



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

ÜNİVERSİTEYE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
GELİŞTİRİLEN ÜNİVERSİTE UYUM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Dilek AVCI

Doktora Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

ÜNİVERSİTEYE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
GELİŞTİRİLEN ÜNİVERSİTE UYUM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF THE COLLEGE ADJUSTMENT PROGRAM
DEVELOPED FOR COLLEGE FRESHMEN

Dilek Avcı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Dilek AVCI' nın hazırladığı "Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Üniversite Uyum Programının Etkililiği" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM



Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Türkan DOĞAN



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Tuncay ERGENE



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT



Jüri Üyesi

Doç. Dr. İlhan YALÇIN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 18 / 06 / 2019 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu çalışma TUBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Öz

Bu çalışmanın amacı İlk Yıl Üniversite Uyum Programı'nın üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversite uyum düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum düzeylerinin desteklenmesinin amaçlandığı psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında deneysel işlemin etkililiğini ölçmek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ) ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği (ÜÖEÖ) ve Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca, ilk ve son oturumda Değerlendirme Formu ve her bir oturum sonunda Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın ön test, son test ve izleme ölçümlerinde Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ), Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği (ÜÖEÖ), Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) kullanılmıştır. İzleme ölçümü literatüre bağlı olarak Bahar dönemi başlangıcından iki ay sonra, son test uygulamasının ardından yaklaşık üç ay sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite ortamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, akademik uyum, sosyal uyum puanları deney ve kontrol gruplarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Karşı cinsle ilişkiler puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir. Üniversite- öğrenci eşleşme toplam puan, Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum ile Akademik ve Entelektüel Uyum puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aynı düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak izleme testinde deney grubundaki katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam puanının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler ise kuramsal çerçeveyi, ilgili araştırmaları ve araştırma kapsamında elde edilen nicel bulguları destekleyici yönde tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversiteye geçiş, ilk yıl üniversite öğrencileri, üniversite uyumu, ilk yıl üniversite uyum programı.

Abstract

The aim of this study is to examine the impact of the First Year College Adjustment Program on the new students' adjustment levels to university. For this purpose, a psychoeducation program has been prepared to support the freshmen' adjustment to university. To measure the effectiveness of the experimental procedure used in the research, University Life Scale (ULS), The Student-University Match (SUM) Questionnaire and The Student Perception of University Support and Structure (SPUSS) were also adapted to Turkish by the researcher and utilized in this study. The experimental group also received open-ended Qualitative Research Questions Forms. Monitoring tests were conducted after the last test run was carried out three months ago. Research results showed a significant increase of adjustment levels of the experimental group students those who participated in the First Year Adjustment program. The significance of the difference between the adjustment to university environment, emotional adjustment, personal adjustment, academic adjustment, social adjustment scores were determined. Opposite-Sex Relationships subscale difference is not significant. There was also a significant increase of university-student match score, university-student match, social cohesion, personal and environmental adjustment subscales' in the experimental group compared to the control group. SPUSS results of adjustment participants have shown that levels were the same in both groups. But after a while of the experimental procedure, experimental group has shown a significantly higher total-score in SPUSS. When the qualitative findings of the research were examined, they were found to be supportive of the theoretical frame of the research, related works and quantitative findings.

Keywords: Transition to university, first year university students, adjustment to university, first year adjustment program.

Teşekkür

Her insanın farkında olarak ya da olmayarak yaşam biçimine kaynaklık eden değerleri olduğunu düşünürüm. Benim yolculuğumda ise üniversiteme ilk yıl öğrencisi olarak ayak bastığım andan itibaren değerli hocalarım aracılığıyla üniversite kültürü olarak daha da kalıcı hale getirdiğim ve kendi öğrencilerime de aktarmak istediğim en kıymetli değer: Emek.

İçinde adanmışlığı, sevgiyi, acıyı, merakı ve tarif edemeceyeceğim çokça duyguyu barındıran ama dünyanın belki de en güzel hazlarından birini yaşatan bu sürecin sonunda dönüp arkaya baktığımda bilim uzmanlığımı edinmemden de öte nasıl geliştiğimi görüyorum. Ne mutlu bana ki en ince hassasiyetler ve özverilerle emek verdiğim bu çalışmamda yanıbaşımdaya mükemmel insanlar oldu. Değerli hocalarım, ailem, arkadaşlarım...

Öncelikle sevgili Hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Türkan Doğan'a naif kalbi ve yol göstericiliği için sonsuz teşekkür ederim. Üniversite uyumunun sadece akademik gelişim değil başlı başına bir kişilik gelişimi olarak insanın kendisine yatırımı olduğunu farkettilen ve üniversitenin ilk gününden doktora eğitimimi tamamladığım bugüne kadar her adımda bilgisi, kılavuzluğu, desteği ile her zaman yanımda olan çok değerli Hocam Prof. Dr. İbrahim Yıldırım'a, tez sürecimde bilgi ve tecrübelerini güler yüzüyle bana sunan ve ufkumu açan fikirlerini hiç esirgemeyen değerli Hocam Prof. Dr. Tuncay Ergene'ye, yine tez sürecimde yanımda olan ve bilgi ve düşüncelerini içtenlikle paylaşıp desteğini sonsuz hissettiğim Doç. Dr. İlhan Yalçın Hocam'a ve Doç. Dr. Dilek Gençtanırım-Kurt Hocam'a öncelikle teşekkürü borç bilirim.

Üniversite uyum alan yazını okurken gerçekleştirdiği mükemmel çalışmalarla kendisini tanıdığım ardından Penn State- Harrisburg'da altı ay boyunca beni ağırlayan değerli hocam Prof. Dr. Şenel Poyrazlı ve Social Sciences ve Psychology bölümü değerli hocalarına misafirperverliklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim. Programımın şekillenmesinde Penn State oryantasyon çalışmalarını hem deneyimleyip hem de öğrenme fırsatı yakaladığım ve ilk yıl üniversite uyumunun inanılmaz keyifli ve bir o kadar da zor bir süreç olduğunu yaşayarak öğrendiğim bu sürecin programıma katkısı büyük...

Bu süreçte her zaman yanımda olan değerli aileme; annem Ayşe Avcı, babam Tahsin Avcı ve canım kardeşim Emre Avcı'ya eşsiz desteklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim. Ayrıca kuzenim Osman Avcı ve değerli eşi Ebru Avcı'ya hissettirdikleri güven için teşekkür ederim. Doktora sürecim boyunca hem doktora sürecime hem de altı yıl boyunca psikodrama gibi zorlu bir süreçte hem tanıklığı hem de destek olmayı birlikte inanılmaz şekilde gerçekleştiren ve varlıklarıyla kendimi şanslı hissettiğim değerli arkadaşlarım Aslı, Burcu, Ece, Evrim, Ezgi, Fadime, İnci, Pınar, Selda ve Sevdâ'ya sonsuz teşekkür ederim.

Grup çalışmalarımı organize edebilmemde destekleri için Hacettepe Üniversitesi ÜNİ-101 Ofisi personeline ve özellikle Dilek Öget'e teşekkür ederim. Bölümünde program ilanını gerçekleştirmemi destekleyen Biyoloji Bölümü değerli hocaları Prof. Dr. Ergi Deniz Özsoy'a ve Prof. Dr. Zafer Ayaş'a teşekkür ederim. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birim koordinatörüm Doç. Dr. Sait Uluç Hocam'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Her zaman desteğini hissettiğim değerli arkadaşım Dr. Öğr. Gör. Olcay Yılmaz'a çalışmamın başlangıcından bitimine kadar kıymetli geri bildirimlerini paylaştığı ve çaresizlik hissettiğim zamanlarda motivasyonumu tekrar sağlamamda mükemmel bir arkadaş desteği sunduğu için teşekkür ederim. Yine hem arkadaşlığı hem de akademik kimliği ile her zaman yanımda hissettiğim Doç. Dr. Aslı Bugay Sökmez'e teşekkür ederim. Değerli arkadaşım Dr. Serkan Dinçer'e tüm tez sürecimde desteğini hiç esirgemediği için teşekkür ederim. Değerli Hocalarım Dr. Fatma Türkyılmaz ve Dr. Uğur Özdemir'e desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Değerli arkadaşlarım Cennet Erdoğan Zorver, Dilşad Kutsal, Berfin Ural'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Dr. Eren Suna'ya ve Arş. Gör. Gökhan Kabacıoğlu'na ve birim sekreterimiz Sema Özhan'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en özeli ise inanılmaz bir disiplin ve hevesle programa katılan ilk yıl öğrencilerine ve konuyla ilgili ilham kaynağı olan tüm ilk yıl öğrencilerine sonsuz teşekkür ederim...

Kocaman bir teşekkür de kendisi haberdar olamayacak ama doktora sürecimin kritik son altı ayında hayatıma giren ve en stresli zamanlarımda bile kakhaha atmama neden olan eşsiz bir eğitici olan şahsına münhasır Kedim Merges'e☺.

İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vii
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
Araştırma Problemi.....	14
Sayıtlılar	15
Sınırlılıklar	15
Tanımlar	15
Bölüm2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	18
Üniversiteye Geçiş ve Beliren Yetişkinlik	18
Üniversiteye Geçiş ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Uyumu	20
Üniversite Uyum Süreci İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	30
Spady Okul Terki Aşamaları Modeli	31
Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model).....	34
Bean'ın Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean's Student Attrition Model).....	36
Pascarella Öğrenci Yıpranma Modeli (Pascarella's Student Attrition Model).	39
Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin's Student Involvement Model).	40
Ekolojik Model (Ecological Model).....	43
İlgili Literatür	46
Bölüm3 Yöntem	63
Araştırma Modeli	63
Çalışma Grubu	64
İşlem.....	65
Çalışma grubunun oluşturulması.	66
İlk yıl üniversite uyum programının geliştirilme süreci.....	67
Program alt yapısının hazırlanması.	69

Program tasarım süreci	72
İlk yıl üniversite uyum programının uygulama süreci	75
Veri Toplama Araçları	76
Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ).	76
Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği (ÜÖEÖ).	79
<i>Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması</i>	80
Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ).	87
<i>Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması</i>	88
Kişisel bilgi formu (KBF)- 1.	96
Üniversite ilk yıl öğrencilerinin uyumları ile ilgili yapılandırılmış görüşme formu	96
Kişisel bilgi formu (KBF)- 2.	97
Değerlendirme formu I.	97
Değerlendirme formu II.	97
Grup oturumlarını değerlendirme formu- üye.	98
Grup oturumlarını değerlendirme formu- lider.	98
Verilerin Analizi	98
Bölüm4 Bulgular ve Yorumlar	100
Bölüm5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	156
Sonuç	156
Tartışma	158
Öneriler	169
Kaynaklar	173
EK-A:Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği- Örnek Maddeler	193
EK-B: Değerlendirme Formu I	194
EK-C: Değerlendirme Formu II	195
EK-Ç:Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Üye	196
EK-D:Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Lider.	197
EK-E: Gönüllü Onam Formu	198
EK-F:İlk Yıl Üniversite Uyum Programı (Örnek Özet Oturum)	199
EK-G:Katılım Belgesi	200
EK-H. Oturumlara İlişkin Örnek Görseller	201
EK-I:Program Broşürü	205
EK-İ: Program Taahhütnamesi	206

EK-J:Üniversite İlk Yıl Öğrencilerinin Uyumları İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	207
EK-K:Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği- Örnek Maddeler	208
EK-L:Üniversite Yaşamı Ölçeği – Örnek Maddeler.....	209
EK-M: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	210
EK-N: Etik Beyanı	211
EK-O: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	212
EK-P: Dissertation Originality Report.....	213
EK-R: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	214



Tablolar Dizini

Tablo 1.Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen	63
Tablo 2. Deney Grubu Gün, Saat ve Grup Üyesi Sayısı Bilgileri	64
Tablo 3.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılara İlişkin Kişisel ve Demografik Bilgiler	65
Tablo 4.Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ) İç Tutarlılık Katsayısı	77
Tablo 5.ÜYÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri	79
Tablo 6.Betimsel İstatistikler	81
Tablo 7.ÜÖEÖ Cronbach Alfa Sonuçları	82
Tablo 8.ÜÖEÖ Madde-Madde ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları	84
Tablo 9.ÜÖEÖ ile ÜYÖ Korelasyonları	85
Tablo 10.ÜÖEÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri	86
Tablo 11.ÜÖEÖ ile Ağırlıklı Başarı Puanı Ortalamaları ile İlişki	87
Tablo 12.AÜDYÖ Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	90
Tablo 13.AÜDYÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	91
Tablo 14.AÜDYÖ Madde-Madde ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları	93
Tablo 15.AÜDYÖ ile ÜYÖ Korelasyonları	94
Tablo 16 AÜDYÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri	95
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Yaşam Ölçeği Puan Ortalamaları	100
Tablo 18.Üniversite Yaşam Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	100
Tablo 19.Üniversite Yaşam Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları	101
Tablo 20.Üniversite Yaşam Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları	102
Tablo 21.Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Ortamına Uyum Puan Ortalamaları	103
Tablo 22.Üniversite Ortamına Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	104
Tablo 23.Üniversite Ortamına Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları	105
Tablo 24.Üniversite Ortamına Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları	106

Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Duygusal Uyum Puan Ortalamaları</i>	107
Tablo 26. <i>Duygusal Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 27. <i>Duygusal Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 28. <i>Duygusal Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Kişisel Uyum Puan Ortalamaları</i>	110
Tablo 30. <i>Kişisel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 31. <i>Kişisel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 32. <i>Kişisel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 33. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Karşı Cinsle İlişkiler Puan Ortalamaları</i>	113
Tablo 34. <i>Karşı Cinsle İlişkiler Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 35. <i>Karşı Cinsle İlişkiler Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 36. <i>Karşı Cinsle İlişkiler Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 37. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Akademik Uyum Puan Ortalamaları</i>	116
Tablo 38. <i>Akademik Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 39. <i>Akademik Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 40. <i>Akademik Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 41. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Sosyal Uyum Puan Ortalamaları</i>	119
Tablo 42. <i>Sosyal Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 43. <i>Sosyal Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 44. <i>Sosyal Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	121

Tablo 45. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Puan Ortalamaları</i>	122
Tablo 46. <i>Üniversite-Öğrenci Eşleşme Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 47. <i>Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 48. <i>Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 49. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Puan Ortalamaları</i>	125
Tablo 50. <i>Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 51. <i>Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	126
Tablo 52. <i>Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 53. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Akademik ve Entelektüel Uyum Puan Ortalamaları</i>	128
Tablo 54. <i>Akademik ve Entelektüel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	128
Tablo 55. <i>Akademik ve Entelektüel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 56. <i>Akademik ve Entelektüel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	130
Tablo 57. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Puan Ortalamaları</i>	131
Tablo 58. <i>Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	131
Tablo 59. <i>Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 60. <i>Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	133

Şekiller Dizini

Şekil 1. Spady Okul Terki Aşamaları Modeli (Spady, 1970).	33
Şekil.2. Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1988).	36
Şekil.3. Bean Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean, 1985).	39
Şekil 4. Ekolojik Model (Bilge vd., 2013) ‘den uyarlanmıştır.	45
Şekil 5. ÜYÖ Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.....	78
Şekil 6. ÜÖEÖ Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.....	86
Şekil 7. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.....	95



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

NEİY: Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne de Yetiştirmede

ÖSYM: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SED: Sosyoekonomik Düzey

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Üniversitenin ilk yılı üniversiteye geçiş yılı/süreci olarak tanımlanmaktadır (Sidle ve McReynolds, 2009). Geçiş süreci, kariyer ve meslek hayatına hazırlanmanın yanı sıra sosyal, duygusal, davranışsal anlamda birçok yeni deneyimi ve uyum gerekliliğini barındıran karmaşık ve zorlanmalı bir süreçtir (Clark, 2005). Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, bu süreçte hem üniversiteye geçiş nedeniyle hem de kimlik gelişimi süreci nedeniyle sahip oldukları değer, tutum, alışkanlıkların birçoğunu geride bırakıp yeni değer, tutum, alışkanlıklar geliştirme ve deneyimleme sürecine girmektedirler (Patton, Renn, Guido, Quayle, Evans ve Forney, 2016). Bu yeni süreç, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteden beklentilerini, diğer öğrencilerle, akademik ve idari personelle kurdukları iletişimin niteliğini, yeni akademik ortamın kurallarını ve çalışma yöntemlerini, öğrencilerin üniversiteye getirdikleri kişilik özelliklerini tekrar gözden geçirdikleri bir dönem olması itibarıyla de tüm üniversite ve yetişkinlik yaşamı boyunca en önemli uyum süreci olarak ele alınmaktadır (Swanson, Vaughan ve Wilkinson, 2017; Tinto, 1993).

Bununla birlikte üniversiteye geçiş süreci her zaman olumlu bir şekilde gerçekleşmemektedir. Birçok ilk yıl üniversite öğrencisi iyimserlik, yüksek akademik başarı ve olumlu bir üniversite hayatı beklentisi ile üniversiteye gelmekte ancak birçoğu ikinci sınıfa geçmekte zorlanmakta ve hatta üniversite terki düşüncesine girebilmektedir (Carter, Locks ve Winkle- Wagner, 2013). ABD Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi 2014 verilerine göre liseden üniversiteye geçen öğrencilerin oranının %71 olduğu, ancak üniversiteye yeni başlayan ilk yıl öğrencilerinin %21'inin üniversite ikinci sınıfa geçmediği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, %41 oranında öğrencinin ise dört senelik lisans programından zamanında mezun olabilmesi için gerekli olan kredinin en az kısmını ilk yıl aldıkları veya aldıkları kredileri tamamlayamadıkları ifade edilmektedir. Sonuç olarak üniversiteye başlayan öğrencilerin ancak %50' sinin

dört yılın sonunda bir mezuniyet derecesi alabildiği belirtilmektedir. Bu oran ortalama 16 milyon dolarlık bir eğitim bütçesine sahip Amerika üniversite eğitim sisteminde, üniversiteye başlayan öğrencilerin uyumu ve devamlılığı konusunda önleyici ve destekleyici programların önemini artırdığı vurgulanmaktadır (Byrd ve MacDonald, 2005). Ayrıca tüm eğitim kademelerinin birbirinden bağımsız değerlendirelemeyeceği ve bu kademelerin birbirine bağlı zincir halkaları olduğu ifade edilmektedir (McCabe, 2000). Geniş ölçekte değerlendirildiğinde Amerika eğitim sistemi için en zayıf halkanın liseden üniversiteye geçiş süreci olduğu; buna ek olarak üniversite eğitiminin ekonomik, sosyal ve kültürel boyutta ülke gelişimi için de büyük etkiye sahip olduğu ve günümüz iş yaşantısında yeni iş alanlarının geçen 25 seneye göre %70 oranında arttığı ve bu iş alanlarının ise ancak yüksek öğretimle sağlanabildiği vurgulanmaktadır (McCabe, 2000).

2000 yılı itibarıyla Amerika'da yaşayan 25 yaş ve üstü bireylerin ortalama gelirleri karşılaştırıldığında yüksek okul (Türk eğitim sisteminde lise kademesine denk gelmektedir) diplomasına sahip olanların yıllık gelirlerinin ortalama 24,297 dolar lisans diplomasına sahip olanların 26,693 dolar, yüksek lisans derecesine sahip olanların ise ortalama 40,314 dolar seviyesinde olduğu buna bağlı olarak da Amerika'da okuyan yüksek okul öğrencilerinin %90 kadarının üniversiteye geçmek istediği belirtilmektedir (Venezia ve Kirst, 2005). Buna ek olarak 1999- 2013 yılları arasında yüksek öğretime geçişte %38 oranında bir artışın söz konusu olduğu tespit edilmiştir (National Center for Public Policy and High Educations, 2013). Tüm bu oranlar Amerika üniversite sisteminde sürekli gelişmeyi, üniversitelerin vizyon ve prestij sağlayabilmesi için eğitim politikalarını gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Üniversitelerin öğrenci kayıplarındaki yaklaşık %80'lik oranın ilk yıl içerisinde oluşmasının üniversitelerin ilk yıl eğitim programlarındaki düzenlemeleri sürekli gözden geçirmelerine ve üniversite öğrencilerinin uyumları ile ilgili yapılan çalışmaların ilk yıl odaklı ve çok boyutlu gerçekleştirilmesine neden olmaktadır (Venezia ve Kirst, 2005).

Türkiye'de ulusal istatistikler incelendiğinde bu ayrıntıda sonuçlara ulaşılamamakla birlikte, üniversite eğitime geçişteki artış gözle görülür şekildedir. 2018 itibarıyla 129 devlet, 77 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 206 üniversite bulunmaktadır. Yine 2013- 2014 YÖK istatistikleri incelendiğinde dört yıllık lisans programına yerleşen yeni kayıtlı öğrenci sayısı 581.219 iken 2018-2019

istatistikleri incelendiğinde bu sayının 702. 454 'e çıktığı görülmektedir. Bu oranın sadece 76.586'sı vakıf üniversitelerinde bulunmaktadır. 2019 YÖK istatistikleri incelendiğinde ise geçen beş yıllık süre içerisinde üniversite terkine ilişkin oranların yükseldiği ve 2017-2018 döneminde üniversiteyi bırakan veya program donduran öğrenci sayısının, bir önceki yıla göre yüzde 92,2 gibi bir artışla 408 bini aştığı tespit edilmiştir. Bu durum hem ekonomik hem de insan gücü kaybı açısından tampon etki sağlaması nedeniyle Türkiye'de de üniversitelerde ilk yıl uyum programlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Öte taraftan, bir diğer önemli nokta ise Türkiye'de puan temelli üniversiteye yerleşim söz konusu olması nedeniyle öğrencilerin üniversiteden beklentileri ve kazandıkları üniversite ve/veya bölüm eşleşmesi her zaman istendik düzeyde gerçekleşmeyebilmektedir. Ancak bu durum sadece ulusal eğitim sistemi ile ilgili değildir. Öğrencilerin farklı sosyo ekonomik düzeylerden ve kültür yapılarından üniversiteye gelmesi, her üniversitenin aynı prestij, okul kültürüne sahip olmaması nedeniyle öğrencinin henüz üniversiteye gelmeden ilk yıl hayalkırıklığı, kötümserlik hissetmesine hatta farklı bir üniversiteye geçiş düşüncesine neden olabilmektedir (Venezia ve Kirst, 2005).

Bu nedenle öğrencilerin üniversiteden mezuniyetlerinin yanı sıra potansiyelini en iyi şekilde değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleri, zaman kaybı yaşamamaları için ilk yıl öğrencilerine yönelik hazırlanan programlarla eğitim politikalarını ve müfredatlarını destekleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Eckel, 2008). Öğrencilerin müfredat eğitimini destekleyen bu programlar destekleyici eğitim (supplement education) olarak da tanımlanmaktadır (Bennett, 2009). Temel amacı üniversite kaynaklarına ulaşım ve bu kaynaklardan yararlanma ile ilgili fırsat eşitliği sağlamak olan bu programlar üniversite veya okul kültürünü edinmede önemli bir araç olarak vurgulanmakta, özellikle üniversiteye katılımı ve aidiyet hissedebilmede önemli yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Stevenson ve Baker 1992).

Üniversiteye geçiş süreci olan bu yeni uyum sürecinin olumlu bir süreç olabileceği gibi öğrenciyi üniversite terkine götürebilecek kadar riskli bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Parks, Romozs, Bradizza ve Hisieh, 2008). Bu düşünce son yıllarda gerek uluslararası kuruluşların gerekse birtakım ülkelerin gençlikle ilgili çalışmalarında önemli bir gösterge olarak ele alınan NEİY (Ne Eğitimde Ne

İstihdamda Ne de Yetiştirmede) göstergeleriyle de desteklenmektedir. NEİY, uluslararası bir gösterge olarak 15-24 yaş arasındaki gençlerin durumlarının izlenmesi göstergesidir. Başka bir ifadeyle 15-24 yaş arası ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede yer alan gençler NEİY olarak tanımlanmıştır (Kılıç, 2014). Avrupa gençlerine yönelik istihdam politikalarının tekrar gözden geçirilmesinin en önemli iki nedeni olarak toplumsal ve ekonomik dışlanma sorunları olduğu vurgulanmakta, bu durumun demokrasiyi ve eşitlik ilkesini uzun vadede sarsması nedeniyle İngilizce NEET (not in education, employment, or training) şeklinde kısaltılan ve bu bağlamda gerçekleştirilen politikaların odak noktası olan grup olarak tanımlanmaktadır (Yates ve Payne, 2006). Çoğu gelişmekte olan ülke için yüzde 30'un üstünde genç bir nüfusa sahip olmak fırsat olduğu kadar tehdit olarak da ele alınmaktadır. Ülkelerde genç nüfus oranının birkaç on yıllık süreç için geçerliliğini korumakta olduğu; bu süreçte genç nüfus kaynağının iyi değerlendirilmemesi durumunda eğitim ve istihdam dışı oranının artmasıyla bu genç nüfus kaynağı büyük bir soruna dönüşebilmektedir.

Türkiye'nin, genç nüfusunun önemli bir kısmının ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede yer almaması nedeniyle söz konusu fırsatı iyi değerlendirememesi tehdidiyle karşı karşıya olduğu ifade edilmektedir (Kılıç, 2014). Türkiye'deki NEİY'lerin çağ nüfusuna oranı yüzde 26,8 olarak tespit edilmiştir. Bu Avrupa Birliği ülkeleri içinde en yüksek orana sahip Bulgaristan'ın 4,2 puan ve Avrupa Birliği ortalamasının 13,9 puan üstünde olarak rapor edilmiştir (Kılıç, 2014). Benzer şekilde OECD (2013), çalışmasında da Türkiye yüzde 35'lik oranla en yüksek NEİY oranına sahip ülke olarak raporlanmıştır. NEİY'de dezavantajlı gençleri tanımlamak için kullanılan üç temel gösterge olan işsizlik, erken okul bırakma ve genç yoksulluğu açısından Türkiye'nin oldukça kötü bir durumda olduğu ifade edilmektedir (Yentürk, 2012). Bu nedenle okul terkini engelleyici eğitim politikalarının önemi vurgulanmakta NEİY'lerin genç nüfus içindeki oranının azaltılması okul yaşamını erken terklerin azaltılması için önlemler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Üniversiteye geçiş sürecinin niteliği bu üç temel göstergeden biri olan erken okul bırakma için direkt etkiye sahip olması nedeniyle üniversiteye geçiş sürecindeki genç nüfusun üniversite eğitimini destekleyecek, üniversite terkini azaltacak, hatta üniversite sonrası istihdama kaynaklık edecek destekleyici psiko-sosyal programların önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen öneminin yanı sıra genel olarak üniversiteye geçiş süreci kişisel, sosyal, akademik açıdan zorlanmalı ve karmaşık bir süreç olması nedeniyle de kritik bir dönem olarak adlandırılmaktadır (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003). Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler fiziksel, sosyal, duygusal, akademik olarak yeni sorumluluklar almakta ve sahip oldukları alışkanlıklarla ilgili değişiklikler yapmak durumundadırlar. Buna bağlı olarak da ilk yıl üniversite öğrencilerinin büyük kısmı, üniversite öğreniminin ilk yılında, *ekonomik zorluklar* (Astin, 1999; Galambos, Howard ve Maggs, 2010), *akademik zorluklar* (Love ve Thomas, 2014; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke ve Wood, 2006; Scofield, vd., 2017; Venezia ve Kirst, 2005), *yalnızlık ve ev özlemi* (Karin, Lisa ve Amritha, 2010; Mattanah, Brooks, Brand, Quimby ve Ayers, 2012; Paul ve Brier, 2001; Poyrazli ve Lopez, 2007; Thurber ve Walton, 2012; Xiaoli, Yan, Chen ve Liu, 2009), *sosyal ilişki kurmada zorluklar* (Gray, Vitak, Easton ve Ellison, 2013; Hicks ve Heastie, 2008; Paul ve Brier, 2001; Shim ve Ryan, 2012) gibi birçok stres faktörü ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bununla birlikte ergenlik döneminden çıkan, ancak yetişkin rollerini edinmemiş yetişkinliğe geçiş sürecinde ara dönem olarak adlandırılan beliren yetişkinlik (emerging adulthood) döneminde olmaları nedeniyle de kimlik gelişimi açısından da uyum dönemindedirler (Arnett, 2015). Bu nedenle başlangıcı üniversite ilk yıl sürecine de denk gelen bu dönemde öğrenciler, meslek edinme, farklı sosyal roller edinme, yakın ilişkiler kurma, sorumluluk alma gibi birçok alanda yeni kazanımlar edinirken, ergenlik dönem özelliklerini sürdürebilmekte, sürekli arayış içinde olma, denemelerde bulunma, kişilikleri konusunda kararsızlık yaşayabilmektedirler (Cote ve Bynner, 2008). Arnett (2000), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin ergenlik döneminden çıktıklarını ancak yetişkinlik rollerine de girmediklerini ifade etmektedir. Bu dönemde beliren yetişkinlik döneminde bulunan öğrenciler gelişimsel dönem özelliği olarak da ebeveynlerinden bağımsız hale gelmekte, evlerinden ayrılmakta ancak bununla birlikte yetişkinliğe ilişkin ilişki, iş ve dünya görüşü alanlarında yetişkin sorumluluğu alamamaktadırlar (Arnett, 2015). Üniversitede ilk yıl süreci ile beliren yetişkinlik döneminin başlangıçlarının aynı döneme denk gelmesinin ise her üç alandaki deneme ve değerlendirmelerin önemini artırmaktadır. Bu durum üniversite uyumunun karmaşık ve iç içe geçmiş bir yapı sergilemesine neden olan faktörlerden biri olmaktadır. Tüm bu zorluklarla

baş edebilmek ve uzun vadede üniversite uyumu için ilk yıl sürecinin kritik dönem olduğu ve bu süreçte öğrencilere sağlanan müfredat içi ve müfredat dışı programların öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal uyumları için önemini ortaya çıkarmaktadır (Barefoot, 2004; Clinciu, 2013; Rooij, Jansen ve Grift, 2018).

İlgili alan yazın incelendiğinde üniversite uyumu ile gerçekleştirilen çalışmaların 1970'lerden itibaren akademik başarı ve okul terki odaklı başladığı görülmektedir (Baker ve Siryk, 1986; Barefoot, 2004; Bean, 1980; Spady, 1970; Tinto, 1993). Yapılan çalışmaların tarihsel süreç içerisinde akademik uyum, kişisel-duygusal uyum, sosyal uyum ve üniversite ortamına uyumu etkileyen faktörlerle ilgili çalışmaların birlikte ele alındığı ve bu çalışmaların ilk yıl hatta ilk yıl ilk dönem uyum çalışmalarına doğru evrildiği görülmektedir (Clark, 2005; Kuo, Hagie ve Miller, 2004; Rooij, Jansen ve Grift, 2018; Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008). Başka bir ifadeyle her bir uyum alanı kendi içerisinde bir bütün oluştursada ilk yıl öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda aşağıda kısaca açıklanan uyum alanlarının entegre şekilde birlikte ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Clark, 2005; Tinto, 1975).

Akademik uyum. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumları ile ilgili yapılan çalışmaların, daha önce de ifade edildiği gibi, akademik uyum odaklı başladığı görülmektedir. Akademik uyum, öğrencilerin üniversitenin akademik çevresinden doyum sağlaması, öğrencilerin akademik beklentileri ile üniversitenin akademik beklentilerinin uyum göstermesidir (Baker ve Siryk, 1984). Öğrencilerin genel akademik başarıları için önemli bir yordayıcı olan akademik uyumun akademik çevre ile ilişkili birçok farklı faktörlerden oluşmaktadır (Rooij, Jansen ve Grift, 2018; Wintre, Dilouya, Pancer, Pratt, Birnie-Lefcovitch, Polivy ve Adams, 2011;). Akademik uyum *akademik motivasyon* (Baker ve Siryk, 1984; Baker, 2004; Rooij, Jansen ve Grift, 2018), *akademik amaç oluşturma* (Astin 1999; Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008), *akademik ve idari personelle iletişim* (Astin,1993; Kuh ve Hu, 2001; Reason, Terenzini ve Domingo, 2006), *yeni akademik çalışma becerilerinin kazanılması* (Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008), *zaman yönetimi* (Hurtado, Han, Sáenz, Espinosa, Cabrera ve Cerna, 2007) *eğitim programından edinilen doyum* (Rooij, Jansen ve Grift, 2018) gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla akademik uyum için bu faktörlerin öğrencinin üniversiteye geldiğinde ilk yıl ilk dönem kazanılmasının önemi üzerinde

durulmaktadır (Reason, Terenzini ve Domingo, 2006; Rooij, Jansen ve Grift, 2018; Wintre vd., 2011). Bu görüşü destekler şekilde Reason, Terenzini ve Domingo (2006) Amerika'da 30 farklı üniversitenin 6500 ilk yıl öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencinin üniversitesinden algıladığı sosyal ve akademik desteğin akademik uyumlarında etkili faktörlerden biri olduğunu tespit etmişlerdir.

Kişisel- duygusal uyum. Bir diğer üniversiteye uyum alanı olan kişisel-duygusal uyum ise öğrencilerin psikolojik iyilik hallerini destekleyen faktörlerdir. Amerika Üniversite Sağlık Kurumu (American College Health Association [ACHA], 2015) verilerine göre 2010- 2015 yılları arasında depresyon, anksiyete gibi ruhsal sağlık sorunuyla üniversite danışma merkezine başvuran ilk yıl üniversite öğrencileri oranında %23,8'lik bir artış olduğu belirtilmektedir. İlk yıl meydana gelen bu ruhsal sorunların tüm üniversite sürecinde artarak ilerlediği ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle, ilk yıl meydana gelen depresyon, stress, kaygı gibi ruhsal sorunlar sonraki yıllarda daha ağır ruhsal sorunlara kaynaklık edebilmektedir. Bu nedenle bu duruma paralel olarak tüm üniversite öğrencilerindeki intihar artış oranının %32,9'lara ulaştığı belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin kişisel- duygusal iyi oluşlarına etkisi nedeniyle de üniversitelerin özellikle kritik dönem olarak adlandırılan üniversiteye geçiş sürecinde erken müdahale/önleyici ilk yıl programlarını gerçekleştirmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

Türkiye'de Doğan (2012), tarafından üniversite danışma merkezine başvuran öğrencilerle gerçekleştirilen boylamsal çalışmada ruhsal sağlık problemleri ile ilgili başvuru oranının 2000-2008 yılları arasında %12,7'den %30,3'e çıktığı tespit edilmiştir. Doğan (2018), tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin başvuru sebepleri incelenmiştir. 1997-2013 yılları arasında üniversite danışma merkezine başvuru nedenleri arasında üniversiteye uyum sorunları öncelikli nedenler arasında tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2006- 2016 yılları arasındaki periyotta öğrencilere üniversite uyumlarını destekleyen programların sunulması nedeniyle bu süreçte geçiş sürecine bağlı uyum problemleri oranında azalma olduğu belirtilmiştir. İlk yıl üniversite öğrencilerinin kişisel- duygusal uyumları ile ilgili yapılan çalışmalar daha önce de ifade edildiği gibi diğer uyum

alanlarından bağımsız değerlendirilmemekle birlikte ilk yıl öğrencilerinin en fazla zorlandıkları uyum alanı olarak ele alınmaktadır (Clinciu, 2013; Feldt, Graham ve Dew, 2011; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin kişisel- duygusal uyumlarını etkileyen stres faktörleri özellikle ailelerinin yanlarından ayrılmakla birlikte başlamaktadır (English, Davis, Wei ve Gross, 2017). Öğrencilerin birçoğu yeni barınma olanaklarıyla karşılaşmakta yurt, öğrenci evi veya bir yakının yanında yaşamaya başlamaktadır. Buna bağlı olarak üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaklaşık %70 oranının ilk yıl ilk dönem aile özlemi ve yalnızlık hissettiği belirtilmektedir (English, Davis, Wei ve Gross, 2017; Fisher ve Hood, 1987; Karin, Lisa ve Amritha, 2010). Aile özleminin yoğun olarak yaşandığı dönem ise üniversitenin ilk haftasından başlamak üzere ilk sömestirdir (Karin, Lisa ve Amritha, 2010). Aile özlemi ile ortaya çıkan depresyon, anksiyete, yalnızlık gibi duygular özellikle ilk dönemde öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını olumsuz olarak etkilediği; buna ek olarak ilk yıl öğrencilerin ev özlemi yaşamalarıyla birlikte kendilerini izole etmeye meyilli oldukları bu nedenle ilk yıl ilk dönem öğrencilerine sağlanan koruyucu önleyici psikososyal programların uyum süreci ile ilgili önemli olduğu ifade edilmektedir (English vd., 2017).

Yukarıda da vurgulandığı üzere üniversiteye geçiş birçok stres faktörünü beraberinde getirmektedir. Yeni sosyal ilişkilerin kurulması, var olan ilişkilerin düzenlenmesi, sosyal destek sisteminin yetersizliği ve yeni sosyal destek sistemlerinden faydalanma ihtiyacı bunlardan bir diğeridir. Bu ihtiyacın karşılanmaması ilk yıl öğrencilerinin depresyon, anksiyete gibi uyumlarını etkileyen kişisel- duygusal çıktılarına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilere özellikle ilk yıl ilk dönemde kişisel- sosyal uyumlarını destekleyecek programların bir diğer işlevinin de sosyal destek sağlama ve öğrencilerin sosyal desteklerden yararlanma becerisi kazandırmaları olduğu vurgulanmaktadır (Dyson ve Renk, 2006; Vilatte, Marcotte ve Potvin, 2017).

Sosyal uyum. İlk yıl üniversite öğrencilerinin üniversiteye geçiş sürecinde ele alınan bir başka uyum alanı ise sosyal uyumdur. Öğrencilerin akran ilişkilerini, romantik ilişkilerini, akademik ve idari personelle iletişimini kapsayan sosyal uyum üniversiteye geçiş sürecinde kilit bir öneme sahiptir (Aseltine ve Gore, 1993). Üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin ilk odaklandıkları temel noktanın, başka bir ifadeyle ilk önem verdikleri nokta etkili sosyal ilişkileridir (Cleary, Walter

ve Jackson, 2011; Tinto, 1997). Sosyal ilişki kavramı ise beraberinde sosyal destek kavramını getirmektedir (Shim ve Ryan, 2012). Wintre, Gates, Pancer, Pratt, Polivy, Lefcovitch ve Adams (2009), ilk yıl üniversite öğrencilerinin destekleyici bir arkadaş çevresi ve kampüs yaşantısı ile bu süreci daha başarılı geçirdiklerini vurgulamaktadırlar.

Üniversiteye geçiş süreci ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde üniversiteye yeni başlayan öğrencilere sunulan programların başlangıcı uluslararası üniversitelerde 130 yıl öncesine kadar dayanmaktadır (Brock, 2014). 1882 yılında Kentucky’de bulunan Lee College’da sıfır kredilik ders ve ilk yıl öğrencilerine yönelik seminerler şeklinde başlatılmıştır. Bu çalışmadan altı yıl sonra Boston Üniversitesi’nde yıl boyunca genişletilmiş oryantasyon seminerleri gerçekleştirilmiştir. 1911’de Reed Üniversitesi’nde ilk yıl müfredatına yerleştirilen tek kredilik ders olarak uyum programı gerçekleştirilmiş ve takip eden 40 yıl boyunca diğer üniversitelere müfredata yerleştirilmesi ile öncülük etmiştir. 1950’li yıllarda ilk yıl uyum programlarının içeriği sorgulanmaya başlanmış ve bu yıllardan itibaren yapılandırılmış programlara yönelik bir eğilim söz konusu olmuştur. Bu sorgulama temel de programların yeterlilikleri, amaçları ve kapsamaları yönünde gerçekleştirilmiştir. 1970’lerden itibaren üniversiteye geçişte uyum programlarının içerik ve yapılanmasında yeni bir döneme geçilmiştir ve John Gardner tarafından Kuzey Carolina Üniversitesi’nde “İlk Yıl Deneyimi Programı (First Year Experience Program) öğrenci, yönetici, öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. John Gardner ilk yıl deneyim programlarını şu şekilde tanımlamıştır; “Ulusal ve uluslararası etkiye sahip olan, ilk yılı üretken kılan yarı yapılandırılmış bir eğitim sürecidir” (Schroeder, 2008). Ardından Oppenheimer (1984) problem çözme becerilerine dayalı açık grup çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bu küçük gruplar uyum problemi yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye dayalı ilk dönemin ikinci yarısında başlatılan açık gruplar şeklinde yapılandırılmıştır. Üniversite uyumu uluslararası literatürde son 40 yıldır üniversite ve yüksekokullarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir.

Ulusal çalışmalar incelendiğinde ise üniversiteye geçiş süreci ile ilgili uygulanan yapılandırılmış psikoeğitsel bir programa rastlanmamakla birlikte üniversitelerin bünyelerinde oluşturulan yapılandırılmış oryantasyon programları bulunmaktadır. Örneğin Koç üniversitesinde ilk yıl öğrencilerine yönelik ALIS-

Akademik Başarı ve Hayat Becerileri bünyesinde güz ve bahar döneminde ders olarak uyum programı gerçekleştirilmektedir. Program içeriğinin öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyici bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik interaktif alıştırmalardan oluşmaktadır (alis.ku.edu.tr). Uygulayıcı eğitimine ilk kez 2019 Haziran döneminde planlanan program uygulanan mevcut programlar arasında en kapsamlı olanıdır. Hacettepe Üniversitesi'nde "Uni 101 Üniversite Yaşamına Giriş" dersi kapsamında üniversiteye yeni başlayan öğrencilere tek kredilik ders olarak seminer ve etkinlikler sunulmaktadır (uni101.hacettepe.edu.tr). Benzer şekilde Ankara Üniversitesinde "UYM101" Programı çerçevesinde bir kredilik oryantasyon programı gerçekleştirilmektedir (uyum.ankara.edu.tr). Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi çalışmaları kapsamında üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerimizin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak üniversite yaşamına uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla toplantılar ve seminerler şeklinde uyum programı uygulanmaktadır (ogeb.metu.edu.tr). Ulusal üniversitelerin UNI-101 kapsamındaki uyum programlarının içeriği incelendiğinde öğrencilerin kişilik gelişimlerini de destekleyecek yapılandırılmış psiko-eğitsel programlar olmadıkları, yoğun olarak kampüs yaşamına uyum içerikli şekillendiği görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi üniversite uyum literatürü öğrencilerin psikolojik özelliklerini de göz önünde bulundurarak hazırlanan programlar hem ulusal hem de uluslararası öğrenciler için bir ihtiyacı gidermektedir. Bu programlar öğrencilerin devamını, akademik başarıyı, kampüs kaynaklarına oryantasyonu, öğrenciler arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin, fakülte, öğretim görevlileri, personel arasındaki ilişkiyi öğrencilerin üst kademedeki öğrencilerle ilişkisini, kariyer planlamasını ve mezuniyetteki ısrarcılığı yanı sıra kişilik gelişimini de amaçlamaktadır.

