



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Turkish Adaptation of the Student Perception of University Support and Structure Scale (SPUSS) and First-Year University Students' Perceptions of University Support

Dilek Avcı
Türkan Doğan

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.853994

Received: 12.12.2019

Revised: 13.05.2020

Accepted: 06.09.2020

Keywords:

Demographic Variables,
First Year University Student,
University Support,
University Adjustment

Abstract

This research has two purposes. The first purpose is the adaptation of the Student Perception of University Support and Structure Scale (SPUSS) to Turkish and the confirmation of its validity and reliability. The second is to analyze first-year students' perceptions of university support according to different demographic variables such as university, point type, and gender. The SPUSS was developed by Wintre, Gates, Pancer, Pratt, Polivy, Birnie-Lefcovitch, and Adams in 2009 to measure first-year students' perceptions of university support and structure. The scale consists of 21 items. On a nine-point Likert-type scale, high scores indicate the perception of a supportive university structure, while lower scores represent a non-supportive perception. In this study, the data of 698 first-year students (454 females, 243 males) in the transition stage at different universities were collected. In confirmatory factor analysis, the 21 items of the scale were found to be within the acceptable range according to the suitability index statistics of the original single-factor model. For the whole scale, the Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient was identified as 0.85, while the equivalence coefficient of two halves was identified as 0.82 ($p < 0.05$). First-year students' perceptions of university support were examined in terms of demographic variables and discussed within the scope of the related literature.

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin (AÜDYÖ) Türkçeye Uyarlanması ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Üniversite Desteği

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.853994

Yükleme: 12.12.2019

Düzeltilme: 13.05.2020

Kabul: 06.09.2020

Anahtar Kelimeler:

Demografik Değişkenler,
İlk Yıl Üniversite Öğrencisi,
Üniversite Desteği,
Üniversite Uyumu

Öz

Araştırmanın iki amacı bulunmaktadır; Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ardından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin algıladıkları üniversite desteğinin demografik değişkenler (üniversite, puan türü, cinsiyet) açısından incelenmesidir. Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) üniversiteye geçiş aşamasında olan ilk yıl öğrencilerinin üniversite desteği ve yapısına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Wintre ve diğerleri. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır. Dokuzlu likert tipi olan ölçekten alınan yüksek puanlar destekleyici bir üniversite yapısı algısını, düşük puanlar ise destekleyici olmayan algıyı ifade etmektedir. Araştırmada farklı üniversitelerde geçiş aşamasındaki 698 (454 kadın, 243 erkek) ilk yıl üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi 21 madde için tek faktörlü olan orijinal ölçek modelin uyum indekslerine göre istenilen aralıkta olduğu bulunmuştur. Toplam ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 ve iki yarıya ait eşdeğerlik katsayısı .82 ($p < 0.05$) olarak tespit edilmiştir. İlk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteği demografik değişkenler açısından incelenmiş ve ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Sorumlu Yazar: Dilek Avcı, Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, dilekavci@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4937-6597>

Türkan Doğan, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, trkndgn@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5976-7666>

Atf için: Avcı, D. & Doğan, T. (2020). Algılanan üniversite desteği ve yapısı ölçeğinin (aüdyö) türkçeye uyarlanması ve ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1494 -1529.

Giriş

Üniversiteye geçiş çevresel bir değişimin yanı sıra birçok değişimi de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler ilk kez evlerinden ayrılmakta, yeni bir sosyal çevre yaratmakta, gelecekle ilgili ciddi kariyer planlamaları yapmaya başlayabilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Üniversiteye geçiş süreci olarak tanımlanan üniversitede ilk yıl yaşamsal geçiş olarak ele alınmaktadır (Tinto, 1993). Cowan (1991), geçiş dönemlerini kayıp ve kazançları barındıran bir denge kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat (2000), üniversitenin ilk yılını yaşamsal bir geçiş dönemi olarak tanımlamakta, ilk yıl üniversite öğrencilerinin ilk yıla ilişkin algılarında başarı ve başarısızlık olduğunu ve bu dönemde de ilk üç ayın kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar.

Üniversiteye geçiş süreci ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar bu süreçte ortaya çıkan problemlerin çok çeşitli olduğunu göstermektedir. Örneğin; sosyal- ekonomik problemler (Tinto, 1993; Astin 1984), psikolojik/ duygusal problemler (Pritchard ve Wilson 2003; Tinto, 1993), akademik uyum problemleri (Tinto, 1993; Wolfe ve Johnson 1995), kültürel değişime bağlı ortaya çıkan uyum problemleri (Pascarella ve Terenzini, 2005) bunlar arasındadır. Başka bir ifadeyle liseden üniversiteye geçiş süreci psikolojik, sosyal, akademik ve ekonomik boyutta birçok değişimi ve zorlanmayı beraberinde getirmektedir. Wintre ve diğerleri (2009), üniversitenin ilk yılında ortaya çıkan bu problemlerin sadece üniversite yaşamını değil, yetişkinlik hayatını da etkilediğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte üniversitede ilk yıl öğrencilerin uyum sorunlarının öğrencilerin hem üniversite hem de yetişkinlik yaşamını etkileyebilecek akademik ve gelişimsel engelleri beraberinde getirebileceği vurgulanmaktadır (Wintre ve diğerleri., 2009).

İlk yıl üniversite öğrencilerin uyumlarını ele alan kuramsal yaklaşımlar çok boyutlu ve çeşitli olmakla birlikte gelişimsel ve psikososyal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Örneğin; Pascarella (1980), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum süreçlerinin başarılı olmasında geçmiş yaşantılarının ve buna bağlı olarak öğrencinin kimlik gelişiminin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Gelişim dönemi açısından değerlendirildiğinde üniversiteye geçiş sürecindeki ilk yıl öğrencileri "Beliren Yetişkinlik" döneminde bulunmaktadır. Beliren yetişkinlik 18 ile 25 yaş arasını kapsayan ve 10'lu yaşların sonundan 20'li yaşların ortalarına kadar devam eden gelişim dönemini ifade etmektedir (Arnett, 2000). Arnett (2004) ergenlik ve yetişkinlik dönemleri arasında bulunan bu dönemin gelişimsel olarak fırsatları ve zorlukları barındırdığını ifade etmektedir. Üniversiteye geçiş sürecini de kapsayan beliren yetişkinlik döneminde kimlik gelişimi ergenlik dönemine göre daha da yoğunlaşmaktadır (Atak, 2011). Arnett (2000) öne sürdüğü yaklaşımını Erikson'nun kimlik keşfi yaklaşımı ile ele alınmıştır; fakat Arnett (2000) Erikson'dan farklı olarak kimlik keşfinin ergenlik döneminin sonunda tamamlanmadığını; ergenin iş yaşamı, ilişki ve dünya görüşü olmak üzere üç kritik yaşam alanında denemelerinin 18 yaşından 30'lu yaşlara kadar yoğun

şekilde devam ettiğini belirtmektedir. Arnett (2016) üniversiteye geçiş sürecini de kapsayan bu dönemdeki eğitim başarısının olumlu kimlik gelişimi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte Arnett (2001) beliren yetişkinlik döneminin sorumluluk alma, kişisel değerlerin oluşması, ebeveyn ile eşit ve iş birliğine dayalı ilişki kurma, ekonomik bağımsızlık oluşturma açısından önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle bu gelişim süreci değişen rollerle birlikte yetişkinliğe hazırlık süreci olarak ifade edilmektedir. Kurulacak yetişkin tarzı iletişim biçiminde, bağımsız benlik tasarımı, ekonomik bağımsızlığa kaynaklık edecek mesleki eğitim sürecini kapsamı nedeniyle de kimlik gelişimi açısından üniversitenin ilk yılına denk gelen bu sürecin önemli bir süreç olduğu ifade edilmektedir.

Psikososyal yaklaşımlar kapsamında dikkat çeken önemli yaklaşımlardan biri ekolojik modeldir. Bronfenbrenner (1979) tarafından öne sürülen ekolojik modelde birbirini kapsayan ve bireylerin davranışlarını etkileyen dört sistem vardır. Bunlar mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemdir (Bronfenbrenner, 1979). Bireylerin gelişiminde en yoğun etkisi olan mikrosistem temelde okul, ebeveynler ve arkadaşları içermekte; sonraki sistem olan mezosistem mikrosistemde yer alan iki veya daha fazla yapının etkileşimini kapsamaktadır. Ekzosistem bireyin çevresindeki resmi ve resmi olmayan sosyal yapıları kapsamaktadır. Makrosistem ise toplumdaki kültürel yapı, yasaları kapsamaktadır (Muuss, 2006). Bronfenbrenner (1979), mikrosistem içerisinde yer alan okul sistemi ve okul yaşantısını öğrencinin birebir iletişimde bulunduğu önemli bir yapı olarak işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle üniversiteye geçiş sürecindeki öğrenci için üniversite, öğrencinin mikrosisteminde yer almakta ve birebir etkileşimde bulunduğu çevre olarak önem taşımaktadır. Benzer şekilde Wintre ve diğerleri. (2009) de üniversite ilk yıl öğrencisi ve üniversite etkileşimini öğrencinin üniversite uyumundaki en önemli etken olarak vurgulamaktadırlar. İlk yıl öğrencilerinin demografik değişkenleri ve üniversitelerine yönelik algısı ise bu etkileşimde yer alan önemli faktörler olarak ele alınmaktadır (Wintre ve diğerleri., 2009).

Araştırmanın ilk amacına bağlı olarak uyarlaması gerçekleştirilen AÜDYÖ orjinal form Baumrind Ebeveyn Stilleri yaklaşımına dayalı geliştirilmiştir (Wintre ve diğerleri., 2009). Baumrind (1993), üç tür ebeveyn tarzından bahsetmektedir. Yetkin ebeveyn tarz, çocuklarına duyarlı, çocuklarının davranışları açısından net standartları olan ebeveyn tarzını ifade etmektedir. Yetkin tarzdaki ebeveynler çocuklarına yönelik destekleyici disiplin metotlarını kullanmaktadırlar. Otoriter olan ikinci tarz ise çocuklarına duyarlı olmayan, talepkar ve yönlendirici ebeveyn tarzını ifade etmektedir (Baumrind 1989). Bu tarzda ebeveynler herhangi bir açıklama yapmadan düzen ve kurallarına uyulmasını bekledikleri için destek sağlamayan ancak yapılandırılmış bir ortam sağlayan ebeveynler olarak açıklanmaktadır (Baumrind, 1993). Üçüncü tarz olan aşırı müsamahakar ebeveyn tarzında ise duyarlı ancak talep etmeyen ebeveyn tarzı açıklanmaktadır. Bu ebeveynler destekleyici olmakla birlikte çocukların olgunlaşması için gerekli koşulları yaratmaktan kaçınmaktadırlar (Baumrind 1989). Wintre ve diğerleri (2009), AÜDYÖ' de üniversitenin öğrenci tarafından bir ebeveyn olarak algılanmasını değil,

Baumrind'in ebeveynlik tarzlarındaki destek ve yapının üniversite tarafından öğrenciye nasıl sunulduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada yetkin bir ebeveyn tarza sahip üniversitenin temel amacı üniversiteye ayak basar basmaz kendine güvenen ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Wintre ve Yaffe, 2000).

