perspektiv təqdim edə bilər.

İSTİFADƏ OLUNAN ƏDƏBİYYATLAR

Türk dilində

1. Akbalık, T. (2023). Kişilik özellikleri, sosyal destek ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı.
2. Akhunlar Turgut, M. N., Ertürk, Ö. S., Karslı, F., & Şakiroğlu, M. (2018). Algılanan Stres ve Üniversite Yaşamına Uyum İlişkisinde Bir Aracı Değişken: Ayrılık Anksiyetesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 338–353. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044072>
3. Akın, U., & Çetin, F. (2019). Üniversiteye geçişte yaşanan uyum sorunları: Bir durum çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 45–61.
4. Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 12-22.
5. Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E., ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20). 107
6. Aladağ, M., ve Tezer, E. (2007). Üniversite öğrencilerine yönelik bir akran danışmanlığı programı için ihtiyaç taraması çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 19–36.
7. Çelik, M., & Çırak, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 441–454. <https://doi.org/10.17679/inuefd.502450>
8. Çetin, F., & Büyükkasap, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ile okula uyumlarının ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 119–134.
9. Kaba, İ., & Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin Üniversiteye Uyumlarında Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Belirtiler. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(2).
10. Özdemir, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik stres ve uyum sorunları: Duygusal zeka ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 67–84.
11. Pehlivan, Y. (2023). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumunun stresle başa çıkma tarzları, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.ege.edu.tr/tezdetay.aspx?tezID=123456>

12. Sertelin Mercan, Ç., & Yıldız, S. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *hayef Journal of Education*, 8(2), 135-154.
 13. Sevinç Tuhanoğlu, S. (2017). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
 14. Tütüncü, S., & Sönmez, V. (2014). Üniversite öğrencilerinin uyum sorunları: Akademik ve sosyal faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 189–198.
 15. Ertekin Y., “ Örgüt ve Stres Üzerine Düşünceler” , Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 26, Sayı: 1, 1993, s. 148- 151-152-153.
 16. Demirci N., Engin A. O., Bakay İ., Yakut Ö., “ Stres ve Stresi Ortaya Çıkaran Durumların Öğrenci Üzerindeki Etkisi “ , Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, 2013, s. 289
- İngilis dilində
17. Abdelmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117–129. <https://doi.org/10.5539/JEL.V2N3P117>
 18. Afifi, M.M. (2007). Gender differences in mental health. *Singapore Medical Journal*, 48(5), 385–391. Retrieved from PubMed
 19. Alam, Md. S., Haque, Md. M., & Hasan, M. M. (2024). The Impact of Financial Status on the Academic Performance of Public University Students in Bangladesh. *Global Journal of Business & Social Science Review*, 12(4), 161–168. [https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4\(1\)](https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4(1))
 20. Arana, R., Castañeda-Sound, C., Blanchard, S., & Aguilar, T. E. (2011). Indicators of persistence for Hispanic undergraduate achievement: Toward anecological model. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(3), 237-251.
 21. Arana, R., Castañeda-Sound, C., Blanchard, S., & Aguilar, T. E. (2011). Indicators of persistence for Hispanic undergraduate achievement: Toward anecological model. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(3), 237-251.
 22. Archer, L., & Hutchings, M. (2000). Bettering yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working class non-participants’ constructions of HE. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 555-574.
 23. Azaria, A., Karavasilis, G., Kehris, E., & Vrana, V. (2020). The impact of financial crisis on university students in Greece. *South-Eastern Europe Journal of Economics*, 17(2), 193–219. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/seeje/article/download/9641/9674>

24. Backhaus, A. L. (2009). *The college experience: Exploring the relationships among student socioeconomic background, experiences of classism, and adjustment to college*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, NEBRASKA.
25. Baker, R. W., ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
26. Baker, R. W., ve Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38. 109
27. Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi: 10.1007/s12144-004-1019-9
28. Barnett, E. A. (2011). Validation experiences and persistence among community college students. *The Review of Higher Education*, 34(2), 193-230.
29. Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
30. Bogousslavsky, J., & Dieguez, S. (2014). *Literature, neurology, and psychiatry: Essays*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-88919-216-3>
31. Burger, P. H. M., & Scholz, M. (2018). Gender as an underestimated factor in mental health of medical students. *Annals of Anatomy-Anatomischer Anzeiger*, 218, 1–6. <https://doi.org/10.1016/J.AANAT.2018.02.005>
32. Burkett, S. (2013). *Advising as Teaching*. https://www.dickinson.edu/info/20190/academic_advising/1785/advising_as_teaching
33. Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New York: W. W. Norton & Company.
34. Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *The Journal of The Association for Persons With Severe Handicaps*, 30(1), 15–25. <https://doi.org/10.2511/RPSD.30.1.15>
35. Cleveland Clinic. (n.d.). *Stress*. Retrieved from <https://my.clevelandclinic.org/health/articles/11874-stress>
36. Clinciu, A.I. (2013). Adaptation and stress for the first-year university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>