2547 YÖK Kanunun 47. Maddesine göre yüksek öğretim kurumlarının, *Yüksek Öğretim Kurulunun yapacağı plan ve programlar aracılığıyla öğrencilerin beden ve ruh sağlıklarını korumaya yönelik faaliyetlerde bulunması* vurgulanmaktadır. Yukarıda açıklanan görüşlerden hareketle ve YÖK Kanununun ilgili maddesinde de belirtildiği üzere üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik koruyucu ruh sağlığı hizmeti olarak ve akademik, sosyal, kişisel/ duygusal gelişimlerini destekleyici ilk yıl uyum programlarının sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile üniversiteye yeni başlayan ilk yıl

öğrencilerine sağlanan üniversite uyum psiko-eğitim programının öğrencilerin uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili alan yazına ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üniversiteye geçiş sürecinde öğrenciler başetmek zorunda kaldıkları birçok güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler nedeniyle ilk yıl, dört yıllık üniversite programına giren öğrencilerin büyük bir bölümünün ilk yıl genel akademik ortalamalarının dört yıllık ortalama içinde en düşük yıl olarak deneyimledikleri ve üniversite terki veya düşüncesinin olduğu en önemli yıldır (Engstrom ve Tinto, 2008). Buna bağlı olarak Engstrom ve Tinto, (2008), Amerika'da 11 eyaletten seçtikleri 11 üniversite ve 40 enstitüden toplam 5,729 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada geçiş sürecinde en önemli kolaylaştırıcı faktörün sınıf içi ve dışında gerçekleştirilen programlar olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte bu programlar aracılığıyla ilk yıl üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik ve entellektüel desteğin anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada bu programlara dahil olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada öğrencilerin *“Bir topluluğa ait olmanın, bu çevrede kendimi daha güvende, kendimden daha emin ve kendi fikirlerim ile ilgili daha sorumluluk sahibi olmamı sağladı, kendime ‘konuşmaktan korkmamalısın’ diyebildim.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kuh (2003), ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına katılımını etkileyen sınıf içi ve dışı programların akademik, sosyal ve kişisel gelişim için önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Hicks (2005) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin her zaman gerçekçi beklentilerle üniversiteye gelmediklerini, akademik ve sosyal anlamda gerçekçi olmayan bu beklentilerin ilk yıl uyum sürecini zorlaştırabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle ilk yıl ilk dönem üniversiteye geçiş programlarının üniversite ve öğrenci beklentileri arasında dengeleyici bir rolünün olduğunu vurgulamıştır. Üniversitenin etkililiği öğrencinin sadece akademik ihtiyaçları ile ilgili değil; bireysel, çevresel, akademik, kişilerarası boyutlarda güçlendirilmesi ile ilgilidir. Bununla birlikte sınıf içi beceri geliştirmeye yönelik çalışmalar ile sınıf dışında akademik personelle kurulan iletişimin devam ettirilmesinin ilk yıl öğrencilerinin uyumu için önemli olduğu ifade edilmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005). Wong, Day, Maxwell ve Meara

(1995) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada sosyal beceri kazanmaya yönelik çalışmaların genel akademik ortalama başarı ile olumlu korelasyona sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Rooij, Jansen ve Grift (2018), bu uyum becerilerinin kazanılması için ise özellikle ilk yıl çalışmalarının önemini vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin en fazla yıprandığı ve üniversite terkinin niyet veya eylem düzeyinde ortaya çıktığı dönemin ikinci yıldan önce olmaktadır (Adelman, 2006; Sidle ve McReynolds, 2009). Buna bağlı olarak da üniversite ile bütünleşememe, üniversiteye uyum sağlamak istememe, akademik eylemlerden uzaklaşma gibi durumlar gerçekleşebilmekte ve bu durum bir kısır döngüye dönüşebilmektedir (Adelman, 2006). Sidle ve McReynolds (2009) ilk yıl üniversite uyum programına katılan birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıfa geçiş düzeylerinin katılmayan öğrencilere göre %7 oranında daha fazla olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Pascarella and Terenzini (2005) ilk yıl uyum programlarına katılan öğrencilerin üniversiteleri ile eşleşme düzeylerinin de uyum programlarına katılmayan öğrencilere göre arttığını ifade etmektedirler. Aynı araştırmada ikinci sınıfa geçiş oranında uyum programlarına katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre %7'lik oranda yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmalarda ifade edilen başka bir nokta ise öğrencilerin üniversite öncesi sahip oldukları ve kontrol edilemeyen belirli karakteristik özelliklerle üniversiteye gelmeleridir. Goodman ve Pascarella (2006) üniversiteye gelmeden önce sahip olunan bu karakteristik özelliklerin kontrol edilmesinin avantaj sağlayabileceği ancak anlamlı olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle, üniversiteye uyum programlarının tüm ilk yıl öğrencilerine yönelik olmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üniversiteye kişilik özelliklerinin yanı sıra kendilerine ait geçmişten getirdikleri ard alan özellikleri olarak ifade edilen, çalışma biçimi alışkanlıklarıyla, ilişki kurma ve sürdürme yöntemleriyle, yaş, cinsiyet sosyoekonomik vb. özelliklerle başlamaktadırlar. Bu özelliklerdeki değişimin göz önünde bulundurulmadan ilk yıl uyumunun değerlendirilmesinin söz konusu olamayacağı vurgulanmaktadır (Miller ve Lesik, 2014). Öğrencilerin uyum düzeylerinin önemli göstergelerinden biri de yukarıda ifade edilen ard alan özellikleri ile ilişkili üniversite- öğrenci eşleşmesidir. Bir diğer ifadeyle üniversiteye yeni gelen öğrencinin aile yapısı, kişilik yapısı, anne-baba bağlanma biçimi, bilişsel düzeyi, zekâ düzeyi, kimlik gelişimi, kültür, etnik yapı, dünya görüşü gibi özellikleri

ile üniversite yapısı ve karakteristik özelliklerinin (üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar) uyuşması olarak tanımlanan üniversite-öğrenci eşleşmesi ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinin yordanmasında önemli bir faktördür (Wintre, Knoll, Pancer, Pratt, Poliviy, Birnie-Lefcovitch ve Adams, 2008).

Sidle ve McReynolds (2009) ilk yıl öğrencilerinin fakülte bünyelerinde psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının üniversitelerin etik sorumluluğu olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal uyumunu destekleyecek programların hem akademik hem de kimlik gelişimi açısından çok önemli yeri bulunmaktadır. Üniversiteye geçiş programları ile ilgili bir diğer vurgulanan nokta ise sınıf temelli programların önemidir. Başka bir ifadeyle bu programların ilk yıl her iki eğitim dönemlerine yerleştirilmiş ders şeklinde verilmesinin önemi vurgulanmıştır (Sidle ve McReynolds 2009). Bu düşünceye paralel olarak Fleming, Howard, Perkins ve Pesta (2005) öğrencilerin üniversiteye ilk geldiklerinde interaktif oldukları yerin sınıf olduğunu, sınıfta oluşan bu duyguların devamlılık özelliğinin olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle, haftalık sınıf temelli ve krediye dayalı ilk yıl uyum programlarının öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecindeki uyumlarında etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak, üniversiteye yeni başlayan tüm öğrencilere ilk yıl ilk dönem sunulan uyum programlarının öğrencilerin psikolojik, sosyal, akademik, kariyer gelişimleri açısından uzun vadeli tüm üniversite ve yetişkinlik yaşamlarına sağlayacağı katkı açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum düzeylerinin desteklenmesinin amaçlandığı psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Program, alan alan uzmanları ve eğitici eğitimi alan akademik personel tarafından tüm üniversitelerde ilk yıl öğrencileri ile uygulanabilir nitelikte hazırlanmıştır. Deneysel yöntemin izlendiği bu çalışmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilere uygulanan İlk Yıl Üniversite Uyum Programı'nın öğrencilerin üniversite uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte üniversiteye geçiş sürecindeki ilk yıl öğrencilerinin üniversite uyumlarında önemli iki yordayıcı olan üniversite ile eşleşme ve algılanan üniversite desteğini ölçmeye yönelik Üniversite-Öğrenci Eşleşme Ölçeği ve Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçekleri nin Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir.

Üniversiteye geçiş süreci ile ilgili literatür çalışmaları incelendiğinde bu kavramın “Üniversite Yaşamına Uyum” kavramı kapsamında ele alındığı görülmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde ise son yıllarda üniversite ilk yıl uyum çalışmalarının üniversite yaşamına uyum kapsamında ancak farklı bir kavram olarak “İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Uyum Süreci” veya “Üniversiteye Geçişte Uyum Süreci” olarak tanımlandığı dikkati çekmektedir. Bu araştırma kapsamında ise araştırmanın amacına bağlı olarak “Üniversite Yaşamına Uyum” yerine “İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Uyum Süreci” kavramı kullanılmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın genel amacı, üniversiteye yeni başlayan ilk yıl üniversite öğrencilerine uygulanacak Üniversite Uyum Programı’nın öğrencilerin üniversite uyum düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite Yaşam Ölçeği son test-önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite Ortamına Uyum son test- önce test -izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Duygusal Uyum son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Kişisel Uyum son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Karşı Cinsle İlişkiler son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Akademik Uyum son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal Uyum son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği- son test- önce test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

9. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum son-test- ön-test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

10. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Akademik ve Entelektüel Uyum son-test-ön-test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

11. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği son-test- ön-test- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

12. Grup üyelerinin ve liderinin İlk Yıl Üniversite Uyum Programına ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırmada kullanılan ölçek ve form maddelerine içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

2. Programa katılan öğrencilerin uyum düzeylerine program içeriğinde yer almayan değişkenlerin aynı düzeyde etki ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Çalışma, 2018–2019 öğretim yılında, Hacettepe Üniversitesi’nde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan lisans 1 ve Hazırlık sınıfındaki öğrencilerle sınırlıdır. Birinci sınıfı veya Hazırlık sınıfı tekrar eden öğrencilerin üniversitede ikinci yılı olması sebebiyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

2. İlk Yıl Üniversite Uyum Programı Tinto Öğrenci Uyum Modeli ve Ekolojik Model temelinde hazırlanmıştır. İlk Yıl Üniversiteye Uyum Programı Akademik Uyum, Kişisel- Duygusal Uyum, Sosyal Uyum, Üniversite Ortamına Uyum boyutları ile ele alınmıştır.

3. İlk Yıl Üniversite Uyum Programı liseden üniversiteye geçiş sürecinde olan ilk yıl (1. sınıf ve/veya Hazırlık sınıfını ilk kez okuyan) öğrencileri ile sınırlıdır.

4. Araştırma Hacettepe Üniversitesi’ne yeni başlayan farklı bölümlerde okuyan ilk yıl ve hazırlıkta okuyan ilk yıl öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma bulguları benzer özellikteki gruplara genellenebilir.

Tanımlar

Araştırmada ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Üniversiteye Geçiş: İlk yıl üniversite öğrencisinin alışkın olduğu akademik ve sosyal çevreden ayrılıp yeni akademik ve sosyal çevre olan üniversiteye geçişidir (Clinciu, 2013).

Üniversite İlk Yıl Öğrencisi: Üniversiteye geçiş sürecinde olan hazırlık sınıfı ve 1. sınıf öğrencilerini ifade etmektedir. Hazırlık sınıfı ve/veya 1. sınıfı tekrar eden, üniversiteler arası geçişle ilk yılı tekrar eden ve daha önce üniversite yaşantısı olan öğrenciler kapsam dışındadır.

Akademik Uyum: Öğrencilerin üniversitenin akademik beklentilerinin farkında ve bu beklentilere açık olmalarını, akademik sorumlulukları yerine getirmelerini, üniversitenin akademik ortamından doyum almalarıdır (Baker ve Siryk, 1984). Bu araştırmada akademik uyum kapsamında akademik amaç oluşturma, akademik ve idari personelle iletişim, yeni akademik çalışma becerilerinin kazanılması ve zaman yönetimi becerileri ele alınmıştır. Akademik uyum, Üniversite Yaşam Ölçeği- Akademik Uyum alt boyutu puanı ile ölçülmüştür.

Sosyal Uyum: Üniversiteye geçiş sürecinde sosyal uyum, öğrencilerin üniversite hayatlarında yeni ilişkiler (akran grupları, karşı cinsle ilişkiler, akademik ve diğer personellerle) geliştirerek çeşitli sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmaları ve üniversitenin sosyal yönünü oluşturan olanaklardan faydalanmaları ve destek almalarıdır (Baker ve Siryk, 1984). Bu araştırmada sosyal uyum ilk yıl öğrencilerinin üniversite sosyal destek sisteminden faydalanması, sosyal destek sistemi oluşturma ve yeni sosyal alanlar yaratması ekolojik model kapsamında ele alınmıştır. Sosyal uyum Üniversite Yaşam Ölçeği- Sosyal Uyum alt boyutu puanları ile ölçülmüştür.

Kişisel-Duygusal Uyum: Öğrencilerin fiziksel ve duygusal iyilik hallerinin amaçlandığı, psikolojik ve bedensel olarak iyi durumda olması olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984). Bu araştırmada kapsamında kişisel-duygusal uyum Üniversite Yaşam Ölçeği Kişisel Uyum ve Duygusal Uyum alt boyutları puanları ile ölçülmüştür.

Amaç Edinme/ Kurumsal bağlanma (Üniversite Ortamına Uyum): Üniversitenin verdiği eğitimi ve sosyal olanakları anlamlı bulmak, üniversiteye aidiyet geliştirebilmek ve üniversite ile öğrencinin kendi amaçları arasında ortak bağ kurabilmesidir (Baker ve Siryk, 1984). Bu araştırmada Amaç Edinme/

Kurumsal bağlanma (Üniversite Ortamına Uyum) Üniversite Yaşam Ölçeği Amaç Edinme/ Kurumsal bağlanma alt boyut puanları ile ölçülmüştür.

Üniversite- Öğrenci Eşleşmesi: Üniversiteye yeni gelen öğrencinin ard alan özellikleri (aile yapısı, kişilik yapısı, anne-baba bağlanma biçimi, bilişsel düzeyi, zekâ, kimlik gelişimi gibi.) ile üniversite yapısı ve özelliklerinin (üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar) uyuşmasıdır (Wintre vd., 2008). Bu araştırmada Üniversite- Öğrenci Eşleşmesi Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği puanları ile ölçülmüştür.

Algılanan Üniversite Desteği: Üniversite öğrencilerinin üniversitelerinden algıladıkları destektir (Reason, Terenzini ve Domingo, 2006). Bu araştırma kapsamında Algılanan Üniversite Desteği Yapısı Ölçeği puanları ile ölçülmüştür.

Bölüm2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırma, ilk yıl üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği için bu bölümde öncelikle üniversiteye geçiş aşamasında olan öğrencilerin gelişimsel sürecini açıklayan Arnett Beliren Yetişkinlik (Emerging Adult Theory) Kuramına değinilmiştir. Ardından alan yazında Üniversite Yaşamına Uyum kavramı içerisinde yer alan; Üniversiteye Geçiş ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Uyum kavramları ele alınmıştır. Bu kavramların açıklanmasının ardından üniversite öğrencilerinin uyum süreçlerini ele alan Spady Okul Terki Aşamaları Modeli, Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model), Bean'in Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean's Student Attrition Model), Pascarella Öğrenci Yıpranma Modeli (Pascarella's Student Attrition Model), Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin's Student Involvement Model), ve son olarak Tinto Öğrenci Uyum Modeli ve Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli ile birlikte Üniversite ilk yıl programının temellendirildiği Ekolojik Model sırasıyla ele alınmıştır. Kuramsal modellerin ardından ilk yıl üniversite uyum ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Üniversiteye Geçiş ve Beliren Yetişkinlik

Beliren yetişkinlik 18 ile 25 yaş arasını kapsayan ve 10'lu yaşların sonundan 20'li yaşların sonuna kadar devam eden gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 2000, 2001, 2004). Beliren Yetişkinlik yaklaşımını ortaya koyan Arnett (2004) ergenlik ve yetişkinlik dönemleri arasında bulunan bu dönemin gelişimsel olarak fırsatları ve zorlukları bir arada barındırdığını ifade etmektedir. Son yıllardaki gelişim psikolojisi çalışmaları, kimlik gelişiminin ergenlik döneminde başlamasına karşın, yetişkinliğe geçiş yıllarında yoğunlaştığını vurgulamaktadır (Atak, 2011). Arnett (2000) öne sürdüğü yaklaşımını Erikson (1950) gibi kimlik keşfi yaklaşımı ile temellendirmiştir; ancak Erikson'dan farklı olarak kimlik keşfi sürecinin ergenliğin sonunda bitmediğini ifade etmektedir. Ergenin kimlik keşfinin devamlılığı iş, aşk ve dünya görüşü olmak üzere üç temel alanda denemelerle devam etmektedir. Başka bir ifadeyle beliren yetişkinlik döneminde bulunan birey gelecekteki iş yaşantısı, kariyer planlaması, kişiler arası ilişkiler ve dünyaya bakış açısı, yaşam biçimi ile ilgili kimlik gelişimini oluşturan alanlarda değerlendirme ve denemelere devam etmektedir. Ancak bu denemeler beraberinde istikrarsızlığı da

getirebilmektedir (Arnett, 2015). Örneğin; bu dönemde üniversiteye giren öğrencinin üniversiteye girdikten sonra bölümünü veya üniversitesini gözden geçirip farklı bir plan yapma ve denemelerde bulunma yolunu seçebilmektedir (Arnett, 2015). Kimlik gelişimi sürecindeki bu üç temel alandaki denemelerin ise 18 yaşından 30'lu yaşların başına kadar sürebilen “beliren yetişkinlik (emerging adulthood)” döneminde yoğunluk kazanmaktadır (Arnett, 2000). Arnett (2016) bu durumu 20. yüzyılda değişen ekonomik ve sosyal değişimlere buna bağlı olarak değişen aile yapısına dayandırmaktadır. Özellikle ikinci dünya savaşının ardından gelen sanayi devrimi ile birlikte eğitim sürecinin uzaması, buna bağlı olarak iş ve evlilik yaşantısına geçiş sürecinin daha geç yaşlarda oluşması, iş yaşantısındaki değişimlere bağlı olarak aile yapısında kadın erkek rollerinin değişmesinin kimlik gelişimi sürecinde ve tamamlanmasında da değişimler oluşturduğunu ifade etmektedir (Arnett, 2015). Bu nedenle Arnett (2016), sosyal hayattaki gelişen koşullara bağlı olarak ergenlerin iş ve aşk/aile hayatı ile ilgili denemelerinin ergenlik döneminde değil beliren yetişkinlik döneminde geliştiğini bu nedenle kimlik gelişiminin de ergenlik döneminde değil bu dönemde tamamlandığını ve bunun sessiz bir devrim olarak başta Amerikan toplumu olmak üzere batı toplumlarında kendisini gösterdiğini vurgulamaktadır.

Diğer taraftan geçiş dönemi olarak adlandırılan bu dönem sosyal rollerde de değişimi kapsamaktadır. Üniversitede ilk yıl süreci ile beliren yetişkinlik döneminin başlangıçlarının aynı döneme denk gelmesinin her üç alandaki deneme ve değerlendirmelerin önemini artırmaktadır (Arnett, 2000). Sonuç olarak üniversiteye geçiş dönemine denk gelen beliren yetişkinlik dönemi gelişimsel olduğu kadar ekonomik, akademik, kariyer planlama, kişilerarası ilişkiler gibi geniş bir alanda sosyal rollerde değişimi de kapsamaktadır. Ancak sosyal rollerdeki değişim için de göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biri de aynı şekilde ergenlik dönemi rollerinden çıkıldığı ancak uzun vadeli yetişkin rollerine henüz girilmediği bir dönem olmasıdır (Chiang ve Hawley, 2013).

Beliren yetişkinlik gelişim döneminin özelliklerine bağlı üniversite yıllarına geçiş sürecini kapsayan bu dönemdeki eğitim başarısı olumlu kimlik gelişimi ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Arnett, 2016). Arnett (2001, 2015) beliren yetişkinlik döneminin sorumluluk alma, kişisel değerlerin oluşturulması, ebeveyn ile eşit ve iş birliğine dayalı ilişki kurma, ekonomik bağımsızlık oluşturma açısından önemli bir

dönem olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönemde birey henüz yetişkin tarz sorumluluklar almamakta ancak bunlara hazırlık aşaması olarak evden ayrılmakta, ekonomik ve sosyal olarak ebeveyninden bağımsızlaşarak yetişkin rollerine adım atmaktadır. Başka bir ifadeyle bu gelişim süreci değişen rollerle birlikte yetişkinliğe de hazırlık sürecidir. Kurulacak yetişkin tarz iletişim biçiminde, bağımsız benlik tasarımı, ekonomik bağımsızlığa kaynaklık edecek mesleki eğitim sürecini kapsamı nedeniyle de kimlik gelişimi açısından önemli bir süreç olarak ifade edilmektedir. Carnevale (2008), üniversite deneyiminin yetişkin rollerin edinilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Beliren yetişkinlik döneminde öğrenilen akademik, sosyal ve kişisel rollerin uzun vadede bireyin iyi oluşuna etki ettiğini vurgulanan bir diğer noktadır (Akt., Chiang ve Hawley, 2013). Arnett (2001)'in belirttiği Beliren Yetişkinlik döneminin özellikleri ile birlikte üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin rollerindeki değişimler aynı döneme denk gelmesi sebebiyle de üniversite ilk yıl deneyimlerinin öneminin arttığı düşünülmektedir. Bu nedenle üniversite ilk yıl öğrencilerine sunulacak hizmetler kişisel ve sosyal boyutta hem kimlik gelişimi hem de yaşam boyu devam edecek kazanımlar açısından önemli görülmektedir. Hem beliren yetişkinlik döneminin hem de üniversite yaşamının ilk yılı olan üniversiteye geçiş süreci olarak adlandırılan üniversitede ilk yıl bu kapsamda kendi başına çok daha önem taşıyan bir süreç olarak düşünülmektedir.

Üniversiteye Geçiş ve İlk Yıl Üniversite Öğrencilerinin Uyum

Uyum, kökeni evrimsel bakış açısına dayanan ve organizmanın çevre ile ilişkisini vurgulayan ve biyolojik temellere dayanan bir kavramdır. Uyum (adaptasyon) kavramını ilk olarak Lyell değişen çevresel koşullara verilen tepki olarak açıklamıştır (Gale, 1972). Darwin (2009) ise düşüncelerinden etkilendiği Lynn'in ardından uyumu "var olma" mücadelesi kapsamında ele almıştır. Darwin (2009), canlıların çevresel koşullar sonucu oluşan yaşam mücadelesinde hayatta kalma becerilerinin değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilme becerisi ile orantılı olduğunu vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle, doğal seçim sonucu oluşan değişim, çevreyle en uyumlu olanın hayatta kalmasını ve bu uyum sürecinin de canlının her durumda gelişmesini ve ilerlemesini sağladığını ifade etmiştir. Darwin (2009) çevresine uyum sağlayamayan canlıların yok olacağını başka bir ifadeyle doğaya en iyi uyum sağlayan bireyin hayatta kalacağını ifade ettiği Evrim

Kuramında uyum “adaptasyon” kavramı altında biyolojik temelli ele alınırken psikolojik uyum “adjustment” kavramı altında temellerini Evrim kuramının vurguladığı fiziksel adaptasyonu da içine alan çok boyutlu ve kompleks bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Kavramsal olarak psikolojik uyum (adjustment), bireyin çevresi ile ilişkisini vurgularken çeşitli psikolojik yaklaşım ve disiplinlere göre farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Genel olarak psikolojik uyum bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişki kurabilmesi bu ilişkiyi sürdürebilme derecesidir (Perls, 1969). Hem psikolojik hem biyolojik açıdan ele alındığında uyum kavramında temel vurgunun değişen çevre koşulları ile kurulan etkileşim ve bu etkileşimin sürdürülme derecesi olduğu ortaya çıkmaktadır (Perls, 1969).

Yaşamsal geçişler “değişim periyodu, dengesizlik, kazanç ve kayıplarla ilgili içsel ve stresli bir denge kurma süreci”dir (Cowan, 1991). Yaşamsal bir geçiş süreci olan üniversiteye geçiş süreci ise 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 başlamaktadırlar (Cleary, Walter, Jackson ve 2011; Gall, Evans ve Bellerose, 2000; Parker, vd., 2006; Pascarella ve Terenzini, 1991; Petruzzello ve Motl 2006). Bu nedenle bu geçiş süreci hem gelişim dönemi açısından hem de yaşam çevresi ve yaşam rollerindeki değişimler açısından ele alındığında kritik ve kompleks ve zorlanmalı bir uyum sürecidir (Baker ve Siryk, 1986; Clinciu, 2013; Fisher, 1994; Gall, Evans ve Bellerose, 2000; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004; Oswald ve Clark, 2003; Tinto, 1975, 1982, 1988, 1997). Yapılan araştırmalar geçiş sürecindeki bu zorlanmaların ekonomik (Astin, 1999), akademik performans (Baker ve Siryk, 1986; Tinto 1993; Wolfe ve Johnson 1995), sosyal ilişkiler (Astin, 1999; Tinto, 1993, Wintre ve Yaffe, 2000), kültürel değişim (Pascarella ve Terenzini 2005; Tinto 1993), psikolojik/ duygusal sağlık (Cleary, Walter ve Jackson, 2011; Mohr, Eiche ve Sedlacek, 1998; Pritchard ve Wilson, 2003; Tinto 1993; Vilatte, Marcotte ve Potvin, 2017) başta olmak üzere birçok alanda ortaya çıktığını göstermektedir. Üniversiteye geçiş sürecindeki olumsuz yaşantılar ise beraberinde alkol ve madde kullanımı (Fromme, Corbin ve Kruse, 2008; LaBrie, Huchting, Pedersen, Hummer, Shelesky, Tawalbeh, 2007; Parks, Romosz, Bradizza ve Hsieh, 2008; Stappenbeck, Quinn, Wetherill ve Fromme, 2010) gibi riskli davranışlar ve okul terki (Tieu, 2008) gibi olumsuz sonuçlara

neden olabilmektedir. Diğer taraftan yukarıda da değinildiği üzere ilk yıl akademik performansın üniversitenin sonraki yıllarındaki akademik performans açısından önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Tinto, 1993). Bununla birlikte üniversiteye geçiş süreci ile ilgili çalışmalar genel olarak negatif sonuçlara odaklı çalışmalar olsa da son yıllarda pozitif psikoloji kapsamında üniversiteye geçiş süreci ile öznel iyi oluş (Denowan ve Macaskill, 2017), iyimserlik (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Macaskill ve Denowan, 2014; Segerstrom, Taylor, Kemeny ve Fahey, 1998), akademik öz yeterlilik (Chemers, Hu ve Garcia, 2001) , umut (Liu, Kia- Keating ve Modir, 2017), yaşamda anlam (Trevisan, Bass, Powel ve Eckerd, 2014) gibi kavramlarla ilişkili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin çoğu yaşamsal geçiş süreci olan üniversiteye geçiş sürecini, kısa süre içerisinde başarı ve başarısızlık olarak algılasalar da üniversitenin ilk, ikinci ve üçüncü ayının bu süreçteki krtitik dönem ve genel olarak üniversitede ilk yıl üniversite geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır (Clinciu, 2013; Friedlander, Reid, Shpak ve Cribbie, 2007; Gall, Evans ve Bellerose, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat, 2000; Thurber ve Walton, 2012). Fisher ve Hood (1987) üniversiteye başlamadan iki ay önce ve başladıktan sonra altı haftalık süreci psikososyal açıdan yoğun zorlanmalı ve dalgınlık (absent-mindedness) süreci olarak ifade etmektedirler. Benzer şekilde 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 kompleks bir uyum süreci olan bu sürecin anlaşılabilmesi ve aktif bir uyum sürecinin sağlanması amacıyla sürecin farklı açılardan ele alınması gerektiği vurgulamaktadırlar. Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer, (2000) üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilere sunulan deneyim ve fırsatların uzun vadede öğrencilerin yaşam biçimlerinde değişim oluşturacağını belirtmektedirler. Tinto (1993) üniversiteye geçiş sürecini uzun vadede üniversite başarısında kilit bir süreç olarak ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle üniversiteye geçiş süreci olan ilk yıl öğrencinin ikinci, üçüncü ve sonraki yıllardaki akademik başarısında önemli bir yordayıcı olarak kabul edilmektedir. Tinto (1982) 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 vd. (2008) üniversite ilk yılında meydana

gelen kişisel, sosyal ve akademik değişimlerin çok boyutlu uyum sürecini de beraberinde getirdiğini ve bu süreçteki uyum veya uyumsuzluğun tüm yaşamı etkilediği ifade etmektedir. Bu nedenle ilk yıl, üniversite öğrencilerinin potansiyellerini geliştirici olduğu kadar olumsuz bir uyum sürecinin gelişimsel ve akademik boyutlarda engelleyici bir sürece dönüşebilmektedir (Wintre vd., 2008). Sonuç olarak liseden üniversiteye geçiş süreci olan üniversitede ilk yılın psikolojik, sosyal, akademik ve ekonomik boyutta birçok değişimi beraberinde getirdiği ve kısa ve uzun vadede bu yaşantıların olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açtığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur.

Tarihsel bakış açısı ile ele alındığında üniversite uyum süreci ile ilgili çalışmaların öncelikle okul terki ve okula devam odaklı gerçekleştirilen çalışmalarla başladığı görülmektedir (Astin, 1984; Tinto, 1975, 1982, 1988, 1997). Ardından süreç içerisinde bu çalışmaların üniversiteye geçiş sürecinde üniversiteye uyumu üniversiteye ait faktörler ile üniversite dışı faktörleri bir arada ele alarak (öğrencinin kişilik özellikleri, üniversitenin sağladığı kaynaklar, akademik personelle iletişim, öğrencinin içsel motivasyonu ve amaçları, üniversite dışı faaliyetler, akran ilişkileri vb.) bu faktörlerin öğrencilerin geçiş sürecindeki uyumlarına etkilerini inceleyen süreç temelli çalışmalar olarak yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin geçiş sürecindeki uyum düzeylerini etkileyen faktörleri etkili bir şekilde ele almış ancak öğrencilerin bu faktörleri nasıl deneyimlediklerini, algıladıklarını ve süreç içerisinde nasıl yönettiklerine ilişkin açıklamada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Clark, 2005). Bu nedenle üniversiteye geçiş süreci ile ilgili çalışmalar öğrencilerin süreçlerini nasıl yönettiklerini ve dolayısıyla öğrencilerin algılarını da içeren ve öğrenciye ait ve üniversiteye ait faktörlerin birbirini nasıl etkilediğini ele alan çalışmalara doğru gelişmiştir. (Clark, 2005; Feldt, Graham ve Dew, 2011; Julia ve Veni, 2012; Wintre vd., 2008)

Üniversiteye uyumun farklı açılardan ele alınması, içiçe geçmiş ve karmaşık bir yapıda olması literatürde standart bir tanımının ortaya konmasını zorlaştırmıştır. Lent (2004) üniversite uyum literatüründeki bu kompleks ve içiçe geçmiş yapıya atıfta bulunarak literatürdeki kavram kargaşasını engellemek adına kapsayıcı bir kavram önermiş, üniversiteye geçiş sürecindeki çalışmaların ilk yıl öğrencilerinin iyilik halini artırmaya yönelik çalışmalar olduğunu vurgulayarak

“psikososyal açıdan iyi oluş” kavramını önermiştir. Julia ve Veni (2012), üniversite uyumunu öğrenci beklenti ve değerleri ile üniversite beklenti ve değerlerinin uygunluk gösterme süreci farklı bir ifadeyle üniversite- öğrenci eşleşmesi olarak tanımlamıştır. Literatürde en geniş ve kabul gören tanımlamayı ise Baker ve Sıryk (1986) yapmıştır. Baker ve Sıryk (1986), üniversite uyumunu akademik uyum, sosyal uyum, kişisel/duygusal uyum ve amaç edinme/kurumsal bağlanma olmak üzere dört boyuttan oluşan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamışlardır. Akademik uyum akademik amaçların, taleplerin ve çabaların değerlendirilmesini ve akademik çevrenin kabullenilmesini içerirken; sosyal uyum, öğrencinin kendisini destekleyici ilişkiler kurarak ve etkin bir biçimde yeni sosyal çevreyle ilişkiye girerek üniversitenin sosyal çevresine katılımını içermektedir. Kişisel/duygusal uyum, öğrencinin psikolojik ve bedensel olarak iyi durumda olmasını kapsarken; amaç edinme/kurumsal bağlanmanın önemli unsurları, üniversitede olmaktan ve özellikle devam ettiği üniversitede bulunmaktan üniversite kaynaklarından etkin şekilde yararlanarak memnun olmayı kapsamaktadır (Baker ve Sıryk, 1986). Baker ve Sıryk (1986)’in üniversite yaşamına uyumla ilgili yaptığı bu çok boyutlu bakış açısı kendisinden sonraki çalışmalara da temel olarak kaynaklık etmektedir. Bu kapsam da üniversiteye geçişte birbiriyle ve genel uyum düzeyiyle ilişkili dolayısıyla bu araştırma kapsamında hazırlanan uyum programının da içeriğini oluşturan uyum alanları şu şekillerde ele alınmaktadır;

Akademik Uyum, temel olarak öğrencilerin üniversitenin akademik beklentilerinin farkında ve bu beklentilere açık olmalarını, akademik sorumlulukları yerine getirmelerini, üniversitenin akademik ortamından doyum almalarıdır (Baker ve Sıryk, 1984). Bu araştırmanın temel yaklaşımlarından birini oluşturan Tinto Öğrenci Uyum Modeli’nde ise akademik uyum öğrencinin üniversitenin akademik ortamına ve bu ortamın beklentilerine “uygunluk” göstermesi olarak ifade edilmektedir (Tinto, 1993). Ancak Tinto (1993), bu uygunluğu öğrencinin üniversite ortamına tek taraflı uyum sağlaması başka bir ifadeyle “uyma” davranışı olmadığını ifade etmektedir. Tinto (1993) öğrencilerin belirli karakteristik özellikleri, çalışma alışkanlıkları, akademik zorluklarla başetme becerileri ile üniversiteye geldiklerini belirtmektedir. Ancak bu özellikler yeni geline üniversite akademik ortamının beklentileriyle her zaman uyuşmayabilmektedir. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri bu özellikler ile üniversitenin öğrenciden beklediği

akademik gerekliliklerin “eşleşme” düzeyinin akademik uyumun niteliğini ortaya çıkaracağını vurgulamaktadır (Tinto, 1993). Başka bir ifadeyle akademik uyum, öğrencinin üniversiteden beklentileri ile üniversitenin öğrenciden beklentileri arasındaki uyumu, “eşleşme” biçimini ifade etmektedir. Kuh ve Hu (2001) akademik başarının devamlılığı için bu akademik uyumun sınıf içi ve dışında sürdürülebilir özelliğinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılar özellikle akademik personel ile kurulan sınıf içi ve dışı formal ve informal ilişkinin niteliğinin öğrencinin akademik uyumda etkili bir faktörler olarak belirtilmektedir (Kuh ve Hu, 2001). Benzer şekilde Harper (2006) akademik personel ile sınıf dışında kurulan iletişim ve sınıf dışı aktivitelerin ilk yıl üniversite öğrencilerin akademik uyumlarında ve kişisel gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak bununla birlikte bu yeni akademik ortam kendine özgü stratejileri barındırmaktadır. Öğrencilerin bu yeni ortama uyum sağlamalarında sahip oldukları eski stratejilerin yerine yeni akademik ortamın stratejilerini öğrenmesini zorunlu kılmaktadır (Alexon ve Kemnitz, 2004). Bu durum ilk yıl üniversite öğrencilerinin eski çalışma alışkanlıklarını gözden geçirmelerini ve yeni çalışma alışkanlıkları kazanmalarını zorunlu kılmaktadır (Fisher ve Hood, 1987). Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier (2001) ilk yıl üniversite öğrencilerinin akademik kaynaklara yönelme, ödev hazırlama, akademik personelle iletişim gibi birçok akademik alanda sorumluluklarının değiştiğini bu sorumluluklarla başetmeyi öğrenmenin bu süreçteki en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Clark (2005), öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde karşılaştıkları akademik taleplerin çok zor talepler olduğunu düşünüp süreç içerisinde geri çekilebildiklerini ancak bu akademik taleplerin öğrenilip yönetilebilecek talepler olduğunu ilk yıl ve özellikle ilk dönem farketmelerinin kritik öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle ilk yıl üniversite öğrencilerini üniversite akademik beklentilerine hazırlamak bu süreçte zaman kaybının oluşmasını engellemek için önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır. Bununla birlikte ilk yıl üniversite öğrencileri için akademik personelle kurulan iletişimin niteliğinin bu talepleri anlama ve yerine getirmek için uygun stratejiler kazanmada önemli bir role sahip olduğu vurgulanan başka bir noktadır (Clark, 2005). Cukras (2006), ilk yıl üniversite öğrencilerinin çalışma stratejilerinin iki sömestr arasında fark olduğunu, öğrencilerin akademik personel ile kurduğu iletişimle üniversitenin akademik beklentilerini öğrendikleri ve

buna bağı stratejiler geliştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ilk yılın ilk döneminde yeni akademik ortamı öğrenmeye yönelik sunulan hizmetlerin akademik uyum ile ilgili zaman kaybını engellediğini ifade etmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi akademik uyum da diğer uyum alanlarında olduğu gibi karmaşık bir yapı içermekte ve birçok değişkenle bir arada ele alınmaktadır. Örneğin; Reason, Terenzini ve Domingo (2006), üniversitenin akademik çevresinden algılanan desteğin ilk yıl üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell (2008), ilk yıl üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının sosyal hayatlarından bağımsız değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Wong, Day, Maxwell ve Meara (1995), başkaları ile ilgili duygusal farkındalığın ve sosyal algının üniversite öğrencilerinin akademik performanslarında aracı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. İlk yıl üniversite öğrencileri farklı bir akademik çevrenin beklentilerini karşılamaya çalışırken sosyal ilişkilerini de düzenlemeye çalışmaktadırlar. Parker vd. (2004), üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin duygusal ve sosyal uyum düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumlu düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Newsome, Day ve Catano (2000), ilk yıl üniversite öğrencileri ile gerçekteştirdikleri çalışmada duygusal zekâ alt boyutu uyumluluk düzeyinin akademik başarıyı yordadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca ilk yıl üniversite öğrencisinin üniversitede geçirdiği zaman ile üniversiteye uyum düzeyleri arasında olumlu ilişki tespit etmişlerdir. Bu nedenle üniversite ilk yıl öğrencileri için akademik uyumun sosyal ve kişisel/duygusal uyum ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği araştırmalarda vurgulanmaktadır (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Tinto, 1993; Trockel, Barners ve Egget, 2000). İlk yıl üniversite öğrencilerinin uyum sürecindeki bir diğer uyum alanı ise kişisel- duygusal uyumdur.

Kişisel ve duygusal uyum, üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin zorlanmalarının en yoğun olduğu ilk yıl içinde en fazla zorlanmanın olduğu uyum alanı olarak ifade edilmektedir (Clinciu, 2013; Feldt, Graham ve Dew, 2011; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier, 2001; Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008). Üniversiteye uyumla ilgili yapılan ilk çalışmalar akademik temelli (akademik amaç oluşturma, motivasyon, zaman yönetimi gibi) çalışmalar olmakla birlikte süreç içerisinde uyum sürecini sadece

akademik odaklı ele almanın yetersiz olduğu görölmüştür (Cleary, Walter ve Jackson, 2011; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bunun ardından öğrencilerin sosyal uyumlarının, öğrencilerin akademik uyumlarında ve okul devamlılıklarında akademik faktörler kadar etkili olduğu vurgulanmıştır (Spady, 1970; Tinto, 1997). Sosyal uyum için ise en önemli faktörün üniversite yaşamına katılım, sosyal destek sisteminden faydalanma, sosyal destek sistemi oluşturma ve yeni sosyal alanlar yaratma ile gerçekleşebileceği ancak bununla birlikte üniversitede yeni sosyal destek sisteminin oluşturulmasının ve var olan sosyal destek kaynaklarından etkili şekilde faydalanılmasının her zaman beklenen düzeyde hızda ve nitelikte gerçekleşmeyebileceğini ifade edilmiştir (Gerdes ve Mallinckrodt,1994). Üniversiteye geçiş sürecinde en yoğun sorun alanları olarak aileden ayrılmaya bağlı ev (aile) özlemi (English, Davis, Wei ve Gross, 2017; Fisher, Murray ve Frazer, 1985; Thurber ve Walton, 2012), yalnızlık (Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell, 2006), sosyal destek (Villate, Marcotte ve Potvin, 2017; Mounts, 2004) eksikliğidir. Ev özlemi, yalnızlık, sosyal destek sisteminden faydalanamama ise kişisel ve duygusal anlamda uyumsuzluğa neden olmakla birlikte öğrencinin iyilik halini etkileyen depresyon, anksiyete gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Dyson ve Renk, 2006; Fisher ve Hood, 1987; Villate, Marcotte ve Potvin, 2017). Bu bağlam içerisinde kişisel- duygusal uyum, sosyal uyumla birlikte ele alınarak üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin psikolojik iyilik halleri olarak tanımlanmaktadır. En genel geçer tanımıyla Baker ve Siryk (1984), kişisel-duygusal uyumu öğrencilerin fiziksel ve duygusal iyilik hallerinin amaçlandığı, öğrencilerin yalnızlık hislerinin azaldığı, içsel ve dışsal streslerle etkili şekilde baş edebilmeleri şeklinde tanımlamışlardır. Gerdes ve Mallinckrodt (1994), öğrencilerin üniversiteye geçişte yaşadıkları kişisel ve duygusal problemleri benlik saygısı, depresyon, anksiyete, içsel ve somatik stres olmak üzere üç genel alanda yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle ilk yıl üniversiteden algılanan desteğin kişisel ve duygusal uyumun sağlanmasında önemi vurgulanmaktadır. Yalnızlık ve kaygının artması ve algılanan sosyal desteğin azalması kişisel ve duygusal uyum sürecini engellemekte depresyon, stres ve anksiyete gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Villate, Marcotte ve Potvin, 2017). Buna ek olarak üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin stres düzeylerinin üniversitenin sonraki yıllarında bulunan öğrencilere göre daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Ross, Niebling ve Heckert, 1999). Ortaya çıkan bu stresin etkili

yönetilememesi beraberinde daha ağır stres, anksiyete, depresyon duygularını getirmekte ve üniversiteye geçiş sürecinin verimliliğini engellemektedir (Dyson ve Renk, 2006). Bununla birlikte Parker vd. (2004), etkili kişilerarası ilişkilerin kurulmasının başka bir ifadeyle sosyal uyumun kişisel-duygusal uyum ile birlikte üniversiteye geçiş sürecinde ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sosyal uyum kapsamında Tinto (1997), öğrenci uyum modelinde, üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin öncelikle sosyal ilişkilere odaklandıklarını ve önem verdiklerini ifade etmektedir. Cleary, Walter ve Jackson (2011) üniversiteye geçiş sürecinde en önemli stres faktörünün eski arkadaşlardan uzaklaşarak, yeni bir arkadaş çevresini farklı yöntemlerle edinme zorunluluğuna bağlamaktadır. Üniversiteye geçiş sürecinde sosyal uyum, öğrencilerin üniversite hayatlarında yeni ilişkiler (akran grupları, karşı cinsle ilişkiler, akademik ve diğer personellerle) geliştirerek çeşitli sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmaları ve üniversitenin sosyal yönünü oluşturan olanaklardan faydalanmaları ve destek almaları olarak tanımlanmaktadır (Baker ve Stryk, 1984). Öğrencilerin ilk yılın ilk döneminde sosyal uyum düzeylerinin niteliğinin ise genel üniversiteye uyumlarının daha başarılı geçmesine neden olmaktadır (Engstrom ve Tinto, 2008; Tinto, 1997).