Türkiye'de ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçme araçlarının genel üniversite uyumunu ölçmeye yönelik ve sınırlı sayıda. Üniversite Yaşam Ölçeği (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003), Uyum Zorlukları Ölçeği (Duru, 2008), Hacettepe Kişilik Envanteri "Kişisel ve Sosyal Uyum" alt ölçekleri (Özgüven, 1989), Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği (Aslan, 2015) bulunmaktadır. Alanyazında ilk yıl üniversite sürecinin kendine özgü karakteristik özellikleri olduğu ve üniversitenin diğer yıllarından farklı bir süreç olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Türkiye'de ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri ile ilgili faktörleri ölçmeye kaynaklık edecek sınırlı sayıda ölçme aracı bulunması nedeniyle ilk yıl üniversite öğrencilerine yönelik uyum düzeylerini belirleyen ve ilgili araştırma ve çalışmalara kaynaklık sağlayacak çeşitli ölçme araçlarının kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmada ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğini ölçmek amacıyla Wintre ve diğerleri. (2009) tarafından geliştirilen AÜDYÖ'nün Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir.

İlk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğini ölçmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde ise Türkiye'de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri farklı değişkenlerle ve demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Örneğin; Bülbül ve Acar Güvendir (2014), gerçekleştirdikleri araştırmada üniversiteye düşük olarak amaçla gelen öğrencilerin, üniversiteye girişi yaş olarak erteleyen, ailesinin yanında kalmayan ve erkek öğrencilerin üniversitenin ilk yılında uyum düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Sevinç ve Gizir (2014), gerçekleştirdikleri nitel araştırma sonucunda üniversitede ilk yıl akademik ortama aidiyet hissetmemenin öğrencilerin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte ilk yıl öğrencilerine özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) merkezleri aracılığıyla sunulacak önleyici programların önemini vurgulamışlardır. Duru (2008), gerçekleştirdiği araştırma sonucunda sosyal destek ve üniversiteye bağlılığın ilk yıl üniversiteye uyumda önemli yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2005), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini cinsiyet, fakülte türü, güvengenlik ve denetim odağı açısından inceledikleri çalışmada eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin fen- edebiyat, ziraat ve ilahiyat fakültesi öğrencilerine göre anlamlı oranda yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İlk yıl üniversite öğrencilerinin üniversite uyumlarının cinsiyet açısından ele alındığı araştırmalar incelendiğinde Aktaş (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişisel uyum puanı erkek öğrenciler lehine, sosyal uyum puanı ise kız öğrenciler lehine yüksek bulunmuştur. Genel uyum puanları açısından cinsiyet açısından bir fark bulunmamıştır. Tuna (2003), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ilk yıl erkek öğrencilerin uyum puanları kadın

öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Vilatte, Marcotte ve Potvin (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise duygusal uyum puanları kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Alanyazında ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinin puan türü ve üniversiteye göre ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak Schuster (2017), ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçlerinde etkili olan faktörleri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda kurum kültürünün başka bir ifadeyle kurumsal iklimin ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinde önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda ilk olarak AÜDYÖ ilk yıl öğrencilerinin üniversiteden algıladıkları desteği ölçmek amacıyla Türkçeye uyarlanmasının gerçekleştirilmesidir. İkinci amacı ise ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin cinsiyet, puan türü ve üniversite değişkenleri açısından ele alınmasıdır.

Yöntem

Çalışma Grubu

AÜDYÖ 'nün Türkçeye uyarlanması süreci, 698 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler ve fakülteler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve farklı fakülte ve bölümlerden veri toplamaya dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin demografik değişkenlerine ilişkin puan dağılımları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. AÜDYÖ Demografik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	454	65.1
	Erkek	243	34.8
	Belirtilmemiş	1	.01
Üniversite	Hacettepe	183	26.9
	Kastamonu	71	10.4
	Kars Kafkas	118	17.3
	Ahi Evran	95	14.0
	Çukurova	158	23.2
	Balıkesir	56	8.2
Fakülte ve yükseköğretim	Eğitim	340	49.9
	Edebiyat	27	4.0
	Hukuk	33	4.8
	Mühendislik	40	5.9
	İktisadi ve İdari Bilimler	40	5.9
	Tıp Fakültesi	2	.3
	Hemşirelik	122	17.9
	Beden Eğitimi ve Spor YO.	7	1.0
	Meslek YO.	70	10.3
Puan ve program türü	Türkçe ve Matematik	334	49.0
	Fen ve Matematik	199	29.2
	Türkçe ve Sosyal	71	10.4
Sınıf düzeyi	Ön Lisans	77	11.3
	1.Sınıf	641	94.1
	Hazırlık	38	5.6
	Belirtilmemiş	2	.3

Veri Toplama Araçları

Katılımcılara AÜDYÖ ile birlikte ölçüt dayalı geçerlik analizi gerçekleştirmek amacıyla Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ve demografik bilgilerin alındığı araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Algılanan üniversite desteği ve yapısı ölçeği (AÜDYÖ): Orijinal adı "The Student Perception of University Support and Structure Scale" olan ölçek üniversiteye geçiş aşamasında olan ilk yıl öğrencilerinin üniversite desteği ve yapısına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Wintre ve diğerleri. (2009) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek maddeleri Baumrind'nin ebeveyn stilleri yapısı temelinde beklentiler, iletişim açıklığı, fiziksel ve duygusal doygunluk kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin dokuzlu likert (Kesinlikle Katılmıyorum:1, Kesinlikle Katılıyorum:9) derecelendirmesi olup yüksek puanlar destekleyici, düşük puanlar ise destekleyici olmayan üniversite algısını ölçmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89' dur. Orijinal ölçeğin geçerlik çalışması için ölçüt geçerliği yapılmıştır. Üniversite Uyum Ölçeği (SACQ) ile yapılan ölçüt geçerliğinde iki ölçeğin korelasyonu yüksek düzeyde bulunmuştur.

Üniversite yaşamı ölçeği (ÜYÖ): Üniversite uyumunu ölçmek amacıyla Aladağ ve diğerleri. (2003) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 48 maddeden oluşmaktadır. 7 dereceli likert tipi olup "bana hiç uygun değil" - "bana tamamen uygun" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan uyumu gösterirken düşük puan uyumsuzluğu ifade etmektedir. Ölçeğin altı alt boyutu; Üniversite Ortamına Uyum, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Akademik Uyum ve Sosyal Uyum'dur. Alt ölçekler korelasyon puanları .33 ile .48 arasındadır; alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonları ise .64 ile .77 arasındadır. Orjinal formda alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı puanları; üniversite ortamına uyum için .80, duygusal uyum için .79, kişisel uyum için .76, karşı cinsle ilişkiler için .73, akademik uyum için .70 ve sosyal uyum için .63'tür. Ölçek tamamı için .91 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları üniversite ortamına uyum .77, duygusal uyum .74, kişisel uyum .74, karşı cinsle ilişkiler .66, akademik uyum .64, sosyal uyum .66 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için ise .91 olarak tespit edilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, puan ve program türü, sınıf düzeyi ve fakülte gibi bilgilerini elde etmek için kullanılmıştır.

Ölçeğin uyarılma süreci: Orjinal ölçeğin sorumlu yazarından ölçeğin Türkçeye uyarlanması için yazılı izin alınmış ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışması Hambleton ve Patsula (1999)'nın kültürlerarası ölçek uyarılma modelinde yer alan üç aşamaya göre gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada araştırmacı tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Orjinal ve Türkçe maddeler PDR alanında en az doktora derecesine sahip üç farklı akademisyene iletilmiştir. Uzmanların madde ve çevirileri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve gerekli durumlar ile ilgili düzeltme istenmiştir. Öneriler değerlendirilmiş ve Türkçe'ye çeviri işlemleri tamamlanmıştır. Ardından oluşturulan Türkçe form, özgün dile çevrilmesi amacıyla PDR alanında en az doktora derecesine sahip üç farklı akademisyene sunulmuştur. Orjinal form ve çeviri formlar değerlendirilerek dil denkleğinin olduğu görülmüştür. İkinci aşamada kelimelerin anlamları, kavramların kullanımı, deyimler ve deneyimlerin karşılığı açısından denklik incelenmiştir. Bu aşamda PDR alanında ve her iki dile de profesyonel düzeyde sahip alan akademisyeninden görüş alınarak Ölçek Deneme Uygulama Formu oluşturulmuştur. Bu form Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören PDR 1. sınıf öğrencisi 56 kişiye uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin her bir maddeyi anlaşılabilirlik yönünden değerlendirerek anlamakta güçlük yaşadıkları maddeleri belirtmeleri ve ölçekte maddelerin yanına düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Uygulama sırasında ayrıca maddelerle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. 56 öğrencinin herbir formu incelenmiştir. Dokuz öğrenci bir maddede bulunan "isimsiz" ifadesini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun ardından madde tekrar çevrilmek üzere uzman görüşüne sunulmuş ve deneme formundaki "Lisans programında bir öğrenci kendisini isimsiz hissedebilir." ifadesi "Lisans programındaki bir öğrenci çoğunlukla öğretim üyesince fark edilmediğini düşünebilir." halini almıştır. Bunun ardından ölçek uygulama formu hazır hale getirilmiştir. Uyarılma sürecinin son aşaması olan üçüncü aşamada geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla farklı üniversite ve fakültelerde öğrenim