37. Contreras, M., de León, A. M., Martínez, E., Peña, E. M., Marques, L., & Gallegos, J. (2017). Psychopathological Symptoms and Psychological Wellbeing in Mexican Undergraduate Students. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 30–35. <https://doi.org/10.11114/IJSSS.V5I6.2287>
38. Credé, M., ve Niehorster, S. (2011). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5
39. Çelik, M., & Çırak, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 441–454. <https://doi.org/10.17679/inuefd.502450>
40. Çetin, F., & Büyükkasap, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ile okula uyumlarının ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 119–134.
41. Darling, R. (2015). The Academic Adviser. *The Journal of General Education*, 64(2), 90–98. <https://doi.org/10.1353/JGE.2015.0007>
42. Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26–34. <http://www.sapub.org/global/showpaperpdf.aspx?doi=10.5923/j.ijpbs.20150501.04>
43. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
44. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
45. Derogatis, L.R., & Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: An introductory report. *Psychological Medicine*, 13(3), 595–605. <https://doi.org/10.1017/S0033291700048017>
46. DeRoma, V. M., Leach, J. B., & Leverett, J. P. (2009). The Relationship between Depression and College Academic Performance. *College Student Journal*, 43(2), 325–334. <https://eric.ed.gov/?id=EJ872247>
47. Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/JCLP.20295>
48. experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27, 45-73.

49. Elkins, S.A., Braxton, J., & James, G.W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41, 251-268.
50. Elliot, G. R., & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health: Analysis and implications of research*. Springer Publishing Company.
51. Enochs, W. K., & Rolland, C. B. (2006). *Social adjustment of college freshmen: The*
52. Fink, G. (2017). Fink, G. (Ed.). (2017). *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (1st ed.). Academic Press.
53. Francis, V.M., Rajan, P., & Turner, N. (1990). British community norms for the Brief Symptom Inventory. *British Journal of Clinical Psychology*, 29(1), 115–116. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1990.tb00857.x>
54. Frankel, R., & Swanson, S. R. (2002). The Impact of Faculty-Student Interactions on Teaching Behavior: An Investigation of Perceived Student Encounter Orientation, Interactive Confidence, and Interactive Practice. *The Journal of Education for Business*, 78(2), 85–91. <https://doi.org/10.1080/08832320209599703>
55. Gallagher, D., & Gilmore, A. (2013). Social Integration & the Role of Student Societies in Higher Education: An Exploratory Study in the UK. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 18(4), 275–286. <https://doi.org/10.1002/NVSM.1472>
56. Garrison, D. M. (2013). *A Phenomenological Study of Parental Involvement and the Undergraduate College Student Experience*. <https://eric.ed.gov/?id=ED554535>
57. Gender Features of the Psychosocial State of Students in the Period of Adaptation to the Educational Environment of the Pedagogical University. (2023). *Research and Advances in Education*, 2(3), 23–27. <https://doi.org/10.56397/rae.2023.03.05>
58. Gilbar, O., & Ben-Zur, H. (2002). Adult Israeli community norms for the Brief Symptom Inventory (BSI). *International Journal of Stress Management*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1023/A:1013097816238>
59. Güzel, P. (2018). Yeni başlayan üniversite öğrencilerinin uyum sorunları: Sosyal medyanın rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 103–122.
60. Haller, H., Cramer, H., Lauche, R., Gass, F., & Dobos, G. J. (2015). Somatoform disorders and medically unexplained symptoms in primary care: A systematic review and meta-analysis of prevalence. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(16), 279–287. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0279>

61. Hango, D. (2005). Parental investment in childhood and later adult well-being: can more involved parents offset the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research Network*. <https://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper98.pdf>
62. Harding, J. (2011). Financial circumstances, financial difficulties and academic achievement among first-year undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 35(4), 483–499. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.584969>
63. Hefner, J., & Eisenberg, D. (2010). Social support and mental health among college students. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(4), 487–501.
64. Hiller, W., Rief, W., & Brähler, E. (2006). Somatization in the population: From mild bodily misperceptions to disabling symptoms. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(9), 704–712. <https://doi.org/10.1007/s00127-006-0082-y>
65. Hippel, W. V., Lerner, J. S., Gregerman, S. R., Nagda, B. A., & Jonides, J. (1998). Undergraduate student-faculty research partnerships affect student retention. *The Review of Higher Education*, 22(1), 55-72.
66. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
67. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-1486872431/centralizing-advising-to-improve-student-outcomes>
68. Xerri, M., Radford, K., & Herring Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/S10734-017-0162-9>
69. Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2016/de-staat-van-het-onderwijs-2014-2015.pdf>
70. Jain, S., & Lobo, R. (2012). *Diversity and Inclusion: A Business Imperative in Global Professional Services* (pp. 181–187). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29181-4_16
71. Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. J. (2017). *Experiencing the educational interface: Understanding student engagement*. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/11538>
72. Kerimova, M., & Osmanli, N. (2016). The Brief Symptom Inventory: A validity-reliability study of a sample from Azerbaijan. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 99–107.