Sosyal uyum kapsamında ele alınan en önemli faktörlerden biri öğrencinin yeni oluşturduğu sosyal ilişkileri ve sosyal destek sistemidir (Shim ve Ryan, 2012; Swenson, Nordstrom ve Hiester, 2008; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer, 2000). Arnett (2004), üniversiteye geçiş sürecindeki beliren yetişkinlerin bu süreçteki sosyal uyumlarını, gelişim dönemlerinin özelliği olarak da süreçte önemli bir rol oynayan akran ilişkilerinin belirlediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Astin (1993), üniversiteye geçiş sürecindeki uyum başarısının kurulan ilişkilerden alınan doyumla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ancak sosyal uyumla ilgili ilk yıl üniversite öğrencilerinin kurdukları ilişkilerin niteliği de vurgulanan bir başka noktadır (Fass ve Tubman, 2002; Paul ve Brier, 2001; Pittman ve Richmond, 2008; Tinto, 1988). Swenson, Nordstrom ve Hiester (2008), üniversitenin ilk yılında ilk dönem ilk üç haftasında öğrencilerin eski arkadaş ilişkilerinden yoğun destek aldıklarını, bu süreçte yeni ilişkiler kurma konusunda çekingen kalabildiklerini ve üniversiteye uyumlarının bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Robbins, Allen, Casillas, Peterson ve Le (2006) bu dönemde sosyal çekilme veya aşırı sosyal olma arasında iyi bir denge kurulması gerektiği, bu

katılığın veya esnekliğin özellikle akademik bağlamda olumsuz çıktılara yol açabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Tinto (1988), öğrenci uyum modelinde sosyal uyum kapsamında sadece akran ilişkilerinin değil; üniversite akademik ortamından algılanan desteğin de önemini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal uyum sadece akran ilişkileri ve akranlardan algılanan desteğe değil; üniversitenin akademik ve diğer personeliyle kurulan ilişkiler ve destekle de ilgili olduğu ifade edilmektedir. Wintre vd. (2009), üniversite- öğrenci etkileşiminin üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal uyumlarında bağlayıcı bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Bu etkileşim “Destekleyici kampüs yaşantısı” olarak ifade edilmektedir (Kuh, 2003). Bu nedenle üniversitenin, ilk yıl öğrencisine ilk dönem sağladığı yapılandırılmış desteklerin üniversite algısında bağlayıcı olduğu; bununla birlikte üniversiteye geçiş sürecinin tek taraflı bir süreç olmadığı, karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Wintre vd., 2009).

Amaç edinme/ kurumsal bağlanma (üniversite ortamına uyum) kapsamında ise Tinto (1993), üniversiteye başlayan öğrencinin kendisini üniversitenin bir parçası olarak hissetmesinin üniversiteye geçiş sürecinde olduğu gibi tüm üniversite yaşamını etkileyecek düzeyde öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buna paralel olarak üniversitenin sosyal ve akademik yaşamıyla bütünleşebilen ve içinde bulunduğu üniversitenin kültürünü benimseyen öğrencilerin, üniversiteye aidiyet geliştirdikleri, başka bir ifadeyle üniversitelerini benimsedikleri belirtilmektedir (Tuna, 2003). Amaç Edinme/ kurumsal bağlanmayı Baker ve Sıryk (1984), üniversitenin verdiği eğitimi ve sosyal olanakları anlamlı bulmak, üniversiteye aidiyet geliştirebilmek, öğrencinin kendisini üniversitenin bir parçası olarak hissedebilmesi ve üniversite ile öğrencinin kendi amaçları arasında ortak bağ kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağ daha önce de ifade edildiği gibi üniversiteye geçiş sürecindeki ilk yıl öğrencileri için üniversite- öğrenci eşleşmesi olarak da ifade edilmektedir (Wintre vd., 2008). Üniversite- öğrenci eşleşmesi üniversiteye yeni gelen öğrencinin üniversiteye gelirken getirdiği geçmiş yaşam özellikleri olarak tanımlanan ard alan özellikleri (aile yapısı, kişilik yapısı, anne-baba bağlanma biçimi, bilişsel düzeyi, zekâ, kimlik gelişimi, vb.) ile üniversite yapısı ve karakteristik özelliklerinin (üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar) uyuşmasıdır (Wintre vd., 2008). Buradaki uyuşma öğrencinin uyumunu etkileyen interaktif etkileşimi ifade etmektedir (Wapner ve

Demick, 1998). Başka bir ifadeyle öğrencilerin üniversiteye uyumunu anlamak için öğrencilerin bireysel gelişimleri ile üniversitenin çevresel faktörlerinin etkileşiminin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sonuç olarak üniversiteye geçiş süreci oldukça karmaşık, akademik, sosyal, kişisel- duygusal, kurumsal uyum faktörlerini belirlemenin zor olduğu bir süreç olarak ifade edilmektedir (Reason, Terenzini ve Domingo, 2006). Bu faktörleri anlamlandırmak amacıyla farklı kuramsal yaklaşımlar üniversite yaşamına uyumu açıklamışlardır.

Üniversite Uyum Süreci İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Üniversite uyumu farklı kuramsal yaklaşımlarla uzun yıllardır ele alınan bir kavramdır. Uluslararası literatür incelendiğinde üniversite ilk yıl öğrencilerinin uyum süreci ile ilgili kuramsal yaklaşımların üniversite yaşamına uyum başlığı altında 1970'lerden bu yana yoğun şekilde sonuç ve süreç odaklı olmak üzere iki temel çerçevede ele alındığı görülmektedir. Sonuç odaklı bakış açıları üniversite uyumunu akademik başarı gibi davranışsal göstergelere dayalı bir sonuç olarak ele alırken (Terenzini ve Pascarella, 1978); süreç odaklı yaklaşımlar üniversite uyumun öğrencinin beklentilerini, motivasyon ve katılımını da kapsayan üniversite uyumunun gereklilik ve beklentilerinin kazanıldığı bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar (Tinto, 1993; Weidman, 1989). Süreç temelli yaklaşımlar içsel (öğrencinin beklentileri, öğrencinin katılımını, deneyimlerini, akademik performansını, kişilik özelliklerini sınıf içi ve dışı aktiviteleri, öğretim görevlileri ve diğer personelle iletişimi, akran grupları ve akran grup ilişkileri) ve dışsal faktörleri (üniversite dışı iletişim, aile ile ilişkiler) bir arada değerlendirmektedir (Clark, 2005).

Bu bölümde literatürde ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum süreçlerini açıklayan, üniversite yaşamının üniversite öğrencileri üzerindeki etkilere odaklanarak üniversite uyumunun kavramsal çerçevesinin oluşmasını sağlayan Spady Okul Terki Aşamaları Modeli, Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model), Bean'in Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean's Student Attrition Model), Pascarella Öğrenci Yıpranma Modeli (Pascarella's Student Attrition Model), Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin's Student Involvement Model) ve son olarak Ekolojik Model aşağıda açıklanmıştır. Kuramların birçoğu hemen hemen eş zamanlı olarak ortaya çıksa da kronolojik sıraya dikkat edilmiştir.

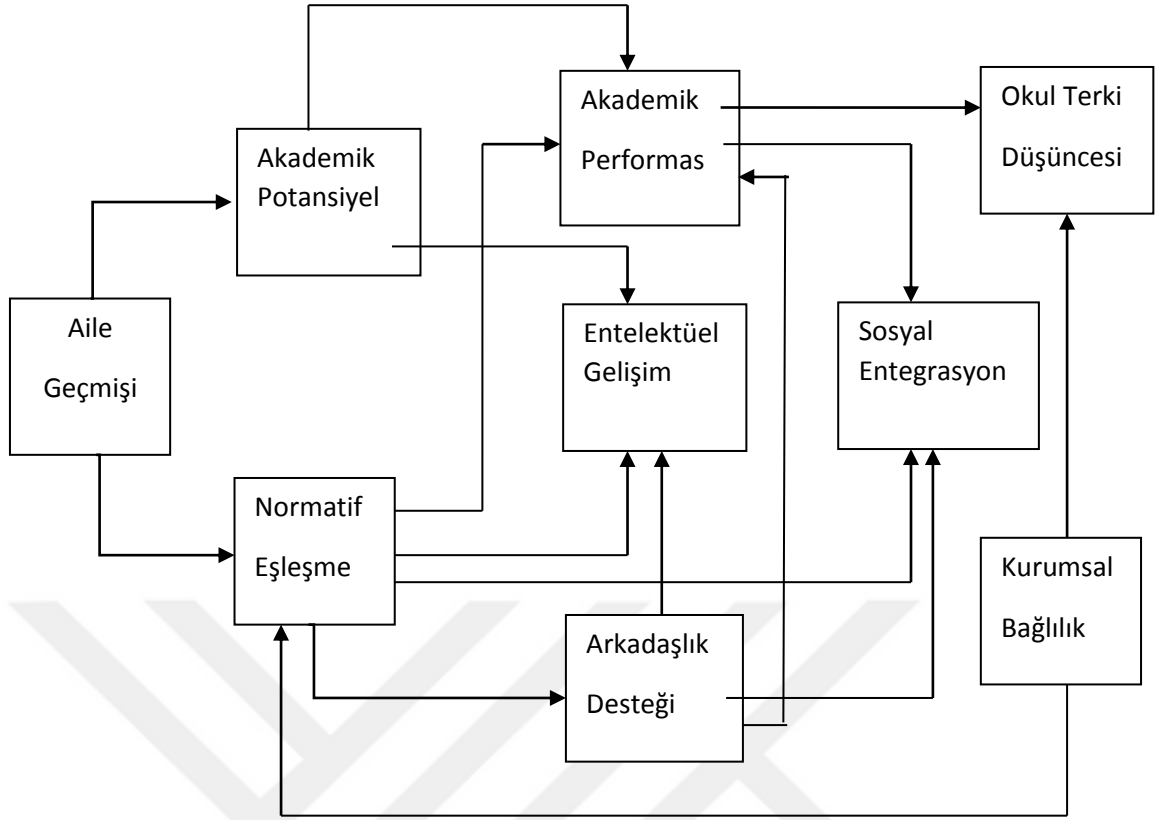
Spady Okul Terki Aşamaları Modeli (Spady Dropout Process Model).

Tinto Öğrenci Uyum Modeli'ne temel oluşturan Spady Okul Terki Aşamaları Modeli temel olarak Durkheim'in intiharla ilgili Sosyal Kuramına dayanmaktadır. Spady (1970), Durkheim'in kuramından yola çıkarak üniversite ile sosyal olarak entegre olma eksikliği bakış açısını yükseköğretim devam sürecine uyarlamıştır. Bir diğer ifadeyle, Durkheim'in sosyal entegrasyon eksikliği ile oluşan intihar davranışı ile yükseköğretime entegre olma eksikliği sonucu oluşan okul terki arasında paralellik kurmaktadır. Bu paralellik çerçevesinde Spady (1970), Okul Terki Aşamaları Modelinin iki önemli bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden ilki akademik başarıya ulaşmada iki yol içermektedir. Bunlar dışsal ve içsel ödüllendirmelerdir. Akademik sistem içerisinde derece atlamak dışsal bir ödülken, entelektüel gelişim içsel bir ödüldür. Diğerisi ise bireyin tutum ve ilgi alanları ile akademik ortamın uyum göstermesi bir diğer ifadeyle eşleşmesidir. Spady (1970) bireyin üniversiteye getirdiği tutum ve ilgilerinin üniversite yapısıyla uyum sağlamasının akademik başarıda etkili olduğunu ifade etmektedir. Spady (1970) bu durumu "normatif eşleşme" olarak ifade etmektedir. Ancak bu eşleşmenin nedensel bir bakış açısıyla ele alınmasının zor olduğunu vurgulamaktadır (Spady, 1970). Normatif eşleşmeyi sağlayan faktörlerin çok çeşitli olduğunu ve neden sonuç bağlantısı ile ortaya koymanın zorluğunu vurgulamaktadır. Spady (1970) ikinci bileşen olarak sosyal desteği özellikle sosyal desteklerden arkadaş desteğini vurgulamaktadır. Bireyin üniversite sistemi içerisinde arkadaşlık, fakülte ve personel ile ilişkilerini nasıl kurduğuna ve devam ettirdiğine odaklanmaktadır. Daha önce de vurgulandığı üzere bu iki bileşenin bir araya gelerek okul terkini açıklaması Durkheim'in intihar modelinden temellenmektedir.

Spady (1970) okul terki modelinde beş farklı bağımsız değişken bulunmaktadır. Bunlar; *akademik performans* (grade performans), *entelektüel gelişim* (intellectual development), *normatif eşleşme* (normative congruence), *arkadaş desteği* (friendship support) ve *sosyal entegrasyon* (social integration)'dur. Bu değişkenlerin doyum ve kurumsal bağlılık olmak üzere iki bağımlı değişken üzerinden, okul terkinin oluşup oluşmayacağını belirlediğini belirtmektedir. Spady (1971) Chicago Üniversitesi birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin çevre ve sosyal etki algıları ile okul devamı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Bu çalışma kendisinden sonraki üniversite ilk yıl ile ilgili

alışmalara ve modellere kaynaklık etmiştir. Gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada arkadaş desteğinin normatif eşleşme için doğrudan etkisi olduğunu tespit etmiştir. Başka bir ifadeyle ilk yıl niversite öğrencisinin üniversiteden algıladığı desteğin niversiteye uyumu ile doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Spady'nin modelini revize etmesi cinsiyet temelli gerçekleşmiştir. Spady (1971) erkek öğrencilerin sınıf başarisının okul devamında etkili ilk faktör olduğunu kurumsal katılım ve sosyal entegrasyonun ikincil faktörler olduğunu tespit etmiştir. Kadın ğrenciler için ise okul devamında kurumsal katılımın öncelikli olduğunu ikincil faktörlerin akademik performans olduğunu tespit etmiştir. Ancak bununla birlikte gerçekleştirdiği bu boylamsal çalışmada akademik performansın okul terki veya okul devamı için her iki cinsiyet için de belirleyici baskın faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte kurumsal bağlılıkta normatif uyumun doğrudan bağlantısını vurgulamaktadır.

Temelleri klasik sosyal teoriye dayanan Spady Okul Terki Aşamaları Modeli ğrencinin niversiteye akademik ve sosyal uyum için temel oluşturan teorik bir ereve ortaya koymuştur (Kerby, 2015). Bununla birlikte niversite- ğrenci eşleşmesinin de temelleri de sosyal etkileşimin vurgulanması nedeniyle Spady Okul Terki Modeli'nde ortaya çıkmaktadır. şekil 1'de görüldüğü üzere Spady (1970), niversite terki temelli uyum modeli ğrenci ve niversite arasında kurulan etkileşim ve diğer faktörlere vurgusu açısından niversite uyumu ile ilgili diğer kuramlar için de temel bir dayanak olarak görülmektedir.



Şekil 1. Spady Okul Terki Aşamaları Modeli (Spady, 1970).

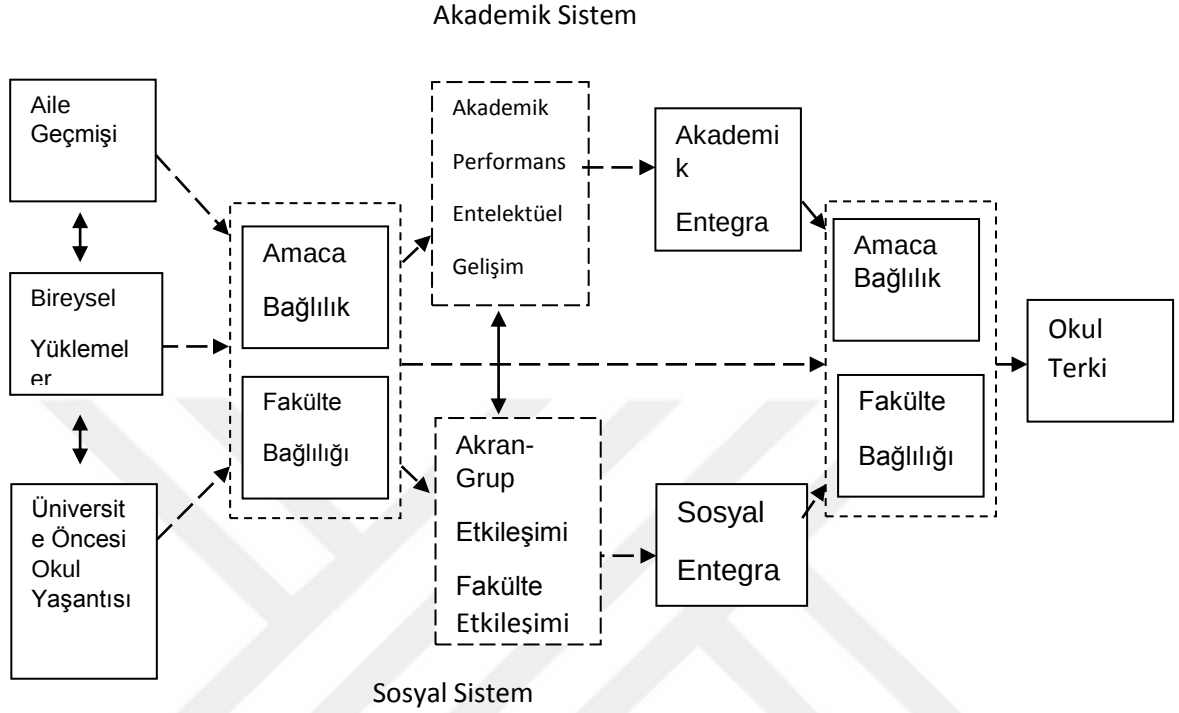
Özetle öğrencilerin üniversite eğitimini bırakma faktörlerine odaklanan ve sosyal bütünleşme vurgusunun odak olduğu modelde öğrencilerin üniversite ortamı ile sosyal olarak bütünleşebilmelerinin akran desteği alma, üniversite değerlerini paylaşmanın kurumsal bağlılıklarını artırarak okul terkini azaltacağını vurgulamaktadır. Öğrencilerin üniversitenin sosyal sistemi içerisinde yer almadıklarında, eğitimlerini yarıda kesmelerinin ya da eğitimlerine ara vermelerinin beklenen bir sonuç olduğu vurgulanmaktadır Akademik başarının okul terk süreci için temel gösterge olarak ele alındığı sonuç odaklı bu yaklaşımla birlikte süreç odaklı bakış açısına doğru bir gelişme olmuştur. Tinto Öğrenci Uyum Modeli'nde Spady Okul Terki Modeli'ndeki sosyal vurguya ek olarak akademik sistemle bütünleşme ile birlikte bireysel ve kurumsal özelliklere de vurgu yaparak geliştirmiştir (Kerby, 2015).

Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model). Üniversite öğrencilerinin üniversiteye devamına ve terkinde odaklanan model üniversite sürecine uyum ile ilgili yapılan çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Öğrenci ve üniversitenin eşleşme düzeyini uyum olarak ifade eden Tinto (1975) tarafından “Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model ‘SIM’)” olarak adlandırılmıştır. Tinto (1975) modelini Spady Okul Terki Aşamaları Modelini geliştirerek oluşturmuştur. Tinto Öğrenci Uyum Modeli’nde Spady’nin sosyal entegrasyon modeline ek olarak öğrencinin üniversite akademik sistemine uyumunu da vurgulamıştır (Wintre vd., 2008). Tinto (1975) bireylerin yükseköğretim kurumlarına, üniversitedeki performanslarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli kişisel özellikleri (Örneğin; cinsiyet, ırk, yetenek), üniversite öncesi öğrenim deneyimleri (Örneğin; not ortalaması, akademik ve sosyal başarılar) ve aile geçmişleri (Örneğin; sosyal statü özellikleri, değer yargıları, beklentiler) ile geldiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Tinto (1993), Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin belirli karakteristik özellikleriyle üniversiteye geldiklerini, var olan bu karakteristik özellikleri kullandıklarını ve kampüs hayatında bu özellikleri sürdürdüklerini ifade etmektedir. Bu devamlılık öğrencilerin sosyal ve akademik deneyimlerinden etkilenmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenci üniversiteye belirli özelliklerle gelmekte ve uyumun üniversite ile öğrencinin uygunluğu çerçevesinde olduğu ifade edilmektedir (Tinto, 1985). Tinto’nun modeline göre, bireysel olarak akademik ve sosyal entegrasyon öğrencinin okul devamı ile doğrudan ilişkilidir ve üniversitelerin öğrencilerin sosyal ve akademik uyumuna önem vermelerinin öğrencilerin devamlılığın sağlamada etkili olacağı vurgulanmaktadır (Tinto,1975). Tinto Öğrenci Uyum Modeli’nde ilk olarak okul devamının okul ile ilgili gönüllü olma ve olmama arasında gerçekleştiğini ifade etmektedir. Akademik başarısızlık öncelikli olmak üzere ardından öğrenci ile entelektüel ve sosyal ortamın uyuşmamasının üniversite devamı ile ilgili gönülsüzlüğe neden olacağını vurgulamıştır (Tinto, 2017). Bununla birlikte öğrencilere sunulacak müfredat dışı yapılandırılmış sosyal programların akademik başarı ve öğrenci uyumu konusunda etkili olacağını belirtmektedir (Tinto, 2017). Okul terkinin okulu tamamen terk etme, geçici olarak okuldan uzaklaşma ve farklı bir okula geçiş yapma olmak üzere üç şekilde gerçekleştiğini vurgulayan Tinto (1975), tüm bu okulu terk biçimlerinin sadece akademik performanstaki yetersizliğe bağlı olmadığını üniversite yapısı ile öğrenci yapısının uyuşmamasından kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Tinto (1988), ortaya koyduğu uyum modelinde üç aşamadan bahsetmektedir. Ayrılma aşaması olan ilk aşamada; öğrenci geçmiş yaşantısındaki rollerini, sorumluluklarını bırakarak geldiği üniversite sisteminin öğrenciden beklediği rol ve sorumluluklarla karşılaşmaktadır. Öğrenci- üniversite uyum sürecinde kritik bir süreç olan bu aşamada Tinto (1988), öğrencinin geçmiş yaşantı rol ve sorumluluklar ile üniversite rol ve sorumluluklarını ayırtırmayı öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci aşama olan geçiş aşamasında ise öğrencinin üniversite ile uyumu tam olarak gerçekleşmemiş olup duygusal boyutta zorlanmaların yaşandığı aşama olarak ifade edilmektedir. Sorumluluk, stres, yalnızlık ve yabancılaşma gibi duyguların bu süreçte yoğunluk kazandığını vurgulanmaktadır. Bu süreçte öğrencinin beklentileri ile kurumsal amaç birliğinin uyuşmasını sağlamanın uzun vadede uyumu etkilediğini ifade edilmektedir. Son aşama olan bütünleşme aşaması ise öğrencinin üniversitesi ile gerçekleştirdiği uyumu ifade etmektedir. Ancak bu uyum üniversite çevresi veya yaşantısına uyma davranışı şeklinde değil yeni bir kimlik oluşturmaya yönelik bütünleşmeyi ifade etmektedir. Üniversitede diğer öğrenciler, öğretim görevlileri ve diğer üniversite personeli ile etkili ilişkiler kurabilme, üniversite entelektüel yapısını anlama ve uyum sağlayabilme bu aşamanın hem girdisi hem de çıktısı olarak belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle okul personeli ve arkadaşlarla kurulan anlamlı ilişkilerin ve entelektüel roller edinmenin bütünleşme aşamasının olumlu sonuçlanmasını sağlayan faktörler olarak vurgulamaktadır (Tinto, 1988).

Tinto (2017) üniversiteye yeni gelen öğrencinin kendine özgü sosyal, akademik, kişilik özelliklerini kapsayan geçmiş yaşantısı, üniversitesinden sosyal ve eğitim anlamında beklentileri ve ilgileri ile üniversiteye geldiğini belirtmektedir. Üniversiteye uyum sürecinde bu üç aşamadan geçen ilk yıl öğrencilerinin uyumunu kolaylaştıracak desteğin sağlanmasının ise bu süreçte kolaylaştırıcı faktör olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Pascarella ve Terenzini (2005) ilk yıl öğrencilerinin sınıf içi veya dışında öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimin bu süreci kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Bu nedenle bu yaklaşıma göre öğrencilerin üniversite öncesi deneyimlerini, kişilik özelliklerini, sosyal yapılarını göz önünde bulundurarak hazırlanan ilk yıl geçiş programlarının (transition programs) üniversitenin ilk yılında öğrencilere kampüs hayatına geçişte akademik

destekleme, sosyal, psikolojik gelişimlerinde kaynaklık ve aracılık etmesi ile oldukça önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir (Hunter ve Linder, 2005).



Şekil.2. Tinto Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1988).

Özetle bu araştırmada uygulanan Üniversite Uyum Programı'nın da temellerini oluşturan model uyum sürecini üç aşamada (ayrılma, geçiş, bütünleşme aşamaları) ele alması ile ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum süreçlerinde akademik ve sosyal faktörlerin yanı sıra “zaman” faktörünün de önemini vurgulaması açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Üniversite uyumunu eşleşme olarak da vurgulayan Tinto uyum sürecinde sosyal ve duygusal faktörlerde olduğu gibi yeni akademik alışkanlıkların bu süreçte öğrencilere kazandırılmasının önemini vurgulaması açısından önemli yere sahiptir.

Bean'in Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean's Student Attrition Model).

Üniversite öğrencilerinin üniversite terki ve devamlılığı kapsamında üniversite uyumunu ele alan Bean (1980), kendisinden önce gelen Durkheim'in Sosyal İntihar Kuramını temel alan Spady ve Tinto'nun Öğrenci Uyum Modelini nedensel bağlantılar kurmaması ve sadece ampirik çalışmalara dayanması nedeniyle eleştirmiştir. Bean (1980) yıpranma modelinin ilk kavramsal yapısını iş yaşantısı ile

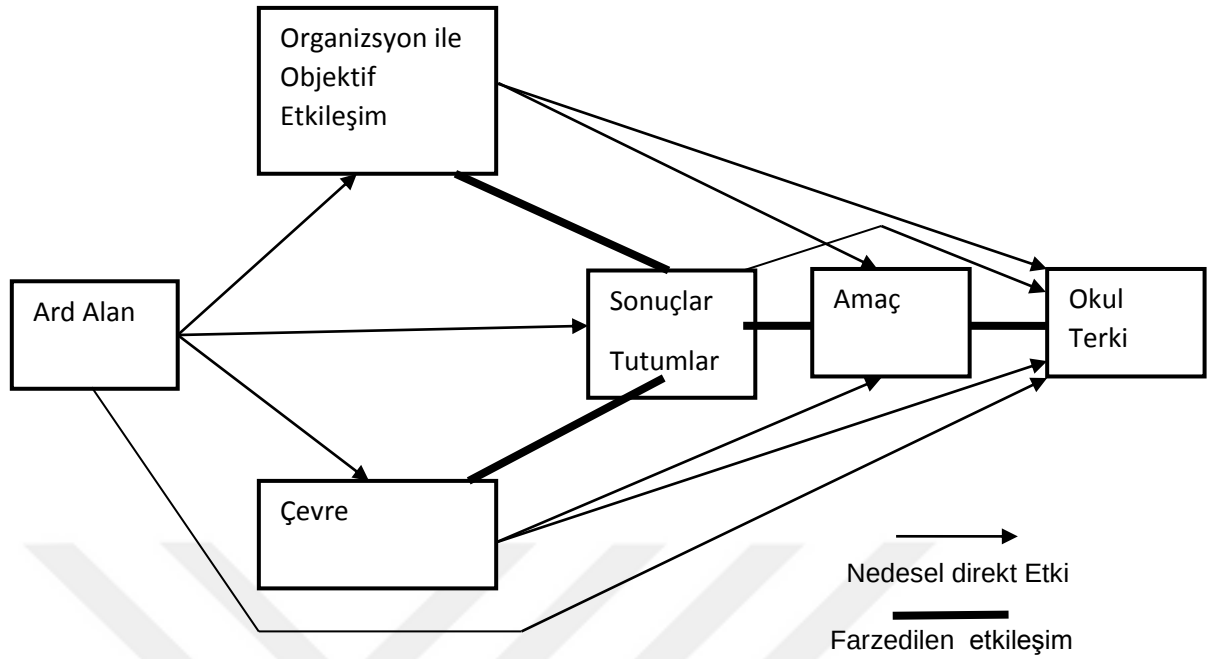
ilgili oluşturmuştur. Price'ın iş yaşantısı ile ilgili memnuniyet ve içi bırakma ile ilgili çalışmalarından etkilenen Bean (1980), iş yaşantısındaki etkilerin benzer şekilde niversite yaşantısı için de geçerli olacağı tezini ortaya koymuştur. Price'ın yaklaşımına ek olarak öğrencinin niversite öncesi özellikleri ve öğrencinin kurumsal katılımını kendi modeline eklemiştir. şekil 3'de görüldüğü gibi temel olarak öğrencilerin niversiteye ilişkin algılarını etkileyen akademik ve sosyal bütünleşmelerini sağlayan faktörlerin etkileşimini modelinde incelemiştir. Bir diğer ifadeyle Bean (1985) ğrenci Yıpranma Modeli'nde sosyolojik, ekonomik, kurumsal, psikolojik faktörleri içeren bütünleştirici bir yaklaşım izlemektedir.

Kuramına temel oluşturan ve okul terki temelli boylamsal çalışmasında, bahar döneminde başarısız olan kayıtlı öğrencilerin bir sonraki gz döneminde kayıt yaptırmalarında en önemli faktörün başarılı sosyalleşme süreci ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte okul terki ile okul terki sendromunu birbirinden ayırmış; okul terki sendromunu niyetlilik olarak ele almıştır. Sosyalleşme yetersizliğinin de akademik başarısızlık kadar gönülsüz okul terkine öğrenciyi götürebileceğini ifade etmektedir. Bu noktada Bean, Spady ve Tinto'dan ayrışmakta sosyalleşme yetersizliği sonucu oluşan okul terki ile akademik başarısızlık sonucu okul terkinin arasında farklılık olmadığını savunmaktadır. Bunun nedeni olarak ise her iki durumda da öğrencinin aynı döngüye girdiğini ifade etmektedir. Akademik yetersizlik ve sosyalleşme yetersizliği ardından okul terkine ilişkin bir düşünce ve duygusunun oluşmasına neden olmakta, bunun sonucu olarak derslere devam etmekten ve derslerle ilgili çalışmalara katılmaktan öğrencinin kaçınacağını ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu durumun akademik yetersizlikten dolayı gönüllü olarak gerçekleştirilmiş ders devam etmeme, akademik çalışmalara katılmama gibi seçimler sonucu oluştuğunu vurgulamaktadır. Sonuç itibariyle okul terkinin sadece akademik başarısızlık sonucu değil, üniversitede personelle kurulan iletişim dahil zayıf sosyalleşme sürecinin öğrenciyi ilk olarak ilgisizliğe ardından okul terkine yönelik geri çekilmeler sonucu oluştuğunu ifade etmektedir (Bean,1985).

Bean (1985) sosyalleşme sürecini Tinto (1975) ve Pascarella (1980)'nın ele aldığı şekilden farklı ele almaktadır. Tinto ve Pascarella sosyalleşme sürecini dışsal etkiler sonucu oluşan bireysel bir sonuç olarak ifade ederken, Bean (1985) sosyalleşme sürecinde başlatıcı kaynak olarak aktif olarak seçimler yapan bireyi

görmektedir ve yaptığı seçimlerle bireyin dışsal koşulları etkilediğini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencisinin sosyalleşme sürecini öğrencinin pasif olduğu bir süreç değil aktif olarak seçimler yaptığı ve sorumluluk aldığı bir süreç olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte özellikle ilk yıl akran iletişiminin akademik personelle olan iletişimden daha destekleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Daha sonraki çalışmalarında Bean ve Metzner (1985) oluşturdukları modelde telafi edici etkileşimlerden söz etmişlerdir. Modellerinde çevresel koşulların akademik performanstan daha önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun nedeni olarak akademik performansın telafi edilebileceğini ancak zayıf çevresel desteğin akademik performansla telafi edilemeyeceğini vurgulamışlardır. Bir diğer ifadeyle güçlü bir çevrenin zayıf akademik başarıyı örtebileceğini ancak güçlü bir akademik başarının zayıf bir çevreyi örtemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bean ve Metzner (1985) bu durumu okula devam ile kararsızlık yaşayan öğrenci devam etmesi ile ilgili ailesi ve arkadaşları tarafından cesaretlendirildiğinde devam etme niyetliliği gösterecek şekilde örneklendirirler. Bir başka açıdan vurguladıkları nokta ise psikolojik faktörlerin düşük akademik başarıyı telafi edebileceğini ancak yüksek akademik başarının düşük memnuniyeti telafi edemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Bu durumu şu örnekle ifade etmektedirler; eğer öğrencinin düşük akademik ortalamasına rağmen fakülte ve fakülte öğretim görevlileriyle iyi bir ilişkisi varsa okula devam etme istekliliği artacaktır. Fakat yüksek akademik ortalamasına rağmen kendisini ait hissetmediği ve psikolojik olarak rahat olmadığı bir bölümde ise kendisini okul terkine kadar görecektir seçimler yapabilecektir. Bean ve Metzner (1985), çalışmalarının bir diğer boyutu ise etnik köken, ırk, dil ve din gibi konularda çoğunluk öğrencilerden farklılaşan ve genellikle kampüslerdeki azınlık grubu oluşturan üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini bırakma nedenlerini açıklamayı amaçlayan araştırmalar olmuştur. Dolayısıyla tüm öğrencilerin okul terkini engellemeyi amaçlayan öğrenci tutum ve üniversite iş birliğine dayalı çalışmaların önemini vurgulamaktadırlar. Pascarella, Wolniak ve Pierson (2003), benzer şekilde ilk yıl üniversite öğrencilerine sağlanan fakülte- öğrenci ilişkisini destekleyen ilk yıl programlarının üniversite uyumu ve üniversite aidiyetinde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır.



Şekil.3. Bean Öğrenci Yıpranma Modeli (Bean, 1985).

Özetle Bean modelinde Spady ve Tinto modelleri ile benzerlik göstermesi ancak okul terkinin engellenmesinde sosyalleşme sürecini akademik uyumdan daha önemli yere sahip olmasını vurgulaması ve çalışmalarında ilgili faktörleri determinist bir yaklaşımla ele alması açısından özellikle Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli'nden farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte Tinto'nun vurguladığı ard alan özellikleri etnik köken, ırk, dil ve din gibi özellikler açısından ele alarak da genişlettiği çalışmalarında görülen bir diğer noktadır.

Pascarella Öğrenci Yıpranma Modeli (Pascarella's Student Attrition Model). Üniversiteye geçiş süreci ile ilgili çalışmalara kaynaklık eden temel modellerden bir diğeri Pascarella Öğrenci Yıpranma Modeli'dir. Bu modelde Pascarella (1980) öğrenci- fakülte informal etkileşiminin önemine dikkat çekmektedir. Pascarella sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin okul devamı ve başarıları üzerindeki etkilere odaklandığı modelinde diğer modeller gibi öğrencinin geçmiş özellikleri, üniversite deneyimleri ve kurumsal faktörleri göz önünde bulundurmaktadır. Özetle model şu önermeye odaklanmıştır; her bir öğrenci kendi bireysel özellikleri ile üniversiteye gelmektedir. Üniversite ile kurduğu iletişim sürecinde kurumsal (fakülte öğretim elemanları, personelleri) çevre ile de formal

iletişimin yanı sıra informal iletişim kurmaktadır. Bu iki bileşenin olumlu eşleşmesi süreçteki sosyal, akademik uyumu ve okul devamını veya terkini etkilemektedir (Pascarella, 1980). Pascarella ve Terenzini (1979), ilk yıl öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında üç grup ilk yıl öğrencisinin akademik başarısını incelemiştir. Öğretim elemanlarıyla sınıf ve program dışı etkileşimde bulunan öğrencilerin genel akademik ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle özellikle ilk yıl öğrencilerle gerçekleştirilecek informal iletişimin öğrencinin aidiyet duygusu ve üniversite ile bütünleşmesi açısından önem taşıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca Pascarella (1980), kurumsal kültürden başka bir ifadeyle kurum ikliminden söz etmektedir. Öğrencinin fakóltesi ile kurduğu formal ve informal iletişimin yanı sıra, üniversite olanaklarının, büyüklüğünün, danışmanlık programları gibi yapıların bu süreçte önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Pascarella, Wolniak ve Pierson (2003), ilk yıl ilk döneminde alt gruplar şeklinde gerçekleştirilen bir akademik ve akademik olmayan plan ve pskososyal programların tüm eğitim sürecini etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Özetle Öğrenci Yıpranma Modeli üniversite terkini ve üniversite uyumunu özellikle ilişkisel bağlamda ele almakla birlikte okul kültürü başka bir ifadeyle okul iklimi kavramını okul uyumu çalışmalarında vurgulaması açısından önemli yere sahip olduğu düşünölmektedir. Pascarella bu bağlamda sınıf dışı etkinlik vurgusuyla psikososyal programların önemini vurgulaması açısından da önemli yere sahiptir.

Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin's Student Involvement Model). Üniversite yaşamına geçiş ile ilgili çalışmalara kaynaklık eden bir diğer önemli model Astin'in üniversite yaşamına katılım modelidir. Astin (1975) modelini, okul terkini açıklamaya yönelik olarak Tinto (1975), Spady (1971), Bean ve Metzger (1985) modelleri ile aynı çerçevede oluşturmuştur. Modelinde diğer modellerden metodolojik olarak bir çerçeve sunması açısından farklılaşmaktadır. Astin (1975) I (Input)- E (Environment)- O (Outcome) modelinde öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin (Örneğin; ırk, din, sosyokültürel özellikler, karakteristik özellikler) üniversite çevresi ile etkileşime geçmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu model I-E-O model olarak adlandırılmıştır. Astin (1993), geliştirdiği modelinde daha önce de ifade edildiği gibi öğrenci katılımını metodolojik bir çerçeve ile sunmuştur. Bu modelde öğrencinin aile özellikleri, sosyal ve

akademik deneyimleri, demografik özellikleri öğrenci karakteristik özellikleri olarak adlandırılarak girdi (input) olarak ele alınır. Çevre (Environment), üniversite yaşamı deneyimleri, programlar, üniversite kültürü olarak ele alınır. Süreç sonunda ortaya çıkan çıktılar (output) ise öğrencinin kazandığı bilgi, beceri, tutum, değer, kişilik özelliklerini kapsar. Başka bir ifadeyle öğrenci katılım modelinde öğrencinin geçmiş yaşam özellikleri ile gelen karakteristik özellikler “girdiler” ve süreç içerisinde elde edilen kazanımlar sonucu ortaya çıkan “çıktılar” olarak birleştirilmektedir (Astin,1993).

Astin (1993), ilk yıl öğrencileri gerçekleştirdiği boylamsal çalışmasında öğrencilerin üniversiteye gelirken getirdikleri özellikleri (üniversite yaşantısından beklentiler, demografik özellikler, geçmiş akademik performans), üniversite yapısının (üniversite politikaları, müfredat, programlar, kültür) etkileşimini kazançlar (üniversite uyum, üniversiteden doyum, akademik başarı, memnuniyet) gibi çıktılar açısından değerlendirmiştir. Astin, öğrencinin büyüme ve gelişmesini bu girdiler ve çıktıların değerlendirilmesi ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Ancak bu büyümenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin üniversite katılımının en temel nokta olduğunu vurgulamaktadır. Astin I-E-O modeli temel olarak öğrencinin büyümesi ve gelişmesi vurgusu üzerinedir ve bu süreçte büyümeyi destekleyen programların uyumu destekleyeceğini ve dolaylı bir şekilde okul terkinin engelleyeceğini vurgulamaktadır. Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modeli süreç temelli modeller çerçevesinde olup öğrenci- üniversite eşleşmesine (fit) temel oluşturan modellerden biridir. Başka bir ifadeyle Tinto, Bean, Spady modellerinde olduğu gibi öğrenci -üniversite etkileşiminin temel alındığı modeller arasındadır.

Bununla birlikte üniversite yaşantısına aktif katılımın üniversite terkinin doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu noktada müfredat dışı programların aktif katılımı önemli düzeyde etkileyen araçlar olduğunu ifade etmektedir. Modelin bir başka vurgusu ise “süreç”tir. Üniversiteye katılım süreç odaklıdır. Süreç içerisinde öğrenciler farklı zaman diliminde farklı kazanımlar elde etmektedirler. Örneğin, ilk yıl uyum süreci için enerji gerektirirken, sonraki yıllarda kazanılan bilgi ve becerilerin sürdürülmesi ve zenginleştirilmesi açısından enerji gerektirmektedir (Astin, 1993).

Astin (1999), öğrencinin üniversiteye uyum sağlamasında en değerli kaynağının “süreç” olduğunu ve bu süreç içerisinde aile, okul, akademik etkinlikler gibi faktörlerin etkileriyle baş etmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Öğrenciler zamanlarının çok büyük bölümünü ve motivasyonlarını akademik ve fakülte etkinlikleri öğrenme ile geçirdiklerini; en iyi motive olan öğrencilerin ise bu zamanı etkili kullanabilen öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Bu noktada Astin (1984), Bean (1980) gibi okul terkinin gönüllülük ve gönüllü olmama açısından ayırmamakta bazı öğrencilerin akademik ortalamalarının düşüklüğü nedeniyle, bazılarının ise süreçteki uyumsuzluğa bağlı olarak aldıkları yeni kararlar nedeniyle akademik kaygılarını bırakıp okulu terk ettiklerini ifade etmektedir. Bu noktada Astin (1984) müfredat içi ve müfredat dışı hazırlanan programlarla üniversitenin özellikle ilk yılı zamanını aktif bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna paralel olarak kampüs yaşantısına aidiyeti sağlayacak ve öğrencinin kendisini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmesini sağlayacak desteklerin öğrenci, fakülte elemanları ve kampüs kaynaklarını da kapsayacak şekilde öğrencilere sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Kampüs yaşantısında bir diğer kilit faktörün ise öğrencilerin kampüs içerisinde yarı zamanla işlerde istihdam edilmesini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Bu kaynağın akran etkileşimi ile birlikte aidiyet duygusunu da güçlendireceğini vurgulamaktadır (Astin, 1999).