gören üniversiteye yeni başlayan 698 ilk yıl üniversite öğrencilerine veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere çalışmanın bilimsel bir çalışma olduğu, isim, numara gibi kişisel bilgilerini yazmalarının gerekmediği belirtilmiştir. Form uygulamaları fakülte/ bölüm akademisyenleri tarafından ders saati sonrasında gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının uyarlanması sürecinde Tablo 1’de betimsel istatistikleri sunulan 698 kişiden edinilen verilerin ön kontrolü yapılmıştır. Madde sayısının %20’si ve daha fazlasını yanıtlayan dokuz öğrenci formu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm puanların z standart puana dönüştürülmesi ve -3 ile +3 aralığı dışındaki verilerin uç değer olduğu, normal dağılımı bozan bir yapı sergilemeleri nedeniyle analiz dışı bırakılması gerekliliği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda sekiz öğrencinin verilerinin bu özellikte sahip olduğu tespit edilmiştir. Toplam 17 öğrencinin formu analize dahil edilmeyerek 681 öğrenci formundan elde edilen veriler ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile eşdeğer yarılar yöntemi gerçekleştirilmiştir. Ölçek geçerliğini belirlemek amacıyla yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi ile Wintre ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen orjinal ölçekteki tek faktörlü yapı test edilmiştir. Wintre ve diğerleri. (2009) AÜDYÖ geliştirilme aşamasında üniversite uyum puanları ile başarı puanının pozitif ilişkide olması beklendiği ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmada da orjinal ölçeğin geliştirilme sürecinde olduğu gibi ölçek puanları ve öğrencilerin ağırlıklı başarı puan ortalamalarının ilişkisine bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak Türkçeye uyarlama çalışması yapılan AÜDYÖ’den elde edilen sonuçların, veri toplama aşamasında katılımcılardan toplanan veriler kapsamında üniversite, puan türü ve cinsiyet demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Toplanan demografik değişkenler içinde yer alan üniversite, puan türü ve cinsiyet değişkenlerinin algılanan üniversite desteği ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu değişkenler kapsamında oluşan gruplarda yer alan katılımcıların AÜDYÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

ANOVA ve bağımsız gruplar için t-testi yöntemleri, grup ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test eden parametrik yöntemlerdir ve diğer parametrik yöntemlere benzer şekilde normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. AÜDYÖ toplam puanlarının normale oldukça yakın bir dağılıma sahip olduğu, toplam puanlar 80-150 aralığında yoğunlaşmakta olduğu ve bu aralıktan her iki uç noktaya doğru gözlem sayıları azalmakta olduğu görülmüştür. Dağılımın normallığının incelenmesinde ikinci bir inceleme, merkezi eğilimin ölçülerinin karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Dağılıma ilişkin ortalama değeri

113.68, ortanca değeri 114 ve tepe değeri yine 114 olarak hesaplanmıştır. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine oldukça yakın olması, dağılımın normal olduğunu gösteren ek bir kanıttır. Son olarak, dağılımın normal olup olmadığı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Elde edilen 0,998 değerindeki katsayı istatistiksel açıdan manidar değildir ($S-W (681)=.998, p>.01$). Farklı açılardan yapılan tüm incelemelerde dağılımın normal olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliği incelenirken tüm değişkenler için Levene istatistiği hesaplanmış ve varyansların üniversitelere göre ($L (5.675)=2.281, p>.01$), puan türlerine göre ($L(3.677)=.666, p>.01$) ve cinsiyete göre ($F=.603, p>.01$) homojen olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Araştırmayı gerçekleştirmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan izin alınmıştır.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hacettepe Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 09.10.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=35853172

Bulgular ve Yorum

Güvenirliliğine Ait Bulgular

İç tutarlılık katsayısı ve eşdeğer yarılar yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenirlik bulguları tespit edilmiştir.

İç tutarlılık katsayısı: Uyarlaması gerçekleştirilen AÜDYÖ'nun güvenirliğini belirlemek amacıyla tek uygulamaya dayalı yöntem olan iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Bu amaçla çoklu puanlanan ölçme araçlarının iç tutarlılıkları için güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. AÜDYÖ'nun Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, 21 maddenin tamamı için .851 olarak belirlenmiştir.

Eşdeğer yarılar yöntemi: Araştırmada kullanılan AÜDYÖ, tek boyutlu bir test olduğundan, test, ilk 11 ve son 10 maddesi birer grup olacak şekilde ikiye bölünmüş ve bu iki yarıdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır ($r=.69, p<.05$). Elde edilen katsayı yalnız bir yarıya ait güvenirliğe verdiğiinden Spearman-Brown düzeltmesi ($2r/(1+r)$) yapılarak bu iki yarıya ait eşdeğerlik katsayısı .82 ($p<.05$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, AÜDYÖ'den elde edilebilecek

yanılar birbirine eşdeğer sonuçlar sağlayacak niteliktedir ve maddeler benzer ve homojen bir psikolojik özellik ölçmektedir.

Geçerliğe Ait Bulgular

Ölçeğin geçerliğine ait bulgular ise madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları, ölçüt dayalı geçerlik, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanmıştır.

Madde- madde ve madde- toplam puan korelasyonları: AÜDYÖ'nün madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 2' de görüldüğü gibi, 21 maddenin tümü, toplam ölçek puanı ile pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişkidir. Buna bağlı olarak da maddelerin toplam ölçek puanı ile istenen düzeyde korelasyona sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları

Madde	Toplam Puan	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14	m15	m16	m17	m18	m19	m20		
M1	.313"																						
M2	.510"	.253"																					
M3	.338"	.127"	.200"																				
M4	.646"	.136"	.384"	.184"																			
M5	.506"	.361"	.251"	.186"	.307"																		
M6	.477"	.051"	.232"	.049"	.378"	.153"																	
M7	.388"	-.025"	.038"	.099"	.144"	.135"	.262"																
M8	.318"	.029"	.135"	.083"	.091"	-.020"	.117"	.175"															
M9	.614"	.070"	.195"	.106"	.334"	.173"	.345"	.389"	.338"														
M10	.556"	.079"	.276"	.180"	.331"	.258"	.177"	.116"	.070"	.281"													
M11	.552"	.055"	.182"	.053"	.262"	.188"	.270"	.304"	.176"	.476"	.261"												
M12	.548"	.108"	.287"	.136"	.374"	.224"	.154"	.158"	.064"	.239"	.299"	.202"											
M13	.535"	.091"	.164"	.080"	.322"	.238"	.309"	.273"	.265"	.342"	.228"	.357"	.135"										
M14	.643"	.138"	.277"	.157"	.471"	.271"	.220"	.163"	.055"	.355"	.379"	.332"	.431"	.251"									
M15	.399"	.103"	.280"	.120"	.240"	.073"	.138"	.019"	-.020"	.113"	.233"	.172"	.286"	.118"	.324"								
M16	.468"	.009"	.096"	.044"	.227"	.180"	.202"	.222"	.110"	.308"	.191"	.387"	.230"	.345"	.243"	.096"							
M17	.513"	.018"	.160"	.074"	.297"	.178"	.215"	.221"	.198"	.355"	.304"	.350"	.235"	.319"	.266"	.096"	.283"						
M18	.562"	.127"	.293"	.172"	.420"	.196"	.182"	.105"	.065"	.271"	.310"	.259"	.317"	.233"	.405"	.310"	.220"	.176"					
M19	.419"	.105"	.173"	.336"	.257"	.195"	.121"	.030"	.047"	.174"	.238"	.056"	.209"	.134"	.318"	.156"	.079"	.083"	.280"				
M20	.543"	.168"	.240"	.069"	.333"	.315"	.247"	.099"	.077"	.226"	.247"	.192"	.342"	.181"	.350"	.169"	.208"	.200"	.297"	.255"			
M21	.674"	.200"	.277"	.145"	.365"	.394"	.239"	.150"	.130"	.339"	.428"	.278"	.382"	.316"	.439"	.264"	.279"	.315"	.427"	.272"	.525"		

**Korelasyon katsayısı .01 düzeyinde manidardır.

Ölçüt dayalı geçerlik: Uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin ölçüt dayanaklı geçerliğini belirlemek için orijinal formun geliştirme aşamasına paralel olarak Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) ile Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ile korelasyon puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. AÜDYÖ ile ÜYÖ korelasyonları

ALT Boyut/Ölçek	AÜDYÖ Toplam
ÜYÖ AB1	.383**
ÜYÖ AB2	.110**
ÜYÖ AB3	.244**
ÜYÖ AB4	.125**
ÜYÖ AB5	.220**
ÜYÖ AB6	.180**
ÜYÖ Toplam	.302**

* $p < .05$

Tablo 3'te verildiği gibi, AÜDYÖ toplam puanı ile Üniversite Yaşam Ölçeğinin alt boyut ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r=.110$, $p<.05$ ve $r=.383$, $p<.05$)

aralığında). Her bir alt boyut ile toplam puan arasında yüksek düzeyde olmasa da anlamlı ilişki olması beklenmektedir. Bu sebeple bu sonuçlar, kavramsal açıdan ilişkili faktörleri ölçen, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarından alınan puanların ilişkili olduğunu göstermekte; teorik açıdan beklenen ilişkileri elde edilen puan sonuçlarına bağlı olarak gözlenen ilişkiler olarak doğrulamaktadır.