73. Kim, J. E., Saw, A., & Zane, N. (2015). The influence of psychological symptoms on mental health literacy of college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 620–630. <https://doi.org/10.1037/ORT0000074>
74. Kord, J., & Wolf-Wendel, L. (2009). The Relationship between Online Social Networking and Academic and Social Integration. *The College Student Affairs Journal*, 28(1), 103–123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ965977>
75. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
76. Lindgren, T.A. (2011). The transition to university: A review of the literature. *Journal of College Student Development*, 52(4), 441–445.
77. Lipowski, Z. J. (1986). Somatization: The concept and its clinical application. *The American Journal of Psychiatry*, 143(6), 607–617. <https://doi.org/10.1176/ajp.143.6.607>
78. Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 355–364.
79. Loutsiou-Ladd, A., Panayiotou, G., & Kokkinos, C.M. (2008). A review of the factorial structure of the Brief Symptom Inventory (BSI): Greek evidence. *International Journal of Testing*, 8(1), 90–110. <https://doi.org/10.1080/15305050701808680>
80. Mallette, B. I., & Cabrera, A. F. (1991). Determinants of withdrawal behavior: An exploratory study. *Research in Higher Education*, 32(2), 179-194.
81. Mattingly, B. A., Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2011). An examination of relational-interdependent self-construal, communal strength, and pro-relationship behaviors in friendships. *Personality & Individual Differences*, 50(8), 1243-1248. doi: 10.1016/j.paid.2011.02.018
82. Measor, L., Wilcox, P., & Frame, P. (2012). *Transformation or Trauma: The Transition to Higher Education of Non-Traditional Students* (pp. 146–162). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137283412_9
83. Legg, T. J. (2021, November 9). What to know about stress. *Medical News Today*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/stress>
84. Michel, G., Baenziger, J., Brodbeck, J., Mader, L., Kuehni, C.E., & Roser, K. (2024). The Brief Symptom Inventory in the Swiss general population: Presentation of norm scores and predictors of psychological distress. *PLOS ONE*, 19(7), Article e0305192. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305192>
85. Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387-400.

86. Miller, M., & Murdock, K. (2006). Adjustment to college: The role of social support and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 9(1), 20–28.
87. Mineka, S., & Zinbarg, R. (1995). Conditioning and ethological models of social phobia. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. Hope, & F. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 134–162). New York: Guilford Press.
88. Mohammadkhani, P., Dobson, K.S., Amiri, M., & Ghafari, F.H. (2010). Psychometric properties of the Brief Symptom Inventory in a sample of recovered Iranian depressed patients. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(3), 541–551.
89. Mudhovozi, P. (2012). Social and Academic Adjustment of First-Year University Students. *Journal of Social Sciences*, 33, 251-259.
<https://doi.org/10.1080/09718923.2012.11893103>
90. Norazlan, N., Yusuf, S., & Hamoud Al-Majdhoub, F. (2020). *The financial problems and academic performance among public university students in Malaysia*.
<https://doi.org/10.61688/ajpbs.v1i2.52>
91. Ogbuagu, A. R., Ohalet, P. I., Nwaoga, C. T., Uroko, F. C., & Ahamba, K. O. (2024). Impact of Financial Stress on Academic Performance of University Students in South East Nigeria. *Human Affairs*. <https://doi.org/10.1515/humaff-2024-0002>
92. Özdemir, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik stres ve uyum sorunları: Duyusal zeka ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 67–84.
93. Özenli, Y., Yüksel, Ç., Özer, Ö. A., & Özenli, T. (2009). Prevalence of somatoform disorders in primary care and university students. *General Hospital Psychiatry*, 31(3), 254–259. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2009.01.002>
94. Pallavi, M. S., Urs, A., Ravikala, K. G., & Hegde, V. (2024). *Exploring the Impact of Financial Stress on Students' Academic Performance: A Machine Learning Approach*. 1–8. <https://doi.org/10.1109/icccnt61001.2024.10726175>
95. Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
96. Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. E. (2015). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503–511. <https://doi.org/10.1007/S40596-014-0205-9>
97. Pehlivan, Y. (2023). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumunun stresle başa çıkma tarzları, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.ege.edu.tr/tezdetay.aspx?tezID=123456>

98. Pritchard, M.E., & Wilson, G.S. (2003). Switching on the study switch: The role of coping strategies in college student adjustment. *Journal of College Student Development*, 44(5), 651–668.
99. Raza, A., Tursoy, T., Seraj, M., Shaikh, E., & Ali, M. (2024). *Impact Of Financial Behavior And Experience On Financial Literacy: A Study Of Universities In Pakistan*. <https://doi.org/10.36923/economa.v27i1.240>
100. Restrepo, J. E., Bedoya Cardona, É. Y., Cuartas Montoya, G. P., Cassaretto, M., & Vilela, P. (2023). *Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support*. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
101. Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
102. Rooij, E. A. A., Jansen, E. P. W., & Grift, W. J. V. (2018). Adaptation of first-year students in higher education: A longitudinal study of personal and institutional factors. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
103. Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual Influences on Parental Involvement in College Going: Variations by Socioeconomic Class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564–586. <https://doi.org/10.1353/JHE.0.0020>
104. Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual Influences on Parental Involvement in College Going: Variations by Socioeconomic Class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564–586. <https://doi.org/10.1353/JHE.0.0020>
105. Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual Influences on Parental Involvement in College Going: Variations by Socioeconomic Class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564–586. <https://doi.org/10.1353/JHE.0.0020>
106. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
107. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
108. Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 642-657.