Özetle Astin Üniversite Yaşamına Katılım Modelinde diğer yaklaşımlardan farklı olarak “bireysel büyüme” kavramını vurgulamıştır. Bireysel büyümede ise öğrencileri ard alan özellikleri, bu özelliklerin üniversite ile bütünleşmesi ve sonucunda bireysel büyümenin gerçekleşmesi modelin temelidir. Okul uyumu ve okul terki bu bağlamda öğrencinin bireysel büyümesinde bir faktör olarak ele alınmaktadır. Astin’in vurguladığı önemli bir nokta da “süreç”tir. Başka bir ifadeyle ilk yıl öğrencilerinin üniversite ile bütünleşebilmesi için ilk yılda sağlanan ve büyümelerini destekleyici hizmetlerin bu süreçte hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

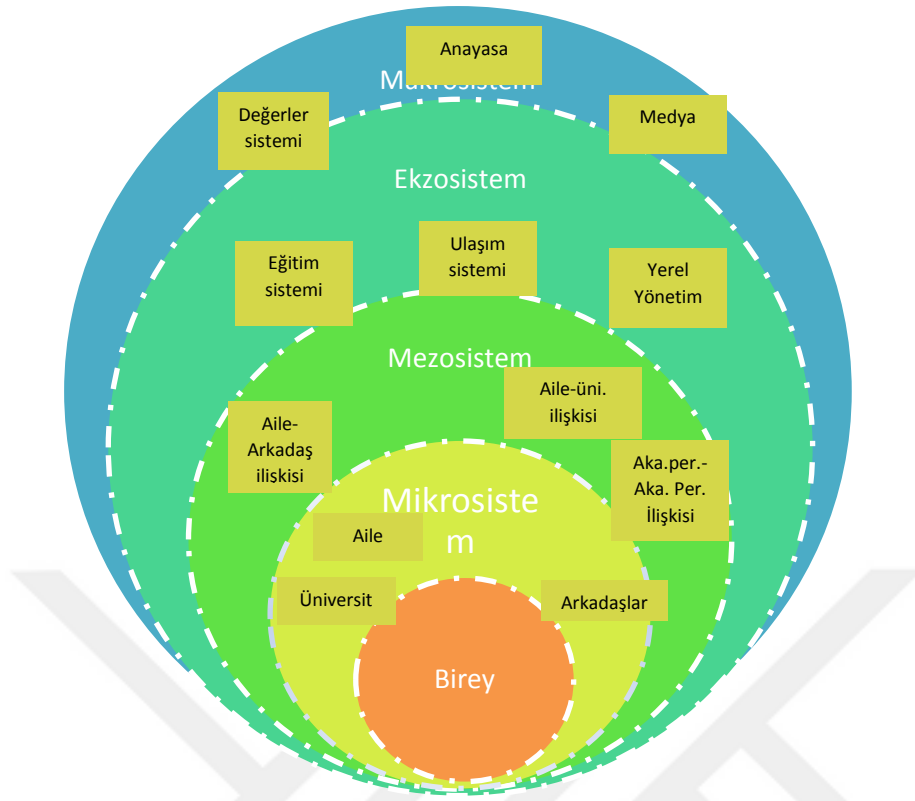
Yukarıda ifade edildiği gibi okul uyumu ile ilgili kuramsal yaklaşımlar birbirini tamamlamakla birlikte uyum ve okul terki ile ilgili kavramları farklı açılardan ele alan yaklaşımlardır. Modellerde faktörlerin vurgulanması ve çeşitlenmesi açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Tinto Üniversite Uyum Modelinde uyum alt boyutlarını kapsamlı bir şekilde ele alırken Astin Üniversite

Yaşamına Katılım Modelinde süreç vurgusu ile birlikte bireysel gelişimi ön planda tutmuş, diğer taraftan Öğrenci Yıpranma Modeli'nde Pascarella ilişkiselliği vurgulamıştır. Sonuç olarak üniversite uyumuna kaynaklık eden bu kuramları kesin çizgilerle ayırmanın söz konusu olamayacağı ilk yıl öğrencilerinin uyumu ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda her bir yaklaşımın etkisinin olacağı görülmektedir. Bu modellere ek olarak son yıllarda uyum ile ilgili yapılan çalışmaları sistem temelinde ele alan bir diğer yaklaşım ise Ekolojik Modeldir.

Ekolojik Model (Ecological Model). Üniversite uyumunda üniversite-çevre etkileşimini vurgulayan modellerden son yıllarda öne çıkan bir başka model ise bu araştırmanın da temel kuramsal yaklaşımlarından biri olan ekolojik modeldir. Bronfenbrenner (1979), tarafından öne sürülen ekolojik model, insan gelişimine sosyo-kültürel bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Bu modelde bireyi çevreleyen içiçe geçmiş sistemler bulunmaktadır ve birey bu sistemlerin merkezinde aktif katılımcı olarak yer almaktadır. Ekolojik modelde, insan davranışını etkileyen iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durulmaktadır. Buna göre bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıpları tanımlanmakta ve çevrede bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirlerine olan etkileri açıklanmaktadır (Miley, Melia ve Du-Bois, 1998). Bronfenbrenner (1979), üniversiteye geçiş sürecindeki zorlanmaların etkisini uzun vadede gösteren stres, başarısızlık duygusu ve üniversite terkine neden olabileceğini vurgulamıştır. Bronfenbrenner ve Ceci'ye (1993) göre insan, çevre ve kalıtımın ortak ürünüdür. Optimal gelişim için genetik engellerin önüne geçmek mümkün olmasa da çevresel destekle kapasitelerin artırılması mümkündür (Akt. Kağıtçıbaşı, 2010). Üniversite uyumundaki çevre kavramı ise Bronfenbrenner (1979) tarafından, öğrenci- okul etkileşiminde doğrudan etkiyi ifade etmektedir. Ekolojik modelde insan davranışlarını etkileyen dört sistemden söz edilmektedir. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak adlandırılmıştır (Bronfenbrenner, 1979). Bireyin gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahip olan mikrosistem temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsarken; mezosistem bireyin ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir. Örneğin; Şekil 4'de görüldüğü gibi ilk yıl üniversite öğrencisinin mikrosisteminde doğrudan etkileşimde bulunduğu arkadaş ve öğretim görevlileri bulunurken, bölümündeki öğretim elemanları arasındaki

etkileşimin niteliği öğrencinin mezosisteminde yer almaktadır. Ekzosistem de mezosistemin bir uzantısı olarak, bireyi değil fakat onun içinde bulunduğu çevreyi etkileyen hem resmi hem de resmi olmayan sosyal yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılara örnek olarak üniversite yönetimi, üniversite yönetim kültürü, yerel yönetim ve ulaşım sistemi verilebilir. Makrosistem ise bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam biçimlerini, sosyo-ekonomik durumlarını kapsamaktadır (Muuss, 2006). Doğrusal sistem yaklaşımındaki belirlenimci bakış açısı ve açıklama biçimi ekolojik sistem yaklaşımında yoktur. Çünkü sistem birbiri içerisine geçmiş sistemlerden oluşmaktadır. Her bir sistem kendi içerisinde canlı bir yapıya sahip olmakla birlikte birbirini etkileyerek genişlemektedir. Başka bir ifadeyle birey içinde bulunduğu mikrosistemden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği gibi mikrosistem yapısındaki sistemlerde de bireyin dolaylı veya doğrudan etkisi göz ardı edilemez (Bilge, Avcı, Dinçel, Alkış Demirel, Karatekin, Koç ve Demirtaş Zorbaz, 2013).

Ekolojik model üniversiteye geçiş sürecinde üniversite ile öğrenci arasındaki uyumda etkili olan faktörlerin derecesini ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). İlk yıl üniversite öğrencisi için üniversite yapısı öğrencinin mikro sisteminde dahil olarak öğrencinin birebir etkileşimde bulunduğu en önemli faktör olarak ele alınmaktadır (Grusec ve Lytton, 1988). Örneğin mikrosistemde bulunan yeni arkadaşlarla ve akademik personelle kurulan iletişimle her iki sistem de etkilenmektedir. Buna bağlı olarak da doğrusal bir bakış açısının aksine iki sistemin birbirini etkilemesi ve genişletmesi söz konusudur. Bu durum üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumunu sadece üniversitenin belirlemediği veya sadece öğrenci beklentilerinin belirlemediği karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bu etkileşimin niteliğinin kalite ve yararlılığının psiko-sosyal programlar aracılığıyla artırılacağı düşünülmektedir.



Şekil 4. Ekolojik Model (Bilge vd., 2013) 'den uyarlanmıştır.

Sonuç olarak, yukarıda sözü edilen kuramsal bakış açıları, temel çıkış noktaları üniversite devamı ve üniversite terki üzerine olsa da üniversite uyumuna kaynaklık eden ve üniversite uyumu ile ilgili temel faktörlerin ortaya çıkmasını sağlayan kuramlar olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi üniversiteye geçiş sürecinde uyum içsel ve dışsal faktörlerin bir arada değerlendirildiği ve tek bir kuramdan yola çıkarak ele alınması güç kompleks bir kavramdır. Tüm bu modellerin vurguladığı noktalar ve ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken noktaları Strauss ve Volkwein (2004) şu şekilde açıklamaktadır; ilk olarak öğrencinin getirdiği özellikler başka bir ifadeyle Astin'in "girdi" olarak adlandırdığı özellikler göz önünde bulundurulur. İkinci nokta ise Tinto Öğrenci Uyum Modeli'nde öğrencinin üniversite yaşamıyla eşleşmesi olarak ifade ettiği, öğrenci algıları, beklentileri, ihtiyaçları ve üniversite kaynaklarının eşleşmesi faktörüdür. Bu faktör bütünleşmeyi ortaya çıkarır. Bu eşleşmenin uyumun tüm alt alanlarında olması beklenmektedir. Üçüncü bileşen Pascarella ve Terenzi'nin vurguladığı kurumsal iklimdir. Öğrencinin kendisini rahat hissettiği olumlu üniversite ikliminin ilk yıl sürecinin doğası gereği ancak sunulan

sistemli programlar aracılığıyla kazandırılabilceğı vurgulanmaktadır. Bu programların sunulma zamanının önemi ise Astin'in "süreç" olarak ifade ettiğı ilk yıl ilk dönem olan kritik süreçte başlamasına karşılık gelmektedir.

İlgili Literatür

Uluslararası literatür incelendiğinde ilk yıl öğrencilerin uyum düzeylerini desteklemeye yönelik programların önemi vurgulanmaktadır (Kalsbeek, 1991; Goodman ve Pascarella, 2006; Brock, 2014; Sidle ve McReynolds, 2009). Özellikle son 20 yıldır üniversiteye geçişte ilk yıl programlarının önemi vurgulanmakla birlikte uyum programları ile ilgili yapılan araştırmaların ise üniversiteye geçiş kapsamında ilk yıl ve ilk dönem şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir. (Goodman ve Pascarella, 2006). Benzer şekilde ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyumları ile ilgili yapılan betimsel araştırmaların da daha öncede ifade edildiğı gibi özellikle son 20 yıldır ilk yıl ilk dönem araştırmalarına doğru evrildiğı görülmektedir. Buradan hareketle bu bölümde üniversiteye geçiş sürecinde üniversite uyumu ile ilgili deneysel araştırmalarla birlikte deneysel araştırmalara kaynaklık edebilecek ilk yıl öğrencileri ile gerçekleştirilen betimsel araştırmalar da ele alınmıştır. Betimsel araştırmalarda hazırlanan uyum programı içeriğindeki faktörlerle ilgili araştırmalar uyum alt alanları çerçevesinde kronolojik sıra ile alınmıştır. Ancak araştırmaların çoğunda tüm alt boyutların bir arada ele alınması nedeniyle araştırmalar temel değişken açısından değerlendirilerek uyum alt alanlarına yerleştirilmiştir. Ardından deneysel araştırmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Betimsel araştırmalar. Akademik uyum ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Chemers, Hu ve Garcia (2001), ilk yıl öğrencilerinin akademik uyumlarını belirlemeye yönelik araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin akademik benlik saygıları, stres düzeyleri ve okula aidiyet duyguları ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin akademik uyumlarının akademik benlik saygısı, dönem başarı ortalaması ve stres düzeyleri açısından yordayıcı faktör olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik uyumu ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier (2001), ilk yıl öğrencilerinin akademik kontrol ve motivasyon düzeyleri ile akademik özgüven düzeylerini incelemek amacıyla boylamsal araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda akademik kontrolü artış gösteren

öğrencilerin akademik motivasyon ve özgüvenlerinde artış tespit edilmiştir. Bu nedenle ilk yıl öğrencilerine ilk dönem itibariyle akademik çalışma becerilerinin ve zaman yönetimi becerilerinin kazandırılmasının önemini vurgulanmıştır. Hausmann, Schofield ve Woods (2007), ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversiteye aidiyet duyguları ile ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada üniversiteye yeni başlayan öğrencilere üniversite başladıktan iki hafta sonra ve bahar dönemi ilk hafta ve bahar dönemi başladıktan 11 hafta sonra üç ölçüm gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda ilk dönem akran iletişimi yüksek, fakülte elemanlarıyla etkili iletişim kurabilen, arkadaş ve aile desteği alan öğrencilerin ilk dönem aidiyet hislerinin yüksek olduğu ve ilk dönem tespit edilen anlamlı ilişkinin ikinci dönem başı ve sonunda devam ettiği belirtilmiştir. Bu nedenle erken dönem aidiyet artırıcı sosyal destek temelli erken müdahale yöntemlerinin önemini vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen boylamsal çalışmada bahar döneminin başlangıcında ve sonunda yapılan değerlendirme sonucunda ise akademik uyumun üniversite aidiyeti için ikinci dönem itibariyle etkili olduğu tespit edilen önemli bir diğer noktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak akademik uyumu geliştirmeye yönelik ilk dönem sağlanacak erken müdahale programlarının etkisinin ikinci dönem itibariyle ortaya çıkabileceğini bu nedenle öğrencilerin ilk yıl zaman kaybı yaşamasını engelleyecek bir araç olarak bu programların değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Mercan ve Armağan Yıldız (2011), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye başladıklarında en çok sorun yaşadıkları alanları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada Üniversite Yaşam Ölçeğinin yanı sıra öğrencilere üniversite PDR merkezinden hangi üç konuda yardım almak istedikleri sorulmuştur. 311 eğitim fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda akademik konular, kariyer planlama, zaman yönetimi, öfke kontrolü, stresle başa çıkma, çekingenlik konularında yardım almak istediklerini belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra akademik uyum, sosyal uyum ve genel üniversite uyumu ile akademik ortalama arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bülbul (2012), okul terki nedenlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak farklı fakültelerde eğitim gören afa üniversiteye dönen 12 öğrenci ve 6 öğretim görevlisiyle görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin okul terkinde yaşadıkları akademik uyum

sorunlarının ve ekonomik sıkıntıların öncelikli sorun alanları olduğu tespit edilmiştir. Pan ve Guavin (2012), öğrencilerin öğrenme ile ilgili içsel motivasyonlarını artıran faktörleri belirlemek amacıyla 633 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada öğrencilerin zamana bağlı olarak öğrenme ile ilgili içsel motivasyonlarında düşüş tespit etmişlerdir. İlk yıl üniversite öğrencileri için öğrenme ile ilgili motivasyonlarında bölümlerinden algıladıkları desteğin anlamlı düzeyde etkili olduğu vurgulanan bir diğer bulgudur. Bununla birlikte geldiği bölümü isteyerek seçen ilk yıl öğrencilerinin istemeyerek seçen ilk yıl öğrencilerine göre ilk yıl uyum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Miller ve Lesik (2014), ilk yıl uyum programına katılan 1913 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda programa katılan öğrencilerin algıladıkları destek ve akademik düzenleme becerilerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sevinç ve Gizir (2014), gerçekleştirdikleri nitel araştırmada Mersin Üniversitesi çeşitli fakültelerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin uyumlarını olumsuz etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Uyum sorunu yaşayan 25 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri nitel görüşmeler sonucunda öğrencilerin kişisel- duygusal, sosyal, akademik ve kurumsal uyumlarını etkileyen faktörleri her uyum alanı açısından ortaya koymuşlardır. Sosyal uyumu arkadaş ilişkileri ve kültürel olanakların yeterlilikleri, akademik uyumu öğretim elemanları- öğrenci ilişkisinin niteliği, öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri, kişisel uyumu yalnızlık, ev özlemi, hata yapma kaygısı, çekingenlik gibi faktörlerin olumsuz şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte üniversiteye yönelik aidiyet ve kurumsal kimlik geliştirememenin de üniversite öğrencilerinin uyumlarını etkilediği belirlenmiştir. Gerçekleştirdikleri içerik analizi bulgularında öğrencilerin üniversite uyumsuzluğu ile ilgili pasif başatma stratejilerini kullandıkları vurgulanan bir diğer noktadır.

Fernández, Araújo, Vacas, Almeida ve González (2017), beliren yetişkinlik döneminde bulunan Amerika'da öğrenim gören İspanyol kökenli ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversite uyumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonunda öğrencilerin üniversiteye akademik uyumlarını yordayan en önemli faktörün akademik başarı sağlamaya yönelik algılarının olduğu, bununla birlikte kişisel- duygusal uyumda cinsiyetin direkt etkisinin olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ilk yıl öğrencilerinin üniversiteye girer girmez özgüvenlerini artırmaya

yönelik yapılandırıcı programların önemi vurgulanmıştır. Swanson, Vaughan ve Wilkinson (2017), üniversite ilk yıl uyum programına katılan öğrencilerle katılmayan öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda programa katılan öğrencilerin akademik başarılarının ilk üç yıl anlamlı düzeyde artış olduğunu tespit edilmiştir. Rooij, Jansen ve Grift (2018), 243 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada ilk yıl öğrencilerinin akademik uyumunun içsel motivasyon, kendini düzenleme ve program memnuniyeti gibi değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal uyum ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Terenzini, Rendon, Lee Upcraft, Millar, Allison, Gregg ve Jalomo (1994), yüksek okuldaki üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştıran sosyal destek kaynaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada 132 ilk yıl öğrencisi ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilere “ilk yıl sizin için önemli kişiler kimler oldu?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bölümünün ailelerin yanı sıra fakülte öğretim elemanlarından aldıkları desteğin kendileri için uyum sürecinde çok önemli olduğu belirlenmiştir. Larose ve Boivin (1998), ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin ilk yıl sosyal destek kaynaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda ebeveyne güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerin ilk yıl ilk dönem sosyal ve duygusal uyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin üniversite sosyal destek kaynaklarına ulaşma konusunda daha dışa dönük özellikler gösterdiği ve sosyal uyumlarının ilk dönemden ikinci döneme artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer (2000), uluslararası ilk yıl öğrencilerinin sosyal destek kaynakları ve uyum düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğrencilerin ilk yıl ilk dönem ve ikinci dönem sosyal destek kaynaklarının değiştiğini; ilk dönem aile ve eski arkadaşlar gibi destek kaynaklarından yararlanırken ikinci dönem itibarıyla üniversite destek kaynaklarına yöneldikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte sosyal uyum düzeylerinin üniversiteden algıladıkları destekle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Paul ve Brier (2001), ilk yıl üniversite öğrencilerinin ilk 10 hafta içerisinde yaşadıkları sosyal uyumla ilgili stres faktörlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada arkadaş edinme yetersizlik algısının ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk 10 haftalık süre içerisinde sağlanan geçiş

programının sosyal yetersizlik ve yalnızlıkla baş etmede tampon etkisi olduğunu vurgulanmıştır. Ritchie (2003), ilk yıl öğrencilerinin uyumlarını etkileyen olumsuz faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri boylamsal çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal destek eksikliğinin sosyal uyumu; yalnızlık, ebeveyn bağlanma biçimlerinin kişisel duygusal uyumlarını etkileyen öncelikli faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte algılanan sosyal destek her iki dönem için sosyal uyumda yordayıcı faktör olurken, ebeveyn bağlanma biçiminin sadece ilk dönem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki dönem için üniversiteye uyum düzeyi ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Swenson, Nordstrom ve Hiester (2008), beliren yetişkinlik döneminde bulunan ilk yıl öğrencilerinin ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve uyum düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğrencilerin üniversitenin ilk döneminde eski arkadaşlarından destek aldıklarını, ilk dönemin ardından üniversitede yeni arkadaşlarından destek almaya yöneldikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte yeni arkadaşlık ilişkileri ile üniversite uyum düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Pittman ve Richmond (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada 79 ilk yıl öğrencisinin üniversite aidiyetleri, arkadaşlık ilişkilerin niteliği ve psikolojik uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda üniversiteye aidiyet hissedenden öğrencilerin ılımlı bir geçiş süreci yaşadıkları, bununla birlikte öğrencilerin üniversite öğretim elemanlarından algıladıkları desteğin üniversite aidiyeti ve üniversiteye uyumu yüksek düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Ciccone-Estrela (2012), beliren yetişkinlik döneminde bulunan ilk yıl üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada 40 ilk yıl üniversite öğrencisi ile nitel görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin aile desteği ile birlikte üniversite desteğini algılamalarının ilk yıl sosyal uyumlarında en etkili faktörler olduğunu vurgulanmıştır. Bununla birlikte ilk yıl üniversitenin uyum programına katılan öğrencilerin üniversiteden algıladıkları sosyal desteğin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Kamara (2012), ilk yıl üniversite uyum programına katılan 31 ilk yıl üniversite öğrencisi ile nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilere geçiş süreçlerinde karşılaştıkları engeller, ilk yıl uyum programının bu engeller açısından nasıl etkili olduğu, hangi uyum programlarının üniversiteye bağlılıklarını artırdığı sorulmuştur. Araştırma

sonucunda ekonomik sıkıntılarının, üniversite akademik personel ile iletişim kurmadaki basamakların, yeni akademik çalışma alışkanlıkları ile ilgili zorlanmaları belirttiklerini vurgulanmıştır. Bununla birlikte özellikle yeni akademik alışkanlıkların kazanılması ve akademik personelle kurulan iletişimde güven sağlanması açısından ilk yıl uyum programının en önemli destek kaynağı olarak algılandığı araştırmanın bir diğer bulgusu olarak belirtilmiştir. Üniversiteye bağlılık ve aidiyet hissini arttırmak için ilk yıl uyum programının etkisi bir diğer vurgulanan noktadır.

Shim ve Ryan (2012), ilk yıl öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin iletişim beceri eksikliği, sosyal yetersizlik algısı, içe dönüklük faktörlerinin öğrencilerin sosyal uyumlarını yordayan en önemli faktörler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin sosyal uyumlarının öğrencilerin öfke ve stres düzeylerinde yordayıcı faktör olduğu tespit edilmiştir. Gray, Vitak, Easton ve Ellison (2013), ilk yıl öğrencilerinin sosyal uyumları ile sosyal medya kullanım ilişkisini belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda üniversiteye geçiş sürecinde sosyal uyum yordayıcıları olan algılanan sosyal destek ve üniversite bağlılık faktörleri ile facebookta üniversite arkadaşları ile arkadaş olmanın ve arkadaş sayısının anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel -duygusal uyum ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Aktaş (1997), birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada öğrencilere birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta olmak üzere Hacettepe Kişilik envanteri uygulamıştır. 118 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin birinci sınıftaki uyum düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca birinci sınıf erkek öğrencilerin kişisel uyum puanlarının, kız öğrencilerin ise sosyal uyum puanlarının ise erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel uyum puanları açısından ise birinci sınıfta cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı, dördüncü sınıfta ise erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir.

Gerdes ve Mallinckrodt (1994), üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini altı yıllık boylamsal çalışma ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilk yıl uyum düzeyi düşük olan öğrencilerin üniversite terkinin yıllara göre arttığını, bununla birlikte en fazla üniversite terkinin ilk sene sonunda ve ikinci sene gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. İlk yıl uyum düzeyi düşük olan öğrencilerin üniversiteyi dört senede tamamlama oranları anlamlı düzeyde ilişkili tespit edilmiştir. Duygusal ve sosyal uyum düzeyinin ise akademik uyuma göre öğrencilerin terkinin daha yüksek düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Tuna (2003), birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini belirlemek amacıyla kültürlerarası araştırma gerçekleştirmiştir. 695 Türk, 448 Amerikalı öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinin uyum alanlarına etkileri açısından farklı kültürdeki öğrenciler açısından fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda davranışsal uzaklaşma stratejisinin sosyal uyum, amaç edinme/kurumsal bağlanma ve toplam üniversite uyum puanlarına etkisinde kültürler arası farklılıklar olduğunu tespit edilmiştir. Bir diğer kültürler arası farklılık da olumlu yönde yeniden yorumlama ve dinsel başa çıkma stratejilerinin kişisel/duygusal uyum ve toplam üniversite uyum puanlarında olduğu ifade edilmiştir. Son olarak, aktif başa çıkma stratejisinin Amerikalı öğrenciler lehine akademik uyuma etkisinde kültürler arası farklılık tespit edilmiştir.

Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir (2005), Gazi üniversitesinde yedi eğitim fakültesinde eğitimlerine devam eden toplam 295 birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin kişisel uyum düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin üniversiteyi/fakülteyi beklentilerinin altında buldukları, fakülte ve bölümlerine karşı memnuniyet hissetmedikleri, sosyal faaliyetlere katılmalarında en önemli sorun olarak ekonomik nedenleri belirttikleri, kültürel açıdan çevrelerindeki insanların değer yargılarından kaynaklı olarak uyum sorunu yaşadıklarını tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk yıl uyumlarını etkileyen önemli bir faktör olarak da arkadaşlık ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2005), birinci sınıf üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerini denetim odağı ve atılganlık faktörleri açısından incelemişlerdir. Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde farklı fakültelerde eğitim gören 416 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Üniversite uyum düzeylerini Üniversite Yaşam Ölçeği ile tespit

etmişlerdir. Araştırma sonucunda atılgan öğrencilerin uyum düzeylerinin çekingen öğrencilere göre; içten denetimli olan öğrencilerin uyum düzeylerinin dıştan denetimli olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell (2006), ilk yıl ilk dönem öğrencilerinin yalnızlık, arkadaşlık ilişkisi niteliği, utangaçlık, aile desteği faktörleri ile depresyon ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda yüksek utangaçlık düzeyine sahip öğrencilerin aile desteğinin düşük, yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda aile desteğinin arkadaş ilişkisi niteliğini yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yalnızlık ve utangaçlığın ilk yıl öğrencilerinin anksiyete ve depresyon düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Hicks ve Heastie (2008), ilk yıl üniversite öğrencilerinin stres faktörlerini belirlemeye yönelik araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik ve fiziksel stres faktörleri açısından öncelikli olarak ev özlemi, yurttan yaşam ve kampüs yaşamı ile stres faktörleri olarak ifade edilmiştir. Galambos, Howard ve Maggs (2010), ilk yıl öğrencilerinin uyku düzeyleri ile stres düzeyleri, akademik ve sosyal yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 187 Kanadalı ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada ilk yıl öğrencilerinin ailelerinden ayrılımlarının, ekonomik stres yaşamlarının ilk yıl uyku kalite ve sürelerinin düşmesinde ilişkili faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Öztemel (2010), Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin uyum düzeylerini sınıf, cinsiyet, yaş, ikamet edilen yer gibi değişkenler açısından incelemiştir. 274 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada Hacettepe Kişilik Envanteri ile veri toplanmıştır. Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arámbula-Turner (2011), üniversiteye yeni başlayan sosyo- ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin uyumlarını etkileyen faktörleri öğrencilerin üniversiteye başladıktan itibaren iki yıl süreli boylamsal çalışmayla incelediği çalışma sonucunda sosyo- ekonomik açıdan geldikleri üniversiteye göre dezavantajlı olan öğrencilerin üniversiteden algıladıkları psikolojik desteğin öğrencilerin üniversiteye uyumlarındaki en önemli faktör olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte üniversitenin öğrencilere sunduğu stratejik ve yapılandırılmış geçiş programının bu

desteği algılamalarında ve ilk yıl ikinci dönem itibariyle en önemli destek kaynağı olarak vurgulanan arkadaş desteğinin edinilmesinde ve sürdürülmesinde ise bu programlarla elde edilen etkili iletişim becerilerinin aracı rolü olduğu vurgulanmıştır. Clinciu (2012), ilk yıl öğrencilerinin stress düzeyleri ile üniversite uyum düzeylerini incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda tüm uyum düzeylerindeki artışın stress düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Suldo ve Shaunessy-Dedrick (2013), 134 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada stres ve/veya psikolojik problemler ile uyum düzeylerini inceledikleri araştırma sonucunda ilk yıl düşük uyum düzeyinin stres ve psikolojik problemler için yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bülbul ve Acar-Güvendir (2014), 2012- 2013 yılında Trakya Üniversitesi birinci sınıf öğrencisi ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin uyumlarında etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada veri toplamak amacıyla Pascarella ve Terenzini (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Tuna (2003) tarafından uyarlanan Kurumla Bütünleşme Ölçekleri ile veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda yüksek öğretime bağlılığı düşük olarak başlayan öğrencilerin, üniversitelerinden iyi eğitim almadığını düşünen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, ailesinin yanında kalmayan ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin uyum düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Denovan ve Macaskill (2016), İngilterede ilk yıl üniversite öğrencilerinin stres faktörleri ve uyum düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada üniversiteye yeni başlayan ilk yıl öğrencilerin stres ve uyum düzeylerini belirlemeye yönelik ilk dönem ilk üç hafta içerisinde ve ilk dönemin sonlanmasından altı hafta sonra öğrencilerin stres düzeyleri ve uyum düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda iyimserlik düzeyinin her iki değişken için yordayıcı faktör olduğu, öğrencilerin uyum düzeylerinin iyimserlik düzeylerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk yıl üniversite öğrencilerine iyimserliğin artırılmasına yönelik çalışmaların sunulabileceği vurgulanmıştır.

Freeman (2016), üniversiteye geçiş aşamasında olan ilk yıl spor okulu öğrencilerinin ilk yıl uyumları ile ilgili stres ve başetme faktörlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğrencilerin ilk yıl karşılaştıkları stresle başedebilmelerinde üniversite güz dönemi proramına katılmalarının önemli

etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Katz ve Somers (2017), ekolojik yaklaşım temelinde gerçekleştirdikleri çalışmada ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerine katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Kırsal bölgeden gelen öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda çevresel faktörlerin öğrencilerin üniversiteye uyumunda yordayıcı faktörler olduğunu tespit edilmiştir. English, Davis, Wei ve Gross (2017), ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçlerini etkileyen risk faktörlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda özellikle ilk dönem yaşanan ev özlemi ile uyum düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek ilişkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ev özleminin özellikle sosyal uyumla yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini, bu öğrencilerin sosyalleşmeye yönelik dirençli olduğunu tespit etmişlerdir. Ev özleminin ilk yıl ilk dönem uyum doğasında bulunan bir değişken olduğunu bu nedenle ilk yıl öğrencilerinin sosyal uyumlarını artırmaya yönelik yapılandırılmış programların ilk dönem sunulmasının önemini vurgulamışlardır.

Tuhanioğlu Sevinç (2017), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerini destekleyen bireysel ve çevresel faktörleri belirlemek amacıyla 522 birinci sınıf öğrencisi ile araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda üniversiteye uyum düzeylerini yordayan bireysel faktörleri sırasıyla akademik yetkinlik, sosyal kabul, kendilik değeri ve yakın ilişki; çevresel faktörleri ise sırasıyla öğretim elemanlarının empatik anlayışı, öğretim elemanı desteği, akran desteği ve izolasyon olarak tespit edilmiştir. Akademik uyumun yordayıcıları olarak ise öğretim görevlilerinin desteği, öğretim görevlilerinin empatik anlayışı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal uyumu öğretim görevlilerinin empatik anlayışı, akran desteği ve sınıf konforu değişkenleri yordadığı ifade edilmiştir. Vilatte, Marcotte ve Potvin (2017), ilk yıl öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile akademik, sosyal ve kişisel faktörler ilişkisini belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda ilk yıl öğrencilerinde amaç oluşturmama, yüksek anksiyete, başarı ile ilgili gerçekçi olmayan inançlar, düşük duygusal uyum ve cinsiyetin (kadın) depresyon ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite ortamına uyum ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Bueschel (2003), California, Georgia, Illinois, Maryland, Oregon ve Texas bölgesinde toplam 1100 yüksek okuldaki üniversiteye geçiş sürecinde olan bireyle gerçekleştirdiği

“The Bridge Project: Strengthening K- 16 Transition Policies” adlı projede üniversite sürecinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Her bölgeden iki üniversite belirlenerek gerçekleştirilen çalışmada fakülte elemanları, öğrenciler ve diğer personelle yarı yapılandırılmış odak görüşmeler yapılmıştır. Bu projenin verilerinden biri olan nitel görüşme bulgularından bazıları şu şekildedir; üniversitenin tanınmışlığı, üniversitenin akademik başarısı gibi faktörler gelen öğrencilerin profilini değiştirebilmektedir. Bu nedenle üniversiteye yeni gelen öğrencilerin art alan özelliklerinin, demografik bilgilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde üniversite yaşamına ilişkin öngörülerinin sınırlı düzeydedir. Bu nedenle geleneksel sınıfta karşılaşma durumu işlevselliğini yitirmektedir. Tüm üniversite paydaşlarına yönelik workshopların önemi artmaktadır. Yani ilk yıl süreci ile ilgili öğrenciler kadar üniversite akademik ve idari personelin de farkındalığı çok önemlidir. Bir başka önemli nokta ise akademik düzenleme ve yeni akademik çalışma alışkanlıklarının kazandırılması geçiş aşamasında önemli bir ihtiyaç olarak sunulmaktadır. Bu nedenle tüm üniversitelerin belirttiği ortak nokta üniversite misyonunu da kapsayan programlardır. Bir diğer önemli bulgu da ilk iki yıl başarısız bir uyum süreci iki yılın sonunda sadece ön lisans derecesiyle eğitimi tamamlamaya öğrencileri yönlendirmektedir. Odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise gerçekleştirilen geçiş programlarının aşamalı olarak iki yıl boyunca sürdürülmesi öğrenciler tarafından talep edilmektedir. Bir diğer bulgu ise ilk yıl öğrencilerine yönelik ayrı bir merkezin olması ve ilk yıl öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen programların bu merkezler aracılığıyla ve fakülte bünyeleri çerçevesinde gerçekleştirilmesi işlevselliği artırmaktadır. Son olarak vurgulanan önemli bir nokta ise dört yıllık eğitim motivasyonu için geçiş süresinde destekleyici programların işlevi yüksektir. Ancak bu programlar özellikle ilk iki yıl farklı psikolojik becerilerin kazandırılması ile aşamalı şekilde programlanıp uygulanmasıdır.

Clark (2005), ilk yıl öğrencilerinin ilk yıla ilişkin zorluklarla ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemeye yönelik nitel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma kapsamında sekiz kırsal bölgeden gelen ilk yıl öğrencisi ile nitel görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik zorluklarla baş etmede, akademik personelle ilişki kurmada bireysel güvensizlik duygusu, aile ve

arkadaş ilişkilerindeki zorlanmalar öncelikli güçlük alanları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ilk yıl ilk dönem büyük oranda tv seyretme, internette kontrolsüz vakit geçirme, eski arkadaşlarla iletişim gibi pasif başetme stratejilerini kullandıklarını tespit edilmiştir. Bu zorluklarla baş etmede ilk destek kaynağı olarak ilk yıl uyum programının algılandığını ifade edilmiştir. Bu nedenle sosyal uyum boyutunda ikinci dönem itibariyle değişimlerin olduğu vurgulanmıştır. Hurtado, Han, Sáenz, Espinosa, Cabrera ve Cerna (2007) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada üniversite ilk yıl oryantasyon birimine başvuran öğrencilerin verilerinden yararlanmışlardır. 2004 ve 2005 yıllarında ilk yıl uyum programına dahil olan öğrencilerin üniversite dinamiğine yönelik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Keup (2007), ilk yıl öğrencilerinin “destek mitleri”ni belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği nitel araştırmada üniversitede ilk yıl ilk dönemde bulunan dokuz öğrenci ile nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ilk yıl öğrencilerinin üniversiteden beklentileri ile ilgili kişisel ve kişilerarası gelişmelerini destekleyecek çalışmaları vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu alanlara ek olarak derslerde yeterli olmaya yönelik çalışma beceri kazanımı, sorumluluk kazanımı ile ilgili çalışma beklentilerinin vurgulandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversiteden beklenti düzeyleri ile uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilen bir diğer bulgudur. Doğan (2012), 1997- 2008 yılları arasında Başkent Üniversitesi psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin üniversite psikolojik danışma merkezine başvuru nedenlerini incelemek amacıyla boylamsal çalışma gerçekleştirmiştir. 1,664 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda üniversite yaşamına uyumun ilk sırada akademik problemlerin ikinci sırada problem alanı olduğu tespit edilmiştir.

McGhie (2017), üniversiteye geçiş sürecinin başarılı olmasını sağlayan faktörleri belirlemek amacıyla 32 ilk yıl öğrencisi ile nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre 32 öğrencinin 20’si öncelikli olarak üniversiteye uyumda bilgilendirici kaynakların bulunmasının, destekleyici arkadaş gruplarının, üniversite çalışma alışkanlıklarına dair bilgilendirmelerin önemini belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı çalışma sonucunda üniversitede ilk yıl sosyalleşmenin, zaman yönetiminin ve üniversite akademik yapısına ayak uydurmanın zorluğu yüksek düzeyde stres faktörü olarak belirtilmiştir. Benzer bir araştırmada Thomas

Schuster (2017), ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçlerinde etkili olan faktörleri incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kurum kültürünün başka bir ifadeyle kurumsal iklimin ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinde önemli bir yordayıcı faktör olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırma sonucunda öğrencilere kurum kültürünün kazandırılmasında yapılandırılmış geçiş programlarının önemi vurgulanmıştır.

Sonuç olarak hazırlanan ilk yıl üniversite uyum programı temaları kapsamındaki betimsel çalışmalar incelendiğinde ilk yıl akademik uyumu destekleyici üniversite akademik becerilerinin kazanılması, sosyal destek kaynaklarından yararlanılması, akran desteği, etkili kişilerarası ilişkilerin sağlanması, güvengenlik gibi dışadönük kişilik özelliklerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle boylamsal çalışmaların en önemli ortak noktalarından birinin geçiş programlarının uyum düzeylerini artırmaya yönelik faktörlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu vurgusudur.

Deneyisel araştırmalar. Sevim ve Yalçın (2006), kısa süreli oryantasyon programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite uyum düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda oryantasyon programına katılan ve katılmayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu etkinliklerden yararlandıklarını ve oryantasyon programının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Aladağ (2009), akran danışmanlığı temelinde gerçekleştirdiği deneyisel çalışmada akran danışanlar aracılığıyla ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerini incelemiştir. Program kapsamında akran danışmanlara 46 saatlik (20 hafta süren) program ile iki günlük eğitim semineri sunulmuştur. Program içeriği akran danışmanların rolleri, akran danışanlarının üniversiteye uyum sürecinde düşünce ve duygularını anlamaları, yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik alternatifleri bulmaları, onlara destekleyici bir ilişki sunmaları, akran danışanların kendi çözümlerini bulmalarını kolaylaştırmaları konuları oluşturulmuştur. Akran danışanlar danışmanlarına Ekim ayından ocak ayı sonuna kadar bireysel ve zaman zaman da grupta danışma gerçekleştirmişlerdir. Oluşturulan küçük gruplar ise bilgilendirme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda akran danışmanların programın akademik konularda bilgilendirici olması, üniversite yaşamı ile ilgili bilgi vermesi, yaşadığı problemi paylaşma,

rahatlama, yeni bakış açıları kazanma, olası çözüm yollarını alternatifleri gösterme gibi kişisel problemlerle ilgili farkındalık sağlaması ve uyumlarını desteklemesi açısından yararlı bulunduğu belirtilmiştir. Akran danışanlar açısından da akran danışmanlığı programına katılmanın bölüm, dersler ve sınav sistemi hakkında bilgilendirmelerin işe yaradığını, sınav kaygılarının azaldığını, derslerde başarılı olmalarını ve bölümlerini sevmelerini sağladığını, mesleki bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sosyal uyumlarını destekleyecek şekilde sosyal etkinliklerin önemini kavrayıp mümkün olduğunca etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Kişisel yaşantı açısından kendilerine güvenlerinin arttığını belirtilen bir diğer noktadır.

Murtaugh, Burns ve Schuster (1999), Oregon State Üniversitesi'nde 1991-1996 yılları arasında üniversite uyum programına katılan öğrencileri ile gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada ilk yıl uyum programına katılım ile üniversite terki oranının negatif korelasyon gösterdiğini, bununla birlikte bu programa katılımın üniversiteye aidiyet ve akademik başarı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda ilk yıl öğrencilerinin uyum programlarına katılımı ile üniversiteye devamı arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bir diğer araştırmada Porter ve Swing (2006), Amerika'da 45 farklı üniversitede ilk yıl üniversiteye geçiş programına katılmış ve 20.000 ilk yıl öğrencisi ile boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada farklı üniversitelerde öğrencilere sunulan ilk yıl programlarının içeriğini değerlendirmişlerdir. Programların içeriklerinin etkililiklerinin belirlenmesi ile ilgili bulguların önemli olduğunu belirttikleri araştırmalarında ilk yıl öğrencilerinin ilk yıl programlarında çalışma becerilerinin öğrenilmesi, iletişim becerilerinin öğrenilmesi, öğrencilere kampüs hayatı ile ilgili bilgi ve politikaların açıklanması, üniversite yaşantısına katılım ile ilgili destekleyiciliğin sağlanması, akran etkileşimini destekleyecek bilgi becerilerin kazandırılması gibi faktörleri öğrencilerin etkili bulduklarını belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere fakülte temelinde sunulan ve öğrencilerin kredi alarak zorunlu olarak katıldıkları ilk yıl programlarının daha işlevsel olduğu araştırma sonucunda vurgulanan bir diğer noktadır. Özellikle iletişim becerisi ile ilgili güçlük yaşayan öğrencilerin bu programlara başvurmak için cesaret etme de zorlandıkları bu nedenle seçmeli ders olarak sunulmasının önemi vurgulanmıştır.

Tieu (2008), gerçekleştirdiği deneysel çalışmada sosyal destek temelli hazırlanan üniversiteye geçiş programının (T2U) ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeyleri ve kimlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ilk yıl öğrencilerinin uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde uyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre akademik uyum alanında uyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda üniversiteye geçiş programının öğrencilerin kimlik gelişimlerini de anlamlı düzeyde desteklediği tespit edilen bir diğer noktadır. Sidle ve McReynolds (2009), gerçekleştirdikleri araştırmada 1993- 1996 yılları arasında ilk yıl üniversiteye geçiş programına katılan 862 üniversite öğrencilerinin üniversiteye devamları ve başarılarını incelemiştir. Araştırmanın deney grubu 1993 ve 1996 yılları arasında güz döneminde ilk yıl geçiş programına katılmış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üniversite ilk yıl güz döneminde üniversiteye geçiş programına katılan öğrencilerin ilk yılı tamamlama ve ikinci sınıfa devam düzeylerinin, programa katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin akademik ortalamalarının ve aldıkları ders kredilerini tamamlama oranlarının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmalarında üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilere sunulan bu programların fakülte temelli gerçekleştirilmesinin başka bir ifadeyle öğrenci- fakülte etkileşimini sağlayan ve fakültelerin kendi müfredatında kredi temelli olmasının önemi vurgulanmıştır.