Yapı geçerliliği: Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları: AÜDYÖ'nun, orjinal ölçeğin sahip olduğu ölçme modeli ile Türkçeye uyarlamasından elde edilen sonuçlar ile gösterdiği uyum Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları

Tablo 4. AÜDYÖ için DFA ile elde edilen model uyum indeksleri

Uygulauma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	RMSEA	CFI	GFI	NFI	NNFI
Türkçe Uygulama	918.91	4.94	.077	.93	.88	.91	.91

Tablo 4'te belirtildiği üzere AÜDYÖ'nin faktör yapısına yönelik incelemede ilk olarak tüm maddelerin tek ve gizil faktörü temsil ettiği yapı incelenmiş ve uyum iyiliğine ait sonuçların kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu (RMSEA=0.077, CFI=.93, GFI=.88, NFI=.91, NNFI=.91) görülmüştür. Kline (2005) tarafından belirtilen, aynı boyutu temsil eden maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilebileceği ifadesinden yola çıkarak LISREL yazılımı tarafından uyum iyiliğini artırıcı modifikasyon önerileri değerlendirilmiş; 1. ve 5.; 7. ve 9.; 20. İle 21. maddelerinin hata varyanslarının ilişkilendirilmesi uygun bulunmuştur. Bunun sonucunda son olarak belirlenen uyum indeksleri incelendiğinde; RMSEA indeksine göre verilerin modele iyi uyum gösterdiği ($\leq .08$), CFI, NFI ve

NNFI'a göre iyi uyum gösterdiği ($\geq .90$; Kline, 2005; Bentler, 1990) sonucuna varılmıştır. Ki-kare serbestlik derecesi oranının da kabul edilebilir düzeydedir (≤ 6 ; Steiger, 2007). GFI indeksine göre ise sunulan tek faktörlü model verilerle doğrulanmaya oldukça yakındır. Modeldeki gizil değişken ile maddeler arasındaki yol katsayılarının tümü istatistiksel açıdan anlamlıdır. Buna göre, uyarlanan ölçekten elde edilen verilerin orijinal ölçekte önerilen tek faktörlü ölçme modeli ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Akademik başarı ile ilişki: Wintre ve diğerleri. (2009) orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde algılanan üniversite desteği puanları ile akademik puan ilişkisinin pozitif olmasının beklendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle orijinal ölçeğin geliştirme sürecinde olduğu gibi uyarlama sürecinde de öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları ile ADYÖ puanlarının ilişkisi belirlenmiştir. AÜDYÖ puanları ile öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları arasında manidar ve pozitif ($r=.118$, $p<.05$) bir ilişki bulunmuştur.

AÜDYÖ'den Elde Edilen Sonuçların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Algılanan üniversite desteği ve yapısının üniversite değişkenine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları: Üniversitelere göre öğrenci sayısı, AÜDYÖ grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'de verilmiştir. Ardından ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin devam ettikleri üniversiteye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Üniversitelere göre N sayısı, AÜDYÖ grup ortalamaları ve standart sapmaları

Üniversite	N	\bar{X}	S
Hacettepe Üniversitesi (H)	183	121.98	24.95
Kastamonu Üniversitesi (K)	71	103.92	20.99
Kars Kafkas Üniversitesi (KA)	118	98.19	23.42
Ahi Evran Üniversitesi (A)	95	106.80	19.08
Çukurova Üniversitesi (Ç)	158	117.22	23.02
Balıkesir Üniversitesi (B)	56	133.23	23.17

Tablo 5'de görüldüğü gibi ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversite değişkenine göre algıladıkları üniversite desteği ve yapısının ortalama puanlarında görüldüğü üzere ortalamanın en yüksek olan üniversite Balıkesir Üniversitesi; en düşük olduğu üniversite Kars Kafkas Üniversitesi olarak tespit edilmiştir. Analizlerin varsayımlarının test edilmesinin ardından üniversitelere göre grup ortalamaları arasındaki farkın manidarlığının incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite değişkenine göre AÜDYÖ puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	75592.72	5	15118.54	28.72	.000	H-K, H-KA, H-A, K-Ç, K-B, KA- Ç, KA-B, A-Ç, A-B, Ç-B
Gruplar İçi	355266.21	675	526.32			
Toplam	430858.93	680				

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, AÜDYÖ toplam puan ortalamaları açısından farklı üniversitelerden katılan öğrenciler arasında manidar fark bulunmaktadır (F (5,675) =28.72, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Balıkesir Üniversitesi katılımcılarının en yüksek, Kars Kafkas Üniversitesi katılımcılarının en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Arasında manidar farkın bulunduğu diğer karşılaştırmalar Tablo 6’da verilmiştir.

Algılanan üniversite desteği ve yapısının puan türü değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları: Üniversitelere göre öğrenci sayısı, AÜDYÖ grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir. İlk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin puan türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Puan türüne göre grup ortalamaları ve standart sapmaları

Puan Türü	N	\bar{X}	S
Türkçe ve Matematik (TM)	334	117.14	23.62
Fen ve Matematik (FM)	199	104.54	24.60
Türkçe ve Sosyal (TS)	71	103.92	20.99
Önlisans (Ö)	77	131.26	23.82

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilk yıl üniversite öğrencilerinin puan türü değişkenine göre algıladıkları üniversite desteği ve yapısının ortalama puanlarına bakıldığında en yüksek puan türü önlisans öğrencilerinin en düşük puan türü Türkçe Sosyal ise öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Puan türüne göre farkı belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Puan türü değişkenine göre AÜDYÖ puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	51206.061	3	17068.687	30.44	.000	TM-FM, TM-TS, TM-Ö, FM-Ö, TS-Ö
Gruplar içi		677	560.787			
Toplam	430858.928	680				

* $p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, AÜDYÖ toplam puan ortalamaları açısından farklı puan türlerine sahip öğrenciler arasında manidar fark bulunduğu görülmektedir (F (3.677)= 30.44, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda önlisans katılımcılarının en yüksek, Türkçe ve Sosyal alanı katılımcılarının en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Arasında manidar farkın bulunduğu diğer karşılaştırmalar Tablo 8’de verilmiştir.

Algılanan üniversite desteği ve yapısının cinsiyet değişkenine göre t testi analizi sonuçları: İlk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla Bağımsız gruplar için t testi’nden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre AÜDYÖ puanları bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kadın	449	112.84	25.37	-1.330	678	.184
Erkek	231	115.54	24.53			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, kadın ve erkek katılımcıların AÜDYÖ toplam puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan manidar bulunmamıştır (t(678)=-1.330, $p > .01$). Diğer bir ifadeyle, AÜDYÖ toplam puanları açısından kadın ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ)’nin Türkçe ‘ye uyarlaması ve ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin cinsiyet, puan türü ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmek için yapılan bu araştırma sonuçları; AÜDYÖ’nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin üniversite ve puan türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bir diğer değişken olan cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .851 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı, maddeler arası korelasyonlara dayalı ölçek maddelerinin aynı psikolojik faktörü ölçüp ölçmediğini belirlemeye ilişkin içtutarlılığa ilişkin katsayı puanıdır (Cronbach, 1951). Nunnally (1978), Cronbach Alfa iç tutarlılık için katsayısının sosyal bilimler için .70 ve üstünün istenilen düzeyler olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle AÜDYÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı 21 maddenin tamamı için beklenen düzeydedir. Bununla birlikte, tek boyutlu bir araç olan AÜDYÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için, tek boyutlu psikolojik testlerde güvenirliliği belirlemede kullanılan bir yöntem olarak eşdeğer yarılar yöntemi kullanılmıştır. Tek boyutlu testlerin temel varsayımı, tüm maddelerin homojen olarak aynı özelliği ölçmesi olduğundan, bu özelliği gösteren testlerden elde edilen yarıların da benzer sonuçlar sağlaması gerekliliği bu yöntemle sınanmakta ve oluşturulabilecek ikili yarılarından elde edilebilecek puanlar arasındaki korelasyon olarak ifade edilmektedir (Cronbach, 1947). AÜDYÖ'den elde edilebilecek yarılar birbirine eşdeğer sonuçlar sağlayacak niteliktedir (.82) ve maddeler benzer ve homojen bir psikolojik özellik ölçmektedir. Sonuç olarak, ölçeğin güvenirliliğine ilişkin sonuçlar AÜDYÖ'nün tatmin edilebilir düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

AÜDYÖ'nün geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları tespit edilmiştir. Eğitim ve psikoloji kapsamındaki ölçme araçlarında, ölçme aracındaki her bir maddenin, ölçek toplam puanına anlamlı düzeyde katkı getirmesi bununla birlikte ölçek toplamı ile maddeler arasında anlamlı ilişki olması istenmektedir (Clark, 2005). Her ne kadar madde ile ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon düzeyi yönünden ölçeğin boyut yapısına göre farklılık gösteren görüşler olsa da genel olarak madde toplam puan korelasyonlarının istatistiksel açıdan anlamlı ve .30 ve üstünde olması istenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunlardan yola çıkarak AÜDYÖ'de maddelerinin ölçek toplam puanı ile istendik ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bulgular bölümünde de ifade edildiği gibi, AÜDYÖ'nün uyum indekslerine bakıldığında; RMSEA indeksine göre elde edilen verilerin modele iyi uyum sağladığı, CFI, NFI ve NNFI'ya göre de iyi uyum sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ki-kare serbestlik derecesi oranının da istenen düzeyde olduğu görülmüştür. Özetle, AÜDYÖ'nün ölçülmesi amaçlanan yapıyı geçerli bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Sonuç olarak, AÜDYÖ, ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğini ve yapısını ölçerek ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyumları ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılabilir düzeydedir.

Üniversiteye geçiş süreci ile ilgili yapılan ilk çalışmalar akademik başarı odaklı olsa da günümüzde bu süreç kişisel, sosyal ve akademik faktörleri içeren çok boyutlu yaşamsal bir geçiş süreci olarak ele alınmaktadır (Parker ve diğerleri., 2004). Paul ve Brier (2001) liseden üniversiteye geçiş sürecinin üniversite hayatı boyunca öğrencinin yaşadığı en kritik ve zorlanmalı süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle sosyal, psikolojik ve entelektüel düzeyde karmaşık bir uyum süreci olan ilk yılın anlaşılabilmesi ve aktif bir uyum sürecinin sağlanması amacıyla sürecin farklı açılardan

ele alınması gerektiği vurgulamaktadırlar. Tinto (1982, 1993) kişisel, sosyal ve akademik becerilerini geliştirebilen ve bu becerileri ilk yıl kullanabilen üniversite birinci sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre üniversite yaşamına daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmektedir. Wintre ve diğerleri. (2008) üniversite ilk yılında meydana gelen kişisel, sosyal ve akademik değişimlerin çok faktörlü uyum sürecini zorunlu kıldığını bundan kaynaklı da ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversitelerinden algıladıkları desteğin uyum sürecinin kritik bir göstergesi olduğunu ifade etmektedirler. İlk yıldaki uyumun belirlenmesi ise bu konudaki geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları ile mümkündür. Bu nedenle Türkçe uyarlaması yapılan AÜDYÖ'nün mevcut durumun saptanmasında alan çalışanlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Wintre ve diğerleri. (2009) her üniversitenin kendine özgü yapısı olduğunu ve bu yapıya bağlı olarak öğrencilerin algıladıkları desteğin de farklılaşabildiğini belirtmektedirler. Bu görüş bu araştırma sonucu ile de desteklenmektedir. Öğrencilerin algıladıkları üniversite desteğinin üniversitelere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversite değişkenine göre algılanan üniversite desteğinin farklılaşması alanyazında ele alınmıştır. Wintre ve diğerleri. (2009) gerçekleştirdiği çalışmada büyük kampüse sahip üniversitelerin küçük kampüse sahip üniversitelere göre daha destekleyici algılandığını; büyük şehirde bulunan küçük kampüse sahip üniversitelerin ise küçük şehirde bulunan küçük kampüse sahip üniversitelere göre daha destekleyici algılandığını tespit etmişlerdir. Schuster (2017), ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçlerinde üniversite ikliminin öğrencilerin uyum düzeylerinde önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularında üniversitelere göre ilk yıl öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin üniversiteden beklentileri, üniversite kaynakları, üniversite iklimigibi faktörler ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle her üniversitenin, üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak uyum süreçlerini destekleyecek psikolojik ve sosyal programlar oluşturabileceği düşünülmektedir.