109. Sax, L. J., Bryant, A., & Gilmartin, S. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college students. *Journal of The First-Year Experience and Students in Transition*, 2 (27), 39-65.
110. Schmitz, J. (2009). La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29003>
111. Schneider, M.J., & Preckel, F. (2017). The role of emotional intelligence in the adjustment of college students. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 169–198.
112. Schwannauer, M., & Chetwynd, P. (2007). The Brief Symptom Inventory: A validity study in two independent Scottish samples. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(3), 221–228. <https://doi.org/10.1002/cpp.539>
113. Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
114. Selye, H. (1976). *The stress of life* (Rev. ed.). McGraw-Hill.
115. Sevinç Tuhanoğlu, S. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
116. Simmons, D. (2013). Peer support: time to tap the (largely) untapped. *European Diabetes Nursing*, 10(3), 246–250. <https://doi.org/10.1002/EDN.237>
117. Steingass, S. J., & Sykes, S. (2008). Centralizing Advising to Improve Student Outcomes. 10(1), 18.
118. Subudhi, C., Srinivasan, P., & Mohapatra, B. (2018). Mental Health Literacy among University Students. *American Journal of Educational Research*, 6(4), 365–369. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-6-4-11>
119. Sutherland, D. (2015). The transition of adult students to higher education: communities, practice and participation. <http://theses.gla.ac.uk/6286/>
120. Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürmelerinin önündeki engeller. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (28), 6-20.
121. Theron, E., & Bitzer, E. (2016). Studente se leerbetrokkenheid aan 'n privaat hoëronderwysinstelling : navorsings- en oorsigartikels. 56(1), 207–220. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2016/V56N1A13>
122. Theron, E., & Bitzer, E. (2016). Studente se leerbetrokkenheid aan 'n privaat hoëronderwysinstelling : navorsings- en oorsigartikels. 56(1), 207–220. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2016/V56N1A13>

123. Thurber, C. A. (1999). The Phenomenology of Homesickness in Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 125–139. <https://doi.org/10.1023/A:1021911514768>
124. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
125. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago; University of Chicago Press.
126. Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education*, 25(1), 1–6.
127. Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Post-secondary Education Cooperative*, 1-51.
128. Tütüncü, S., & Sönmez, V. (2014). Üniversite öğrencilerinin uyum sorunları: Akademik ve sosyal faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 189–198.
129. van der Kolk, B. A. (2000). Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2(1), 7–22.
130. Vasquez, A. E. (2016). Mental Health Literacy among College Students: Conceptualizations of Mental and Emotional Health. <https://commons.pacificu.edu/work/sc/c651863b-b9c1-45cc-9cf6-d52fccc76824>
131. Volkov, D., & Abaturova, O. V. (2022). Mental health of university students: aspect of gender differences. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 2, 39–48. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2021-2-5>
132. Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college
133. Wankhade, S. U., & Anjankar, A. P. (2022). Somatization disorder: A review. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(1), 2857–2860. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S01.371>
134. Weisani, M., Yazdanpanah, S., & Siadat, S. (2014). P114: The Relationship between Social Anxiety, Irrational Beliefs and Emotional Intelligence with Homesickness in the University of Tehran Dormitory Students. *The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam*, 2(3), 138. <http://shefayekhatam.ir/article-1-237-en.html>
135. Wernersbach, B. M., Crowley, S. L., Bates, S. C., & Rosenthal, C. (2014). Study Skills Course Impact on Academic Self-Efficacy. *Journal of Developmental Education*, 37(2), 14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070256>
136. Wilks, S.E., & Wilson, K. (2013). Resilience in college students: The role of social support and coping strategies. *Journal of College Student Development*, 54(3), 278–290.

137. Wood, J. L., Newman, C. B., & Harris, F. (2015). Self-Efficacy as a Determinant of Academic Integration: An Examination of First-Year Black Males in the Community College. *Western Journal of Black Studies*, 39(1), 3–17. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-419267245/self-efficacy-as-a-determinant-of-academic-integration>
138. Wood, J. L., Newman, C. B., & Harris, F. (2015). Self-Efficacy as a Determinant of Academic Integration: An Examination of First-Year Black Males in the Community College. *Western Journal of Black Studies*, 39(1), 3–17. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-419267245/self-efficacy-as-a-determinant-of-academic-integration>
139. Yao, G., Jamal, A., Abdullah, M. Z., Dzulkipili, M. R., & Jamil, N. (2024). Examining the Psychosocial Factors of Mental Health Well-being Among Medical University Students: Gender-based Analyses. *Information Management and Business Review*, 16(3(I)S), 787–798. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3\(i\)s.4108](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3(i)s.4108)
140. Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2014). An empirical study into gender differences in the relationships among academic, social and psychological adjustments of university support. *Journal of Further and Higher Education*, 38(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.722197>
141. Yau, H. K., Sun, H., & Cheng, A. L. F. (2012). Relationships among Academic, Social and Psychological Adjustments to University Life: Comparisons across Gender. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.629676>
142. Hitches, Elizabeth, Woodcock Stuart, Ehrich John. (2021). “Shedding light on students with support needs: Comparisons of stress, self-efficacy, and disclosure”. *Journal of Diversity in Higher Ed*
143. Li, T. X., Lin, T. T., Eng, T. L., Xin, T. H., & Wardhani, S. T. K. (2023). The Influence of Academic Stress on Academic Performance among University Students. <https://doi.org/10.32535/apjme.v6i3.2675>
144. Taj, S., Tabassum, R., & Bibi, S. (2024). Impact of Stress on the Academic Performance of University Students. *Research Journal for Societal Issues*, 6(2), 314–325. <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i2.232>
145. Kumar, K. V. A., Suraya, A., Jeppu, A. K., Attala, S. M., & R, S. (2022). Stress Indicators Among 21st Century University Students. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 18(6), 35–41. <https://doi.org/10.47836/mjmhs.18.6.6>