Bir diğer araştırmada Martinez (2009), benzer şekilde erken eğitim deneyimleri kapsamında üniversiteye geçiş aşamasında olan lise öğrencilerine üniversiteye geçiş programı uygulamıştır. Araştırmanın temel amacı erken uyum programının üniversiteye geçiş aşamasındaki öğrencilerin üniversite algılarına etkisini incelemektir. Araştırma ailesi göçmen olan “second generation” Latin öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel faktörlerinden biri üniversiteye geçişte art alan özelliği olarak ifade edilen kültürel özelliklerin göz önünde bulundurulmasıdır. Üniversiteye geçiş aşamasında ve iki veya dört yıllık bir lisans programına geçme sürecinde olan öğrencilere yaz döneminde liderlik temelli üniversiteye geçiş programı uygulanmıştır. Beş gün süren programda üniversite yaşamına geçiş ve liderlik konularını kapsayan workshop şeklinde uygulama

yapılmıştır. Nitel bulgulara dayalı gerçekleştirilen araştırma sonucu bulguları erken üniversiteye geçiş programına katılan öğrencilerin ilk yıl üniversite yaşamlarından doyum düzeyleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bununla birlikte karşılaştırmalı nitel analiz bulgularında öğrencilerin üniversite iklimini olumlu algıladıkları, geleceğe yönelik amaç oluşturdıkları ve üniversite kampüs yaşantısına etkili bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir.

Healy (2009), üniversiteye geçiş programının ilk yıl üniversite öğrencilerinin kendilerini düzenleme düzeylerini incelemiştir. Bu kapsamda gerçekleştirdiği çalışmada üniversiteye geçiş aşamasındaki lise öğrencilerine liseden üniversiteye erken uyum programı uygulamıştır. Toplam 150 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada programa katılan öğrencilerin akademik düzenleme, zaman yönetimi, çalışma becerilerinde anlamlı düzeyde artış tespit etmiştir. Bu programa dahil olan 22 öğrenci ile üniversite ilk dönem sonunda gerçekleştirdiği nitel analizler sonrasında ise öğrencilerin akademik çevre uyumlarında ve akademik düzenlemelerinin program sonuçlarını destekler düzeyde bulunmuştur. Bray ve Born (2010), üniversiteye geçiş sürecinde olan ilk yıl öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda ilk iki ay öğrencilerin fiziksel aktivite temelinde bir programa dahil olmalarının psikolojik iyi oluşlarına etkisini incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler üniversitenin başlamasından itibaren ilk sekiz hafta enerjilerini artırmaya yönelik fiziksel bir programa dahil olmuşlardır. Sekiz hafta sonunda psikolojik iyi oluşlarında artış olduğunu tespit edilmiştir.

Mattanah, Brooks, Brand, Quimby ve Ayers (2012), ilk yıl öğrencilerinin sosyal destek algısı ve akademik başarı ilişkisini incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. 88 ilk yıl üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada random şekilde belirlenen 37 öğrenci ilk yıl ilk dönem grup çalışmasına dahil olan öğrencilerin algıladığı sosyal desteğin yüksek, yalnızlık seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte programa katılan öğrencilerin ikinci dönem akademik ortalamalarının da katılmayan öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Brock (2014), 2001-2006 yılları arasında akademik ve sosyal uyum geliştirmeye yönelik sınıf temelli Florida State İlk Yıl Deneyim Programı'na katılmış öğrencilerin akademik ve sosyal uyum düzeylerini incelemiştir. Dokuz haftalık ve bir kredilik sınıf temelli program 1997 yılından itibaren Florida State üniversitesi

öğrenciler, akademik personeli ve diğer personeli kapsayarak akran liderliği şeklinde uygulanmaktadır.

Brock (2014), bu çalışma kapsamında 2001-2006 yılı veri kayıtlarını incelemiştir. Program güz döneminde uygulanmakta veri kayıtları güz ve yaz dönemi olarak elde edilmektedir. Haftanın üç günü yarım gün şeklinde uygulanan bu programın her bir paydaş düzeyinde eğitimi gerçekleştirilmektedir. Programın temel amacının ise her bir paydaş düzeyinde ilk yıl öğrencilerinin akademik ve sosyal uyum becerilerini artırıcı beceri kazanımı şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sorumluluk, özgürlük, farklılıklara saygı, liderlik ve olumlu kişilerarası ilişkiler gelişimi gibi öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen bir program olarak ifade edilmektedir. Araştırma Florida State İlk Yıl Uyum Programı'na katılmış ve tamamlamış toplam 3500 katılımcı verileri ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen boylamsal çalışmada programı tamamlayan öğrencilerin, programı tamamlamayan öğrencilere göre tüm uyum alanlarında artış anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte her yıl için sosyal uyumun akademik uyuma göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Işık ve Ergüner Tekinalp (2017), ilk yıl üniversite öğrencilerine minnettarlık temelli 3 haftalık eğitim sunmuşlardır. Gönüllü 21 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada üniversite uyum düzeyi düşük, stres düzeyi yüksek öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine üniversite uyum, yaşam doyumu düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ilk yıl üniversite uyumu ile ilgili deneysel çalışmalar incelendiğinde ise çoğu programın tüm ilk yıla yayılmakla birlikte akademik çalışma becerilerin geliştirilmesi, zaman yönetimi ve buna bağlı olarak self-disiplinin sağlanması, etkili kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi, güvengenlik, sorumluluk gibi becerilerin kazanılmasına yönelik içerikte sunulduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda vurgulanan önemli nokta ise bu programların seçmeli ders olarak ve iki dönemi kapsayıcı şekilde öğrencilere sunulması yönündedir

Bölüm3 Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama sürecine, işleme yer verilmiştir. İşlem kapsamında çalışma grubunun oluşturulmasına, İlk yıl Üniversite Uyum Programının Geliştirilme Süreci ve program içeriğine yer verilmiştir. Ardından veri toplama araçlarına ve veri analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, üniversiteye geçiş sürecinde olan ilk yıl (hazırlık ve birinci sınıf) üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen Üniversite Uyum Programının öğrencilerin üniversite uyum düzeyleri üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan öntest, sontest ve izleme testi ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmada kontrol ve deney grupları belirlenmiş ve uygulamada bu iki gruptan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini bozabilecek dış etmenler dikkate alınarak iki grup uygulama sürecinde yalıtılmıştır. Bununla birlikte, uygulama şartları nedeniyle deney ve kontrol grubundaki katılımcıların seçilmesi ve gruplara atanması seçkisiz olarak gerçekleştirilmemiştir. Bu özellikleri dolayısıyla çalışma yarı deneysel desen modele uyum göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

Araştırmada Tablo 1’de görüldüğü gibi öntest, sontest ve izleme testi ve kontrol gruplu 2x3’lük karışık (split plot) yarı deneysel model kullanılmıştır.

Tablo 1

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	İzleme Testi
Deney	Ölçek Uygulama	Program Uygulama	Ölçek Uygulama	Ölçek Uygulama
Kontrol	Ölçek Uygulama	-----	Ölçek Uygulama	Ölçek Uygulama

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest ve izleme testi) göstermektedir

(Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni “Üniversite İlk Yıl Öğrencilerine Yönelik Üniversite Uyum Programı”, tekrarlı ölçümü alınacak olan bağımlı değişkenleri ise Üniversite Yaşam Ölçeği aracılığı ile ölçülen üniversite uyum düzeyi ile, Üniversite- Öğrenci Eşleşme ölçeği ile ölçülen Üniversite-Eşleşme düzeyi ve Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği ile ölçülen Algılanan Üniversite Desteği’dir. İzleme ölçümleri ilgili literatüre paralel olarak ikinci yarıyıl başlamasından itibaren iki ay sonra gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel verilerin yanı sıra, grup üyelerinden ve grup liderinden program sürecine ilişkin öznel değerlendirmelerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Ayrıca grup süreci başlangıç ve sonunda sürece ilişkin beklentilerin değerlendirildiği açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

İlk Yıl Üniversite Uyum Programına dahil edilen öğrencilerin belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kapsamında bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireylerle gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılmasının uygun olduğu, yöntemin temel amacının belirli özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Erkuş, 2011). Yıldırım ve Şimşek (2013) ise kolay ulaşılabilir durum örnekleminde araştırmacının ulaşılması kolay olan, gönüllülük esasıyla bireylere ulaştığını ve araştırmaya hız ve pratiklik katması açısından bu yöntemin oldukça işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında dört farklı gruba çalışılmıştır. Aşağıda dört farklı grubun gün, saatleri ve üye sayısı dağılımları aşağıda Tablo 2’de görüldüğü şekliyle belirlenmiştir.

Tablo2

Deney Grubu Gün, Saat ve Grup Üyesi Sayısı Bilgileri

Grup	Gün	Saat	Grup Üyesi Sayısı
Grup 1	Pazartesi	10.00-11.30	15
Grup 2	Salı	13.30-15.00	14
Grup 3	Salı	15.30-17.00	12
Grup 4	Cuma	15.30-17.00	11
Toplam			52

Bununla birlikte İlk yıl üniversite uyum programının deney ve kontrol grubunu oluşturan bireylere ilişkin fakülte, bölüm, cinsiyet, sınıf bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılara İlişkin Kişisel ve Demografik Bilgiler

Özellik	Özellik Grubu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	47	92.16	31	86.11
	Erkek	4	7.84	5	13.89
Eğitimine Devam Ettiği Program	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	27	52.94	10	27.78
	Biyoloji	6	11.76	9	25.00
	Sosyal Hizmetler	6	11.76	-	.00
	Diğer Bölümler	12	23.53	17	47.22
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	40	78.43	34	94.44
	Hazırlık	11	21.57	2	5.56
	İlkokul	19	37.25	6	16.67
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	4	7.84	7	19.44
	Lise ve Üzeri	28	54.90	23	63.89
	İlkokul	9	17.65	5	13.89
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul	11	21.57	8	22.22
	Lise ve Üzeri	31	60.78	23	63.89

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların çoğunluğu kadın ve birinci sınıfta eğitim almaktadır. Benzer şekilde, deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların yarısından fazlasının anne ve babasının eğitim düzeyi lise ve üzeridir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kısmen farklılaştığı özellik ise devam edilen lisans programıdır. Deney grubundaki katılımcıların yarısından fazlası (%52.94) Bölüm 1'de eğitime devam ederken deney grubundaki katılımcıların %27.78'i bu bölümde eğitim almaktadır.

İşlem

Bu bölümde bilgiler üç başlık altında verilmiştir. Öncelikle çalışma grubunun oluşturulması sunulmuştur. Ardından "İlk yıl Üniversite Uyum Programı"nın geliştirilme süreci sunulmuştur. Program geliştirme süreci, "Program alt yapısının hazırlanması", "Program tasarım süreci" ve "İlk yıl Üniversite Uyum Programı"nın içeriği" alt başlıklarından oluşmaktadır. Program geliştirme sürecinin ardından son olarak program uygulama süreci açıklanmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulması. 2018- 2019 güz dönemi başlamadan Hacettepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ÜNİ 101 Ofisi ile iletişime geçilmiştir. Bu kapsamda İlk yıl öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen ÜNİ 101 Ders kapsamında bir ders verilmiştir. Yaklaşık 3000 ilk yıl öğrencisine verilen ve program içeriğiyle herhangi bir bağlantısı olmayan “Yakın İlişkiler ve Sınırlar” adlı ders sunumunun ardından program tanıtımı yapılmış ve gönüllü öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi Beytepe Psikolojik Danışma Birimi’ne ön görüşme amaçlı başvuruları talep edilmiştir. Bununla birlikte EK-I’da paylaşılan program broşürü tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Bunun yanı sıra, ÜNİ 101 kapsamında bölüm programlarının tanıtım günleri incelenmiş ve ulaşılabilen bölüm başkanlarından izin alınarak bölümlerin tanıtımlarında program duyurusu ve daveti bölüm sunumlarının ardından araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program duyurusu yine ÜNİ 101 kapsamında gerçekleştirilen farklı seminer derslerinde sunum sonunda bilgilendirme şeklinde ifade edilmiştir. Program broşüründe de belirtildiği üzere 08.10.2018- 17.10. 2018 tarihleri arasında ekle- sil haftasının ardından ön görüşmeler Hacettepe Üniversitesi Beytepe Psikolojik Danışma Biriminde birebir randevu ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşmelerde program bilgilendirmesi ve ek olarak oturumun gün ve saatinin başvuru yapan öğrencilerin uygun gün ve saatine göre belirleneceği bilgilendirmesi yapılmıştır. Görüşmeler sonunda toplam 98 öğrenci programa katılmak istediklerini belirterek başvuru yapmışlardır. Programa katılmak için gönüllü öğrencilerin dördü hazırlık sınıfını ikinci kez okuması sebebiyle programa kabul edilememiştir. Başvuruların tamamlanmasının ardından tüm öğrencilerin başvuru formları incelenmiş ve öğrencilerin ders programlarına bağlı olarak ortak gün ve saatteki öğrenciler bir araya getirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerle tekrar iletişime geçilerek gün ve saatleri belirtilmiş ve gönüllü onam formları (EK-E) ve uyum programı taahhütnamesi (EK-I)’ni ve araştırma ölçeklerini doldurmaları amacıyla randevu verilerek birime davet edilmişlerdir. Öğrencilerin isteklilikleri ve ihtiyaçlarına bağlı olarak tek grup olarak planan süreç dört farklı grup şeklinde oluşturulmuştur. Ders programlarına bağlı oluşturulan grup gün ve saatlerine programı uymayan 46 öğrenci program haricinde bırakılmıştır. Bu öğrencilere bu araştırmanın kapsamı dışında araştırmacı tarafından ilk yıl öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek grupla psikolojik danışma sürecine katılabilecekleri bilgisi verilmiştir. Bir öğrenci davete olumlu yanıt vermiştir. Bu nedenle grupla danışma süreci oluşturulmamıştır ve

başvuruda bulunan iki öğrenci bireysel danışma sürecine dahil edilmiştir. Kontrol grubunun belirlenmesinde ise grup çalışmasına katılım için gönüllü olmayan ancak kontrol grubuna katılımda gönüllü olan öğrenciler bölüm dağılımları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Program uygulamasına 2018- 2019 Güz döneminin başlamasının hemen ardından 22.10. 2019 tarihinde dört farklı grup olarak 53 öğrenci ile başlanmıştır. Her bir oturum haftada bir kez ortalama 90 dakika olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Program süreci boyunca, ilk oturumunun ardından bir gruptan bir öğrenci grup sürecine devam etmek istemediğini belirtmiş ve gruptan ayrılmıştır. Bu öğrenci daha sonra Hacettepe Üniversitesi Beytepe Psikolojik Danışma Birimine bireysel başvuru ihtiyacı ile başvurmuş ve bireysel danışma sürecine dahil edilmiştir. Bu öğrenci haricinde grup sürecine deney grubu öğrencileri eksiksiz devam etmişler ve süreci tamamlamışlardır. Grup sürecine devam eden ancak son oturumda son test uygulamasını gerçekleştiremeyen bir öğrenci analiz dışı bırakılmıştır. Altı oturum ardından tüm öğrencilere katılım belgeleri (EK-G) verilmiştir.

İlk yıl üniversite uyum programının geliştirilme süreci. İlk yıl üniversite uyum programının geliştirilmesindeki temel hedef ulusal öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde üniversite uyumunu destekleyecek ve kritik dönem olarak vurgulanan ilk yıl ilk dönem uygulanacak bir psiko-eğitim programı oluşturmaktır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesinin vurgulandığı psiko- eğitsel programlarda temel olarak sosyal, duygusal anlamda beceri kazanılması hedeflenmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). Bu hedeflere bağlı olarak da amaçlar ve hedef davranışlar bulunmaktadır. Önleyici ve gelişimsel olan psiko- eğitim programları grubun amacına bağlı olarak yapılandırılmakta; bu nedenle lider eğitici rolünü de üstlenmektedir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Psiko- eğitim programların temel amacı belirli problemleri çözmeye yönelik müdahale stratejileri oluşturmak değil; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve artırmaktır (McKenzie, 2004). Üniversiteye geçiş süreci de tüm geçiş öğrencileri için problem bir durumu ifade etmese de tüm öğrenciler için stresli ve üniversite yaşamını etkileyen kritik bir dönem olduğu araştırmalarda vurgulanan ortak noktadır (Tieu, 2008). Bununla birlikte üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin geçmiş yaşamlarından getirdikleri art

alan özellikleri (aile yapısı, sosyo kültürel özellikler, yaşamını geçirdiği yer) ile üniversiteye geldikleri bununla birlikte karşılaştıkları bu yeni ortamda nitelik ve nicelik açısından fark olsa da her bir öğrencinin uyum sağlamak durumunda kaldığı uyum alanları olduğu ilgili literatürde ifade edilen bir başka önemli noktadır (Bronfenbrenner, 1979; Tinto, 1975, 1988).

Üniversite uyumu ile ilgili yapılan çalışmalar daha önce de ifade edildiği gibi genel olarak oryantasyon temelli uyum çalışmaları olarak ele alınmakla birlikte geçiş süreci olarak ele alınan ilk yıl ilk dönem uyum çalışmalarının son yıllarda önem ve yoğunluk kazandığı görülmektedir. Porter ve Swing (2006), ilk yıl ilk dönem uygulanan geçiş programlarının öğrencinin devamı ve başarısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Goodman ve Pascarella (2006), ilk yıl uyum programlarının içerik ve biçim olarak farklı ve çok çeşitli olsa da bu programların öğrencilerin üniversiteye başlama aşamasında uygulanarak uzun süreli sonuçlar veren çok kilit ve önemli programlar olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşü destekler nitelikte Lien ve Goldenberg (2012), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye geçişte uyum düzeylerini artırıcı “doğal yaşam (wildernes)” adını verdikleri oryantasyon programlarının üniversite çevresine uyum düzeylerini artırdığını vurgulamışlardır.

İlk yıl üniversiteye uyum programları ile ilgili ele alınan bir başka nokta da program içeriğidir. Hausmann, Schofield ve Woods (2007), ilk yıl uyum programlarının temel olarak öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını artırıcı olduğunu; ancak bununla birlikte bu programların içeriklerinin değişebilir olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Goodman ve Pascarella (2006), ilk yıl uyum programlarının genel olarak temel amaçlarının öğrencilerin sosyal, akademik uyumlarını artırıp üniversite devamını etkili şekilde sağlamayı destekleyen programların içerik olarak farklılaşabildikleri ve canlı programlar olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte ilk yıl programlarının uygulanmasının zaman ve içerik olarak zorlanmalı programlar olabileceği bu nedenle dönem dersi olarak sınıf temelli programlarının oluşturulmasının etkili olacağını ifade etmektedirler. Bu görüşü destekleyici şekilde özellikle sınıf temelli seminer programları gibi ilk yıl psiko- eğitim programlarının öğrencileri güçlendirmekle birlikte öğrencilerin yıpranmalarına yönelik önleyici müdahaleler olduğu vurgulanmaktadır (Porter ve Swing 2006; Sidle ve McReynolds, 2009).

Bu nedenlerle ve uluslararası çalışmalara da paralel olarak niversiteye geçiş sürecindeki tüm ilk yıl öğrencilerine yönelik psiko-eğitim programı geliştirmek hedeflenmiştir. Kültürel zellikler ve niversiteye girişteki farklılıklardan kaynaklı olarak da program uyarlama yerine program geliştirme yolu seçilmiştir. Program, tüm ilk yıl öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup, program eğitimini almış akademik personel ve/veya psikolojik danışmanlar tarafından da uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır. İlk Yıl niversite Uyum Programı ilgili mevcut programların araştırılmasının ardından öğrencilerin niversiteye geçiş süreci olan ilk yıl ve ilk dönem uygulanarak niversite uyumunu destekleyici altı oturumluk psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Program geliştirme sürecinde Nazlı'nın (2017) nerdiği üzere öncelikle program alt yapısı hazırlanmış ardından program tasarım sürecine geçilmiştir.

Program alt yapısının hazırlanması. Program alt yapısı hazırlanırken öncelikle hedef grup olan niversiteye geçiş sürecinde olan ilk yıl ğrencilerinin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Beliren yetişkinlik döneminde bulunan öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile birlikte niversiteye geçiş sürecinde olan öğrencilerin uyumlarını ele alan Tinto (1975, 1985, 1988, 1993) ğrenci Uyum Modeli ve Ekolojik Model temelinde program hazırlanmıştır. Programın temel yapısını oluşturan modellerden biri olan Tinto ğrenci Uyum Modeli'nde ilgili bölümde ayrıntılı şekilde ifade edildiği gibi Tinto (1988), niversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili ayrılma/ geçiş/ bütünleşme olmak üzere üç aşamadan bahsetmektedir.

İlk aşama olan *ayrılma* aşamasında olan ğrenci eski akademik alışkanlıklarını, rol ve sorumluluklarını bırakarak niversite ortamına gelmektedir. Bu aşama öğrencinin üniversiteden beklentileri ile niversitenin öğrenciden beklentilerinin karşılaştığı aşamadır. İkinci aşama olan *geçiş* aşamasında ise özellikle duygusal olarak yoğun zorlanmaların yaşandığı aşamadır. Bir nceki aşamada meydana gelen beklentilerin karşılaşması ile öğrenciler bu aşamada bir değerlendirme sürecine girmektedirler. Bu değerlendirme sürecinde stres, yalnızlık, yabancılaşma, çaresizlik gibi duygular yoğun olarak ortaya çıkan duygulardır. Tinto (1988, 1993), niversiteye başlayan her öğrencinin kendi gelişimsel, sosyo-ekonomik, kültürel, çalışma alışkanlıkları gibi art alan özellikleri ile niversiteye geldiğini belirttiği modelinde geçiş sürecinin kritik bir dönem

olduğunu belirtmektedir. Bu kritik dönemde öğrencilere sunulan yapılandırılmış uyum programlarının öğrencilerin üniversite sürecine dair sosyal, duygusal, akademik yeni beceriler kazanarak özellikle ilk yılı “kayıp yıl” statüsünden çıkaracağını vurgulamaktadır (Tinto, 1993). Buna ek olarak Tinto (1993), üniversitede ilk yıl ilk döneminin ayrılma ve geçiş aşamalarının yaşandığı süreç olması nedeniyle zaman boyutunda da kritik dönem olduğunu vurgulamaktadır. Son aşama olan *bütünleşme* aşaması ise öğrencinin üniversitesi ile gerçekleştirdiği uyumdur. Ancak bu uyum üniversite çevresi veya yaşantısına uyma davranışı şeklinde değil yeni bir kimlik oluşturmaya yönelik bütünleşmeyi ifade etmektedir. İkinci dönem sonu itibarıyla ele alınan bu aşama üniversitede diğer öğrenciler, öğretim görevlileri ve diğer üniversite personeli ile etkili ilişkiler kurabilme, üniversite entelektüel yapısını anlama ve uyum sağlayabilmeyi ifade etmektedir (Tinto, 1988).

Programın geliştirilmesi kapsamında yararlanılan diğer model ise Ekolojik Modeldir. Daha önce de ifade edildiği gibi üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin özellikle mikrosistemleri olmak üzere tüm sistemlerinde bir değişim söz konusudur. Bronfenbrenner (1979), ekolojik modelde bireylerin davranışlarını etkileyen iç ve dış faktörlerin karşılıklı etkileşimlerinden bahsetmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenci- üniversite etkileşimi üniversiteye geçişle birlikte öğrencinin mikrosistemine dahil olan diğer sistemleri de etkileyebilmektedir. Örneğin; ilk yıl öğrencisinin mikrosistemine dahil olan üniversite yapısından aldığı ilk yıl programı aracılığıyla aldığı destek mikrosisteminde bulunan bir başka faktör olan arkadaş ilişkilerinin niteliğini de etkileyebilmektedir. Ekolojik model açısından ilk yıl programları hem öğrencinin mikrosisteminde yer alan dışsal bir faktör olarak hem de öğrencinin tüm sistemini destekleyen bir aracı faktör olarak çift etkiye sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da uygulanan bu program kapsamında öğrencilerin hem mikrosistemlerinde meydana gelen değişim ile ilgili destek sağlamanın yanı sıra tüm sistemlerine yönelik bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmiştir.

Program alt yapısının hazırlanması aşamasında kuramsal yaklaşımlar ile birlikte uluslararası üniversitelerde uygulanan ilk yıl programları incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından iki farklı üniversitede öğrenim gören ikinci yarıyılın son döneminde bulunan toplam 30 ilk yıl öğrencisi öğrenci ile “Üniversite İlk Yıl Öğrencilerinin Uyumları İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-J)”

kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiş ve nitel veri toplanmıştır. Elde edilen nitel görüşme bulguları sonucunda ortaya çıkan temalar genel olarak şu şekildedir;

- Yeni arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında güçlük çekilmesi
- Aile yanından ayrılma ile yalnızlık hissi,
- Ekonomik problemler,
- Barınma problemleri,
- Üniversitenin kişilik özellikleri ile uyuşmaması,
- Üniversite kaynaklarının azlığı,
- Üniversite kaynaklarına ulaşmada bilgi eksikliği,
- Üniversitenin ilk yıl uyuma yönelik bir hizmet sunmaması,
- Üniversite akademik sistemi ile ilgili bilgi eksikliği,
- Üniversitenin sunduğu ÜNİ 101'in yeterli bulunmaması,
- Akademik personelle iletişim kuramama,
- Üniversite öğretim elemanlarından destek alamama.

Elde edilen nitel veriler ile birlikte üniversiteye geçiş sürecinde olan ilk yıl üniversite öğrencilerinin gelişim özellikleri ve ilgili uyum literatürü göz önünde bulundurularak oturumların içeriğini oluşturan uyum alanlarının genel amaçları belirlenmiştir. Altı oturumun içeriğini oluşturan uyum alanları ve genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir;

Akademik uyum. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin kendi akademik beklentilerinin ve üniversitenin akademik beklentilerinin farkına varması ve bu beklentileri karşılayabilecek düzeyde bilgi ve beceriler kazanmasıdır. Öğrencilerin bu kapsamda yeni çalışma alışkanlıkları kazanması, etkili zaman yönetimi yapması, akademik sorumluluk ve akademik iletişim kurma ve yazışma yöntemlerinin kazanılması ile ilgili bilgi ve becerileri kazanması hedeflenmektedir.

Kişisel- duygusal uyum. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin bireysel ve duygusal farkındalık kazanarak yalnızlık, sosyal ilişkilerde çaresizlik ve içe dönük duygular yerine güvengen davranışların kazanılmasının desteklenmesidir.

Bununla birlikte öğrencilerin olumlu duygu ve kişilik alanlarını fark ederek, olumlu durumlara odaklanmalarını desteklemek hedeflenmektedir.

Sosyal uyum. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin ben dili iletişim biçimi ile güvengen iletişim biçimi becerisi kazanması, sosyal destek kaynaklarını farkedip bu kaynaklardan destek alma ve destek verme becerisi kazanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte sosyal uyum kapsamında iletişim engelleri ve kurulan iletişimin niteliği ile ilgili farkındalık kazanılması bu sürecin bir diğer hedefidir.

Amaç edinme/ kurumsal bağlanma (Üniversite ortamına uyum). Üniversitenin sahip olduğu değerleri, Üniversite kültürü, üniversitenin öğrenciden beklentileri ile öğrenci hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgi ve beceri kazanımını sağlamak hedeflenmektedir. Öğrencilerin üniversite yapısı içerisinde bulunan “fakülte, bölüm, öğrenci işleri, dekanlık, psikolojik danışma merkezi, kariyer merkezi” gibi üniversite kavram ve birimlerini tanıması gibi fiziksel oryantasyon kazanımı bu kapsama dahil edilmiştir.

Yukarıda belirtilen ve oturumların içeriğini oluşturan her bir uyum alanına ilişkin genel amaçların belirlenmesinin ardından oturumların kazanımları ve içeriğinin oluşturulduğu program tasarım sürecine geçilmiştir.

Program tasarım süreci. Program, “kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme” olmak üzere dört aşamalı şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada eğitim programına dahil olan bireylere kazandırılacak bilgi ve becerileri, kazanımları ve hedefleri belirlerken Wellman ve Moore’un 1970’de gelişimsel PDR programları için tasarladıkları taksonomi dikkate alınmıştır. Wellman ve Moore’un rehberliğin üç alanını (kişisel/sosyal, kariyer gelişimi ve eğitsel) temel alarak geliştirdikleri bu taksonimide ilk düzey farkındalık diğer ifadeyle algılama, ardından farkındalık sonucu oluşan anlamları ilişkilendirerek kavramsallaştırma, son olarak davranışlardaki istikrarı ve davranış üzerindeki etkilliği ifade eden genellemedir (Nazlı, 2017).

Kazanım aşaması. İlk yıl üniversiteye geçiş programının kazanımları hazırlanırken fark etme (algılama), kavrama, genelleme düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda farketme (algılama) aşamasında ilk yıl öğrencilerinin üniversiteye geçiş süreçlerinde uyum düzeylerini destekleyecek bilgi ve beceriler

belirlenmiştir. Bu süreçte bilgi ve beceriler belirlenirken farketme (algılama) aşamasının iki kategorisi olan çevreye yönelme ve benliğe yönelme kategorileri dikkate alınmıştır. Çevreye yönelme kategorisinin temel hedefi olan çevrenin beklentilerini, değerlerini farketme ile benliğe yönelme kategorisinin temel hedefi olan bireylerin kendi benliklerine, değerlerine, rollerine yönelik farkındalık kazanmaları kazanımlar belirlenirken temel alınmıştır. Başka bir ifadeyle üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin uyum düzeylerini destekleyecek programın genel amacıyla ve oturum amacıyla örtüşür şekilde üniversite çevresi ve öğrencilerin bireysel değer, gelişim rollerini kapsayacak şekilde oturumların kazanımları belirlenmiştir. İkinci düzey olan kavrama düzeyinde ise temel amaç öğrencilerin çevre ve benlikleri arasındaki ilişkiyi kavramalarını sağlamaktır (Nazlı, 2017).

Lopes ve Salovey (2004), kavrama düzeyinin temel amacının çevresel ihtiyaçlar ile duygusal ihtiyaçları anlayıp kavrayarak denge oluşturmak olduğunu ifade etmişlerdir. Kavrama düzeyinde birey sosyal açıdan istendik davranışlar oluşturarak seçim yapma davranışında bulunur. Yönelimsel eğilimler ve uyum sağlayıcı davranışlar olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Yönelimsel eğilimlerde bireylerin sosyal açıdan istendik davranışlar edinmesini sağlar. Bu kategori bireylerin seçim yapmasını içerir. Başka bir ifadeyle amaç bireylerin çevresel algılar ve benlik algıları ile birlikte dikkatli bir analiz yapmalarını sağlayarak seçim yapmalarını desteklemektir. Bu kategori bireylerin değerleri, ilgileri konusunda tutarlı olması ve bu ilgi ve değerler ile davranışlarını belirlemesini ifade etmektedir (Nazlı, 2017). Örneğin üniversiteye geçiş sürecindeki öğrencilerin üniversitenin değerlerine artan bir ilgi göstermesi ve bu ilgiye bağlı olarak davranışlarını belirlemesi ve seçim yapması yönelimsel eğilimler alt kategorisinin göstergesidir. Bununla birlikte diğer kategori olan uyum sağlayıcı davranışlarda ise çevre ile ortaya çıkan sorunlarda başetme, problem çözme becerisi yeteneği kazanmayı ifade etmektedir (Nazlı, 2017). Başka bir ifadeyle bu kategoride birey çevresi ve kendisi farkındalığını kazanmasının ardından problem çözme becerileri ile gerekli esnekliği kazanması amaçlanır. Burada temel amaç bireylerin sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı davranıştan veya çevreden kaçınmasını değil problem çözme becerisini kazanmasını sağlamaktır. Kazanım sürecinin genelleme düzeyinde ise temel amaç en üst düzeyde yeteneği

kazandırmaktır. Genelleme düzeyinde davranışlar amaçlı ve etkili davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bu düzeyde bireylerin kazandıkları davranışları tutarlı, özerk, uyumlu ve amaçlı göstermeleri beklenmektedir (Nazlı, 2017).

Bir önceki aşama olan program alt yapısı hazırlama aşamasında her bir uyum alanına ilişkin oluşturulan genel amaçlar ile birlikte kazanım düzeyleri dikkate alınarak kazanım havuzu oluşturulmuştur. İlgili alanda uzman ulusal ve uluslararası öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili çalışan çalışan PDR alanında iki akademisyen ile kazanımlar değerlendirilerek kazanımların son hali verilmiştir.

İçerik aşaması. İlk yıl üniversite uyum programı etkinlik temelli psiko-sosyal bir programdır. Programının içeriğini oluştururken öğrencilerin uyum alanları ile ilgili beceriler bir veya birkaç etkinlikten oluşacak şekilde planlanmıştır. Bununla birlikte program içeriği oluşturulurken öğrenciler ve PDR alan dışındaki idari ve akademik personel tarafından da anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Oturumlarda öğrencilerin interaktif katılımını destekleyici görsellere, grup çalışmalarına, bilgilendirici sunumlara rol oynama gibi dramatik etkinliklere yer verilmiştir. Program içeriği her bir oturum için kazanımlar, materyaller, süre, işlem ve değerlendirme başlıkları kapsamında yapılandırılmıştır. Her bir oturum için oturum kazanımları, oturum kazanımlarını sağlamaya yönelik kullanılacak yöntemleri kapsayan işlem, gerekli materyaller, her aşamanın ne kadar süreceği ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı belirlenmiştir. Hazırlanan program içeriği, üniversiyete geçiş sürecinde olan ulusal ve uluslararası öğrencilerin uyumlarına yönelik teorik ve pratiğe yönelik çalışmalar yapan iki PDR akademisyeninin geri bildirimlerine sunulmuştur. Ardından program, geri bildirimler çerçevesinde düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İlk Yıl Üniversite Uyum Programının tamamı eklerde sunulmamakla birlikte EK-F’de örnek özet oturum sunulmuştur. Aşağıda programın her bir oturumu kısaca özetlenmiştir.

1. *Oturum.* Grup liderinin kendisini tanıtmalarının ardından program amacı ve işleyişinin nasıl olacağı açıklanır. Grup üyelerinin tanışmaları bir etkinlikle sağlanır. Ardından grup kuralları ve grup süreci ile ilgili sorumluluklardan bahsedilir. Son olarak oturum etkinlikleri gerçekleştirilir.

2. *Oturum.* Bir önceki oturum ve haftaya ilişkin geri bildirimler ve paylaşımların ardından ısınma etkinliği gerçekleştirilir. Üniversite ortamına uyum kapsamında ilgili etkinlikler gerçekleştirilir ve geri bildirimlerin ardından grup sonlandırılır.
3. *Oturum.* Bir önceki hafta ve oturuma ilişkin paylaşımların ardından akademik uyum kapsamında ilgili etkinliklere geçilir. Geri bildirimlerin ardından grup sonlandırılır.
4. *Oturum.* Bir önceki hafta ve oturuma ilişkin paylaşımların ardından “Akademik kimlik oluşturma” kavramı üzerinde durulur ve ilgili etkinlikler gerçekleştirilir.
5. *Oturum.* Kişisel- Duygusal Uyum kapsamında kişisel farkındalıkla ilgili “Bireysel stiller” den yararlanarak farkındalık kazandırılır. Empati kurmanın önemi ve empati dili olarak ben dili aktarılır.
6. *Oturum.* Sosyal uyum kazanımlarını içeren oturumda sosyal atomlarını farkedeler. Kişiler arası ilişkilerde etkili kişiler arası ilişkilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Grup sonlandırılır.

Süreç aşaması. Deney grubu altı hafta boyunca, haftada bir kez ve her bir oturum ortalama 90 dakika olmak üzere planlanmıştır. İlk oturumda açık bir şekilde programın genel amacı ve grup kuralları belirlenmiştir. Her oturumda grup üyelerinin aktif katılımını destekleyici ısınma etkinliklerine ve ödevlere yer verilmiştir. İkinci oturumdan itibaren, oturumun gündemine geçmeden önce, bir önceki haftanın özeti yapılmış ve ödevlerle ilgili paylaşımlara yer verilmiştir. Oturuma güdüleyici ve dikkat çekici kısa ısınma çalışmaları ile başlanmıştır. Katılımcılar ısındıktan sonra oturumların içeriği planlandığı gibi uygulanmıştır.

Değerlendirme aşaması. Altı oturumluk İlk Yıl Üniversiteye Geçiş Uyum Programının etkililiğini değerlendirmek için nicel verilerle birlikte öznel değerlendirmeler toplanmıştır. Nicel veriler deney ve kontrol grubu katılımcılarından, programa yönelik değerlendirmeler ise sadece deney grubu katılımcılarından toplanmıştır. Katılımcı değerlendirmeleri her bir oturum için ve tüm grup sürecine ilişkin hazırlanan formlarla elde edilmiştir.

İlk yıl üniversite uyum programının uygulama süreci. Deney grubuna İlk Yıl Üniversite Uyum Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem

yapılmamıştır. Deney grubuna “Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu” grup oturumları başlamadan önce verilmiş ve imzalatılmıştır. İlk Yıl Üniversiteye Geçiş Programının etkililiğini değerlendirmek için nicel verilerle birlikte katılımcıların değerlendirmeleri alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarına; grup oturumları başlamadan önce ön-test, grup oturumlarının bitiminde ise son test olarak “Üniversite Yaşam Ölçeği, Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği, Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna hazırlanan değerlendirme soruları ilk ve son oturum olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Her oturumun sonunda grup üyeleri ve lideri tarafından “Grup Oturumlarını Değerlendirme Özet Formu” doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında deneysel işlemin etkililiğini ölçmek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ) ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği (ÜÖEÖ) ve Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) tanıtılmıştır. Ölçeklerin uyarlama çalışması kapsamında cinsiyet, sınıf, üniversite, fakülte, başarı ortalaması bilgilerini temin etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF)- 1 kullanılmıştır. Grup süreci kapsamında ise öğrencilerin sosyo- demografik bilgilerini temin etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF)- 2 ile son olarak katılımcıların öznel değerlendirmelerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar tanıtılmıştır.

Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ). Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilen ve 48 maddeden oluşan ölçek 7 dereceli Likert türü bir ölçme aracı olup her bir madde "bana hiç uygun değil"- "bana tamamen uygun" aralığında bir değer almaktadır. Ölçekte bulunan 48 maddeden 31'i temsil ettiği alt boyut açısından olumsuz anlam taşımaktadır ve bu maddelere ait veri girişinde ters puanlama (reverse coding) gerçekleştirilmektedir. Ölçek toplam puanı ve alt ölçek toplam puanının yüksek olması uyumu, düşük puanlar ise uyumsuzluğu ifade etmektedir. Ölçek; Üniversite Ortamına Uyum, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Akademik Uyum ve Sosyal Uyum olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçekler arası korelasyonlar .33 ile .48 arasında değişmekte olup alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonları ise .64 ile .77 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; üniversite

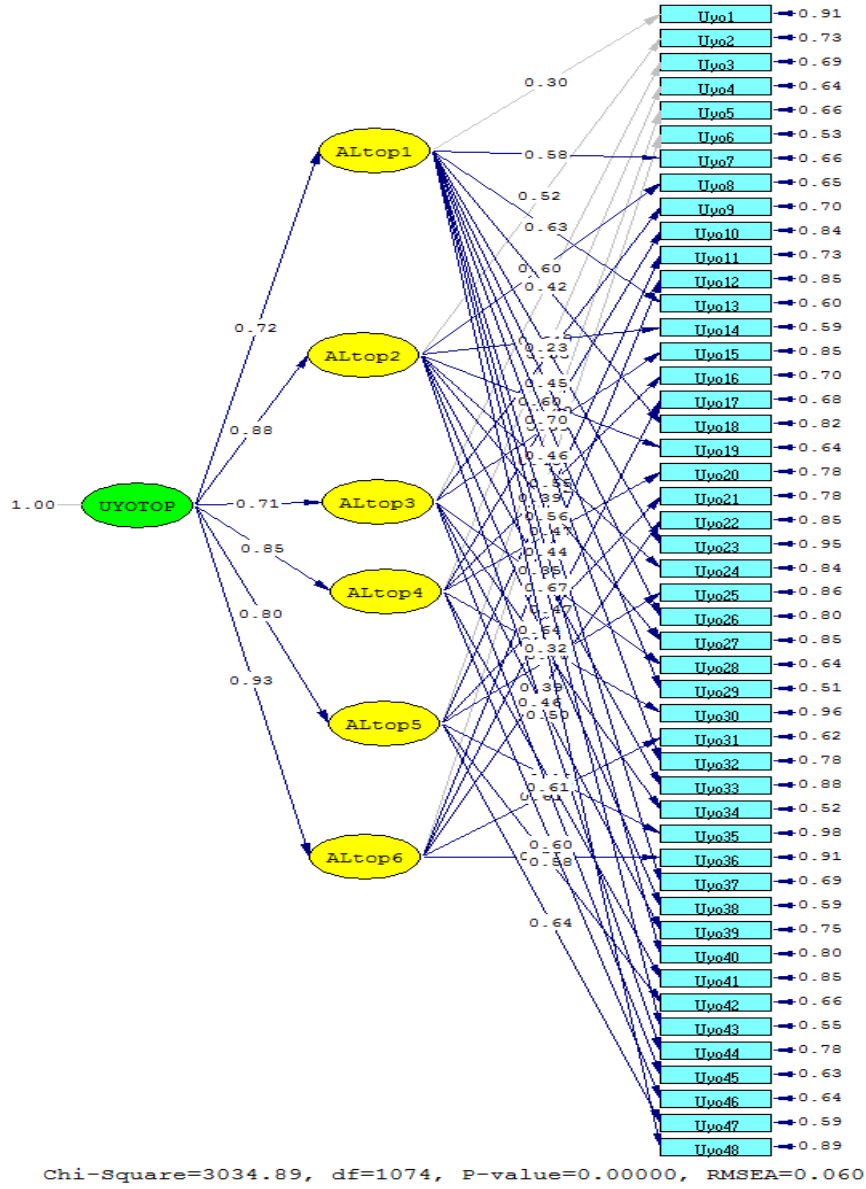
ortamına uyum için .80, duygusal uyum için .79, kişisel uyum için .76, karşı cinsle ilişkiler için .73, akademik uyum için .70, sosyal uyum için .63, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, Ortadoğu Teknik Üniversitesi hazırlık okuluna devam eden İngilizce eğitim gören öğrenciler üzerinde geliştirilmiştir. Üniversite Yaşam Ölçeğinin geliştirme çalışmasında elde edilen 6 alt ölçekli faktör yapısına ilişkin inceleme bu çalışma ile elde edilen veriler aracılığıyla tekrarlanmıştır. Ölçek örnek maddeleri EK-L’de sunulmuştur.