Üniversiteye uyumla ilgili yapılan çalışmalarda bir başka vurgulanan nokta ise öğrencilerin üniversiteye sosyo- ekonomik düzey, bölüm gibi art alan özellikler olarak ifade edilen özelliklerle geldiğidir (Clark, 2005). Puan türü öğrencilerin üniversiteye gelirken getirdikleri art alan özelliklerden biridir. Gerçekleştirilen bu çalışmada art alan özelliği olarak öğrencinin puan türüne göre algılandığı üniversite desteğinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Puan türü Türkiye eğitim sisteminde yer alan bir değişkendir. Alanyazın incelendiğinde puan türü ile ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak diğer taraftan uyum programlarının fakülte/bölüm odaklı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu noktada puan türünün öğrencilere sunulacak uyum programlarının içeriklerinin oluşturulmasında yordayıcı fikir sunabileceği düşünülmektedir.

İlk yıl öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından çeşitli araştırmalarla ele alınmıştır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak, araştırmalarda genel olarak ilk yıl üniversite uyumunun cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilmektedir (Chemers ve Garcia 2001; Wintre ve diğerleri., 2009). Bu durum öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde algıladıkları desteğin cinsiyet temelli farklılıklardan oluşmadığını göstermektedir. Üniversitelerin öğrencilere sundukları destekte cinsiyet temelli olmamasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumları ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerin kişilik özellikleri, üniversitenin yapısı, üniversite desteği, üniversitenin öğrenciye sunduğu kaynaklar, öğrenci- akademik akademik personel ilişkisi, öğrencinin üniversiteye yönelik motivasyon ve hedefleri, üniversite dışı sosyal faaliyetler, arkadaş ilişkileri vb. ele alınabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları üniversite desteğinin belirlenmesinin öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinde etkili bir faktördür. Bununla birlikte bu sürecin psikolojik, sosyal ve akademik sonuçlar için doğrudan etkiye neden olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin algıladıkları üniversite desteği ve yapısının tespitinin üniversitelerin uyum programlarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

The transition to university brings many changes, including environmental changes. Students are separated from home for the first time, and create a new social environment while beginning to make a serious career plan for the future (Pascarella and Terenzi, 2005). The first year of university is considered as a transition process (Tinto, 1993). Cowan (1991) defines life transitions as a process of building inner balance associated with gains and losses. Furthermore, Pancer, Hunsberger, Pratt and Alisat (2000) define the first year of the university as a life transition process and emphasize that most of the students will consider this vital transition process as a success or failure and they may all still experience stress and anxiety in the first three months of the transition.

Studies conducted on the transition process to university show that there are various problems that occur in this process. For example, these are social-economic problems (Tinto, 1993; Astin, 1984), psychological/emotional problems (Pritchard and Wilson 2003; Tinto, 1993), academic adaptation problems (Tinto, 1993; Wolfe and Johnson 1995), adaptation problems occurring due to cultural change (Pascarella and Terenzini, 2005). In other words, the transition from high school to university brings about many changes and challenges in psychological, social, academic, and economic dimensions. Wintre et al. (2009) state that the problems to be encountered in the first year of the university not only affect the university life but also have lasting effects on the adult life. Furthermore, it is emphasized that compliance problems of the students in the first year of the university can bring about academic and developmental obstacles that may affect both university and adult life (Winter et al., 2009).

The theoretical approaches related to the adaptation process of new university students are multi-dimensional and diverse, and they can be addressed within the framework of developmental and psychosocial approaches. For example, Pascarella (1980) emphasizes the importance of taking into consideration the previous experiences of the students along with their identity development for this transition process to be successful. In terms of development, first-year students in the university transition period are in the “emerging adulthood” era. This represents the period between 18 and 25

years of age, marked by a process of continuing development that begins at the end of the teen years and proceeds until the mid-20s (Arnett, 2000). Arnett (2004) indicates that this developmental period between adolescence and adulthood offers both opportunities and challenges. The identity development is more intense in the emerging adulthood period, which involves the transition process to university, compared to the adolescence (Atak, 2011). Arnett (2000) based his approach on identity exploration, similarly to Erikson; however, unlike Erikson, he emphasizes that identity exploration is not over at the end of adolescence; adolescents continue to experiment in the three main areas of work, love, and worldview. It is stated that these experimentations do gain intensity during the identity development process, beginning at 18 and continuing until the 30s, which is called emerging adulthood. Arnett (2016) argues that educational success in this period including the transition to university is highly associated with positive identity development. However, Arnett (2001) also emphasizes the importance of the emerging adulthood period in terms of taking responsibility, the formation of personal values, establishment of relations with parents based on equality, and the creation of economic independence. In other words, this development process is referred to as the process of preparation for adulthood with varying roles. It includes the first year of university and it is said to be an important process that entails vocational training, which will be the basis of economic independence, the ability to engage in adult-style dialogue formats, and the establishment of an independent self-concept.

The ecological model is one of the significant and prominent approaches among socio-psychological approaches. In the ecological model put forth by Bronfenbrenner (1979), four systems that affect human behaviors and embody each other are mentioned. These are the microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem (Bronfenbrenner, 1979). The microsystem, which has the biggest impact on the development of individuals, involves the family, school, and friends, while the mesosystem consists of interactions between two or more structures in the microsystem. Exosystems consist of both the formal and non-formal social structures surrounding an individual. The macrosystem comprises the cultural values and laws in the society (Muuss, 2006). Bronfenbrenner (1979) defines the school system and school life as significant structures in the microsystem where the student interacts in person. In other words, the university itself is important for the student in the transition process to university since it is in the microsystem of the student and the environment in which he/she directly interacts. Wintre et al. (2009) similarly emphasize that for first-year students environmental interaction is the most important factor in adaptation to university. The demographic variables of first-year students and their perceptions about their universities are regarded as significant factors in these interactions (Wintre et al., 2009).

The original form of the Student Perception of University Support and Structure Scale (SPUSS), which was adapted in line with the first purpose of this study, was developed based on the Baumrind Parenting Styles approach (Wintre et al., 2009). Baumrind (1989) describes three parenting

styles. An authoritative parenting style implies that parents establish clear standards in communication with the child. Authoritative parents employ supportive disciplinary methods for their children. The second style, authoritarian parenting, refers to a demanding and directive parenting style that is non-supportive for the children (Baumrind, 1993). In this style, parents are described as not providing support but rather providing a structured environment, as they expect the order and rules to be followed without any explanation (Baumrind, 1993). The third style, the overly permissive parenting style, is a sensitive but not demanding parenting style. These parents are supportive but avoid creating the conditions required for the maturity of their children (Baumrind, 1989). In the SPUSS, Wintre et al. (2009) do not deal with the possibility that universities are perceived as parents by students but rather how the support and structure of the parenting styles of Baumrind are provided to students by universities. In this regard, universities with authoritative “parenting” styles mainly aim to “raise” self-confident individuals who can think freely as soon as they enter the university (Wintre and Yaffe, 2000).

The measurement tools that are used for determining the adjustment levels of first-year university students in Turkey are limited and usually focus on measuring overall adjustment to university. The tools used in this field are the University Life Scale (Aladağ, Kağnıcı, Tuna, and Tezer, 2003); the Adjustment Difficulties Scale (Duru, 2008); the Hacettepe Personality Inventory subscales of “Personal Adjustment” and “Social Adjustment” (Özgüven, 1989); and the Adjustment to University Life Scale (Aslan, 2015). It is often emphasized in the literature that the first year university process has unique characteristics and that it is a different process than the other years of the university. Due to the limited number of measurement tools for the adjustment levels of first-year students in Turkey, it is important to introduce various necessary measurement tools that will provide a source for researchers and studies in this field. Based on this necessity, the SPUSS, developed by Wintre et al. (2009), has been adapted to Turkish to measure the perceived university support of first-year students.

In a literature review on measuring the perceptions of first-year students on university support, no such study was found in the Turkish literature. However, adjustment levels of first-year university students were analyzed in terms of different variables and demographic variables. For example, in a study carried out by Bülbül and Acar Güvendir (2014) to determine which factors are related to the adjustment of first-year students, the results showed relatively lower levels of university adjustment among students coming to university with low levels of commitment to their purposes, those who postponed their university education, those who did not live with their families, and male students. The qualitative research conducted by Sevinç and Gizir (2014) revealed that maladjustment to the academic environment in the first year of the university has negative implications for the general adjustment to university. These authors also emphasized the importance of preventive programs to be offered to first-year students, especially by psychological counseling and guidance (PCG) centers. Duru (2008), in his research regarding the effects of social support and social cohesion

on university adjustment, determined that social support and commitment to the university are important predictors of adjustment to the university. Karahan, Sardoğan, Özkamalı, and Dicle (2005) determined that the adjustment levels of students in education and engineering departments are significantly higher than those of science and literature, agriculture, and theology students in a study that focused on variables of assertiveness, focus of control, department, and gender. The study conducted by Aktaş (1997) revealed that the personal adjustment scores of male students and the social adjustment scores of female students were significantly higher when studies on university adjustment of first-year students in terms of gender were examined. However, there was no difference in terms of gender in overall adjustment scores. The study carried out by Tuna (2003) found that the adjustment scores of male students were lower than those of female students in the first year. The study conducted by Vilatte, Marcotte, and Potvin (2017) detected that the emotional adjustment scores of female students were significantly higher than those of male students. In the literature, there is no study in which the level of adjustment of first-year students is evaluated according to the score range required for entrance to a program and the university. However, Schuster (2017) found that institutional culture, or, in other words, institutional climate, is a significant predictor for the adjustment process of first-year students as a result of a study conducted to examine the factors that are effective for the adjustment processes of first-year students.