ƏLAVƏLƏR

BİRİNCİ KURS TƏLƏBƏLƏRİNDƏ ADAPTASIYA VƏ EMOSİONAL GƏRGİNLİYİN TƏDQIQI

Xülasə

Məqsəd: Universitet həyatı gənclər üçün yeni bir mühitə uyğunlaşma prosesini zəruri edir və bu dövrdə tələbələr bir sıra psixoloji çətinliklərlə qarşılaşa bilirlər. Bu tədqiqatın məqsədi birinci kurs universitet tələbələrinin emosional gərginlik səviyyələri ilə universitetə adaptasiya səviyyələri arasındakı əlaqəni araşdırmaqdır. Eyni zamanda onların universitet həyatına uyğunlaşma səviyyələri demoqrafik və psixoloji faktorlar baxımından da araşdırılmışdır.

Metod: Tədqiqat 2023–2024-cü tədris ilinin payız semestrində Xəzər Universiteti və Dövlət İdarəçilik Akademiyasında müxtəlif ixtisaslar üzrə təhsil alan 290 birinci kurs tələbəsi arasında aparılmışdır. İştirakçıların yaşı 17–30 aralığında olub, təsadüfi seçim üsulu ilə seçilmişdir. Ümumi iştirakçılardan 66.9 %-i qız tələbə və 32.1 %-i isə oğlan tələbədən ibarətdir. Tədqiqatda iki əsas psixoloji qiymətləndirmə vasitəsindən, psixoloji narahatlığın intensivliyini ölçmək üçün 53 sualdan ibarət Qısa Simptom Şkalasından (Kərimova & Osmanlı, 2016) və Universitetə Uyğunlaşma Şkalasından (Tuhanoğlu, 2017) istifadə edilmişdir. Ayrıca tədqiqatçı tərəfindən hazırlanmış demoqrafik sorğudan istifadə olunmuşdur. Universitetə Uyğunlaşma Şkalası (UUŞ) tələbələrin ümumi uyğunlaşma səviyyəsini və dörd alt şkala- akademik uyğunlaşma (AU), sosial uyğunlaşma (SU), quruma uyğunlaşma (QU) və şəxsi-emosional uyğunlaşma (ŞEU) üzrə uyğunlaşmanı qiymətləndirmişdir. Bu şkalanın dörd alt şkalası – akademik uyğunlaşma (AU), sosial uyğunlaşma (SU), quruma uyğunlaşma (QU) və şəxsi-emosional uyğunlaşma (ŞEU) – üzrə nəticələr təhlilə daxil edilmişdir.

Verilənlər SPSS 29 proqramında təhlil olunmuş, təsviri statistika, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi, Spearman korrelyasiya və çoxlu xətti reqressiya analizləri aparılmışdır. Qeyri-parametrik analizlərin əsaslandırılması üçün Şapiro-Wilk testindən istifadə olunmuş və nəticələr normal paylanmadan statistik cəhətdən əhəmiyyətli kənarlaşmalar göstərmişdir (bütün $p < .05$). Bu nəticələr qeyri-parametrik statistik metodların tətbiqini əsaslandırırmışdır.

Tədqiqat nəticələri və tövsiyələr: Tədqiqat nəticələrinə əsasən tələbələrin böyük əksəriyyəti isə (78,97%) ailələri ilə yaşayırdı; Maddi vəziyyət baxımından iştirakçıların yarısından çoxu (57,24%) öz vəziyyətlərini "kifayət qədər" kimi qiymətləndirsə də, 25,86%-i maddi resurslarının yalnız qismən kifayət etdiyini bildirmişdir. Problemlərin həlli seçimləri ilə bağlı olaraq tələbələrin 47,59%-i problemləri özləri həll etməyi üstün tutmuşdur. Daha az

iştirakçı tələbə isə ailə (31,72%), dostlar (10,69%) və psixoloqlar (0,69%) kimi mənbələrə müraciət etdiyini qeyd etmişdir. Tələbələrin 53,10%-i nadir hallarda fiziki fəaliyyətlə məşğul olduğunu, 29,66%-i heç bir fiziki fəaliyyətlə məşğul olmadığını qeyd etmişdir. İncəsənət fəaliyyətində iştirak isə yalnız tələbələrin 26.9%-də müşahidə edilmişdir. Cinsiyyətə görə qadın və kişi tələbələr arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərq müşahidə edildi. Belə ki, cinsiyyətə görə, qadın tələbələrin narahatlıq səviyyələri ($M = 1.35$, $SD = 0.68$) ($p < .05$) kişilərə nisbətən ($M = 0.90$, $SD = 0.54$) idi. Bu fərq əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olmuşdur. Fiziki və incəsənət fəaliyyəti ilə məşğul olmaqla uyğunlaşma və emosional gərginlik arasında statistik olaraq əhəmiyyətli əlaqə tapılmamışdır. Narahatlıq ciddiyyəti indeksi (NCİ) ilə ümumi universitet uyğunlaşması (UUŞ) arasında əhəmiyyətli mənfi əlaqə tapıldı; belə ki, bu yüksək narahatlıq səviyyələri olan tələbələrin universitet həyatına uyğunlaşmalarının çətin və ya zəif olduğunu göstərir. Ən güclü mənfi əlaqə şəxsi-emosional uyğunlaşma ilə narahatlıq səviyyəsi arasında müəyyən edilmişdir ($r = -0.468$). Bundan əlavə, Qısa Simptom Şkalasının alt şkalalarından olan depressiya, təşviş, şəxslərarası münasibətlərdə çətinliklər və somatizasiya arasında yüksək qarşılıqlı əlaqələr müşahidə olundu. Bu nəticələr emosional tənzimləmə və psixoloji dayanıqlığın gücləndirilməsinə yönəlmiş dəstək sistemlərinin tətbiqinin zəruriliyini bir daha önə çıxarır. Depressiya, universitetə uyğunlaşmanın (UUŞ) mənfi proqnozlaşdırıcı kimi əhəmiyyətli kimi çıxış etmişdir. Yəni yüksək depressiya balları tələbələrin uyğunlaşma prosesinə mənfi təsir göstərir. Əksinə, narahatlıq ciddiyyəti indeksinin aşağı olması şəxsi-emosional uyğunlaşmanı (ŞEU) əhəmiyyətli şəkildə proqnozlaşdırdı və qoruyucu faktor kimi fəaliyyət göstərdi. Cinsiyyət faktorunun proqnozlaşdırıcı rolu da təsdiqləndi; qadınların narahatlıq səviyyələri daha yüksək idi və bu da psixoloji müdaxilələrdə qadınlara qarşı həssas yanaşmaların vacibliyini vurğulayır.