Tablo 4

Üniversite Yaşam Ölçeği (ÜYÖ) İç Tutarlılık Katsayısı

Alt Ölçek/Tüm Ölçek	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı	Geliştirme Çalışmasındaki Alfa Katsayısı
1. Alt Ölçek – Üniversite Ortamına Uyum	12	.774	.80
2. Alt Ölçek- Duygusal Uyum	9	.742	.79
3. Alt Ölçek- Kişisel Uyum	7	.735	.76
4. Alt Ölçek – Karşı Cinsle İlişkiler	7	.663	.73
5. Alt Ölçek – Akademik Uyum	7	.639	.70
6. Alt Ölçek – Sosyal Uyum	6	.663	.63
Tüm Ölçek – Üniversite Yaşamına Uyum	48	.905	.91

Tablo 4’te görüldüğü üzere, Üniversite Yaşam Ölçeğinin 698 kişiye uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 1., 2. ve 3. Alt ölçeklerde .70 ve üzerindedir. 4., 5. ve 6. alt ölçeklerde ise elde edilen katsayılar .639 ile .663 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeklerdeki madde sayılarının görece düşük olması dolayısıyla .60 ve üzerindeki alfa değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu (Loewenthal, 2001) ifade edilebilir. Tüm ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise Üniversite Yaşam Ölçeğinin .905 değerinde yüksek bir iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Üniversite Yaşam Ölçeğinin alt ölçekler ve tüm ölçek olarak tutarlı ölçme yaptığını ifade etmektedir. Aladağ vd. (2003) tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam Ölçeğinin 6 alt ölçekli yapısı, ölçek maddelerinin tümüne eksiksiz yanıt veren (kayıp değere sahip olmayan) 638 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuyla doğrulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerle yapılan iki aşamalı hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. ÜYÖ Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.

Şekil 5'te görüldüğü gibi, altı alt ölçeği temsil eden maddeler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi temsil eden standartlaştırılmış yol katsayılarının (standardised path coefficients) tümü yeterli kabul edilen .20 değerinin üstünde ve istatistiksel açıdan manidardır ($p < .05$). Bu bulguya ek olarak, yapısal modelde gizil değişkenler olarak temsil edilen alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin de istatistiksel olarak manidar olduğu ve tüm ölçekten elde edilen puan ile alt ölçeklerden elde edilecek puanlar arasındaki ilişkilerin manidar olduğu

görülmektedir. Bu bulgular, sırasıyla Üniversite Ortamına Uyum, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Akademik Uyum ve Sosyal Uyum olarak adlandırılan alt ölçeklerin genel bir Üniversite Yaşamına Uyum değişkenini temsil edebildiğini istatistiksel açıdan göstermektedir. Şekil 5'te sunulan modelin bir bütün olarak veri ile uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

ÜYÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri

Uygulama	χ^2	$\chi^2/_{sd}$	RMSEA	CFI	GFI	NFI	NNFI
Türkçe Uygulama	3034.89	2.83	.060	.92	.88	.88	.92

Tablo 5'te görüldüğü üzere, gerçekleştirilen iki aşamalı hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi sonuçları test edilen modelin veri ile yeterli uyuma sahip olduğunu işaret etmektedir. Söz konusu uyum, Ki-kare serbestlik derecesi oranına göre iyi düzeyde, RMSEA indeksine göre kabul edilebilir düzeyde, CFI ve NNFI'ya göre iyi düzeyde, GFI ve NFI'ya göre ise kabul edilebilir seviyeye oldukça yakın düzeydedir. Önerilen modifikasyon indeksleriyle hesaplanan bu katsayıların daha da artırılması mümkün olmakla beraber test edilen yapısal modelde değişiklik yapılmaması adına modifikasyonlar uygulanmamıştır.

Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği (ÜÖEÖ). Wintre, Knoll, Pancer, Pratt, Poliviy, Birnie-Lefcovitch ve Adams (2008) tarafından geliştirilen Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, üniversite ilk yıl öğrencilerinin bireysel amaç ve ihtiyaçları ile üniversite tarafından sağlanan fırsatların eşleşme niteliğini ölçmektedir. Likert tipi olan ölçek 0 (kesinlikle uyuşmuyor) ile 5 (mükemmel uyuşuyor) puan arasında derecelendirilmektedir. Ölçek, üniversitenin sosyal dinamikleri (7 madde), akademik zorluklar (5 madde), program uygunluğu (3 madde), fiziksel çevre (2 madde) kapsamındaki maddelerden oluşmaktadır. Ölçek "Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum" ve "Akademik ve Entelektüel Uyum" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 17 maddeden 9'u Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum alt boyutu, 8'i ise Akademik ve Entelektüel Uyumunu temsil etmektedir. Ölçekte ölçülen özellik

açısından olumsuz anlam taşıyan madde bulunmamaktadır, bu nedenle ters puanlama yapılmamıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar üniversite- öğrenci olumlu eşleşmesini, düşük puanlar ise olumsuz eşleşmesini ifade etmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısı aralığı .80 ile .93 arasındadır. Orijinal ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği test edilmiştir. Orijinal ölçeğin geçerlik çalışması için ölçüt geçerliği yapılmıştır. Üniversite Uyum Ölçeği (SACQ) ile yapılan ölçüt geçerliğinde iki ölçeğin korelasyonu yüksek düzeyde bulunmuştur. Örnek ölçek maddeleri ilgili EK-K'da sunulmuştur.

Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması.

Ölçeğin çeviri çalışması. Ölçeği geliştiren sorumlu yazardan Türkçe çevirisi için gerekli izin yazılı olarak alındıktan sonra ölçeğin çevirisi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından orijinal ölçek maddeleri ve çevirileri üç farklı PDR alan uzmanına sunulmuştur. Her bir uzmana ilgili madde ve çevirisi ile ilgili görüşü sorulmuş ve gerek görmeleri durumunda düzeltme talep edilmiştir. Her bir madde ve çeviri önerileri değerlendirilerek ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme uygulaması kapsamında; ölçek Hacettepe Üniversitesi PDR programında okuyan 56 birinci sınıf öğrencisine uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde her bir maddeyi anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmeleri, anlamakta zorlandıkları madde ile ilgili düşüncelerini ölçek üzerinde madde yanına yazmaları istenmiştir. Ayrıca gerekli durumda bire bir maddelerle ilgili görüş alınmıştır. Deneme uygulamasında ortalama uygulama süreci tespit edilmiştir. 56 öğrencinin her bir formu incelenmiş anlaşılmayan bir maddeye rastlanmamıştır.

Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecinde, orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecine paralel olarak Türkiye çapında 6 farklı üniversiteden veri toplanmış, 698 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem grubu üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler Türkiye'nin ilk 50 üniversitesi içinde yer alan devlet üniversiteleri arasında ilk ve ikinci 25'te bulunan üçer üniversiteden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fakülteler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve fakülte çeşitliliği sağlayarak veri toplamaya dikkat edilmiştir. Söz konusu öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, puan ve program türü, sınıf düzeyi ve fakülteye göre dağılımları Tablo 6'da özetlenmiştir. Tablo 6'da betimsel istatistikleri sunulan 698 kişiden elde

edilen veriler, kayıp veri ve uç değerlerin bulunup bulunmaması anlamında kontrol edilmiştir. Uyarılama kapsamında, bir ölçme aracının madde sayısının %20'si ve daha fazlasına yanıt vermeyen öğrencilerin (n=9) sağladıkları veriler yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, tüm boyut ve alt boyutlarda elde edilen veriler z standart puan dönüştürmesi yapılacak -3 ile 3 standart puan aralığı dışında olan veriler uç değer olarak nitelendirilmektedir ve normal dağılımı bozan bir yapıda olduklarından analiz dışı bırakılmaları önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Gerçekleştirilen uç değer analizlerinde yukarıda sunulan kayıp veriye sahip öğrencilerin verileri dışındaki 8 öğrenciye ait verilerin çeşitli boyut ve alt boyutlarda uç değer niteliği taşıdığı görülmüş ve analiz dışı bırakılmıştır. Veri kontrolünü oluşturan kayıp veri basamağı bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 17 öğrenciye ait veriler, veri setinden çıkarılmış ve tüm analizler 681 kişiden oluşan veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

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
	Eğitim	340	49.9
	Edebiyat	27	4.0
	Hukuk	33	4.8
	Mühendislik	40	5.9
Fakülte ve Yüksekokul	İktisadi ve İdari Bilimler	40	5.9
	Tıp Fakültesi	2	0.3
	Hemşirelik	122	17.9
	Beden Eğitimi ve Spor YO.	7	1.0
	Meslek YO.	70	10.3
	Türkçe ve Matematik	334	49.0
Puan ve Program Türü	Fen ve Matematik	199	29.2
	Türkçe ve Sosyal	71	10.4
	Ön Lisans	77	11.3
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	641	94.1
	Hazırlık	38	5.6
	Belirtilmemiş	2	0.3

Ölçeğin güvenirlik çalışması. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlılık katsayısı yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

İç tutarlılık katsayısı. Uyarlanan aracın güvenirliğine ilişkin kanıtlar tek uygulamaya dayalı güvenirlik belirleme yöntemlerinden olan iç tutarlılık katsayısı ile elde edilmiştir. Çoklu puanlanan ölçme araçlarının iç tutarlılıkları anlamında güvenirlik ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa, maddeler arası korelasyonlara dayalı olarak maddelerin aynı psikolojik yapıyı ölçüp ölçmediğine dair iç tutarlılık anlamında sonuç veren bir katsayıdır (Cronbach, 1951). Sosyal bilimlerde 0.70 ve daha yüksek Cronbach Alfa katsayıları iç tutarlılık açısından ulaşılması beklenen düzeyler olarak kabul edilmektedir (Nunnally, 1978).

Tablo 7

ÜÖEÖ Cronbach Alfa Sonuçları

Alt Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı Türkçe Uygulama	Cronbach Alfa Katsayısı Orijinal Dilde Uygulama
Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum	9	.848	-
Akademik ve Entelektüel Uyum	8	.827	-
ÜÖEÖ-Tüm Ölçek	17	.902	.87

Tablo 7’de görüldüğü gibi Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçek düzeyinde ve ÜÖEÖ’de var olan alt boyutlarda yüksek düzeydedir. ÜÖEÖ’de yer alan 17 maddenin Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum ile Akademik ve Entelektüel Uyum alt boyutlarında ve ölçeğin bir bütün olarak tümünde tutarlı ölçme yaptığı ve iç tutarlılık açısından tatmin edici seviyenin üstünde olduğu görülmüştür. Özetle, ölçek için tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde maddelerin homojen olarak aynı psikolojik yapıyı ölçtüğü savunulabilmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları.

Madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları. Eğitim bilimleri ve psikolojide kullanılmak üzere geliştirilen envanterlerde, kapsamda yer alan her maddenin, ölçek toplam puanına anlamlı bir katkı sağlaması ve ölçek toplamı ile arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişkisi olması beklenmektedir (Clark ve

Watson, 1995). Madde ile ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin düzeyi açısından ölçeğin boyut yapısına göre değişen farklı görüşler bulunsa da madde toplam puan korelasyonlarının istatistiksel açıdan manidar ve .30 ve üstünde olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tabloda görüldüğü üzere, 17 maddenin tümü, ölçek toplam puanı ile pozitif, manidar ve orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Bu sonuç doğrultusunda maddelerin ölçek toplam puanı ile gerekli ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Tablo 8'de görüldüğü üzere ÜÖEÖ için madde-madde, madde-alt boyut ve madde-toplam puan korelasyonları verilmiştir. 17 maddenin tümü, temsil ettikleri alt boyut ve ölçek toplam puanı ile pozitif, manidar ve orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Buna göre, maddelerin ölçek toplam puanı ile istenen manidar ve pozitif ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8

ÜÖEÖ Madde-Madde ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde	Toplam Puan	AB1 ¹	AB2 ²	m1*	m2*	m3*	m4*	m5*	m6*	m7*	m8	m9	m10*	m11	m12*	m13	m14	m15	m16
m1*	.690**	.749**	.514**																
m2*	.612**	.665**	.455**	.477**															
m3*	.647**	.678**	.509**	.494**	.480**														
m4*	.561**	.637**	.385**	.401**	.352**	.371**													
m5*	.669**	.736**	.486**	.483**	.430**	.423**	.606**												
m6*	.422**	.508**	.258**	.272**	.131**	.185**	.214**	.294**											
m7*	.708**	.737**	.562**	.517**	.486**	.415**	.346**	.451**	.355**										
m8	.624**	.523**	.644**	.363**	.309**	.311**	.351**	.356**	.237**	.511**									
m9	.683**	.596**	.676**	.474**	.363**	.404**	.346**	.384**	.222**	.532**	.597**								
m10*	.738**	.736**	.623**	.518**	.478**	.473**	.407**	.477**	.210**	.507**	.438**	.539**							
m11	.697**	.602**	.697**	.433**	.369**	.443**	.269**	.376**	.216**	.420**	.373**	.472**	.562**						
m12*	.694**	.648**	.637**	.436**	.384**	.404**	.287**	.399**	.173**	.427**	.376**	.429**	.530**	.617**					
m13	.604**	.467**	.665**	.335**	.272**	.345**	.237**	.337**	.131**	.342**	.265**	.323**	.415**	.454**	.498**				
m14	.548**	.405**	.623**	.263**	.294**	.314**	.226**	.263**	.201**	.294**	.255**	.278**	.324**	.362**	.338**	.414**			
m15	.538**	.378**	.636**	.265**	.238**	.279**	.232**	.297**	.085*	.262**	.304**	.250**	.329**	.278**	.359**	.383**	.400**		
m16	.557**	.380**	.671**	.270**	.272**	.280**	.159**	.271**	.135**	.271**	.248**	.302**	.315**	.346**	.365**	.368**	.331**	.394**	
m17	.644**	.470**	.741**	.327**	.332**	.349**	.254**	.331**	.137**	.357**	.328**	.373**	.413**	.428**	.405**	.409**	.391**	.422**	.686**

AB¹ Alt Boyut 1: Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum

AB² Alt Boyut 2: Akademik ve Entelektüel Uyum

* Faktör yapısı dolayısıyla ilk alt boyutla ilişkili maddeler

**Korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde manidardır.

Ölçüt dayanaklı geçerlik. Türk kültürü için uyarlanan Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeğinin ölçüt dayanaklı geçerliğine dair kanıt toplamak amacıyla uyarlanan ölçeğin Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ile korelasyonları incelenmiş, sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 9'da verilmiştir.

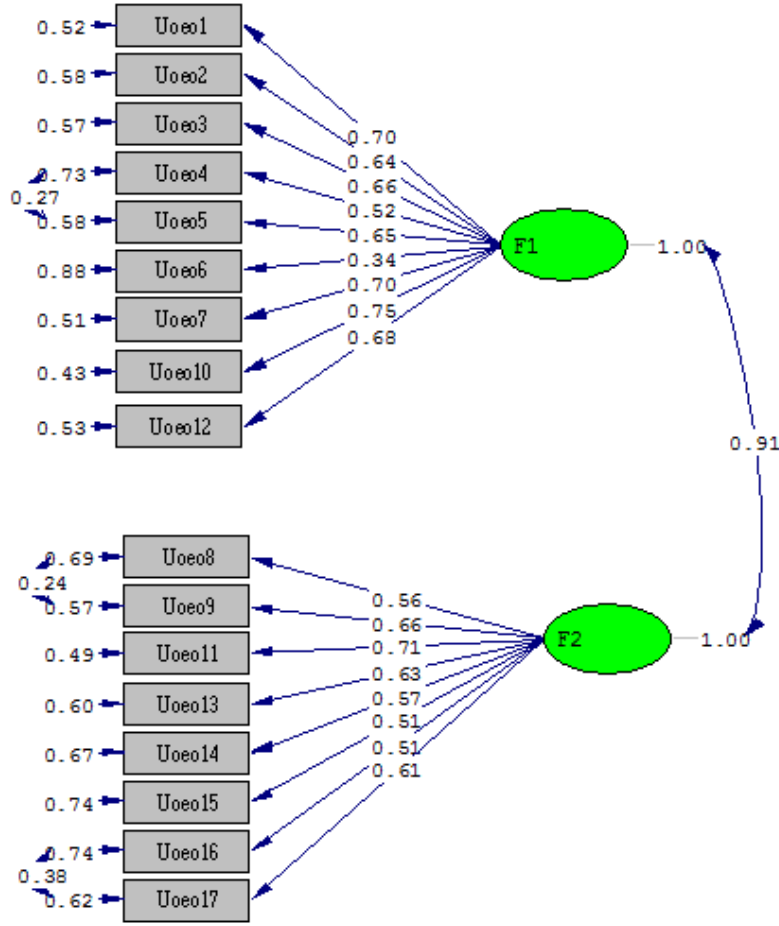
Tablo 9

ÜÖEÖ ile UYÖ Korelasyonları

Alt Boyut/Ölçek	UOEO- AB1	UOEO- AB2	UOEO Toplam	UYO AB1	UYO AB2	UYO AB3	UYO AB4	UYO AB5	UYO AB6
UOEO-AB1									
UOEO-AB2	.716**								
UOEO Toplam	.936**	.916**							
UYO AB1	.539**	.467**	.546**						
UYO AB2	.114**	.110**	.121**	.406**					
UYO AB3	.217**	.257**	.254**	.429**	.442**				
UYO AB4	.175**	.173**	.188**	.379**	.461**	.387**			
UYO AB5	.121**	.130**	.135**	.375**	.516**	.343**	.422**		
UYO AB6	.187**	.170**	.193**	.485**	.526**	.489**	.404**	.388**	
UYO Toplam	.340**	.322**	.358**	.755**	.778**	.684**	.694**	.689**	.732**

Yapı geçerliği.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. Uyarlanan ölçme aracının, geliştirildikleri sırada sundukları ölçme modeli ile araştırma kapsamında Türk kültüründe elde edilen veriler tarafından hangi ölçüde uyum gösterdiği Şekil 6'da görüldüğü gibi Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir.



Chi-Square=526.05, df=115, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 6. ÜÖEÖ Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.

Tablo 10

ÜÖEÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri

Uygulama	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	NNFI
Türkçe Uygulama	526.05	4.57	.076	.97	.91	.96	.96

Tablo 10'da görüldüğü gibi ÜÖEÖ ölçeğinin faktör yapısına yönelik incelemede öncelikle maddelerin iki faktörü temsil ettiği yapı incelenmiş ve uyum iyiliğine ilişkin sonuçların kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu (RMSEA=.076, CFI=.97, GFI=.91, NFI=.96, NNFI=.96) görülmüştür. Aynı boyutu temsil eden maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilebileceği (Kline, 2005) ifadesi doğrultusunda LISREL yazılımı tarafından uyum iyiliğini artırıcı modifikasyon

önerileri incelenmiş ve 4. Ve 5.; 8. Ve 9.; 16. İle 17. maddelerinin hata varyanslarının ilişkilendirilmesi uygun görülmüştür. Bu işlem sonunda nihai olarak elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde; RMSEA indeksine göre verilerin modele iyi uyum gösterdiği ($\leq .08$), CFI, GFI, NFI ve NNFI'a göre iyi uyum gösterdiği ($\geq .90$; Kline, 2005; Bentler, 1990) görülmektedir. Ki-kare serbestlik derecesi oranının da kabul edilebilir olduğu görülmektedir (≤ 6 ; Steiger, 2007). Yapılan ek incelemelerde, modeldeki gizil değişkenler ile onları ölçekte temsil eden maddeler arasındaki yol katsayılarının tümü istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür. Buna göre, ölçme aracıyla Türk kültüründe elde edilen verilerin ölçeğin orijinal geliştirme çalışmasında önerilen iki alt boyutlu ölçme modeline uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca, iki gizil değişken arasındaki yüksek yol katsayısı (.91), kavramsal olarak iki gizil değişkenin (Sosyal, Kişisel, Çevresel Uyum ile Akademik ve Entelektüel Uyum) oldukça benzer olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı ile ilişki. ÜÖEÖ ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında da üniversiteye uyum sağlama ya da üniversite-öğrenci uyumu yüksek olması durumlarında ölçeklerden elde edilen puanlarla akademik başarı ilişkisinin pozitif olmasının beklendiği belirtilmiştir (Wintre vd., 2008; Wintre vd., 2009). Bu açıdan, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiş ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

ÜÖEÖ ile Ağırlıklı Başarı Puanı Ortalamaları ile İlişki

ÜÖEÖ-AB1	ÜÖEÖ-AB2	ÜÖEÖ-Toplam
.057	.047	.056

* $p > .05$

Tablo 11'de de görüleceği üzere, ÜÖEÖ alt boyutları ve toplam puanı ile öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları arasındaki ilişki var gibi görünmesine rağmen korelasyon katsayısı düzey olarak oldukça düşüktür ve manidar bir ilişkiden bahsedilememektedir ($r = .056$, $p > .05$).

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, Gates, Pancer, Pratt, Polivy, Birnie- Lefcovitch ve Adams (2009) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek maddeleri Baumrind'nin ebeveyn stilleri yapısı temelinde beklentiler, iletişim açıklığı, fiziksel ve duygusal doygunluk kapsamında geliştirilmiştir. Dokuzlu Likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 9= Kesinlikle Katılıyorum) olan ölçekten alınan yüksek puanlar destekleyici bir üniversite yapısı algısını, düşük puanlar ise destekleyici olmayan algıyı ifade etmektedir. Ölçek kapsamındaki 21 maddenin bir bütün olarak değerlendirildiği, alt ölçeğin bulunmadığı AÜDYÖ'de 8 madde olumsuz anlam taşımaktadır ve bu maddelere ilişkin verilerin girişinde ters puanlama yapılmıştır. Orijinal ölçeğin 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. Örnek ölçek maddeleri EK-A'da sunulmuştur.

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması.

Ölçeğin çeviri çalışması. Ölçeği geliştiren sorumlu yazardan Türkçe çevirisi için gerekli izin yazılı olarak alındıktan sonra ölçeğin çevirisi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından orijinal ölçek maddeleri ve çevirileri PDR alanında üç farklı akademisyene sunulmuştur. Her bir uzmana ilgili madde ve çevirisi ile ilgili görüşü sorulmuş ve gerek görmeleri durumunda düzeltme talep edilmiştir. Her bir madde ve çeviri önerileri değerlendirilmiş ve Ölçek Deneme Uygulama Formu oluşturulmuştur. Deneme Uygulaması kapsamında; ölçek Hacettepe Üniversitesi PDR programında 1. sınıf öğrencisi olan 56 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her bir maddeyi anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmeleri, anlamakta zorlandıkları madde ile ilgili düşüncelerini ölçek üzerinde madde yanına yazmaları istenmiştir. Ayrıca gerekli durumda bire bir maddelerle ilgili görüş alınmıştır. Deneme uygulamasında ortalama uygulama süreci tespit edilmiştir. 56 öğrencinin her bir formu incelenmiştir. Dokuz öğrenci bir maddede bulunan "isimsiz" ifadesini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun ardından madde tekrar çevrilmek üzere uzman görüşüne sunulmuş ve maddenin son hali oluşturulmuştur. Deneme Formundaki "Lisans programımda bir öğrenci kendisini isimsiz hissedebilir." İfadesi "Lisans programımdaki bir öğrenci çoğunlukla öğretim üyesince fark edilmediğini düşünebilir." halini almıştır.

AÜDYÖ 'nin Türkçeye uyarlanması süreci, 698 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler Türkiye'nin ilk 50 üniversitesi içinde yer alan devlet üniversiteleri arasında ilk ve ikinci 25'te bulunan üçer üniversiteden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fakülteler de kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve farklı fakülte ve bölümlerden veri toplamaya dikkat edilmiştir. Söz konusu öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, puan ve program türü, sınıf düzeyi ve fakülteye göre dağılımları Tablo 11'de özetlenmiştir. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının uyarlanması sürecinde elde edilen ve Tablo 12'de betimsel istatistikleri sunulan 698 kişiden elde edilen veriler, kayıp veri ve uç değerlerin bulunup bulunmaması anlamında kontrol edilmiştir. Uyarlama kapsamında, bir ölçme aracının madde sayısının %20'si ve daha fazlasına yanıt vermeyen öğrencilerin (n=9) sağladıkları veriler yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, tüm boyut ve alt boyutlarda elde edilen veriler z standart puan dönüştürmesi yapılacak -3 ile 3 standart puan aralığı dışında olan veriler uç değer olarak nitelendirilmektedir ve normal dağılımı bozan bir yapıda olduklarından analiz dışı bırakılmaları önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Gerçekleştirilen uç değer analizlerinde yukarıda sunulan kayıp veriye sahip öğrencilerin verileri dışındaki 8 öğrenciye ait verilerin çeşitli boyut ve alt boyutlarda uç değer niteliği taşıdığı görülmüş ve analiz dışı bırakılmıştır. Veri kontrolünü oluşturan kayıp veri basamağı bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 17 öğrenciye ait veriler, veri setinden çıkarılmış ve tüm analizler 681 kişiden oluşan veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12

AÜDYÖ Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
CİNSİYET	Kadın	454	65.1
	Erkek	243	34.8
	Belirtilmemiş	1	.01
	Hacettepe	183	26.9
ÜNİVERSİTE	Kastamonu	71	10.4
	Kars Kafkas	118	17.3
	Ahi Evran	95	14.0
	Çukurova	158	23.2
FAKÜLTE VE YÜKSEKOKUL	Balıkesir	56	8.2
	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
	Türkçe ve Matematik	334	49.0
	Fen ve Matematik	199	29.2
PUAN VE PROGRAM TÜRÜ	Türkçe ve Sosyal	71	10.4
	Ön Lisans	77	11.3
	1.Sınıf	641	94.1
SINIF DÜZEYİ	Hazırlık	38	5.6
	Belirtilmemiş	2	.3

Ölçeğin güvenirlik çalışması. Ölçeğin güvenirliği orijinal ölçeğe paralel olarak iç tutarlılık Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve eşdeğer yarılar yöntemi hesaplanmıştır.

İç tutarlılık katsayısı. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar tek uygulamaya dayalı güvenilirlik belirleme yöntemlerinden olan iç tutarlılık katsayısı ile elde edilmiştir. Çoklu puanlanan ölçme araçlarının iç tutarlılıkları anlamında güvenilirlik ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, AÜDYÖ’de bulunan 21 maddenin tümü iç tutarlılık açısından Tablo 13’de gösterildiği gibi .851 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13

AÜDYÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Kaysayısı

ÖLÇEK	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
		Türkçe Uygulama	Orijinal Dilde Uygulama
AÜDYÖ-TÜM ÖLÇEK	21	.851	.87-.89

Eşdeğer yarılar yöntemi. Araştırmada kullanılan AÜDYÖ, tek boyutlu bir ölçek 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 güvenilirliğe 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 yarılar birbirine eşdeğer sonuçlar sağlayacak niteliktedir ve maddeler benzer ve homojen bir psikolojik özellik ölçmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak, Wintre vd. (2009) tarafından geliştirilen özgün formundaki tek faktörlü yapı test edilmiştir.

Madde-madde ve madde-toplam puan korelasyonları. Eğitim bilimleri ve psikolojide kullanılmak üzere geliştirilen envanterlerde, kapsamda yer alan her maddenin, ölçek toplam puanına anlamlı bir katkı sağlaması ve ölçek toplamı ile arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişkisi olması beklenmektedir (Clark ve Watson, 1995). Madde ile ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin düzeyi açısından ölçeğin boyut yapısına göre değişen farklı görüşler bulunsa da madde toplam puan korelasyonlarının istatistiksel açıdan manidar ve .30 ve üstünde olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). AÜDYÖ’nun madde-madde

ve madde-toplam puan korelasyonları Tablo 14' te görüldüğü üzere, 21 maddenin tümü, ölçek toplam puanı ile pozitif, manidar ve orta düzeyde ilişkiye sahiptir. Bu sonuç doğrultusunda maddelerin ölçek toplam puanı ile gerekli ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir



Tablo 14

AÜDYÖ Madde-Madde ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları

MAD DE	Topl am 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 0.01 düzeyinde manidardır

Ölçüt dayanaklı geçerlik. Türkçeye uyarlanan ölçeğin ölçüt dayanaklı geçerliğine dair kanıt toplamak amacıyla orijinal ölçeğin geliştirme aşamasına paralel olarak Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği (AÜDYÖ) ile Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ile korelasyonları incelenmiş, sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

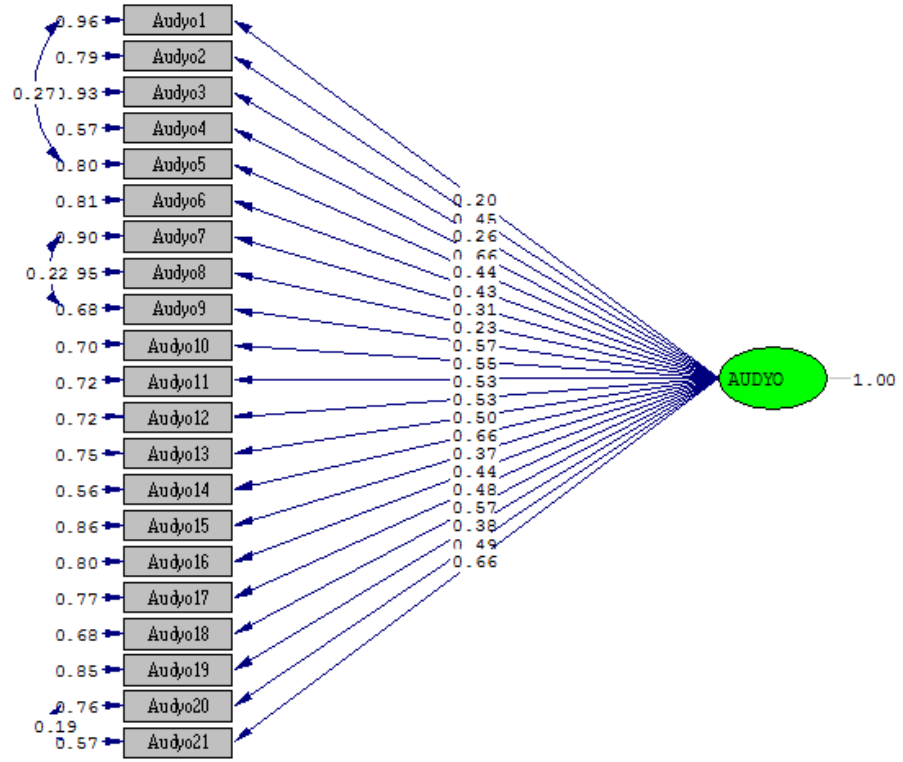
AÜDYÖ ile ÜYÖ Korelasyonları

ALT BOYUT/ÖLÇEK	AUDYO TOPLAM	UYO AB1	UYO AB2	UYO AB3	UYO AB4	UYO AB5	UYO AB6
UYO AB1	.383**						
UYO AB2	.110**	.406**					
UYO AB3	.244**	.429**	.442**				
UYO AB4	.125**	.379**	.461**	.387**			
UYO AB5	.220**	.375**	.516**	.343**	.422**		
UYO AB6	.180**	.485**	.526**	.489**	.404**	.388**	
UYO Toplam	.302**	.755**	.778**	.684**	.694**	.689**	.732**

Tablo 15’de verildiği gibi, AÜDYÖ ölçek toplam puanı ile ÜYÖ’ nin alt boyut ve ölçek toplam puanları arasında manidar ilişkiler bulunmaktadır ($r=.110$, $p<.05$ ve $r=.383$, $p<.05$ aralığında). Bu sonuçlar, kavramsal olarak ilişkisi olması değişkenleri ölçen, geçerli ve güvenilir ölçme yaptığı kanıtlanan ölçeklerden alınan puanların ilişkili olduğunu ifade etmekte; teorik olarak beklenen ilişkileri gözlenen ilişkiler olarak doğrulanmasını sağlamaktadır.

Yapı geçerliği

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları. Uyarlanan ölçme aracının, geliştirildikleri sırada sundukları ölçme modeli ile araştırma kapsamında Türk kültüründe elde edilen veriler tarafından hangi ölçüde uyum gösterdiği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Sonuçlar Şekil 7 ve Tablo 16’da gösterilmiştir.



Şekil 7. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı.

Tablo 16

AÜDYÖ için DFA ile Elde Edilen Model Uyum İndeksleri

UYGULAMA	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	NNFI
TÜRKÇE UYGULAMA	918.91	4.94	.077	.93	.88	.91	.91

Tablo 16’da belirtildiği üzere AÜDYÖ’nin faktör yapısına yönelik incelemede öncelikle tüm maddelerin tek ve gizil faktörü temsil ettiği yapı incelenmiş ve uyum iyiliğine ilişkin sonuçların kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu (RMSEA=.077, CFI=.93, GFI=.88, NFI=.91, NNFI=.91) görülmüştür. Kline (2005) tarafından belirtilen, aynı boyutu temsil eden maddelerin hata varyanslarının ilişkilendirilebileceği ifadesi doğrultusunda LISREL yazılımı tarafından uyum iyiliğini artırıcı modifikasyon önerileri incelenmiş ve 1. ve 5.; 7. ve 9.; 20. ile 21. maddelerinin hata varyanslarının ilişkilendirilmesi uygun görülmüştür. Bu işlem

sonunda nihai olarak elde edilen 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) görülmektedir. Ki-kare serbestlik derecesi oranının da kabul edilebilir olduğu görülmektedir (≤ 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 olarak manidardır. Buna göre, ölçme aracıyla Türk kültüründe elde edilen verilerin ölçeğin orijinal geliştirme çalışmasında önerilen tek faktörlü ölçme modeline uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Akademik başarı ile ilişki. AÜDYÖ geliştirilme aşamasında üniversiteye uyum sağlama ya da üniversite-öğrenci uyumu yüksek olması durumlarında ölçeklerden elde edilen puanlarla akademik başarı ilişkisinin pozitif olmasının beklendiği belirtilmiştir (Wintre ve diğ., 2009). Bu açıdan, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. AÜDYÖ ile öğrencilerin ağırlıklı başarı puanı ortalamaları arasında manidar ve pozitif ($r=.118$, $p<.05$) bir ilişki bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu (KBF)- 1. Ölçek uyarlama sürecine katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, üniversite, fakülte bilgileri ve akademik başarı gibi demografik bilgileri Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Üniversite ilk yıl öğrencilerinin uyumları ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu. Üniversiteye yeni başlayan ilk yıl (hazırlık ve/veya birinci sınıf) öğrencilerinin üniversiteye uyumları süreci ile ilgili değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında ilgili literatür taramasının ardından hazırlanan form “*Üniversiteye geldiğinizde üniversitenizdeki ilk deneyimleriniz nelerdi?*” “*Üniversiteye yeni başladığınızda size sunulacak psikolojik temelli bir programda hangi konularda desteklenmek isterdiniz?*”, “*Oryantasyon çalışmaları içinde en fazla faydalandığınız çalışma hangisi oldu?*”, “*Üniversitede ilk yıl yeni arkadaşlar edinirken deneyimleriniz nasıldı? (Zorlayıcı ve kolaylaştırıcı faktörler)*” gibi 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Üniversitesinde ilk yıl ilk dönemde bulunmayan ikinci dönemde bulunan ilk yıl öğrencilerinin ilk dönem uyum sürecine ilişkin değerlendirmelerinin alınmasının amaçlandığı Üniversite İlk Yıl Öğrencilerinin Uyumları İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ekte sunulmuştur.

Kişisel bilgi formu (KBF)- 2. Grup sürecine katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri (yaş, bölüm, sınıf, anne- eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan sosyo- ekonomik düzey, kaldığı yer, birlikte ikamet ettiği kişiler, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, mezun olduğu lise türü, üniversite tercih sırası, bölüm tercih sırası, üniversiteyi isteyerek tercih edip etmeme, bölümü isteyerek tercih edip etmeme, üniversite giriş puanı/ yüzdelik) Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir

Değerlendirme formu I. Üniversite uyum programının uygulandığı deney grubu için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. “Değerlendirme Formu I (EK-B)” ilk oturumda uygulanmıştır. Literatür kapsamında hazırlanan ve programa kaynaklık eden “Üniversite İlk yıl öğrencilerinin Uyumları ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-J)” ndan elde edilen verilerden de yararlanılarak hazırlanan form beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. “Katılacağınız Üniversite Uyum Programı sizin için hangi yönlerden yararlı olabilir?”, “Üniversiteye uyum sürecinizde kimin/kimlerin sizin için yararlı olabileceğini düşünüyorsunuz?”, “Bu üniversite uyum grup rehberliği programı süresince grup liderinden beklentileriniz nelerdir?” gibi maddeler ile deney grubu öğrencilerinin programa ilişkin beklentileri temin edilmiştir.

Değerlendirme formu II. Üniversite uyum programının uygulandığı deney grubu için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Son oturumda deney grubu öğrencilerine uygulanan Değerlendirme Formu II (EK-C), öğrencilerin grup sürecine ilişkin kazanımlar ile ilgili değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. “Katıldığınız Üniversite Uyum Programının sizin için hangi yönlerden yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Üniversiteye başladığınızda üniversiteye uyumunuzu zorlaştıran faktörleri göz önünde bulundurarak bu grup sürecindeki hangi faktörlerin/etkinliklerin uyumunuzu kolaylaştırdığınızı düşünüyorsunuz?”, “Bu üniversite uyum psikoeğitsel grup programı süresince grup liderine ilişkin beklentileriniz karşılandı mı? Açıklayınız.”, “Katıldığınız üniversite uyum sürecine ilişkin üç öneri vermek isterseniz bunlar neler olur?” gibi sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında “Değerlendirme Formu II” ve ilk oturumda uygulanan “Değerlendirme Formu I” birlikte değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Grup oturumlarını değerlendirme formu- üye. Üyelerin her bir oturum sonrasında ilgili oturumu değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Üye (EK-Ç) “Bugünkü oturumda neler hissettiniz?”, “Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz” neler? “Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” “Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” gibi dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Grup oturumlarını değerlendirme formu- lider. Grup liderinin her bir oturum sonunda doldurduğu form grup liderinin her bir oturuma ilişkin öz değerlendirme yapması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öz değerlendirme ile birlikte sürecin daha iyi yönetilmesine kaynaklık edebilecek hata ve eksikliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Lider (EK-D) “Oturum sürecini kazanımlar amaçlar açısından değerlendiriniz.”, “Oturum amaçlarına ulaşıldı mı?”, “Lider olarak oturumdaki güçlü/zayıf yönleriniz nelerdi?” ve “Bu oturum sizi nasıl etkiledi?” gibi dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Parametrik istatistiklerin varsayımlarının sağlanamadığı durumlarda bağımsız gruplardan elde edilen sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bağımsız gruplar olarak değerlendirilen deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde gerçekleştirilen öntest uygulamasındaki puanlarını, bağımsız grupların ortalamalarını değerlendirmede ve grupların deneysel işlem sonrasında ortalamalarını karşılaştırmak için parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Benzer şekilde, parametrik istatistiklerin kullanılması için gerekli olan varsayımların sağlanamaması durumunda grupların kendi içinde işlem öncesi ve sonrası ortalamalarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Değerlendirme formları ile elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasında ise, betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama olmak üzere dört aşama izlenerek analizler gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda her bir değerlendirme sorularından elde edilen verilerden oluşturulan temalar ışığında betimsel analiz yapılmıştır.



Bölüm4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilen bireylerden toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular hipotezlerin sırası ile sunulmuştur.

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite Yaşam Ölçeği sontest-öntest-izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamında katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- toplam puandan elde ettiği ortalamalar Tablo 17’de, öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Yaşam Ölçeği Puan Ortalamaları

		Öntest		Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	243.12	43.81	266.78	27.31	265.47	26.75
Kontrol Grubu	36	247.58	43.63	240.19	41.70	237.94	41.67

Tablo 18

Üniversite Yaşam Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	45.17	1626.00	876.000	-.362	.717
	Deney Grubu	51	43.18	2202.00			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	33.67	1212.00	546.000	-3.207	.001
	Deney Grubu	51	51.29	2616.00			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	33.11	1192.00	526.000	-3.379	.001
	Deney Grubu	51	51.69	2636.00			
	Toplam	87					

Tablo 18 'de görüldüğü gibi, Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puan boyutunda deney ve kontrol gruplarında elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=876.00$, $z=-.362$, $p>.05$). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puanı açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelendiğinde ise aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=546.00$, $z=-3.207$, $p<.05$, $.001$). Elde edilen sonuç, deney grubundaki katılımcıların deneysel işlem sonrası sontest puanlarının öntest puanlarından manidar bir artış gösterdiğini işaret etmektedir. Araştırma kapsamında incelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde de her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olduğu görülmüştür ($U=526.00$, $z=-3.379$, $p<.05$, $.001$). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen izleme testi sıra ortalamaları açısından grupların farklı düzeyde olduğunu göstermektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puanları açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde olduğu, deneysel işleme katılan deney grubunun Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puanlarının manidar bir artış gösterdiği ve deneysel işlemin etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Üniversite Yaşam Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıralar	8	11.75	94.00	-5.158	.000
	Pozitif Sıralar	41	27.59	1131.00		
	Eşit	2				
	Toplam	51				
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	20	18.45	369.00	-1.223	.221
	Pozitif Sıralar	14	16.14	226.00		
	Eşit	2				
	Toplam	36				

Tablo 19’da görüldüğü üzere deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puan sıra ortalamaları arasında öntestten son teste manidar bir artış gösterdiği ($z=-5.158$, $p<.05$) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite yaşamı toplam puanı açısından deneysel işlem sonrasında deneysel işlem öncesine göre daha yüksek bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası son test puanları arasındaki fark incelendiğinde ise sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-1.223$, $p>.05$). Bu sonuç, Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puan açısından kontrol grubundaki katılımcıların da deney grubundakilere benzer şekilde deney işlemin öncesi ve hemen sonrasındaki zaman aralığından aynı düzeyde kaldığını işaret etmektedir.

Deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 20 ’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Üniversite Yaşam Ölçeği Son test ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıralar	29	24.16	700.50	-2.408	.016
	Pozitif Sıralar	15	19.30	289.50		
	Eşit	7				
	Toplam	51				
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	19	18.13	344.50	-.483	.629
	Pozitif Sıralar	16	17.84	285.50		
	Eşit	1				
	Toplam	36				

Tablo 20’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puan sıra ortalamaları arasında son testten izleme testine manidar bir fark bulunmaktadır ($z=-2.408$, $p<0.05$, .016). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puanı açısından deneysel işlemin etkisinin son test ile izleme testi aralığında manidar bir

düşüş gösterdiğini işaret etmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.483$, $p>0.05$, .629). Bu sonuca göre, Üniversite Yaşam Ölçeği toplam puanı açısından kontrol grubundaki katılımcıların puan düzeylerinin zaman içinde benzer düzeyde kalmakta, manidar bir fark görülmemektedir.

2. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite Ortamına Uyum sontest-öntest -izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamında katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- Üniversite ortamına uyum alt boyutundan elde ettiği ortalamalar Tablo 21’de öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Ortamına Uyum Puan Ortalamaları

		Öntest		Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	62.53	12.28	72.37	6.81	72.25	6.70
Kontrol Grubu	36	63.00	11.84	60.39	10.21	60.81	11.15

Tablo 22

Üniversite Ortamına Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	44.51	1602.50	899.500	-.160	.873
	Deney Grubu	51	43.64	2225.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	26.26	945.50	279.500	-5.507	.000
	Deney Grubu	51	56.52	2882.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	27.97	1007.00	341.000	-4.976	.000
	Deney Grubu	51	55.31	2821.00			
	Toplam	87					

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Üniversite Yaşam Ölçeğinin Üniversite Ortamına Uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=899.50$, $z=-0.160$, $p>0.05$, .873). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının Üniversite Ortamına Uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=279.50$, $z=-5.507$, $p<0.05$, .000). Elde edilen sonuç, iki grubun da deneysel işlem sonrası sontest puanları açısından da farklılaştığını, deney grubundaki katılımcıların sıra ortalamalarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında incelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olduğu görülmüştür ($U=341.00$, $z=-4.976$, $p<0.05$, .000). Bu sonuç, sontest puanlarına benzer şekilde, izleme testinde de deney grubundaki katılımcılara ait sıra ortalamasının kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların üniversite ortamına uyumu açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde olduğu ancak deneysel işlem sonunda ve bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların üniversite ortamına uyum açısından daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Deneyisel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Üniversite Ortamına Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	18	21.00	378.00	-1.744	.081
	Pozitif Sıralar	15	12.20	183.00		
	Eşit	3				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	5	8.30	41.50	-5.609	.000
	Pozitif Sıralar	43	26.38	1134.50		
	Eşit	3				
	Toplam	51				

Tablo 23’de deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite ortamına uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark olduğu ($z=-5.609$, $p<0.05$, .000) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite ortamına uyum açısından deneyisel işlem sonrasında, işlem öncesine göre daha yüksek bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneyisel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-1.744$, $p>0.05$, .081). Bu sonuç, üniversite ortamına uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların deney grubundakilerden farklı olarak zaman içinde aynı düzeyde kaldıklarına işaret etmektedir.

Deneyisel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

Üniversite Ortamına Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	10	18.85	188.50	-.906	.365
	Pozitif Sıralar	20	13.83	276.50		
	Eşit	6				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	19	20.13	382.50	-.479	.632
	Pozitif Sıralar	18	17.81	320.50		
	Eşit	14				
	Toplam	51				

Tablo 24’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite Üniversite Yaşam Ölçeği- Üniversite Ortamına uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmamaktadır ($z=-0.479$, $p>0.05$, .632). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite ortamına uyum açısından deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonra benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.906$, $p>0.05$, .365). Bu sonuç, üniversite ortamına uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların da zaman içinde elde edilen puan düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Duygusal Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamında katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- Duygusal uyum alt boyutunda elde ettiği ortalamalar Tablo 25’de, öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Duygusal Uyum Puan Ortalamaları

Öntest				Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	39.53	11.09	45.37	8.48	45.35	8.34
Kontrol Grubu	36	41.25	12.41	40.42	12.13	38.50	12.76

Tablo 26

Duygusal Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	46.18	1662.50	839.500	-.677	.498
	Deney Grubu	51	42.46	2165.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	37.57	1352.50	686.500	-1.997	.046
	Deney Grubu	51	48.54	2475.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	35.88	1291.50	625.500	-2.523	.012
	Deney Grubu	51	49.74	2536.50			
	Toplam	87					

Tablo 26’da görüldüğü gibi, Üniversite Yaşam Ölçeğinin Duygusal Uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=839.50$, $z=-0.677$, $p>0.05$, .498). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının duygusal uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=686.60$, $z=-1.997$, $p<0.05$, .046). Elde edilen sonuç, deney grubunun deneysel işlem sonrası duygusal uyum sontest puanları açısından kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında incelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olduğu görülmüştür ($U=625.50$, $z=-2.523$, $p<0.05$, .012). Bu sonuç,

her iki gruptan elde edilen izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların duygusal uyum açısından deneysel işlemin öncesinde eşit düzeyde olduğu ancak deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney grubundaki katılımcıların uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait duygusal uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Duygusal Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	17	18.38	312.50	-.573	.567
	Pozitif Sıralar	16	15.53	248,50		
	Eşit	3				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	10	13.65	136.50	-4.740	.000
	Pozitif Sıralar	39	27.91	1088.50		
	Eşit	2				
	Toplam	51				

Tablo 27’de deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği-Duygusal uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark olduğu ($z=-4.740$, $p<0.05$, .000) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların duygusal uyum açısından deneysel işlem sonrasında, öncesine göre daha yüksek bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde ise sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z= -0.573$, $p>0.05$, .567). Bu sonuç, duygusal uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların deney grubundakilerden farklı olarak deney işlemin öncesi ve hemen sonrasındaki düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

Deneyisel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait duygusal uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Duygusal Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	20	16.40	328.00	-1.198	.231
	Pozitif Sıralar	12	16.67	200.00		
	Eşit	4				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	16	14.53	232.50	.001	1.000
	Pozitif Sıralar	14	16.61	232.50		
	Eşit	21				
	Toplam	51				

Tablo 28’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- duygusal uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmamaktadır ($z=-0.001$, $p>0.05$, 1.000). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların duygusal uyum açısından deney işlemin hemen sonrası ve bir süre sonra benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deney işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde duygusal uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-1.198$, $p>0.05$, .231). Bu sonuç, duygusal uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların da deney işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında elde edilen düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Kişisel Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- Kişisel uyum alt boyutunda elde ettiği ortalamalar Tablo 29’da bu alt boyut kapsamında öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Kişisel Uyum Puan Ortalamaları

Grup	Öntest			Sontest		İzleme Testi	
	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	39.43	8.19	42.67	5.36	42.61	5.16
Kontrol Grubu	36	39.94	7.43	38.11	7.76	38.25	8.11

Tablo 30

Kişisel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	44.13	1588.50	913.500	-.039	.969
	Deney Grubu	51	43.91	2239.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	34.71	1249.50	583.500	-2.890	.004
	Deney Grubu	51	50.56	2578.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	35.93	1293.50	627.500	-2.510	.012
	Deney Grubu	51	49.70	2534.50			
	Toplam	87					

Tablo 30'da görüldüğü gibi, kişisel uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=913.50$, $z=-0.039$, $p>.05$, .969). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının kişisel uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($U=583.50$, $z=-2.890$, $p<.05$, .004). Elde edilen sonuç, deneysel işlem sonrası kişisel uyum sontest puanları açısından deney grubundaki katılımcıların düzeyinin, kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. İncelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında deney grubu lehine manidar fark olduğu görülmüştür ($U=627.50$, $z=-2.510$, $p<.05$, .012). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen kişisel uyum izleme testi sıra ortalamaları açısından

grupların farklı düzeyde olduğunu, deney grubundaki katılımcıların kişisel uyum düzeylerinin deneysel işlemden bir süre sonra da daha yüksek düzeyde kaldığını göstermektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların kişisel uyumu açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde olduğu, deneysel işlemin hemen sonrasında ve bir süre sonra deney grubundaki adayların daha yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait kişisel uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Kişisel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	18	15.64	281.50	-1.793	.073
	Pozitif Sıralar	10	12.45	124.50		
	Eşit	8				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	9	10.50	94.50	-4.248	.000
	Pozitif Sıralar	31	23.40	725.50		
	Eşit	11				
	Toplam	51				

Tablo 31’de deney grubunda bulunan katılımcıların kişisel uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste, sontest lehine manidar bir fark olduğu ($z=-4.248$, $p<.05$, .000) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların deneysel işlem sonrasında, öncesindeki duruma göre kişisel uyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde ise kişisel uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-1.793$, $p>.05$, .073). Bu sonuç, kişisel uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların deney işlemin öncesi ve hemen sonrasındaki düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

Deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait kişisel uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 32’ de gösterilmiştir.

Tablo 32

Kişisel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	16	11.78	188.50	-.332	.740
	Pozitif Sıralar	10	16.25	162.50		
	Eşit	10				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	16	14.44	231.00	-1.092	.275
	Pozitif Sıralar	11	13.36	147.00		
	Eşit	24				
	Toplam	51				

Tablo 32’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların kişisel uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmamaktadır ($z=-1.092$, $p>.05$, .275). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların kişisel uyum açısından deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında benzer düzeyde kaldığını göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde de kişisel uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.332$, $p>.05$, .740). Bu sonuç, kişisel uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların da deney işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında elde edilen düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

5. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Karşı Cinsle İlişkiler sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamında katılımcıların karşı cinsle ilişkiler alt boyutunda elde ettiği ortalamalar Tablo 33’de, öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Karşı Cinsle İlişkiler Puan Ortalamaları

		Öntest		Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	33.98	8.97	36.00	7.20	35.71	7.05
Kontrol Grubu	36	34.39	9.12	34.42	8.57	34.97	8.15

Tablo 34

Karşı Cinsle İlişkiler Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	44.32	1595.50	906.500	-.099	.921
	Deney Grubu	51	43.77	2232.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	40.38	1453.50	787.500	-1.127	.260
	Deney Grubu	51	46.56	2374.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	42.51	1530.50	864.500	-0.462	.644
	Deney Grubu	51	45.05	2297.50			
	Toplam	87					

Tablo 34’de görüldüğü gibi, karşı cinsle ilişkiler alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=906.50$, $z=-0.099$, $p>.05$, .921). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının karşı cinsle ilişkiler açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarından elde edilen karşı cinsle ilişkiler alt boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($U=787.50$, $z=-1.127$, $p>.05$, .260). Elde edilen sonuç, her iki grubun da deneysel işlem sonrası karşı cinsle ilişkiler sontest puanları açısından da farklılaşmadığını, aynı düzeyde bulunduğunu göstermiştir. İncelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olmadığı görülmüştür ($U=864.50$, $z=-0.462$, $p>.05$, .644). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen karşı cinsle ilişkiler izleme testi sıra ortalamaları açısından grupların

aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların karşı cinsle ilişkiler açısından deneysel işlemin öncesinde, hemen sonrasında ve bir süre sonra aynı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait karşı cinsle ilişkiler alt boyutu sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Karşı Cinsle İlişkiler Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	16	18.03	288.50	-0.154	.877
	Pozitif Sıralar	18	17.03	306.50		
	Eşit	2				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	20	20.28	405.50	-1.681	.093
	Pozitif Sıralar	27	26.76	722.50		
	Eşit	4				
	Toplam	51				

Tablo 35'te deney grubunda bulunan katılımcıların karşı cinsle ilişkiler sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark olmadığı ($z=-1.681$, $p>.05$, .093) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların deneysel işlem öncesi ve sonrasında benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde de karşı cinsle ilişkiler sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.154$, $p>.05$, .877). Bu sonuç, karşı cinsle ilişkiler açısından kontrol grubundaki katılımcıların da deney grubundakilere benzer şekilde deney işlemin öncesi ve hemen sonrasındaki düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

Deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait karşı cinsle ilişkiler sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Karşı Cinsle İlişkiler Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	18	14.39	259.00	-.094	.925
	Pozitif Sıralar	14	19.21	269.00		
	Eşit	4				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	19	15.74	299.00	-1.045	.296
	Pozitif Sıralar	12	16.42	197.00		
	Eşit	20				
	Toplam	51				

Tablo 36’da görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların karşı cinsle ilişkiler sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmamaktadır ($z=-1.045$, $p>.05$, .296). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların karşı cinsle ilişkiler açısından deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonra benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde de karşı cinsle ilişkiler sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.94$, $p>.05$, .925). Bu sonuç, kontrol grubundaki katılımcıların karşı cinsle ilişkiler alt boyut düzeylerinin zaman içinde aynı düzeyde kaldığını göstermektedir. Alt boyutla ilişkili elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel işlem öncesi, hemen sonrası ve bir süre sonrasında hem deney hem de kontrol grupların karşı cinsle ilişkiler düzeylerinin manidar bir değişim göstermediği ifade edilebilir. Program bu alanda etkili bulunmamıştır.

6. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Akademik Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların akademik uyum alt boyutunda elde ettiği ortalamalar Tablo 37’de öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Akademik Uyum Puan Ortalamaları

Grup	n	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	35.51	6.38	36.51	4.34	36.16	4.02
Kontrol Grubu	36	33.97	7.45	33.83	6.82	32.94	6.62

Tablo 38

Akademik Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	41.74	1502.50	836.500	-.704	.482
	Deney Grubu	51	45.60	2325.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	37.21	1339.50	673.500	-2.112	.035
	Deney Grubu	51	48.79	2488.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	35.28	1270.00	604.000	-2.714	.007
	Deney Grubu	51	50.16	2558.00			
	Toplam	87					

Tablo 38’de görüldüğü gibi, akademik uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=836.50$, $z=-.704$, $p>.05$, .482). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının akademik uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak deney ve kontrol gruplarından elde edilen akademik uyum alt boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelendiğinde aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=673.50$, $z=-2.112$, $p<.05$, .035). Elde edilen sonuç, deneysel işlem sonrası akademik uyum sontest puanları açısından da deney grubundaki katılımcıların düzeyinin kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. İncelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları, her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olduğunu göstermiştir ($U=604.00$, $z=-2.714$, $p<.05$, .007). Bu sonuç, sontestte elde edilen sonuçlara benzer şekilde, elde edilen akademik uyum izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubundaki katılımcıların kontrol

grubundaki katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların akademik uyum açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde olduğunu, işlemin hemen sonrasında ve bir süre sonra deney grubu lehine manidar fark bulunduğunu göstermektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait akademik uyum alt boyutu sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Akademik Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	17	18.62	316.50	-.644	.519
	Pozitif Sıralar	16	15.28	244.50		
	Eşit	3				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	17	24.91	423.50	-1.281	.200
	Pozitif Sıralar	29	22.67	657.50		
	Eşit	5				
	Toplam	51				

Tablo 39’da deney grubunda bulunan katılımcıların akademik uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark olmadığı ($z=-1.281$, $p>.05$, .200) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların akademik uyum açısından deneysel işlem öncesi ve sonrasında benzer düzeyde olduğunu, aradaki farkın manidar düzeyde olmadığını göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların da deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.644$, $p>.05$, .519). Bu sonuç, akademik uyum açısından hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların öntest-sontest zaman aralığında akademik uyum düzeylerinin benzer kaldığını göstermektedir.

Deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait akademik uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40

Akademik Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	17	16.12	274.00	-.511	.609
	Pozitif Sıralar	14	15.86	222.00		
	Eşit	5				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	21	17.12	359.50	-1.861	.063
	Pozitif Sıralar	11	15.32	168.50		
	Eşit	19				
	Toplam	51				

Tablo 40'da görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların akademik uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmamaktadır ($z=-1.861$, $p>.05$, .063). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların akademik uyum açısından deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonra benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde ise akademik uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0.511$, $p>.05$, .609). Bu sonuç, akademik uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların da deney işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında elde edilen düzeylerinin benzer olduğunu işaret etmektedir.

7. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamındaki katılımcıların sosyal uyum boyutunda elde ettiği ortalamalar Tablo 41'de öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Sosyal Uyum Puan Ortalamaları

Öntest				Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	32.14	7.52	33.86	5.58	33.39	5.52
Kontrol Grubu	36	35.03	4.98	33.03	5.78	32.47	5.88

Tablo 42

Sosyal Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	49.04	1765.50	736.500	-1.568	.117
	Deney Grubu	51	40.44	2062.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	41.25	1485.00	819.000	-0.855	.392
	Deney Grubu	51	45.94	2343.00			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	42.21	1519.50	853.500	-0.557	.577
	Deney Grubu	51	45.26	2308.50			
	Toplam	87					

Tablo 42’de sosyal uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=736.50$, $z=-1.568$, $p>.05$, .117). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının sosyal uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sosyal uyum alt boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($U=819.00$, $z=-0.855$, $p>.05$, .392). Elde edilen sonuç, her iki grubun da deneysel işlem sonrası sosyal uyum sontest puanları açısından da farklılaşmadığını, aynı düzeyde bulunduğunu göstermiştir. İncelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki grupta hesaplanan ortalamalar arasında manidar fark olmadığı görülmüştür ($U=853.50$, $z=-0.557$, $p>.05$, .577). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen sosyal uyum izleme testi sıra ortalamaları açısından grupların aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde,

grupların sosyal uyum açısından deneysel işlemin öncesinde, hemen sonrasında ve bir süre sonra aynı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sosyal uyum alt boyutu sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43

Sosyal Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	22	17.86	393.00	-2.423	.015
	Pozitif Sıralar	10	13.50	135.00		
	Eşit	4				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	22	19.32	425.00	-2.063	.039
	Pozitif Sıralar	28	30.36	850.00		
	Eşit	1				
	Toplam	51				

Tablo 43’de deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark olduğu ($z=-2.423$, $p<.05$, .015) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal uyum açısından deneysel işlem sonrasında işlem öncesine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde de sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($z=-2.063$, $p<.05$, .039). Bu sonuç, kontrol grubundaki katılımcıların deney grubundaki katılımcılardan farklı olarak, zaman içinde sosyal uyum düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Deneysel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait sosyal uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44

Sosyal Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	15	15.67	235.00	-.731	.465
	Pozitif Sıralar	13	13.15	171.00		
	Eşit	8				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	20	15.13	302.50	-2.820	.005
	Pozitif Sıralar	7	10.79	75.50		
	Eşit	24				
	Toplam	51				

Tablo 44’de görüldüğü üzere, görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Yaşam Ölçeği- Sosyal Uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar bir fark bulunmaktadır ($z=-2.820$, $p<.05$, .005). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal uyum açısından düzeylerinin zaman içinde düştüğünü göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki fark incelendiğinde ise sosyal uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($z=-0,731$, $p>.05$, .465). Bu sonuç, sosyal uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların zaman içindeki düzeylerinin benzer kaldığını işaret etmektedir.

8. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği sontest-öntest- izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamındaki katılımcıların üniversite öğrenci eşleşme toplam puanında elde ettiği ortalamalar Tablo 45’de, öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Puan Ortalamaları

Grup	n	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	62.88	9.00	66.02	7.61	68.16	7.12
Kontrol Grubu	36	62.03	13.15	61.83	12.79	60.28	12.39

Tablo 46

Üniversite-Öğrenci Eşleşme Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	42.71	1537.50	871.500	-.401	.688
	Deney Grubu	51	44.91	2290.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	37.06	1334.00	668.000	-2.157	.031
	Deney Grubu	51	48.90	2494.00			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	32.43	1167.50	501.500	-3.593	.000
	Deney Grubu	51	52.17	2660.50			
	Toplam	87					

Tablo 46’da görüldüğü gibi, üniversite öğrenci eşleşme toplam puan elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=871.50$, $z=-0.401$, $p>.05$, .688). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının üniversite öğrenci eşleşme boyutu açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen üniversite öğrenci eşleşme boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=668.00$, $z=-2.157$, $p<.05$, .031). Elde edilen bu sonuç, deneysel işlem sonrası üniversite öğrenci eşleşme boyutu sontest puanları açısından deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek bir düzeyde bulunduğunu göstermektedir. İncelenen son basamak olan izleme testinde deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasında hesaplanan farkın manidar olduğu görülmüştür ($U=501.50$, $z=-3.593$, $p<.05$, .000). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen üniversite öğrenci eşleşme

boyutu izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine manidar bir farkın olduğunu işaret etmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların üniversite öğrenci eşleşme boyutu açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde bulunduğu, işlemin hemen sonrasında ve bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların üniversite-öğrenci eşleşme boyutu açısından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait üniversite öğrenci eşleşme boyutu sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	21	14.79	310.50	-2.223	.824
	Pozitif Sıralar	13	21.88	284.50		
	Eşit	2				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	16	19.66	314.50	-2.967	.003
	Pozitif Sıralar	33	27.59	910.50		
	Eşit	2				
	Toplam	51				

Tablo 47’de deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite öğrenci eşleşme sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark bulunduğu ($z=-2.967$, $p<.05$, .003) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite öğrenci eşleşme boyutunda deneysel işlem sonrasında, öncesine göre puan ortalamasının arttığını işaret etmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde ise sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($z=-0.223$, $p>.05$, .824). Bu sonuç, üniversite öğrenci eşleşme boyutu açısından kontrol grubundaki katılımcıların, deney grubundaki katılımcılardan farklı olarak, zaman içindeki düzeylerinin aynı kaldığını göstermektedir.

Deneyisel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait üniversite öğrenci eşleşme sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 48’ de gösterilmiştir.

Tablo 48

Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	22	17.95	395.00	-2.458	.014
	Pozitif Sıralar	10	13.30	133.00		
	Eşit	4				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	5	13.10	65.50	-4.450	.000
	Pozitif Sıralar	33	20.47	675.50		
	Eşit	13				
	Toplam	51				

Tablo 48’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite- Öğrenci eşleşme sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar fark görülmektedir ($z=-4.450$, $p<.05$, .000). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite öğrenci eşleşmesi açısından düzeylerinin zaman içinde arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneyisel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasında da manidar fark bulunmuş ancak farkın sontest lehine olduğu belirlenmiştir ($z=-2.458$, $p<.05$, .014). Diğer bir ifadeyle, üniversite öğrenci eşleşmesi açısından kontrol grubundaki katılımcıların düzeyleri zaman içinde düşüş eğilimi göstermektedir.

9. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların sosyal, kişisel ve çevresel uyum alt boyut puanında elde ettiği ortalamalar Tablo 49’da öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 49

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Puan Ortalamaları

		Öntest		Sontest		İzleme Testi	
Grup	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	51	31.88	5.66	34.20	4.60	35.51	4.46
Kontrol Grubu	36	32.61	7.07	32.19	6.58	31.47	6.62

Tablo 50

Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	45.57	1640.50	861.500	-.488	.626
	Deney Grubu	51	42.89	2187.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	37.42	1347.00	681.000	-2.049	.040
	Deney Grubu	51	48.65	2481.00			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	33.31	1199.00	533.000	-3.331	.001
	Deney Grubu	51	51.55	2629.00			
	Toplam	87					

Tablo 50’de görüldüğü gibi, Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği- Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum alt boyutunda elde edilen ön test sonuçları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=861.50$, $z=-0.488$, $p>.05$, .626). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen üniversite öğrenci eşleşme boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir ($U=681.00$, $z=-2.049$, $p<.05$, .040). Elde edilen bu sonuç, deneysel işlem sonrası Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sontest puanları açısından deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek bir düzeyde bulunduğunu göstermektedir. İncelenen son basamak olan izleme testinde de deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasında hesaplanan farkın manidar olduğu görülmüştür ($U=533.00$, $z=-3.331$, $p<.05$, .001).

Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine manidar bir farkın bulunduğu anlamına gelmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum açısından deneysel işlemin öncesinde aynı düzeyde bulunduğu, işlemin hemen sonrasında ve bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum açısından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	19	16.03	304.50	-1.114	.265
	Pozitif Sıralar	12	15.96	191.50		
	Eşit	5				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	17	18.68	317.50	-3.246	.001
	Pozitif Sıralar	34	29.66	1008.50		
	Eşit	0				
	Toplam	51				

Tablo 51’de deney grubunda bulunan katılımcıların üniversite öğrenci eşleşme- Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark bulunduğu ($z=-3.246$, $p<.05$, .001) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum puan ortalamalarının deneysel işlem sonrasında, öncesine göre arttığını işaret etmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde ise sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($z=-1.114$, $p>.05$, .265). Bu sonuç, Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum alt boyutu açısından kontrol grubundaki katılımcıların, deney grubundaki katılımcılardan farklı olarak, zaman içindeki düzeylerinin aynı kaldığını göstermektedir.

Deneyisel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	13	16.69	217.00	-1.388	.165
	Pozitif Sıralar	21	18.00	378.00		
	Eşit	2				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	31	20.18	625.50	-4.176	.000
	Pozitif Sıralar	6	12.92	77.50		
	Eşit	14				
	Toplam	51				

Tablo 52’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum sıra ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar fark görülmektedir ($z=-4.176$, $p<.05$, .000). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum açısından düzeylerinin zaman içinde arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneyisel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki ise manidar fark bulunmamıştır ($z=-1.388$, $p>.05$, .165). Bu bulgu, Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği-Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum açısından kontrol grubundaki katılımcıların düzeylerinin zaman içinde aynı düzeyde kaldığını göstermektedir.

10. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Akademik ve Entelektüel Uyum sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği- Akademik ve Entelektüel Uyum alt boyut puanında elde ettiği ortalamalar Tablo 53’de, öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 53

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Akademik ve Entelektüel Uyum Puan Ortalamaları

Grup	Öntest			Sontest		İzleme Testi	
	n	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney Grubu	51	31.00	4.09	31.82	3.93	32.65	3.44
Kontrol Grubu	36	29.42	6.72	29.64	7.07	28.81	6.25

Tablo 54

Akademik ve Entelektüel Uyum Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Kontrol Grubu	36	39.51	1422.50	756.500	-1.397	.162
	Deney Grubu	51	47.17	2405.50			
	Toplam	87					
Sontest	Kontrol Grubu	36	38.47	1385.00	719.000	-1.721	.085
	Deney Grubu	51	47.90	2443.00			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Kontrol Grubu	36	34.18	1230.50	564.500	-3.058	.002
	Deney Grubu	51	50.93	2597.50			
	Toplam	87					

Tablo 54' de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında *Üniversite Öğrenci Eşleşme Ölçeği- Akademik ve Entelektüel Uyum* alt boyutunda hesaplanan ön test puan ortalamaları arasında manidar fark görülmemiştir ($U=756.50$, $z=-1.397$, $p>.05$, .162). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının Akademik ve Entelektüel Uyum açısından eşit seviyede olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen üniversite öğrenci eşleşme boyutu sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($U=719.00$, $z=-1.721$, $p>.05$, .085). Elde edilen bu sonuç, deneysel işlem öncesi ve sonrası Akademik ve Entelektüel Uyum sontest puanları açısından deney ve kontrol grubundaki katılımcıların aynı düzeyde bulunduğunu göstermektedir. İncelenen son basamak olan izleme testinde ise deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasında

hesaplanan farkın manidar olduğu görülmüştür ($U=564.50$, $z=-3.058$, $p<.05$, $.002$). Bu sonuç, her iki gruptan elde edilen Akademik ve Entelektüel Uyum izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine manidar bir farkın bulunduğu anlamına gelmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların Akademik ve Entelektüel Uyum açısından deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında aynı düzeyde bulunduğu, uygulamanın üzerinden bir süre geçtiğinde ise deney grubundaki katılımcıların Akademik ve Entelektüel Uyum açısından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Akademik ve Entelektüel Uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

Akademik ve Entelektüel Uyum Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	12	16.50	198.00	-.424	.672
	Pozitif Sıralar	17	13.94	237.00		
	Eşit	7				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	14	20.04	280.50	-1.533	.125
	Pozitif Sıralar	25	19.98	499.50		
	Eşit	12				
	Toplam	51				

Tablo 55'de bulunan katılımcıların üniversite öğrenci eşleşme Akademik ve Entelektüel Uyum sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark bulunmadığı ($z=-1.533$, $p>.05$, $.125$) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların Akademik ve Entelektüel Uyum puan ortalamalarının deneysel işlem sonrasında ve öncesine aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde de sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($z=-0.424$, $p>.05$, $.672$). Bu sonuç, Akademik ve Entelektüel Uyum alt boyutu açısından hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların zaman içindeki düzeylerinin aynı kaldığını göstermektedir.

Deneyisel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Akademik ve Entelektüel Uyum sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56

Akademik ve Entelektüel Uyum Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	11	12.73	140,00	-1.688	.091
	Pozitif Sıralar	18	16.39	295,00		
	Eşit	7				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	24	18.77	450.50	-3.104	.002
	Pozitif Sıralar	9	12.28	110.50		
	Eşit	18				
	Toplam	51				

Tablo 56’da görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Akademik ve Entelektüel Uyum ortalamaları arasında sontestten izleme testine manidar fark görülmektedir ($z=-3.104$, $p<.05$, .002). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların Akademik ve Entelektüel Uyum açısından düzeylerinin zaman içinde arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneyisel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki ise manidar fark bulunmamıştır ($z=-1.688$, $p>.05$, .091). Bu bulgu, Akademik ve Entelektüel Uyum kontrol grubundaki katılımcıların düzeylerinin zaman içinde aynı düzeyde kaldığını göstermektedir.

11. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği sontest-öntest- izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamındaki katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği toplam puanında elde ettiği ortalamalar Tablo 57’ de öntest, sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo 58 ’de verilmiştir.

Tablo 57

Deney ve Kontrol Gruplarında Hesaplanan Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Puan Ortalamaları

Grup	n	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney Grubu	51	146.84	22.21	146.78	19.69	146.39	19.92
Kontrol Grubu	36	137.83	27.33	133.94	30.14	133.89	27.96

Tablo 58

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testlerinde Gruplar Arası Sıra Farklarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Öntest	Deney Grubu	36	38.81	1397.00	731.000	-1.612	.107
	Kontrol Grubu	51	47.67	2431.00			
	Toplam	87					
Sontest	Deney Grubu	36	37.79	1360.50	694.500	-1.927	.054
	Kontrol Grubu	51	48.38	2467.50			
	Toplam	87					
İzleme Testi	Deney Grubu	36	36.32	1307.50	641.500	-2.384	.017
	Kontrol Grubu	51	49.42	2520.50			
	Toplam	87					

Tablo 58’ de görüldüğü gibi, Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeğine ilişkin ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında manidar fark olmadığını göstermektedir ($U=731.00$, $z=-1.612$, $p>.05$, .107). Bu sonuç, başlangıç aşamasında deney ve kontrol gruplarının Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı açısından aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği sontest puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı incelenmiş ve aradaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($U=694.50$, $z=-1.927$, $p>.05$, .054). Elde edilen bu sonuç, deneysel işlem sonrası Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği sontest puanları açısından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aynı düzeyde bulunduğunu göstermektedir. İncelenen son basamak olan izleme testinde ise deney ve kontrol gruplarına ait sıra ortalamaları arasında hesaplanan farkın manidar olduğu görülmüştür ($U=641.50$, $z=-2.384$, $p<.05$, .017). Bu sonuç,

her iki gruptan elde edilen Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği izleme testi sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine manidar bir farkın olduğunu işaret etmektedir. Sırasıyla öntest, son test ve izleme testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, grupların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı açısından deneysel işlemin öncesinde ve hemen sonrasında aynı düzeyde bulunduğu ancak işlemde bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deneysel işlemin öncesi ve hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Öntest ve Sontest Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	18	20.19	363.50	-1.129	.259
	Pozitif Sıralar	16	14.47	231.50		
	Eşit	2				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	25	25.22	630.50	-.179	.858
	Pozitif Sıralar	24	24.77	594.50		
	Eşit	2				
	Toplam	51				

Tablo 59 ’da deney grubunda bulunan katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı sıra ortalamaları arasında öntestten sonteste manidar bir fark bulunmadığı ($z=-.179$, $p>.05$, .858) görülmektedir. Bu durum, deney grubunda bulunan katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ortalamasının aynı düzeyde kaldığını işaret etmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi öntest ve işlem sonrası sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde de sıra ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($z=-1.129$, $p>.05$, .259). Bu sonuç, Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı açısından kontrol grubundaki katılımcıların, deney grubundaki

katılımcılara benzer şekilde, zaman içindeki düzeylerinin aynı kaldığını göstermektedir.

Deneyssel işlemin hemen sonrası ve bir süre sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı sıra ortalamaları arasındaki farkın nasıl değiştiğini gösteren Wilcoxon testi sonuçları Tablo 60 'da gösterilmiştir.

Tablo 60

Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Sıra Ortalamaları Arasında Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	20	16.90	338.00	-.377	.706
	Pozitif Sıralar	15	19.47	292.00		
	Eşit	1				
	Toplam	36				
Deney Grubu	Negatif Sıralar	26	19.38	504.00	-1.970	.049
	Pozitif Sıralar	12	19.75	237.00		
	Eşit	13				
	Toplam	51				

Tablo 60'da görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği toplam puanı ortalamaları arasında son testten izleme testine manidar fark görülmektedir ($z=-1.970$, $p<.05$, .049). Elde edilen sonuç deney grubunda bulunan katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı açısından düzeylerinin zaman içinde kısmen düştüğünü göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların deneyssel işlemin hemen sonrası sontest ve bir süre sonra elde edilen izleme testi puanları arasındaki ise manidar fark bulunmamıştır ($z=-0.377$, $p>.05$, .706). Diğer bir ifadeyle, Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam Puanı açısından kontrol grubundaki katılımcıların düzeyleri zaman içinde benzer düzeyde kalmaktadır.

12. Grup üyelerinin ve liderinin İlk Yıl Üniversite Uyum Programına ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Nicel verilere ek olarak araştırma sürecinde grup üyelerinden ve grup liderinden yöntem kısmında belirtildiği üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler elde edilmiştir. Öncelikle grup üyelerinin ve liderin oturumlara ilişkin değerlendirmeleri birlikte ele alınmıştır. Ardından yöntem kısmında yer verilen oturumlar başlamadan önce uygulanan Değerlendirme Formu I ve son oturumda uygulanan Değerlendirme Formu II' den elde edilen veriler yedi tema başlığı altında ilk ve son oturum karşılaştırmalı olarak birlikte sunulmuştur. Elde edilen veriler şu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

12.1. Grup oturumlarına ilişkin değerlendirmeler. Yöntem bölümünde belirtildiği gibi üyelerin her bir oturum sonrasında ilgili oturumu değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Üye 'nin değerlendirilmesi "Bugünkü oturumda neler hissettiniz?", "Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?", "Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?" "Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?" tema başlıkları kapsamında tüm oturumlar için ayrı ayrı sunulmuştur. Grup üyelerinin sayısının fazla olması nedeniyle örnek üye ifadelerine yer verilmiştir. Her oturum sonunda grup liderinin oturumu değerlendirmesi amacıyla "Oturum sürecini kazanımlar amaçlar açısından değerlendiriniz.", "Oturum amaçlarına ulaşıldı mı?", "Lider olarak oturumdaki güçlü/zayıf yönleriniz nelerdi?" ve "Bu oturum sizi nasıl etkiledi?" başlıkları kapsamında değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Oturum 1. "Bugünkü oturumda neler hissettiniz?" başlığı altında mutlu olma, rahatlama, yalnız olmama hissi, eğlence, heyecan, enerjilik, değerlilik hissi, azalan tedirginlik, samimiyet, ağlamak hissi, kahkaha atmak hissi, merak, dikkat dağınıklığı, güven temaları belirtilmiştir. Elde edilen bulgular olumlu duyguların olumsuz duygulardan fazla olduğunu göstermiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 6: "Eğlendim ve keyif aldım. Çünkü grup arkadaşlarımda da aynı derlerden muzdarip olması bana hislerimin anormal olmadığını gösterdi." Üye 7: "Değerli hissettim. Beni herkesten ayıran özelliklerimin beni ben yapan unsurların en

önemlilerinden biri olduğunu anladım.” Üye 10: “İlk başlarda bir tedirginliğim olsa da yavaş yavaş üstümden attım. Normalde hissettiklerimi paylaşmaktan çok hoşlanmam ancak oturma bittiğinde kendimi, hislerim ve hayatımdaki yeniliklere olan uyumum konusunda daha rahat hissettiğimi farkettim.” Üye 11: “Birbirimizi tanıırken mutlu oldum. Üniversitenin ilk yılı hatta ilk ayında hissettiğim şeylerin normal olduğunu bu konuda yalnız olmadığımı görmek iyi hissettirdi.” Üye 12: “Benim gibi üniversiteye gelirken ve bulunurken sorun yaşayan başka birçok kişi daha varmış. Bunlar geçecek olan duygu ve düşüncelerimiz. O yüzden mutlu hissettim.” Üye 16: “Açıkçası oturumun bazı kısımlarında ağlamak bazı kısımlarında gözümde yaş gelene kadar gülmek istedim. Bu karmaşık duygular beni zorladığından ya da ben kendimi zorladığımdan oturma sonrası başım ağrıdı.” Üye 21: Başta çok heyecanlıydım. Ama hepimizde ortak olan sorunları konuşunca rahatlamış hissettim.

“Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?” başlığı altında yalnız olmama düşüncesi, neşeli bir oturma olması, grup liderinin içten tavrının rahatlatıcı etkisinin olması, birbirini tanımayan insanların bir arada olmasının gerginlik yaratan bir durum olması, güzel bir deneyim olması, verimli bir deneyim olması, liderin farklı etkinliklerle oturumu yönlendirmesinin verimliliği artırması, oturumun planlı bir şekilde devam etmesinin rahatlatıcı etkisinin olması, konu hakkında bilgi sahibi olmanın olumlu olması, diğer grup üyelerinden benzer duygu ve düşünceleri duymanın olumlu olması, sonraki oturumlarla merak duygusunun oluşması, sorumluluklar ve bunlarla nasıl başa çıkabileceğine dair çözüm üretebilme, kişisel gelişim için iyi bir adım atma düşüncesi, kampüste tek ilk sınıf olma düşüncesinden uzaklaşma, üniversite hayatının genelinde yararlı olacağı düşüncesi, yeni insanları tanımanın olumlu olması düşüncesi, kişisel gelişime dair inancın oluşması, durumlara farklı açılardan bakmaya başlama düşüncesi temaları belirtilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 6: “Neşeli ve eğlenceli grup arkadaşlarım sayesinde kendimi rahatça ifade edebildim ve ısındım. Ayrıca Dilek Hoca’nın farklı etkinliklerle seansı yönetmesi daha verimliydi. Mutluyum bu projede yer aldığım için.” Üye 7: Oturma iyi planlanmış. Önce samimi bir hava yaratıp hepimizi birbirimize ısındırdıktan sonra grup çalışması tarzında kümeler halinde fikir alışverişine dayalı bir çalışma oldu. Üye 10: Genel olarak olumlu geçtiğini düşünüyorum. İlk yıl öğrencisi olarak bütün

öğrencilerin farklı oranlarda da olsa benimle benzer duygular ve zorluklar içerisinde olduğunu tahmin ediyordum. Ancak bunları onlardan duymak daha farklıydı. Üye 22: Verimli ve güncel bir oturum oldu benim açımdan. Diğer oturumların içeriğini merak ettiğim, fikir alışverişi yaparken farklı fikirler beni etkiledi. Üye 23: Oturumun düşünmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum. Sorumluluklarımı, bunlarla nasıl başa çıkarabileceğimi nasıl okula yeni ortama ve ailemden ayrılmama nasıl çözüm üreteceğimi öğretti. Üye 30: Garip ama olumluydu. Kampüsteki tek ilk sınıf öğrencisiyim fikrinden uzaklaşabildim. Üye 35: İlerleyen seminerler fazlasıyla yararlı olacağını düşünüyorum. Üniversite hayatımda bana yararlı olacağını düşündüğüm kazanımlar elde edebileceğimi düşünüyorum. Üye 36: Tercih döneminden şimdiki döneme kadar geçirdiğim duygu karmaşalarının, stresin ve zorlukların sadece benim başıma gelmediğini herkeste olduğunu görmüş oldum. Üye 40: isimlerimizi kâğıda yazıp yakamıza takmak oldukça iyi bir fikirdi. Böylece birbirimizin ismini daha kolay öğrenebiliriz. Ayrıca başlarken oynadığımız oyun da oldukça iyiydi. Grubumla iyi bir başlangıç yaptığımı düşünüyorum. Bana çokça katkısı oldu. Üye 47: Bu oturumun üniversiteye farklı açılardan bakmamı sağlayacağını düşünmeye başladım. Üye 49: Açıkçası gelmeden önce biraz ön yargılıydım. Boşuna mı katıldım diye düşünmeye başlamıştım. Ama gelince hiç de öyle olmadığını farkına vardım. Grup arkadaşlarımız ve hocamız çok tatlıydı. İyi ki gelmişim.

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında güçlü- zayıf / olumlu- olumsuz/ avantajlı-dezavantajlı yanları belirli aralıklarla değerlendirmek, okula sinirlendiği durumlarda okul yerine kendini koyabilmek, olumsuz tarafları düzeltmeye çalışmak, kazandığı farkındalıkları zaman zaman kendine hatırlatmak, sakin kalabilmek, öğretmen olduğunda tanışma etkinliğini kullanmak, daha açık sözlü ve cesaretli olmak, karar verip sorumluluk almak, eğitim ve ilişki hayatında güçlü ve zayıf yönlerini hatırlamak ve seçimlerde uygulamak, ilerde üniversiteye yeni başlayan kişilere uygulamak temaları belirtilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 30: Ayda bir kez güçlü ve zayıf yanlarımı karşılaştırarak o ay geçirdiğim psikolojiyi gözlemlemek isterim.” Üye 31: “Olumlu olumsuz yönlerimi ve avantajlı dezavantajlı durumlarımı arada bir not etmek ve daha sonra onları karşılaştırmak istiyorum. Üye 33: “Kendimi okul yerine de koyarak düşünebilme etkinliğini okul

hayatım boyunca uygulamaya çalışacağım. Çünkü bu benim okula karşı daha az sinirlenmeme neden olur.” Üye 49: “İnsanların adlarını ezberlemek için onlara sizimlerinin baş harfiyle başlayan sıfat bulmak güzel bir yöntem bence. Bunu uygulayabilirim.”

Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” başlığı altında interaktif iletişimin daha fazla olması, aynı konuların hızlı sunulması, oturumun yeterli olması, daha az üye sayısının olması, aynı şekilde tasarlamak, ikişerli/üçerli gruplar oluşturtup kampüs içerisinde gözlem yaptırmak, okul ile ilgili bir video hazırlanıp sunulması, fikrim yok temaları çerçevesinde cevapların kümелendiği görülmektedir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 29: “Bence birbirimizi daha iyi anlamaya ve tanımaya çalışmalıyız. Birbirimize sürekli sorular sormalı ve birbirimizin zayıf yönlerini törpülemeliyiz.” “Bence oturum gayet yeterliydi. Ancak kendim hakkında konuşmak hoşuma gitmiyor. Özellikle başka kişilerin yanında. Bu ekinliğin olmasını istemezdim. Ya da ani bir şekilde.” Üye 32: Böyle olması gayet güzel ama sadece daha az insan olursa daha çok verim alınır diye düşünüyorum.” Üye 38: “Fırsatlarım ve desteklerim bölümünde okulda olan fırsatlarla ilgili güzel bir video hazırlar ya da bulabilirdim.” Üye 49: “Aslında pek de daha farklı şeyler yapmazdım. Ek olarak ikişerli üçerli gruplar oluşturur bu grupların kampüs içinde aktif olup gözlem yapmalarını isteyebilirdim (Hayata dair herhangi bir gözlem). Üye 50: “Bu oturum oldukça güzeldi ve sanırım değiştirmek istemezdim. Her yönden memnun kaldım. Bu yüzden hiçbir noktasına dokunmak istemezdim.”