In conclusion, there are two aims of this study. The first is to adapt the SPUSS to Turkish for measuring the perceived university support of first-year university students. In the related literature, there are a limited number of measurement tools to determine the adjustment levels of first-year university students. Therefore, the SPUSS is expected to be a resource for measuring the adjustment levels of first-year university students. The second aim is to examine the perceived support of first-year university students in terms of variables of gender, point type and university.

Method

Experimental Group

The adaptation of the SPUSS into Turkish was carried out with a group consisting of 698 university students. The universities and faculties were determined with the convenience sampling method and collecting data from different faculties and departments were focused on (Yıldırım and Şimşek, 2013). The point distribution regarding the demographic variables of students is summarized in Table 1.

Table 1. SPUSS Descriptive statistics regarding demographic variables

Variable	Group	Frequency (f)	Percentage (%)	
Gender	Female	454	65.1	
	Male	243	34.8	
	Unspecified	1	0.01	
University	Hacettepe	183	26.9	
	Kastamonu	71	10.4	
	Kars Kafkas	118	17.3	
	Ahi Evran	95	14.0	
	Çukurova	158	23.2	
	Balıkesir	56	8.2	
Departments	Education	340	49.9	
	Literature	27	4.0	
	Law	33	4.8	
	Engineering	40	5.9	
	Economics and Administrative Sciences	40	5.9	
	Faculty of Medicine	2	0.3	
	Nursing	122	17.9	
	Physical Education and Sports	7	1.0	
	Vocational School	70	10.3	
Point/Program Type	Turkish and Mathematics Science and Mathematics	334	49.0	
	Turkish and Social	199	29.2	
		71	10.4	
Year	Associate Degree	77	11.3	
	1st Year	641	94.1	
	Preparation	38	5.6	
	Unspecified	2	0.3	

Data Collection Tools

Each participant received the University Life Scale together with SPUSS to perform a criterion-based validity analysis and they further received a personal information form prepared by the researchers, with which demographic information was collected.

Student perception of university support and structure scale: The SPUSS was developed by Wintre et al. (2009) to measure the perceptions of first-year university students on university support and structure. Consisting of 21 items, the scale was developed on the basis of Baumrind's parenting styles within the scope of expectations, communication openness, and physical and emotional satisfaction. On a nine-point Likert-type scale (1=Strongly Disagree, 9=Strongly Agree), high scores signify the perception of a supportive university structure, while low scores signify the perception of a non-supportive university. The original scale has a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.89. Criterion-related validity studies have been conducted for the validity of the original scale. In the

criterion validity tests performed with the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ), a high level of correlation between the two scales was found.

University life scale: The University Life Scale (ULS) is a 7-point Likert-type measurement tool developed by Aladağ et al. (2003). It consists of 48 items, and each item is assigned a value within a range from “does not suit me at all” to “entirely appropriate for me”. High scores signify positive adjustment, while low scores signify maladjustment. The scale consists of six subscales including “Adjustment to the University Environment”, “Emotional Adjustment”, “Personal Adjustment”, “Relations with Opposite Gender”, “Academic Adjustment”, and “Social Adjustment”. Subscale correlations ranged between 0.33 and 0.48 and the total correlation of the subscales varied from 0.64 to 0.77. Subscale Cronbach’s alpha reliability coefficients were respectively calculated as 0.80 for adjustment to the university environment, 0.79 for emotional adjustment, 0.76 for personal adjustment, 0.73 for relations with the opposite gender, 0.70 for academic adjustment, and 0.63 for social adjustment. The Cronbach’s alpha reliability coefficient for the whole scale was calculated as 0.91. Cronbach’s Alpha internal consistency coefficients calculated within the scope of this study were respectively as 0.77 for adjustment to the university environment, 0.74 for emotional adjustment, 0.74 for personal adjustment, 0.66 for relations with the opposite gender, 0.64 for academic adjustment and 0.66 for social adjustment. Cronbach’s alpha internal consistency for the whole scale was calculated as 0.91.

Personal information form: A personal information form developed by the researchers was applied to the participants in order to obtain information about their gender, university, faculty, department and point type, class level.

Turkish adaptation of the scale: After obtaining the necessary permission for the Turkish adaptation from the responsible author who developed the original scale, a validity and reliability study was carried out according to the three stages of the intercultural scale adaptation model of Hambleton and Patsula (1999). In the first step, the scale was translated by the researcher to Turkish. The original scale and translation materials were then presented to three different academicians working in the PCG field. The opinions of the experts on the original scale and its translations were asked and they were requested to make necessary changes when needed. The suggestions were evaluated and the translation to Turkish was completed. Then, the Turkish form created was presented to three different academicians that had at least doctoral degree in the PCG field to be translated to the original language. It was determined that there was language equivalence by evaluating the original and translated forms. In the second step, the equivalence was examined in terms of the meanings of words, the usage of concepts, and the correspondence of idioms and experiences. At this stage, the Scale Trial Application Form was created by obtaining the opinion of an academician in the PCG field who was competent in both languages at a professional level. For the trials of this application, the

scale was applied to 56 first-year students studying in a PCG department at Hacettepe University. Each participant was requested to evaluate each item in terms of clarity and to write their thoughts on the scale form when they experienced difficulty in understanding. Opinions of the students were obtained when necessary. Each of the 56 students' forms was examined. Nine students stated that they did not understand the expression "anonymous" that was used in an item. This item was then submitted to an expert to be translated again and the finished wording was used in the last version. The expression "in my undergraduate program, a student may feel anonymous", which occurred in the former version, was changed to "in my undergraduate program, a student may think that he/she often goes unnoticed by faculty members" in the last version of the adaptation. The scale trial form was then prepared. In the third and final step of the adaptation process, the data collection tools were implemented among 698 first-year students in different universities and faculties to perform validity and reliability analysis. Before distributing the forms, the students were informed that the study was a scientific study and they were not required to provide personal information such as name and ID number. Forms were distributed by faculty/department academicians after class hours with volunteering students.

Analysis of the Data

During the data analysis process and the adaptation of measurement tools to be used in the study, the data obtained from 698 people whose descriptive statistics are presented in Table 1 were pre-controlled. Nine student forms that did not provide an answer for 20% or more of the item numbers were determined. On the other hand, it is stated that all scores should be converted into z standard scores and data outside the range of -3 to +3 are extreme values and should be excluded from the analysis because they exhibit a structure that disrupts the normal distribution (Tabachnick and Fidell, 2013). In this context, it was determined that the data of eight students had this feature. A total of 17 student forms were not included in the analysis, and the analysis was performed with the data obtained from 681 student forms.

To determine the reliability of the scale, the Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated and the split halves reliability method was applied. To test the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis was performed and the single-factor structure originally developed by Wintre et al. (2009) was tested. However, it was stated in the development of the SPUSS that there is an expectation of a positive relation between the scores and academic success when there is high-level adjustment between the university and student or in terms of general adjustment (Wintre et al., 2009). In this respect, the relations between the Turkish version of the scale and students' weighted composite score averages were investigated.

As for the second objective of this study, the relations between the results obtained from the Turkish adaptation of the SPUSS and demographic variables of the participants such as university,

point type, and gender were studied. University, point type, and gender variables were thought to be associated with perceptions of university support. In order to examine the difference between the mean scores obtained from the SPUSS, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test method were used.

ANOVA and t-tests for independent samples are parametric methods analyzing the significance of the differences between means and they have similar assumptions of normal distribution and homogeneity of variances compared to other methods (Tabachnick and Fidell, 2013). The data gathered during the study were first examined in terms of the assumption of normal distribution. It was observed that the total scores are concentrated in the range of 80-150, with both extremes declining in terms of frequency. A second study to examine the normality of distribution was carried out by comparing the measure of central tendency. The mean value of the distribution was calculated as 113.68, while the median value was 114 and the peak value was also 114. The measures of central tendency being quite close together are further evidence of normal distribution. Finally, the distribution was examined with the Shapiro-Wilk (S-W) test to determine whether it was normal or not. The resulting coefficient value of 0.998 is not statistically significant (S-W (681)=0.998, $p>0.01$). In all examinations from different angles, the distribution was found to be normal. When examining for the homogeneity of variances, the Levene statistic was calculated for all variables and the variables of university (L (5.675)=2.281, $p>0.01$), point type (L (3.677)=0.666, $p>0.01$), and gender (F=0.603, $p>0.01$) were found to be homogeneous.

Ethical Permission for the Research

In this study, all of the rules stated in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions specified in the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions", were carried out.

Ethics Committee Permit Information: Before starting the research, permission was obtained from the Ethics Committee of Hacettepe University.

Name of the board that carried out ethical evaluation: Hacettepe University

Date of the ethical assessment decision: 09.10.2017

Ethical assessment document number: 35853172

Findings and Comments

Findings Regarding Reliability

The findings concerning the reliability of the scale were determined using the internal consistency coefficient and the split halves reliability method.

Internal consistency coefficient: Evidence regarding the reliability of the adapted scale was obtained by the single application of the internal consistency coefficient. The Cronbach's alpha coefficient was used to test the reliability in terms of internal consistency of the measurement tool with multiple scoring. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.851 for all 21 items in the SPUSS.

Split halves method: Since the SPUSS is a single-factor test, it was split into two halves (first 11 items and last 10 items), and the correlation between the scores obtained from the two halves was calculated ($r=0.69$, $p<0.05$). Since the obtained reliability coefficient gave information for only one of the two halves, Spearman-Brown correction ($2r/(1+r)$) was performed and the equivalent coefficient of these two halves was obtained as 0.82 ($p<0.05$). Based on these results, the halves of the SPUSS provide results equivalent to each other and their items measure similar and homogeneous psychological features.

Findings Regarding Validity

The findings concerning the validity of the scale were determined with confirmatory factor analysis, criterion-based validity, and item-item and item-total score correlations.

Item-item and item-total score correlations: Item-item and item-total score correlations of the SPUSS were calculated. All 21 items have a positive, significant, and intermediate relation as seen in Table 2. Thanks to these results, it can be said that the items have the necessary correlation with the total score of the scale.