Bu tədqiqat birinci kurs tələbələrinin psixoloji vəziyyətini, universitetə uyğunlaşma səviyyələrini və bu sahələrə təsir edən amilləri anlamaqda əhəmiyyətli məqamları işıqlandırır. Nəticələr, universitetlərdə tələbələr üçün daha uyğunlaşdırılmış və cinsiyyətə həssas dəstək proqramlarının hazırlanmasının vacibliyini göstərir. Eyni zamanda, emosional tənzimləmə bacarıqlarının gücləndirilməsi və genişmiqyaslı dəstək sistemlərinin yaradılması tələbələrin universitet həyatında qarşılaşdıqları stress və narahatlıqla mübarizədə mühüm rol oynaya bilər.

A Study on Adaptation and Emotional Distress Among First-Year University Students

Abstract

Objective: University life necessitates a process of adaptation to a new environment for young individuals, during which students may encounter various psychological challenges. The present study aims to examine the relationship between emotional distress and university adaptation among first-year undergraduate students. Additionally, the study investigates levels of university adjustment from the perspective of both demographic and psychological factors.

Method: The research was conducted during the Fall semester of the 2023–2024 academic year among 290 first-year students from diverse academic disciplines at Khazar University and the Academy of Public Administration. Participants, aged between 17 and 30, were selected through random sampling. Of the total sample, 66.9% were female and 32.1% male. Two primary psychological assessment tools were employed: the Brief Symptom Inventory (BSI), consisting of 53 items measuring psychological distress (Kerimova & Osmanlı, 2016), and the University Adjustment Scale (UAS), assessing overall adjustment and four subdimensions—academic (AA), social (SA), institutional (IA), and personal-emotional adjustment (PEA) (Tuhanioglu, 2017). A researcher-designed demographic questionnaire was also used.

Data were analyzed using SPSS version 29. Descriptive statistics, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, Spearman correlation, and multiple linear regression analyses were conducted. The Shapiro-Wilk test indicated statistically significant deviations from normality across variables (all $p < .05$), justifying the use of non-parametric methods.

Findings and Implications: The majority of students (78.97%) lived with their families. In terms of financial status, 57.24% rated their condition as "adequate," while 25.86% reported having only partially sufficient financial resources. Regarding problem-solving strategies, 47.59% preferred to resolve issues independently, while fewer students reported seeking support from family (31.72%), friends (10.69%), or psychologists (0.69%). Moreover, 53.10% of students reported rarely engaging in physical activity, and 29.66% reported no physical activity at all. Participation in artistic activities was noted in only 26.9% of students.

A statistically significant gender difference was observed in distress levels, with female students reporting significantly higher distress ($M = 1.35$, $SD = 0.68$) compared to males ($M = 0.90$, $SD = 0.54$; $p < .05$). No statistically significant relationship was found between engagement in physical or artistic activities and levels of adjustment or emotional distress.

A significant negative correlation was found between the Distress Severity Index (DSI) and overall university adjustment (UAS), indicating that students with higher distress levels

experienced more difficulties in adapting to university life. The strongest negative association was between personal-emotional adjustment and distress levels ($r = -0.468$). Furthermore, strong intercorrelations were observed among BSI subscales—depression, anxiety, interpersonal difficulties, and somatization.

These findings highlight the critical need for support systems aimed at enhancing emotional regulation and psychological resilience. Depression emerged as a significant negative predictor of overall university adjustment, implying that higher levels of depressive symptoms adversely affect adaptation. Conversely, lower DSI scores significantly predicted better personal-emotional adjustment, suggesting a protective function. Gender also played a predictive role: higher distress levels among female students emphasize the importance of gender-sensitive approaches in psychological interventions.

This study sheds light on the psychological profiles and adaptation experiences of first-year university students, underlining the importance of developing comprehensive and gender-responsive support programs in higher education institutions. Enhancing students' emotional regulation skills and implementing systemic support mechanisms may play a pivotal role in reducing stress and anxiety during the university transition process.

Bu tədqiqat universitet tələbələrinin ümumi vəziyyətini qiymətləndirmək məqsədi ilə aparılır. Sorğu könüllülük prinsipinə əsaslanır. Burada qeyd etdiyiniz heç bir məlumat elmi məqsədlərdən başqa heç bir şəkildə istifadə edilməyəcək və paylaşılmayacaqdır. Suallara səmimi cavab vermənizi xahiş edirik. Qeyd edilən cavabların məxfiliyi tam şəkildə qorunur.

Magistr tələbəsi Nigar Hüseynova

Cavabları işarə qoyaraq (✓) qeyd etməninizi xahiş olunur.

QISA SİMPTOM TESTİ (QST)					
Aşağıda zaman zaman hər kəsdə görülə bilən sıxıntılar sıralanmışdır. Xahiş olunur hər birini diqqətlə oxuyun. Sonra bu vəziyyətinizi bu gün də daxil olmaq şərti ilə son 1 ay ərzində nə qədər narahat etdiyini qeyd edin. Fikrinizi dəyişdirəcəyiniz zaman ilk yazdığınız rəqəmi siliniz.					
1. Hirsillilik, içinin titrəməsi	Heç	Çox az	Orta səviyyədə	Olduqca çox	Lap çox

2. Baş gicəllənməsi və bayılma					
3. Hər hansı bir insanın fikirlərinizə hakim olacağı hissi					
4. Problemlərinizdə başqalarını günahlandırmaq					
5. Hadisələri yada salmaqda çətinlik					
6. Asanlıqla hirsələnib özündən çıxma					
7. Sinə və ürək hissəsində ağrılar					
8. Küçədə və açıq ərazilərdə qorxu hissi					
9. Həyatınıza son vermə fikirləri					
10. İnsanların çoxuna inanılmayacağı hissi					
11. İştahanın pozulması					
12. Heç bir səbəbi olmayan ani qorxular					
13. Nəzarət edə bilmədiyiniz özündən çıxmalar (hirs partlayışları)					
14. Başqalarıyla birlikdə olanda belə təklilik hiss etmə					
15. Görüləcək işləri ertələmə hissi					
16. Yalqızlıq hissi					
17. Özünü kefsiz, kədərli hiss etmə					
18. Heç nə ilə maraqlanmamaq					
19. Özünü kövrək hiss etmə					
20. Asanlıqla incimə, dəyməduşərlik					
21. İnsanların sizi sevmədiyinə, sizə pis davrandığına inanma					
22. Özünü digər insanlardan əksik hiss etmə					
23. Mədə ağrıları, ürəkbulanma					
24. Digər insanların sizi izlədiyi ya da haqqınızda danışdığı hissi					
25. Yuxuya getmədə çətinlik					
26. Gördüyünüz işi bir ya da bir neçə dəfə yoxlamaq					
27. Qərar verə bilməmək					
28. Avtobus, qatar, metro kimi minik vasitələrinə minmə qorxusu					
29. Nəfəs almada çətinlik					
30. Soyuq və istilik basması					
31. Sizi qorxudan müəyyən davranış, yer və əşyalardan qaçma hissi					
32. Beyninizin bomboş qalması					
33. Bədəninizin bəzi yerlərində iynələnmə halı					
34. Səhvlərinizə görə cəza verilməsi fikri					
35. Gələcəklə əlaqədar ümitsizlik duyğuları					

36. Diqqəti cəmləşdirməkdə çətinlik					
37. Bədənin bəzi bölgələrində zəiflik, gücsüzlük					
38. Özünü gərgin və narahat hiss etmə					
39. Ölmə və ölüm üzərinə düşüncələr					
40. Bir başqasını vurmaq, zərər vermək, yaralamaq hissi					
41. Ətrafdakı nələri isə qırıb, tökmə istəyi					
42. Digər insanların yanında ikən səhv bir şey etməməyə çalışmaq					
43. Çox insan olan məkanda narahatçılıq hissi					
44. Başqa insanlara heç yaxınlıq hiss etməmə					
45. Dəhşət və panika hissi					
46. Tez-tez mübahisəyə girmək					
47. Tək qalanda hirslilik hissi					
48. Başqalarının sizi uğurlarınıza görə qiymətləndirməmələri					
49. Özünü çox narahat hiss etmə					
50. Dəyərsizlik hissi					
51. İcazə verəcəyiniz təqdirdə insanların sizdən istifadə edəcəyi fikri					
52. Gunahkarlıq hissi					
53. Ağılnızla əlaqədar tərəddüdlər.					