Table 2. *Item-item and item-total score correlations*

ITEM	Total Score	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20
I1	0.313**																				
I2	0.510**	0.253**																			
I3	0.338**	0.127**	0.200**																		
I4	0.646**	0.136**	0.384**	0.184**																	
I5	0.506**	0.361**	0.251**	0.186**	0.307**																
I6	0.477**	0.051	0.232**	0.049	0.378**	0.153**															
I7	0.388**	-0.025	0.038	0.099*	0.144**	0.135**	0.262**														
I8	0.318**	0.029	0.135**	0.083*	0.091*	-0.020	0.117**	0.175**													
I9	0.614**	0.070	0.195**	0.106**	0.334**	0.173**	0.345**	0.389**	0.338**												
I10	0.556**	0.079**	0.276**	0.180**	0.331**	0.258**	0.177**	0.116**	0.070	0.281**											
I11	0.552**	0.055	0.182**	0.053	0.262**	0.188**	0.270**	0.304**	0.176**	0.476**	0.261**										
I12	0.548**	0.108**	0.287**	0.136**	0.374**	0.224**	0.154**	0.158**	0.064	0.239**	0.299**	0.202**									
I13	0.535**	0.091*	0.164**	0.080*	0.322**	0.238**	0.309**	0.273**	0.265**	0.342**	0.228**	0.357**	0.135**								
I14	0.643**	0.138**	0.277**	0.157**	0.471**	0.271**	0.220**	0.163**	0.055	0.355**	0.379**	0.332**	0.431**	0.251**							
I15	0.399**	0.103**	0.280**	0.120**	0.240**	0.073	0.138**	0.019	-0.020	0.113**	0.233**	0.172**	0.286**	0.118**	0.324**						
I16	0.468**	0.009	0.096*	0.044	0.227**	0.180**	0.202**	0.222**	0.110**	0.308**	0.191**	0.387**	0.230**	0.345**	0.243**	0.096*					
I17	0.513**	0.018	0.160**	0.074	0.297**	0.178**	0.215**	0.221**	0.198**	0.355**	0.304**	0.350**	0.235**	0.319**	0.266**	0.096*	0.283**				
I18	0.562**	0.127**	0.293**	0.172**	0.420**	0.196**	0.182**	0.105**	0.065	0.271**	0.310**	0.259**	0.317**	0.233**	0.405**	0.310**	0.220**	0.176**			
I19	0.419**	0.105**	0.173**	0.336**	0.257**	0.195**	0.121**	0.030	0.047	0.174**	0.238**	0.056	0.209**	0.134**	0.318**	0.156**	0.079**	0.083*	0.280**		
I20	0.543**	0.168**	0.240**	0.069	0.333**	0.315**	0.247**	0.099*	0.077*	0.226**	0.247**	0.192**	0.342**	0.181**	0.350**	0.169**	0.208**	0.200**	0.297**	0.255**	
I21	0.674**	0.200**	0.277**	0.145**	0.365**	0.394**	0.239**	0.150**	0.130**	0.339**	0.428**	0.278**	0.382**	0.316**	0.439**	0.264**	0.279**	0.315**	0.427**	0.272**	0.525**

** Correlation is significant at 0.01.

Criterion-based validity: In order to gather evidence of the validity of the Turkish adaptation of the scale, ULS and SPUSS correlations were examined in the process of adaptation. The results are given below in Table 3.

Table 3. ULS and SPUSS correlations

Subdimension / Subscale	SPUSS Total
ULS AB1	0.383**
ULS AB2	0.110**
ULS AB3	0.244**
ULS AB4	0.125**
ULS AB5	0.220**
ULS AB6	0.180**
ULS Total	0.302**

As shown in Table 3, there are significant correlations between the SPUSS total scores and ULS total and subscale scores ($r=0.110$, $p<0.05$ and $r=0.383$, $p<0.05$). Significant correlations, although not of a high level of significance, are expected to exist between each subscale score and the total score. Therefore, these results express the relation between the scores obtained from valid and reliable scales that conceptually measure the variables and provide verification that the theoretically expected correlations are observed.

Construct validity: Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to determine the construct validity of the scale.

Confirmatory factor analysis results: In the process of adaptation, the adjustment levels between Turkish culture and the measurement scale were analyzed with confirmatory factor analysis (CFA). The results are shown in Figure 1 and Table 4.

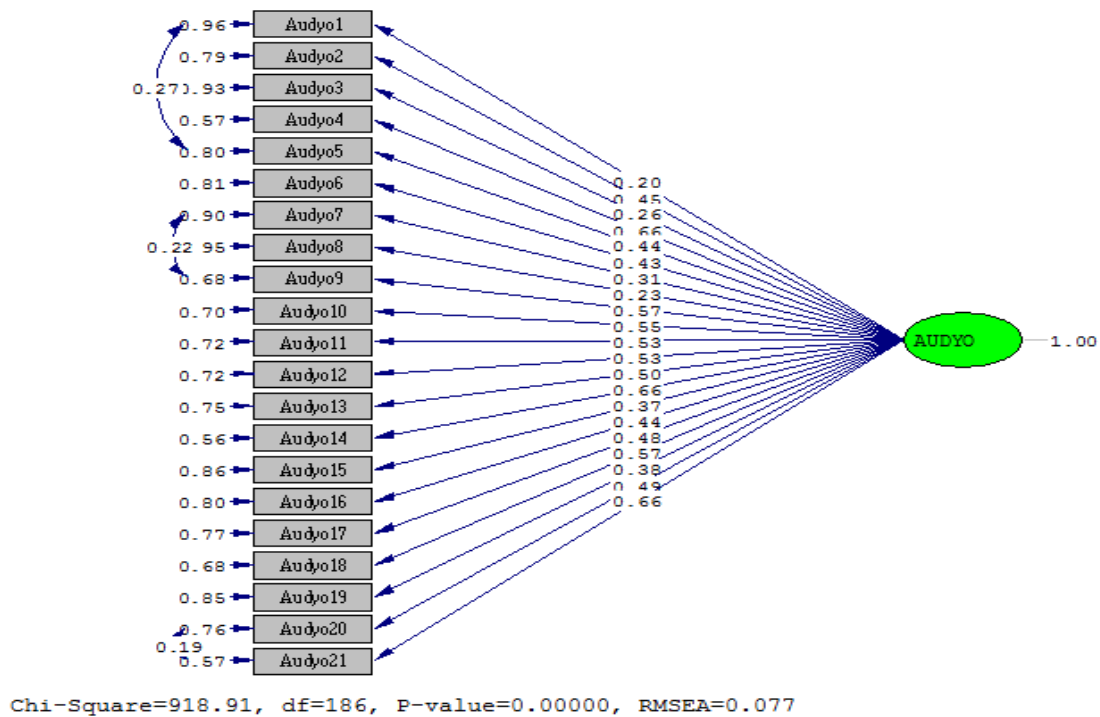


Figure 1. Confirmatory factor analysis results (AUDYO: SPUSS)

Table 4. Model fit Indices obtained by CFA for SPUSS

Application	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	NNFI
Turkish application	918.91	4.94	0.077	0.93	0.88	0.91	0.91

As shown in Table 4, in the examination of the SPUSS's factor structure, one latent factor for all items represented was primarily examined and acceptable results were observed for goodness of fit (RMSEA=0.077, CFI=0.93, GFI=0.88, NFI=0.91, NNFI=0.91). Based on Kline's (2005) observation that items representing the same size can be associated with error variances, suggestions for modifications to enhance the goodness of fit were examined by LISREL software, and it was deemed appropriate for the error variance for items 1 and 5, items 7 and 9, and items 20 and 21 to be associated together. When the obtained fit indices were finally examined, it was observed that the data fit well with the model according to the RMSEA (≤ 0.08), CFI, NFI, and NNFI indices (≥ 0.90 ; Kline, 2005; Bentler, 1990). Degrees of freedom in the chi-square test also seemed acceptable (≤ 6 ; Steiger, 2007). According to the GFI, the single-factor model is quite close to validating the data. The path coefficients between the latent variable and the items are statistically significant. Accordingly, the data obtained from the Turkish adaptation can be considered to conform to the single-factor measurement model proposed in the original scale itself.

Relation with academic success: In the process of developing the scale, high scores of adjustment to university and university-student adjustment were expected to have positive relations with academic success (Wintre et al., 2009). In this regard, the relation between the Turkish version of the scale and students' weighted composite average scores were investigated. A positive and significant relation was found between the SPUSS and students' weighted composite scores ($r=0.118$, $p<0.05$).

Investigation of Demographic Variables with the Results Obtained from the SPUSS

Results of one-way analysis of variance (ANOVA) for students' perception of university support and structure depending on the variable of university: Number of students according to the university, SPUSS Group Averages and Standard Deviations are shown in Table 5. Then, to investigate whether there was a significant difference in the perceptions of university support of first-year students according to their universities, ANOVA results are given in Table 6.

Table 5. Numbers, SPUSS group averages, and standard deviations according to universities

University	N	\bar{X}	S
Hacettepe University (H)	183	121.98	24.95
Kastamonu University (K)	71	103.92	20.99
Kars Kafkas University (KA)	118	98.19	23.42
Ahi Evran University (A)	95	106.80	19.08
Çukurova University (Ç)	158	117.22	23.02
Balıkesir University (B)	56	133.23	23.17

As shown in Table 5, the mean perceived university support and structure scores according to the variable of university indicate that Balıkesir University has the highest average, while Kars Kafkas University has the lowest. After testing the assumptions, ANOVA results reflecting the significance of the differences between group averages depending on the university variable were obtained, as shown in Table 6.

Table 6. *One-way analysis of variance (ANOVA) of SPUSS scores according to university variable*

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	p	Significant Difference
Intergroup	75592.72	5	15118.54	28.72	0.000	H-K, H-KA, H-A, K-Ç, K-B, KA- Ç, KA-B, A-Ç, A-B, Ç-B
Intragroup	355266.21	675	526.32			
Total	430858.93	680				

* $p < 0.05$

As shown in Table 6, there is a significant difference in terms of mean SPUSS total scores depending on the participant's university ($F(5,675)=28.72, p < 0.05$). The Scheffe test, conducted to determine which pairwise comparisons caused the differences between groups, showed that the participants from Balıkesir University had the highest average scores while Kars Kafkas University had the lowest. Other comparisons that yielded significant differences are given in Table 6.