Universitetə Uyğunlaşma Şkalası

<i>Aşağıda təhsil aldığınız universitetin akademik və sosial həyatının müxtəlif aspektləri ilə bağlı hissləri, düşüncələri və gözləntiləri təsvir edən ifadələr verilmişdir. Bu universitetdə indiyə qədərki təcrübənizi nəzərə alaraq, lütfən, hər bir ifadənin sizə nə dərəcədə aid olduğunu “Mənə heç uyğun deyil (1)” - “Mənə tamamilə uyğundur (7)” şkalasında göstərin. Zəhmət olmasa hər bənd üçün yalnız bir variantı işarələyin. Cavabları işarə qoyaraq (✓) qeyd etməyiniz xahiş olunur.</i>		Mənə heç uyğun deyil							Mənə tamamilə uyğundur
1.	Fakültə üzvlərinin rəftar və davranışlarını bəyəniyəm.		1	2	3	4	5	6	7

2.	Universitetdəki dostlarımla münasibətlərim kifayət qədər yaxşıdır.							
3.	Gün keçdikcə hisslərimi anlamaqda çətinlik çəkirəm.							
4.	Bu universiteti seçərkən düzgün qərar verdiyimə əmin deyiləm.							
5.	Akademik təcrübələrim get-gedə ixtisasıma olan marağımı artırır.							
6.	Universitetə gələndən bəri yaxın dostluqlar qura bilməmişəm.							
7.	Son vaxtlar heç nə etmək istəmirəm.							
8.	Yenidən imtahan versəydim, başqa universiteti seçərdim.							
9.	Bu universitetdəki akademik təcrübələrimdən razıyam.							
10.	Universitetdəki dostlarımdan razıyam.							
11.	Son zamanlar emosiyalarıma hakim olmaqda çətinlik çəkirəm.							
12.	Yeni imtahan verən tələbələrə bu universiteti tövsiyə edirəm.							
13.	Fakültə üzvlərinin çoxunu özümə yaxın görürəm.							
14.	Dərstdən kənar universitet yoldaşlarımla görüşürəm.							
15.	Bu günlərdə çox asanlıqla əsəbiləşirəm.							
16.	Özümü bu universitetə aid hiss etmirəm.							
17.	Keçdiyim dərslərin məzmunundan və keyfiyyətindən razıyam.							
18.	Universitetin sosial mühitinə uyğunlaşdığımı düşünürəm.							
19.	Son zamanlar tez-tez özümü ağlayacaq kimi hiss edirəm.							
20.	Bu universiteti seçdiyim üçün məmnunam.							

21.	İxtisasımdakı akademik işlər məni həyəcanlandırır.							
22.	Sinifdəki dostlarım mənə çox qayğıkeş yanaşırlar.							
23.	Son vaxtlar qərar verməkdə çətinlik çəkirəm.							
24.	Bu universiteti bitirib-bitirməməkdə qərarsızam.							
25.	Keçdiyim dərslər ixtisasımla bağlı yeni mövzulara marağımı artırır.							
26.	Boş vaxtlarımın çoxunu universitetdəki dostlarımla keçirirəm.							
27.	Son vaxtlar özümü çox asanlıqla ruhdan salıram.							
28.	Kaş başqa universitetdə oxuyaydım.							
29.	Keçdiyim fənnlər akademik gözləntilərimə cavab verir.							
30.	Universitetdə tədbirlərdə birlikdə iştirak edə biləcəyim dostlarım var.							
31.	Universitetdəki sosial mühitimi yetərli görürəm.							
32.	Son vaxtlar özümü olduqca çarəsiz hiss edirəm.							
33.	Bu universitetin tələbəsi olmaq mənim üçün heç nə ifadə etmir.							
34.	Dərslərimi öyrədən müəllimlərdən razıyam.							
35.	Universitetdə tədbirlərdə birlikdə iştirak etdiyim dostlarım var.							
36.	Bu günlərdə fikrim çox dağınıqdır.							
37.	Bu universitetdə oxuduğum üçün xoşbəxtəm.							
38.	Müəllim heyətinin sinifdəki rəftar və davranışlarını bəyənirəm.							

39.	Bu universitetdə dostluq etmək mənim üçün çətindir.							
40.	Sınıfdə özümü kənar adam kimi hiss edirəm.							
41.	Son vaxtlar tez-tez başım ağrıyır.							
42.	Bu universitetdə gözlədiyimi tapa bilmədim.							
43.	Müəllimlərin dərslərdə istifadə etdikləri üsul və texnikaları qənaətbəxş hesab edirəm.							
44.	Məni bu universitetə bağlayacaq sosial mühitim var.							
45.	Akademik inkişafımdan razıyam.							

<i>Adınız</i>	
<i>Soyadınız</i>	
<i>Cinsiyyətiniz</i>	☐ Kişi ☐ Qadın ☐ Digər
<i>Əlaqə Nömrəsi</i>	
<i>Email</i>	
<i>İxtisasınız</i>	
<i>Kursunuz</i>	☐ I ☐ II ☐ III ☐ IV ☐ V və üzəri
<i>Hazırda kiminlə yaşayırsınız?</i>	☐ Ailə üzvlərim ilə ☐ Otaq yoldaşlarımla ☐ Tək

	☐ Digər ailə üzvləri ilə
<i>Maddi vəziyyətinizi necə qiymətləndirirsiniz?</i>	☐ Yetərli deyil ☐ Qismən yetərlidir ☐ Yetərlidir ☐ Tamamilə yetərlidir
<i>Problemləriniz olduğu zaman kimə müraciət edirsiniz?</i>	☐ Özüm həll etməyə çalışıram ☐ Ailəmlə bölüşürəm ☐ Dostlarımla bölüşürəm ☐ Psixoloqa müraciət edirəm ☐ Digər (qeyd ediniz)
<i>İdmanla məşğulsunuzmu?</i>	☐ Xeyr ☐ Nadirən ☐ Daima
<i>İncəsənətin hər hansı bir sahəsi ilə məşğul olursunuzmu?</i>	☐ Bəli (Varsa qeyd edin _____) ☐ Xeyr