Results of one-way analysis of variance (ANOVA) for students' perception of university support and structure depending on the variable of point type: The number of students according to university, SPUSS Group Averages and Standard Deviations are shown in Table 7. To investigate whether there was a significant difference in the perceptions of university support of first-year students depending on their point types, ANOVA results are given in Table 8.

Table 7. *Standard deviations and group averages by point types*

Point Type	N	\bar{X}	S
Turkish and Mathematics (TM)	334	117.14	23.62
Science and Mathematics (FM)	199	104.54	24.60
Turkish and Social (TS)	71	103.92	20.99
Associate Degree (Ö)	77	131.26	23.82

As shown in Table 7, the mean scores of the perception of university support and structure depending on the variable of point type indicate that associate degree students have the highest average, while Turkish-social sciences students have the lowest. In order to see the differences according to point types, one-way analysis of variance (ANOVA) results are given in Table 8.

Table 8. *One-way analysis of variance (ANOVA) of SPUSS scores according to point type variable*

Source of Variation	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	p	Significant Dif.
Intergroup	51206.061	3	17068.687	30.44	0.000	TM-FM, TM-TS,

				TM-Ö, FM-Ö, TS-Ö
Intragroup	379652.867	677	560.787	
Total	430858.928	680		

* $p < 0.05$

In terms of the mean SPUSS total scores, it is observed that there is a significant difference between students with different point types, as shown in Table 8 ($F(3.677) = 30.44$, $p < 0.05$). The Scheffe test, conducted to determine which pairwise comparisons caused the differences between groups, showed that the participants enrolled for associate degrees have the highest mean scores, while students of Turkish and social sciences have the lowest. Other comparisons that yielded meaningful differences are given in Table 8.

Results of t-test analysis of students' perceptions of university support and structure depending on the variable of gender: To investigate whether there was a significant difference in the perceptions of university support of first-year students depending on their genders, independent samples t-test results are given in Table 9.

Table 9. Independent samples t-test results for SPUSS scores depending on the gender variable

Gender	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Female	449	112.84	25.37	-1.330	678	.184
Male	231	115.54	24.53			

The difference of mean SPUSS total scores between female and male participants was not found to be statistically significant ($t(678) = -1.330$, $p > 0.01$). In other words, it is seen that there is a similar mean total score for female and male students.

Discussion and Conclusion

This study, conducted to adapt the SPUSS to Turkish and to examine whether there is a significant difference in perceptions of university support among first-year university students according to the variables of gender, university, and point type, has shown that the SPUSS is a valid and reliable measurement tool. Furthermore, perceptions of first-year students on university support showed significant differences depending on the university and point type variables; however, no significant difference was found for the variable of gender.

In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated and found to be 0.851. The Cronbach's alpha is a coefficient based on the correlations between items, measuring the internal consistency of items in terms of whether they measure the same psychological structure or not (Cronbach, 1951). In the social sciences, the expected levels of the Cronbach alpha coefficient for internal consistency are ≥ 0.70 (Nunnally, 1978). Therefore, the internal consistency coefficient of this adaptation, calculated with the Cronbach's alpha coefficient, showed

that the 21 items of the SPUSS were satisfactory in terms of internal consistency. On the other hand, to determine the reliability of the single-factor SPUSS, the split halves method, a method to test the reliability of single-factor psychological tests, was used. Since the basic assumption of single-factor tests is that all items homogeneously measure the same factor, the necessity of having the same results from the split halves is tested with this method and the scores obtained from the split halves are expressed as correlations (Cronbach, 1947). Such halves obtained from the SPUSS provide results equivalent to each other, revealing that the items measure similar and homogeneous psychological features. Consequently, the results for the reliability of the scale show that the SPUSS has a satisfying level of reliability.

In order to determine the validity of the scale, first, item-item and item-total score correlations were calculated. For scales developed to be used in educational sciences and psychology, each item included is expected to provide a significant contribution to the total score and have a statistically significant relation with the total score itself (Clark, 2005). Although there are different views regarding the item-total score relation levels according to scale size, item-total score correlations are expected to be statistically significant and above the level of 0.30 (Tabachnick and Fidell, 2013). In this context, it was determined that the necessary relation between the total score and items of the scale did exist. Moreover, as explained in the findings section, when the fit indices of the scale were analyzed, the RMSEA index showed that the data were in good agreement with the model, while according to the CFI, NFI, and NNFI, the data were also found to show a good fit. In addition, the degrees of freedom in the chi-square test were determined to be acceptable. In summary, validity tests indicated that the scale is valid to measure the structure that it is intended to measure. The SPUSS is a reliable tool for measuring student perceptions of university support and structure; in other words, it is a measurement tool that can be used for the university adjustment of the first-year university students.

While the first studies about the transition to university were solely related to academic success, this process is now discussed as a multi-dimensional process of life transition including personal, social, and academic factors (Parker et al., 2004). Paul and Brier (2001) emphasize that the transition from high school to university is the most critical and difficult process throughout university life. For this reason, in order to understand and ensure the positivity of this complex adjustment process consisting of social, psychological, and intellectual aspects, it is of vital importance to analyze this process from different angles. Tinto (1982, 1993) found that students who are able to develop and use personal, social, and academic skills in the first year adapt to university life more easily than others who are not able to do so. Personal, social, and academic changes occurring in the first year of university bring about a multi-dimensional adjustment process and compliance or non-compliance in this process affects the whole life of the student (Wintre et al., 2008). Determining the adjustment in the first year can be carried out with measurement tools whose validity and reliability

are ensured. Therefore, it is thought that SPUSS, which was adapted to Turkish, will make significant contributions to the literature in determining the current situation.

However, it is indicated that each university has its own structure and support, and the perceptions of students may also vary depending on that structure (Wintre et al., 2009). This view is also supported by the results of this study. The perception of support among the students was found to vary according to the university. The differentiation of perceived university support according to university has been discussed in the literature. In the study conducted by Wintre et al. (2009), universities with large campuses in metropolitan regions had higher levels of perceived support in comparison to universities with small campuses, while universities with large campuses in small towns had higher levels of perceived support compared to universities with small campuses located at small towns. Schuster (2017) determined that the university climate is an important predictor of the adjustment levels of the first year students. In the findings of this study, it was determined that the perceived university support of first-year students differed according to universities. This situation is thought to be related to factors such as the expectations of students from the university, university resources, and university climate. Therefore, it is thought that each university can create psychological and social programs that will support the adjustment processes depending on the needs of students in the transition to university.

Another point highlighted in studies on university adjustment is that there are some relevant background features such as socio-economic level and department (Clarke, 2005). Point type is also a background feature of university students. In this study, the perception of university support has been found to significantly differ depending on the point type of the student. Point type is a special variable in the Turkish education system. When examining the literature, no previous study was found examining the adjustment level of first-year university students depending on the point type variable. However, it is thought that the adjustment programs can be created based on faculty/department. Thus, it is further thought that the point type variable can provide a predictive idea about creating the content of adjustment programs.

University adjustment levels of first-year students according to gender have been the subject of various studies. Consistent with the findings of this research, in general, it is stated that in the first year university adjustment does not show a difference based on the gender variable (Chemers and Garcia, 2001; Wintre et al., 2009). This shows that perceptions of support are not shaped by gender-based differences. It is believed that this is due to the lack of gender-based support from universities.

In conclusion, it is thought that in studies to be conducted in Turkey on the adjustment of first year students to university factors such as personality traits of the students, structure of the university, university support, resources provided by the university, student-academic personnel relations, motivation and goals of students for the university, social activities outside of the university,

relations with peers etc. can be addressed. Therefore, determining the perceived university support of first-year students is an effective factor in the adjustment processes of students to the university. Furthermore, this process is thought to have a direct impact on psychological, social and academic results of the students. In this context, it is thought that the determination of the university support and structure perceived by students will be a source for the adjustment programs of the universities.

References

- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Emerging adulthood and social class: Rejoinder to furstenberg, silva, and du bois-reymond. *Emerging Adulthood*, 4(4), 244-247.
- Aslan, S. (2015). Üniversite yaşamına uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 132-145.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 24, 297-308.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In. Damon, W. (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp.349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D., 1993. The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child development*, 64, 1299-1317.
- Bülbül, T. & Acar- Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In Cowan, P. A. & Hetherington, M. (Ed.), *Family transitions* (pp. 3-33). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Education Psychology*, 93(1), 55-64.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.

- Cronbach, L. J. (1947). Test "reliability": Its meaning and determination. *Psychometrika*, 12(1), 1-16.
- Cronbach L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.
- Dyson, R. D. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Feldt, R. C., Graham, M. & Dew, D. (2011). Measurement adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.
- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1- 30.
- Karahan, T. F, Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. & Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6-15.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35, 24-32.
- Mohr, J., Eiche, K. & Sedlacek, W. (1998). So close, yet so far: Predictors of attrition in college seniors. *Journal of College Student Development*, 39, 343-352.
- Miley, K. K., Melia, O. & Dubois, B. L. (1998). *Generalist social work practice—an empowering approach*. U.K.: Allyn and Bacon.
- Muuss, R. E. (2006). *Theories of adolescence*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, N. Y.: McGraw-Hill.
- Özgülven, İ.E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Odak Ofset ve Matbaacılık.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M.J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E. L. & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling Development, 79*, 77-89.
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional ve social factors to predict student success. *Journal of College Student Development, 44*(1), 18-28.
- Sevinç, S. & Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1285-1308.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, M. A.: Allyn and Bacon.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education, 53*(6), 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolfe, R. N. & Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement, 55*(2), 177-185.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 75*(1), 9-37.
- Wintre, M.G., Knoll, G.M. Pancer, W.M., Pratt, M.S., Polivy, J., Bernie-Lefcovitch, S.B. & Adams, G. (2008). The transition to university. The student-university match questionnaire. *Journal of Adolescent Research, 23*(6), 745-769.
- Wintre, M.G., Gates, S.K.E., Pancer, W.M., Pratt, M.S., Polivy, J., Bernie- Lefcovitch, S. B., ... Adams, G.R. (2009). The student perception of university support and structure scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies, 12*(3), 289-306.
- Villate, A., Marcotte, D. & Potvin, A. (2017). Correlates of depression in first-year college students. *Canadian Journal of Higher Education, 47*(1), 114-136.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 81-87.