Grup Lideri: “Oturumun kazanımlar açısından hedeflere ulaşıldığı düşünüyorum. Lider olarak güçlü yanımla grup dinamiklerini farketmem ve ilk oturum olmasına rağmen heyecan ve oturumla ilgili güven hissetmem. Zayıf yanımla zamanla ilgili kaygı duymam nedeniyle etkinliklerde zaman zaman aceleci davrandığımı farkettim. Oturum süreci benim açımdan diğer oturumların nasıl geçeceğine yönelik olumlu fikir verdi.”

Oturum 2. “Bugünkü oturumda neler hissettiniz?” başlığı altında mutluluk, rahatlama, enerji, merak, memnuniyet, coşku, heyecan, huzur, sıkılma, keyif, yalnızlık, eğlenme, özgüven, girişkenlik, özlem, stres, burukluk temaları belirtilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir. Üye

1: “2. oturumda kendimi daha rahat hissettim ve oturum çok eğlenceliydi. Bugünkü oturumda daha mutluydum.” Üye 2: Bugünkü oturumda çok eğlendik. Oturum başlarken hepimiz olmak istediğimiz yeri hayal etti. Herkes farklı yerler düşünmüştü. Ondan sonra bunu grupta beraber ortak bir hayale çevirdik ve hepimiz çok coşkulu enerjik ve deli doluyduk. Doğrusu bu ortam motivasyonumu artırdı.” Üye 8: “ilk haftaya göre biraz daha rahattım. Gözlerimizi kapattığımızda kendimi bulduğum yerde çok huzurluydum ve grup halinde hayalimizdeki yerden bir öge seçip canlandırmaya çalışmak eğlenceliydi.” Üye 11: “Bazı düşünce ve duygularımı farkında olmadan bastırıldığımı gördüm. Bu oturumda onları ifade etmem omzumdaki bir yükten kurtulmuşçasına beni hafifletti.” Üye 13: “Psikodramatik etkinlikte eğlendim. Okulun bölümleri ile ilgili kısmında da yeni bilgiler edindim ve bu beni mutlu etti.” Üye 17: “Hayal gücümün sınırlarını biraz fazla zorladım. Ama çok eğlenceli ve keyifliydi. Ayrıca arkadaşlarımla araştırma yaparken de çok keyif aldım.” Üye 18: “Eğlendim. Özellikle psikodrama tekniğinde neler olacağını yani farklı birinin ya da bir varlığın yerinde olmak güzeldi. Grup çalışması da hırslandırıcıydı. Ve az vakitte bu kadar şey araştırmamıza şaşırsam da güzeldi.” Üye 19: “ilk yaptığımız etkinlikte biraz tuhaf ve yalnız hissettim. Değişik bir tecrübeydi. Sunumlarımızı hazırlarken eğlendim ve sunum yaparken biraz heyecanlandım.” Üye 22: “Daha girişken ve özgüvenli hissettim.”

“Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?” başlığı altında kendini daha çok açabilme, birlikte sunum hazırlama ve sunma ile ilgili rahatlatma, üniversite sistemini iyi tanımamaya yönelik farkındalık, oturumun sıkıcı olması, oturumun eğlenceli ve yararlı olması, oturumun değişim yaratması, sunum yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin öğrenilmesi, grup arkadaşlarıyla yakınlaşılan bir oturum olması, utangaçlığı azaltan bir oturum olması, yaşayarak öğrenme, gelecek oturumlara yönelik faydalılığın artacağına inanç, iş birliği içinde olmak, grup çalışmasında ego çatışması yaşamak, sunum yapmaya yönelik ön yargıların kırılması, aktif bir oturum olmasından kaynaklı memnuniyet, yaratıcı bir oturum olması, aile özlemine ilişkin yalnız olmamaya yönelik farkındalık, etkili bir oturum olması düşünceleri temaları belirtilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 30: “Bize verilen bazı akademik kavramları araştırıp kısa sürede bir nevi sunum hazırlamak ve diğer grubun yaptığı sunumu dinlemek üniversite hayatımla

ilgili sıklıkla duyduğum ancak az bilgiye sahip olduğum bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı. Ayrıca etrafımda olan bitene dair biraz daha ilgili olmam gerektiğini düşündürdü.” Üye 33: Sunum yaparken nelere dikkat edeceğimi, nasıl başlayacağımı öğrendim.” Üye 35: bugünkü oturumda farklı ve eğlenceli şeyler yapmak benim gibi çok sakin bir insanı değiştirebileceğini düşündüm.” Üye 39: “Bugünkü oturum çok eğlenceli ve yararlı bir oturumdu. Çünkü kampüs içindeki birimlerin amaç, katkı ve düzeylerini öğrenirken aynı zamanda birbirleriyle olan ilişkilerini öğrendik. Çok anlamlı ve mantıklıydı.” Üye 40: Bugünkü oturumda içinde bulunduğum sistemi iyi tanımadığımı fark ettim. Bu da bende tedirginlik uyandırdı. Çünkü yararlanabileceğim fırsatların farkında değildim. Bir de sunum yaparken hissettiğim korku lise alışkanlıklarımı tam olarak bırakamadığımı gösterdi. Bu yüzden bu oturum için “farkına varma” kelimesi oldukça uygun. Üye 42: “Son yaptığımız etkinlikte okulda olan birimleri tanımaya yönelik çalışma, her ne kadar Dilek Hoca bu bir ödev değil dese de biz biraz ödev mantığıyla yaptığımız için uzun sürdü bu beni biraz sıktı diyebilirim. Ama onun dışında her şey gayet iyiydi.” Üye 45: “Bu oturumda kendimi daha çok açtım. İleriki oturumlarda daha çok açılacağımı düşünüyorum. Ve bu oturum bir topluluk önünde konuşma konusunda beni rahatlatmıştı.” Üye 50: “Çok eğitici bir oturumdu. Okulumuzun bilmediğimiz birçok yönünün olduğunu gördük. Ayrıca araştırma nasıl yapılır, sunum nasıl yapılır gibi şeylerin cevabını da yaşayarak öğrendik.”

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında üniversite birimlerini etkin kullanabilme, insanlarla daha etkin iletişim kurma, henüz gidilmeyen üniversite birimlerine gitme, canlı ve cansız varlıklar yerine kendini koymayı belirli aralıklarla yapmak, öğrenci topluluklarına üye olmak, bilgi sahibi olunmayan konularla ilgili araştırma yapmak, öğrenilen sunum becerilerini ders sunumlarında uygulamak, topluluk açmayı öğrenmeye bağlı olarak topluluk açma isteği, okul hakkında edindiği bilgileri bilmeyen öğrencilerle paylaşma isteği, işbirliği yapma isteği, araştırma yaparken dikkatli olma, daha çok empati kurma isteği, yüksek lisans yapma isteği, kariyer planı yapma isteği temaları beriltilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 4: “Kütüphaneyi daha etkin kullanabilmeyi istiyorum. Bu yüzden de bu araştırma yapmaya başlamalıyım içinde bulunduğum sistemle ilgili de. Ayrıca sunum yaparken heyecanlanıyorum. Bu durumu üstümden atmak isterim. Bunun

için de insanlarla daha çok iletişim kurmam gerektiğini düşünüyorum.” Üye 7: “Bugün üniversitenin birimlerinden gitmediklerim olduğunu anladım ve oraları en yakın zamanda ziyaret etmeyi istiyorum. Bugünkü oturumda bazı canlı ve cansız varlıkların yerine kendimizi koyduk ve kendimizi nasıl hissettiğimizi paylaştık. Bunu daha sık yapmak isterim.” Üye 9: “Bugünkü oturumda öğrenci klüplerine üye olmayı düşünüyorum.” Üye 10: “Çevremde sıklıkla duyduğum ve bilgi sahibi olduğum konularla ilgili araştırma yapmayı ve ertelememeyi düşünüyorum.” Üye 17: “Sunum yapmanın inceliklerini öğrendim. Bu öğrendiklerimi AIT dersi sunum ödevimde uygulamayı düşünüyorum.” Üye 18: “Öğrenci topluluklarının nasıl kurulduğunu öğrenmem ‘Ben de bir topluluk açmalıyım.’ düşüncesine kapıldım. Üye 19: “Artık okul hakkında daha fazla bilgiye sahibim ve bunları bilmeyenlerle paylaşmak isterim.” Üye 21: “Yeni bir topluluk açmak için sksb’ye gitmek gerekiyormuş. Ben galiba yeni bir topluluk açacağım arkadaşlarımla ve sksb’ye gideceğim.” Üye 30: “Araştırma yaparken daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim.” Üye 31: “Empati kurmayı hayatımda daha çok uygulamak isterim.”

“Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” başlığı altında canlandırmalarda kostüm tasarımı, daha geniş zaman sunmak, daha geniş alan sunmak, araştırma kısmını pc yerine fotoğraf ve video ile sunum oluşturacak şekilde gerçekleştirmek, grup üyelerinin kampüs dışında bir araya gelmesini sağlamak ve oturumun mevcut haliyle uygulanması temaları oluşmuştur. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir. Üye 1: “Oturum esnasında ‘keşke bu böyle olsaydı’ dediğim herhangi bir durum olmadı. Hatta zamanımızı oldukça etkin kullandığımız için oturum süresi uzadı. Bu da oturumun her anının dolu dolu geçtiğinin bir kanıtı.” Üye 5: “Bu oturumda sanırım canlandırma kısmının daha farklı olarak kostümler tasarlayabilirdik.” Üye 10: “Normalde oturumlarda konuştuğumuz ortamımız gayet yeterli ancak bu haftaki oturumda afiş tasarlarken biraz daha geniş bir alana ihtiyacımız vardı. Daha büyük ve masaların olduğu bir ortamda gerçekleştirmeyi düşünebilirdim.” Üye 17: Oturumu 2 saat olarak tasarlardım. Üye 27: “Bu oturumu iki haftaya yayardım. Bu şekilde okulun kavramlarını daha detaylıca araştırabilirdik ve daha verimli olabilirdi.” Üye 31: “Bilgisayarlardan araştırma yapmak yerine gerekli video ve fotoğraflarla anlatırdım birimleri. Görsel materyal her zaman favorim.” Üye 32: “Aynen bu şekilde☺” Üye 43: “Grup çalışması olduğu için biraz daha fazla zaman ayırabilirdim. Evet sadece

biraz daha zamanımızın olmasını isterdim. Üye 44: “Birinci oturumda olduğu gibi bu oturumda da değiştirmek istediğim herhangi bir şey yok. Faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Grup Lideri: “Oturumun kazanımlar açısından hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Lider olarak güçlü yanımla bu oturumda özellikle duygusal zorlanmalarla ilgili paylaşımlar geldiğinde bireysel danışma becerilerini de kullanarak grup dinamiğini iyi sağlamam oldu. Bu oturumda herhangi bir zayıf yan hissetmedim. Bu oturum zaman açısından sürecin 6 oturum açısından çok yeterli olamayacağını, iki döneme yayılabileceğini farkettim. Çünkü program haricinde tutmak zorunda kaldığım bazı ihtiyaçların özellikle paylaşım aşamasında alt metin olarak geldiği bir oturum oldu.”

Oturum 3. “Bugünkü oturumda neler hissettiniz?” başlığı altında rahatlık, kararsızlık ile ilgili farkındalık, mutluluk, duygulanma, umut, akademik kariyer ile ilgili gerginlik, heyecan, gelecek kaygısı, hedef belirlemek ile ilgili mutluluk, sorumluluklarla ilgili farkındalık, eğlence, pişmanlık, zaman yönetimi ile ilgili kendine güven temaları belirtilmiştir. Aşağıda 3. oturuma ilişkin grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Üye 1: “Bugünkü oturum bilgi yüklü bir seanstı. Tabii ki ben de bu oturumdan çok memnun oldum. Çünkü zamanımı nasıl kullanmam gerektiğini ve bunun için neleri yapıp neleri yapmayacağımı can kulakla dinledim ve galiba bütün oturumlarda çok mutlu olacağım.” Üye 3: “Geleceğe mektup yazdığımızda çok heyecanlandım. Zaman yönetimini konuşurken herkesin aslında bu konuda bir problem çekmesi tek olmadığımı anladığım zaman daha rahat hissettim.” Üye 8: “Oturumda çalışırken dikkat toplama konusunda eksiklerimi farkettim. Geleceğe yönelik hedeflerimin daha düzgün şekilde kafama oturttuğumu hissettim.” Üye 14: “Yapabileceğim ve yapamayacağım şeylere hala hâkim olmadığımı her şeyi ertelediğimi ve kararsızlığın beni geriye çektiğini hissettim.” Üye 23: “Bugün akademik kariyer hakkında konuştuğumuz için biraz gergin hissettim.” Üye 26: “Geleceğimle ilgili kaygılar yaşadım. Acaba olmazsa acaba başaramazsam ne olur diye düşündüm. Geleceğimle ilgili ulaşabileceğim hedefler koymaya karar verdim.” Üye 32: “Aslında zamanı etkili kullanamadığımı ve bunu dış kaynaklara bağladığımı, özüne indiğimde ise bunun benden kaynaklandığını öğrendim. Belirli bir hedefim olduğunu bilmek bana mutlu hissettirdi.” Üye 38: “1 yıl ve 4 yıl sonraki

kendime ne yazacağımı düşünürken stres ve kaygı hissettim. 4 yıl sonraki kendime yazmak için bir şeyler düşündüm ama bir türlü kâğıda dökemedim. Bu yüzden biraz kötü hissettim. Sonraki video eğlenceliydi.” Üye 40: “Daha çok 2 sorumlulukların farkına varma” duygusuna kapıldım. Yeterince düzgün çalışmadığımı farkettim. Kendime bir çeki düzen vermem gerektiğini hissettim. Sunger Bon hem güldürdü hem de düşündürdü.” Üye 46: “Pişman hissettim çünkü zamanımı verimli veya etkili kullanmadığımı anladım.” Üye 48: “Zaman yönetimi benim için gerçekten büyük problem, bunu aşabileceğimi görmek güzel.”

“Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?” başlığı altında akademik ihtiyaçların karşılanması, zaman yönetiminin öneminin farkedilmesi, akademik hayat ve özel hayata katkı sağlayan oturum olması, kendine güven ile ilgili yeterlilik hissinin artması, şimdiki zaman ve gelecek ile ilgili bireysel sorgulamanın yapılması, adaptasyonun arttığına ilişkin düşünce, zaman yönetimi ile ilgili bireysel sorumluluğun alınması temaları belirtilmiştir. Aşağıda 3. oturuma ilişkin grup üyelerinin düşünceleri ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir.

Üye 51: “Akademik ve meslek hayatıma dair kesin planlar yapmam gerektiğini farkettim. Eğer bir amacım olursa onları gerçekleştirmem daha kolay olur.” Üye 45: “Bugünkü oturumda zamanın gerisinde kalmak ya da olan akışın içine girmeye çalışmanın gereksiz olduğunu asıl önemli olanın zaman yönetimi olduğunu kavradım. Zamanımı, yapmama gerekenleri plan ve programa oturtmaya karar verdim.” Üye 43: “Hem akademik hem de özel hayatımda bana çok şeyler katacak, etkili bir oturum olduğunu düşünüyorum.” Üye 40: “Bu zamana kadarki en verimli oturumdu.” Üye 35: “Ne kadar kararsız olduğumu bir kere daha anladım. Ders çalışmayı veya yapmamız gereken bir şeyi ertelemek hatta yapmak için ne kadar çok bahane ürettiğimizi fark ettim. En son izlediğimiz video eğlenceli ve düşündürücüydü.” Üye 30: “Kendimize mektup yazmamız o kadar güzeldi ki gelecekte kendimi başarmış olarak hissetmek heyecan ve gurur vericiydi.” Üye 26: “İnsanların hedeflerine ulaşmak için çabalaması gerektiği” konusu oldukça iyi işlendi. Bu sayede artık kaçmayı bırakıp derslerime çalışmaya karar verdim. Başarıma giden yola ilk adımı atmak için bu oturumdan yeterince ilham aldığımı düşünüyorum”. Üye 19: “Hem olumlu hem de olumsuz taraflarımın zaafplarımın farkına vardım. Zamanı planlamaya yönelik düşüncelerim oluştu.” Üye 9: “Oturum güzeldi. Kişisel bazda herbirimize zamanı etkili kullanmamız gerektiğini ve bunu

nasıl yapacağımızı kendimizin belirleyeceğini öğretti.” Üye 5: “Önce yazdığımız mektup, sonra o mektuptakilere giden yol olan çalışmak hakkında güzel yüzleştik. Zamanı etkin kullanma, çizgi film görseli (İngilizce oluşuna tav oldum.) gerçekten uyandırıcı etkideydi. Uyum programında olduğum için mutluyum.”

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında zaman çizelgesi ile planlı çalışmak, zaman zaman gelecekteki ben’e mektup yazmak, akademik ajanda kullanmak, planlama yaparken öncelikler listesi oluşturmak, belirli hedef belirlemek ve bu hedef doğrultusunda motivasyon oluşturmak, zaman yönetimi ile ilgili sıkıntı çeken arkadaşlarla öğrenilenlerin paylaşılması, erteleme davranışında bulunmamak, erteleme davranışı söz konusunda olduğunda sorumluluklarını hatırlatmak, erteleme ile ilgili nedenleri dışsal nedenlere değil, içsel nedenlere bağlamak, Eisenhower matrisini düzenli olarak uygulamak temaları oluşmuştur. Aşağıda grup üyelerinin düşünceleri ile ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Üye 1: “Oturum esnasında konuştuklarımızı ve bize verilen listelerdeki (zamanı etkili kullanamama) sebepleri iyi değerlendirmeyi ve kendimi bu konuda geliştirmeyi istiyorum.” Üye 7: “Uzun ve kısa süreli hedefler oluşturma penceresini uygulamak isterim.” Üye 18: “Eisenhower matrisini düzenli olarak uygulamak isterim.” Üye 20: “Daha çok kendime ineceğim. Bir sorun ile karşılaştığım zaman suçu dışarda aramak yerine dönüp kendime bakacağım.” Üye 27: “Bana ait olan zamanımı elimde olan nedenlerle boş geçirmeyi bırakmalıyım. Daha iyi yönetebilirim.” Üye 33: “Telefona, diziye, filme ya da muhabbete daldığımda aklıma sürekli Sünger Bob’un geleceğini düşünüyorum. Bu da beni mahcup eder, uyandırır ve doğru sorumluluklarımın başına giderim. Şu an olduğu gibi.” Üye 43: “Herşeyi. Çalışmak için çizelge oluşturmayı, beni engelleyen faktörleri bulup ortadan kaldırmayı, çalışmama yardımcı olacak faktörleri daha da etkin kılmayı, kendime yazdığım mektubu gerçekleştirmeyi.” Üye 45: “Sadece ben değil, zamanı yönetmede sıkıntı çeken diğer arkadaşlarıma da bu konuda yardımcı olmak isterim.” Üye 50: “Zamanı güzel yönetmek için gereksiz şeylerle çok uğraşmamam gerektiğini öğrendim. Telefonla çok oynayıp üşengeçlik yapmamak gibi. Ve hayal kurmaktan korkmamam gerektiğini öğrendim. Çünkü hayal kurmak geleceğe yön vermenin en güzel yolu.”

“Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” başlığı altında aynı şekilde, fikrim yok, öğrencilerin grup şeklinde zaman tasarlamasına yönelik bir

etkinlik gerçekleştirmek, daha uzun zaman verirdim, çizgi filmi Türkçe sunardım temaları şeklinde oluşmuştur. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerine yer verilmiştir. Üye 3: “Hocamın yaptığı şekilde yapmak isterdim. Çok verimli oturum gerçekleştiriyor.” Üye 7: “Fikrim yok.” Üye 9: “Eğer bu oturumu ben tasarlamış olsaydım o an öğrencilerin kendi aralarında bir zaman tasarımlarını isterdim ve bakalım öğrencilerin zamanı etkili ve verimli kullanmada ne kadar iyi olduklarını görürdüm.” Üye 20: “Böyle olması güzeldi.” Üye 33: “Sadece keşke Sünger Bob Türkçe altyazılı olsaydı. Çok az anlayabildiğim için İngilizceyi üzüldüm ☹” Üye 40: “Ben sanırım yine hiçbir detayına dokunmazdım. Çünkü her oturum çok güzel ve çok faydalı benim için.”

Grup Lideri: “Oturumun kazanımlar açısından hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Ancak bununla birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin aynı şekilde iki hafta olarak gerçekleştirilmesinin uyum sürecinin doğasına daha olumlu etki edeceğini düşündüğüm bir oturum oldu. Lider olarak güçlü yanıma yoğun duygu ifadelerini etkili bir şekilde alıp benzer hissedene üyeleri sürece katmam oldu. Bu oturumda da herhangi bir zayıf yan hissetmedim. Bu oturum zaman açısından 90 dk. değil 120 dk. ık bir sürecin daha etkili olabileceğini farkettim.”

Oturum 4. “*Bugünkü oturumda neler hissettiniz?*” başlığı altında zamanı verimsiz kullanma farkındalığı ile birlikte oluşan kaygı, pişmanlık, motivasyon duyguları. Bununla birlikte mutluluk, heyecan, netlik duygusu, eğlence, bireysel yüzleşmeyle birlikte gerginlik, self disiplin ile ilgili rahatlama duyguları çerçevesinde temalandığı görülmüştür. Aşağıda 4. oturuma ilişkin grup üyelerinin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir. Üye 1: “Zamanımı çok verimsiz kullandığımı farkettim.” Üye 3: “Bugünkü oturumda zaman yönetimi konusunda kötü olduğumu bildiğim için iyi hissetmeyerek başladık. Ancak hocamın ve arkadaşlarımda enerjisiyle ben de motive oldum. Öğrendiğim teknikler beni çok heyecanlandırdı.” Üye 17: “Bu oturum benim öğrencilik hayatım boyunca yaşadığım sorunlara ışık tuttuğu ve çözüm ürettiği için mutlu oldum.” Üye 19: “Ders çalışma isteğim ve motivasyonum arttı.” Üye 25: “Yine keyif aldığım bir oturumdu. Ama bazen gerildim. Özellikle zaman yönetimi konusunda. Çünkü kendimle ve tembelliğimle yüzleştim.” Üye 31: “Bugünkü oturum güzeldi Başkasının yönlendirmesiyle kısıtlanmış hissettim. Başkasını yönlendirirken daha rahat hissettim.” Üye 33: “Ayna oyununda karşımdakine istediğini yaptıran rol güçlü hissetmemi sağladı.

İnsanlara emir vermek ve yönlendirmek oldukça hoş. Aynı şekilde yansıma olmak da bazı durumlarda rahat hissettiriyor. Düşünmemek ve kendini karşıdaki kişinin akışına bırakmak kolaylık sağlıyor.” Üye 45: “Self kontrolün akademik hayatımızdaki yerini öğrenmek rahatlamama ve iyi hissetmeme sebep oldu.”

“Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?” başlığı altında zaman yönetimi ile ilgili farkındalık, plansız çalışmaya yönelik çözüm odaklı bir oturum olması, bir önceki oturumu tamamlayıcı bir oturum olması, faydalı bilgiler öğrenilmesine yönelik bir oturum olması, uygulanan çalışma yönteminin eksikliğini farkedilmesi, verimli bir oturum olması, iyi bir üniversite öğrencisi olmaya yönelik motivasyonun artması çerçevesinde temalar oluşmuştur. Aşağıda 4. oturuma ilişkin grup üyelerinin düşünceleri ile ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Üye 7: “Akademik hayatım ve Bursa’yı geride bırakıp geldiğim bu şehirde hayatımın en önemli dönemlerinden birine başlarken kendime verdiğim bazı sözleri tutamadığım ve aldığım bazı kararları uygulayamadığımı farkettim. Bu da bazı şeylere baştan ve daha kararlı başlamam gerektiğini düşündürdü.” Üye 11: “Zaman yönetimi konusunda farkındalık oluşturduğu için ve zamanı nasıl verimli kullanacağımı öğrendiğim için mutlu oldum.” Üye 12: “Aslında istediğimde zaman yönetimi konusunda kendimi yönetebileceğimi düşündüm. Herkesin çalışma tarzı farklıdır ancak pomodoro tekniğinin çok faydalı olacağını düşünüyorum.” Üye 23: “Uyum programının her oturumu gibi bu oturum da iyi düşünülmüş. Plansızlığın ve çalışma yöntemi yoksunluğunun her öğrencinin sorunu olduğunu düşünüyorum. Bence 4. oturumda bu sorunlara çözümler getirilmiş.” Üye 40: “Bence bugünkü oturum bir önceki oturumu kafamızda netleştirdi. Dolayısıyla ne yapıp ne yapmayacağımız konusunda zamanı yönetirken dikkat etmemiz gereken konular belirginleşti.” Üye 48: “Hep denemek istediğim ama bir türlü beceremediğim ajanda tutmak hakkında konuştuk. Teşvik niteliğinde oldu. Pomodoro tekniği benim ilgimi çekti. Şimdi çalışırken sürekli aklıma geliyor.” Üye 49: “Zamanımızı nasıl akademik bir şekilde ayarlayabiliriz kısmına dair önemli bilgiler aldığımı düşünüyorum.” Üye 51: “Ben bugün aslında ne kadar düzensiz bir hayatım olduğunu farkettim. Genelde tüm işlerimi planlamadan yaptığım için kendime vakit ayıramadığımı farkettim ve üzüldüm.”

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında akademik hayat ve özel haya için ajanda tutmak, pomodoro tekniği, verimli ders

çalışmayı sürdürmek, gündelik hayatı düzenlemek temaları çerçevesinde oluştuğu görülmüştür. Aşağıda 4. oturuma ilişkin grup üyelerinin düşünceleri ile ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Üye 4: “Aslında bugünkü öğrendiklerim hayatımın her alanında kullanabileceğim bilgilerdi. Ancak akademik anlamda kesinlikle uygulamayı düşündüğüm teknikler öğrendim.” Üye 17: “Pomodoro tekniği zamanı verimli geçirmede oldukça etkili bir teknik. Kurallarını ve uygulamasını bu oturumda iyice anladım, kavradım. Bu tekniği uygulamak isterim.” Üye 23: “Ayna oyunu ile kişiliğimizde dengeli bir tutum sergilememiz gerektiğini öğrendim. Gerektiğinde yöneten, gerektiğinde yönetilen. Zaman yönetimi ile ilgili tabloyu doldurdum ve puanlarıma bakınca zamanımı daha değerli kullanmayı öğrenmeliyim. Bu yüzden de pomodoroyu uygulamak istiyorum.

“*Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?*” başlığı altında ajanda kullanmaya yönelik daha çok örnek gösterme, fikrim yok, zamanın uzun olması, aynı şekilde temaları şeklindedir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerine yer verilmiştir. Üye 13: “Zaten her şey harika. Daha önceki materyallere görsel eklenmeli diye yazmıştım. Şimdi hep görselle de çalışıyoruz. Dikkatimden kaçmadı. Mükemmel oturumlar gerçekleştiriyoruz. Çok mutluyum.” Üye 17: Aynı şekilde. Üye 20: “Oturum güzel tasarlanmış. Ben daha farklı nasıl yapardım bilmiyorum.” Üye 40: “Zamanımız kısıtlı olduğu için Dilek Hocanın verdiği örnekler yeterliydi ve beni ikna etti.”

Grup Lideri: “Oturumun kazanımlar açısından hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Lider olarak güçlü yanım grup dinamiklerini farkedip cevalnadırabilmem. İlk yıl öğrencileri ile çalışılan uyum programında duygusal paylaşımların yoğun bir şekilde gelebildiğini farkettim. Buna bağlı olarak güçlü yanım olarak bu süreci danışma becerileri açısından da kolay karşılayıp oturum gündemini de göz ardı etmemem oldu. Bu oturumda da zaman açısından 90 dk. değil 120 dk. 100 bir sürecin daha etkili olabileceğini farkettim.”

Oturum 5. “*Bugünkü oturumda neler hissettiniz?*” başlığı altında bireysel farkındalık, özgüven, cesaret, son oturuma yaklaşma ile ilgili üzüntü, eğlenme, mutluluk, heyecan, özgürlük, merak duyguları çerçevesinde temalandığı tespit edilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerine yer verilmiştir. Üye 3: “Özellikleri seçerken acaba hangi renk çıkacağını merak ettim, heyecanlandım. Sonra çıkan sonuç beni yansıttığı için mutlu oldum.” Üye 7: “Bugünkü oturumda biraz

endişeliydim. Kendimde hangi özellikler, sıfatlar olduğunu belirlerken korktum.” Üye 23: “Gayet güzel geçti. Kişiliğimizle ilgili bazı şeylerin farkına vardık. Olumlu ve olumsuz taraflarımızı inceledik. Üye 30: “Harika bir ortamdı. Kendimi kesinlikle daha güçlü ve mutlu hissettim. Üye 34: “Bugünkü oturumda biraz daha özgüvenli ve cesaretli hissettim. Artık samimiyetimizden dolayı rahatım da. Ayrıca kendimle ilgili özelliklerimi seçmem, görmem kendimi tanıma konusunda biraz daha yardımcı oldu.” Üye 38: “Renklerle kişilik bulma etkinliğinde kendimi tam olarak tanıyamadığımı farkettim ve bu da bende merak uyandırdı.” Üye 40: “Kişilik özelliklerimin az çok ne olduğunu bilmeye çalışmak kendi hakkımdaki farkındalığımı arttırdı ve düşündüğümde daha iyi bir durumda olduğumu keşfettim.” Üye 43: “Bugün rahat ve özgür hissettim. Belirsiz özelliklerimi keşfetmek ve analiz yapmak eğlenceliydi.” Üye 46: “Farkındalık, mutluluk, üzüntü. Üçünü aynı anda hissettim. Güçlü yanlarım beni mutlu ederken zayıf yanlarım üzdü.” Üye 51: “Son oturuma yaklaştıkça biteceği için üzölmeye başladım.”

“Bugünkü oturuma yönelik düşönceleriniz neler?” başlığı altında faydalı, verimli, eğlenceli, yüzleştirici, farkındalık sağlayıcı bir oturum olması temaları çerçevesinde şekillenmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerine yer verilmiştir. Üye 13: “Bir insanın güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gerçekten önemli bir şey. Bugün bu yönleri konuşmamız, bize etkilerini tartışmamız bakış açımı değıştirdi. Başkasının yani nötr birinin gözünden nasıl biri olduğumu öğrenmemşn gerekliliğini anladım.” Üye 19: “Neredeyse tam anlamıyla bireysel anlamda ilerlediğimiz bir oturumdu. Ben söyleyim. Ben de mavi çok vb. Yorum yaptık. İnsan kendisini özel hissediyor gerçekten.” Üye 23: “Kişisel farkındalığı artırmak için gerekli ve önemli bir oturumdu.” Üye 40: “Kendimi tanımaya, anlamaya en azından sorgulamaya yönelik etkili bir oturum oldu.” Üye 47: “Bugün çok güzel bir etkinlik yaptık. Kendi kişilik özelliklerimizi fark edip ne tür becerilere sahibiz bunu fark ettik.” Üye 49: “Çok eğiticiydi.”

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında bireysel değerlendirme, kişiler arası ilişkilerde temaları çerçevesinde oluşmuştur. Aşağıda 5. oturuma ilişkin grup üyelerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir. Üye 3: “Mükemmeliyetçi bir insanım ve bu beni çoğu zaman sıkıntıya itiyor. Bunu yatıştırma çalışması yapabilirim.” Üye 8: “Olumlu- olumsuz özelliklerimi öğrendim. Kişilik özelliklerimin artık daha da farkındayım. Bunların farkında olarak daha da iyi

ilişkiler kurmaya çalışacağım.” Üye 18: “Aslında iyi ve kötü yönlerimi görmek hayatta her alanda kullanabileceğim bir kazanım.” Üye 33: “Renklerle ve ilişkili sıfatlarla yapılan bilimsel karakter analizini yakın çevreme anlatacağım. Özellikle anneme.” Üye 40: “Kişisel özelliklerimden utanmamak. Kendimi olduğum gibi kabul etmek. Herkesin farklı olduğunu ve herkesin farklı düşünce yapısı olduğu için saygı duymak.”

“Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” başlığı altında aynı şekilde, oturum süresini uzatarak, daha detaylı temaları çerçevesinde cevaplar verildiği tespit edilmiştir. Aşağıda 5. oturuma ilişkin grup üyelerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir. Üye 14: “Aynı renk çıkan insanların bir araya gelip benzerlik ve farklılıklarını bulmalarını isterdim. Belki bu şekilde kendimizi daha ayrıntılı keşfedebilirdik.” Üye 20: “Kendilerine sıfat belirleyen öğrencilerin birbirine daha fazla soru sormasını sağlardım.” Üye 23: “Yine gayet eksiksiz ve pürüzsüz bir oturumdur. Bir şey ekleme veya çıkarmaya gerek yoktu. Zaten ilerlediğimiz için oturumlarda artık o acemeliği attık.” Üye 30: “Süreyi daha uzun tutabilirdim. Hem eğlendiğimiz hem kendimizi keşfettiğimiz bu oturumda daha fazla vakit geçirmek isterdim.” Üye 41: “Aynı şekilde.” Üye 43: “Pek bir değişiklik yapmazdım. Sadece en sonraki kişilik özelliklerini açıklayan bölümü daha ayrıntılı yapardım. Detaylı kişiliğimden dolayı her bir özelliği orada görmek isterdim.”

Grup Lideri: “Oturumun kazanımlar açısından hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Grup süreci ile ilgili kendime güven hem duygu odaklı hem de etkinliklere yönelik kendime güvenmem süreci daha akıcı hale getirdi diye düşünüyorum. Zayıf yanım ise zaman açısından sıkıntı yaşamam.”

Oturum 6. *“Bugünkü oturumda neler hissettiniz?”* başlığı altında yüzyüze kurulan iletişimde rahatlık, eleştirmede zorlanma, yargılamada zorlanma, eleştirme ile ilgili rahatlık, son seans olması nedeniye üzüntü, rahatlamışlık, gurur, burukluk, heyecan, programın uzun olmaması ile ilgili istek, uyumda grup etkisi ile ilgili farkındalık, eğlenme, şaşkınlık, sevinç duyguları çerçevesinde temalanmıştır. Aşağıda 6. oturuma ilişkin grup üyelerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

Üye 7: “Oturumun ne kadar verimli sonlandığının farkına vardım. Kendimi tanımamda ve daha iyi bir hale getirmemde çok faydalı oldu. Akademik bilince sahip olmamı sağladı.” Üye 10: “Üniversiteye başladıktan sonra ne kadar

değiştirdiğimi farkettilim. Korktuğum şeylerin artık hayatımın parçası olduğunu ve korkmamam gerektiğini anladım. Kendimi başkalarının gözüyle de gördüm ve yüzleşmek biraz zordu.” Üye 13: “Katıldığımız program 6 haftayı kapsıyordu. Zamanın çabuk geçmesi ve bizim her hafta daha fazla bir şeyler öğrenmemiz beni şairtti. Bugün birbirimize bakmadan iletişim kurmaya çalışmamız beni tedirgin etti.” Üye 21: “Sen ve ben dilinin farkına vardım. Benim için falasıyla şaşırtıcıydı. Çünkü bu dillerin günlük hayatta o kadar da farkında değildim. Etkili bir dil kullanımıydı.” Üye 23: “Sırt sırta vererek sohbet etmeye çalıştığımızda çok garipti, şaşkın hissettim. Daha sonrasında yaptığımız sohbetin arasındaki eleştir- yargıla etkinliği de öyle hissettirdi.” Üye 24: “Son oturum olması nedeniyle birazcık hüzünlü☹ ama çok farklı noktalara değindiğimizi bilmek bana verimli geldi.” Üye 33: “Bugünkü oturumuzda aslında gün içindeki iletişimimde insanların birbirlerine ne kadar zıtlıklar çıkaracağı şekilde konuştuğunu, bunun yerine ben dilini kullanarak hem karşı tarafı hem de kendimizi daha rahat ifade edebileceğimizi görmüş oldum.” Üye 43: “Her oturumdaki gibi şaşkınlık ve yeni bir şey öğrenmenin sevincini hissettim.”

“Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?” başlığı altında öğretici bir oturum olması, oturumların daha uzun sürmesinin gerekliliği, sosyal atom ile ilgili farkındalık, yararlı bir oturum olması, yıl sonuna kadar devam ettirilmesine yönelik düşünce, eleştirme ile yargılamanın farkını öğrenme, iletişim dilinin önemini anlama, üniversiteye gelen herkesin bu programa katılması ile ilgili düşünce temaları çerçevesinde oluşmuştur. Aşağıda 6. oturuma ilişkin grup üyelerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir. Üye 17: “6 haftalık süreçte bu kadar değişebileceğimi tahmin edemezdin. Çok etkili bir süreç oldu ve üniversiteye gelen herkesin mutlaka katılması gereken bir program. Üye 18: “Eğlenceliydi çünkü hem aklındaki söyleyorsun hem de bazı şeyler sadece sende yok bunu görüyorsun.” Üye 23: “Sen- ben dilinin üniversite uyum parçasına alınacak kadar önemli bir şey olduğunu anladım. Ayrıca bugün çalıştığımız o halkalı etkinlik de bana üniversiteye geçtikten yalnızca 3 ay sonra bu kadar önemli değişiklikler geçirdiğimi farketmemi sağladı. Artık mikrosistemimde çok farklı isimler var.” Üye 30: “Bugün son oturumdu ve ben bu oturumun benim için çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” Üye 33: “Bu oturumları yıl sonuna kadar devame ettirebilirim.” Üye 40: “İnsanları eleştirmekte özellikle de bunu gözlerinin içine bakarak yapmakta ne kadar zorlandığımı farkettilim.” Üye 44: “Bugün sen dili- ben dilini etkin olarak

kullandık. Birbirimizin tepkilerini net olarak gördük ve bu durum hepimiz için iyi oldu.” Üye 50: “Böyle interaktif olmasını çok seviyorum etkinliklerin. Kendi aramızda konuşup farkına varıyorum.” Üye 51: “Bu oturumda bize ben dilinin kullanımını öğretmeleri çok iyi oldu. Çünkü hayatımızın içinde yeri geldiğinde anlaşılamadığımız ve bizimde karşı tarafı daha iyi anlamamız için ben dilinin kullanımının önemini kavramış olduk.”

“Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?” başlığı altında bendilinin her iletişimde, yargılayıcı iletişimden kaçınmayı her iletişimde, iletişim kurarken hayır diyerek, eleştirildiğinde daha çok dikkate alarak, sosyal atomu öğrencilerine öğretmek temaları çerçevesinde oluşmuştur. Aşağıda grup üyelerinin bazı örnek ifadelerine yer verilmiştir. Üye 8: “Sen dilinden ben diline geçiş.” Üye 9: Hayatımda gereksiz ve bana duygusal anlamda zarar veren insanları hayatımdan çıkarabilirim, hayır diyebilirim.” Üye 13: “Arkadaşlarım beni eleştirdikleri yönlerde haklı olabilecekleri için daha fazla dikkat ederim. Dışarıya karşı çok sert görünmemeye çalışırım.” Üye 20: “Ben dili ve sen dilinin ayırdına vardım. Bunu daha fazla kullanacağım.” Üye 25: “Öncesi- sonrası çemberlerini tanıdığım ve ilerisinde danışanlarım/ öğrencilerim için %99 uygulayacağım. İnsana bir içgörü sağlıyor.” Üye 30: “Merkezinde benim olduğum dairelerin katmanlarını değerlendirip hayatıma kimlerin katıldığını ve hayatımdan kimlerin uzaklaştığını görmek isterim.” Üye 48: “En çok ben dilini etkili ve verimli bir şekilde kullanmak isterim ve insanların da benimle bu şekilde iletişim kurmasını talep ederim. Çünkü daha az rencide edici ve daha az kırıncı bir dil olduğunu gördüm.” Üye 51: “Olumsuz bir eleştiri yapacağım zaman içine kendi duygularımı da eklersem o eleştirinin daha yapıcı olacağını öğrendim. Bunu uygulamak isterim.”

“Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?” başlığı altında aynı şekilde, oturum sonunda müzikle, genel bir duygu değerlendirmesi ile, böyle bir oturum tasarlayamazdım, daha uzun süreli temaları çerçevesinde oluşmuştur. Aşağıda grup üyelerinin bazı örnek ifadelerine yer verilmiştir.

Üye 8: “Süresini daha uzun tutardım. Konuları daha geniş süreye yayardım.” Üye 20: “Bence mükemmel düzenlenmiş bir program. Düşünebilsem ben de bu şekilde yapardım.” Üye 27: “Aynen böyle tasarlardım.” Üye 28: “Bu zamana kadar ki bence hem en faydalı hem de en güzel oturumdu. Hiçbir şeyi değiştirmek istemezdim.” Üye 31: “Oturum bittikten sonra duygusal fon müziği açardım.” Üye

33: “Sanırım son oturumda genel bir duygu değerlendirmesini olmasını isterdim.”

Üye 37: “Oturumdaki eğitsel bilgiler gayet yerinde ve açıktı. Bu konuda herhangi bir önerim yok. Üye 41: “Böyle bir oturum tasarlayamazdım.” Üye 44: “Etkinlikler çok faydalı ve yeterliydi. Muhtemelen benzer tarzda tasarlardım.”

Grup Lideri: “Son oturum olması ve gündemi yoğun bir oturum olması nedeniyle zaman kaygısıyla sürece başladım. Ancak etkinliklerin birbiri ardına geçişli olması sürecin çok akıcı geçmesine sebep oldu. Bu nedenle kazanımlar açısından hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Bununla birlikte grup sürecine ilişkin deneyimli olmam sonlandırma oturumunu yine güzel yönettiğimi düşündürdü. Çoğu öğrencinin hemen hemen her grupta bitmesine yönelik üzüntü hissettiğini söyleyerek gruba gelmesi bu nedenle oturum sürecinin aslında daha çok duygusal olarak yoğun başlamasına neden oldu. Güçlü yan olarak kısa bir paylaşımın ardından oturum gündemi çerçevesinde oturumları sonlandırmam oldu. Genel bir değerlendirme yapmam gerekirse tüm sürecin iki döneme yayılması ve daha fazla kazanımla gerçekleşmesinin daha etkili olacağını düşünüyorum.”

12.2. Grup sürecine ilişkin değerlendirmeler. Değerlendirme Formu I ve II’ den elde edilen veriler aşağıdaki yedi tema başlığı altında ilk ve son oturum karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Son iki tema Değerlendirme Formu II’den sürece ilişkin elde edilen bulgulardır.

1. Üniversite Uyum Programı’nın yararlı yönleri. Grup üyeleri katılacakları uyum programının; Üniversiteye daha erken alışma, akademik olarak başarılı olma, üniversitede daha etkin olma, sosyalleşmek, özgüven sağlamak, üniversite yaşamı ile ilgili önceden bilgi sahibi olma, yurda adapte olma, aileden ayrı kalmaya alışma, yeni şehre uyum sağlayabilme, yeni arkadaşlar edinebilme, topluluk içinde konuşabilme, kişiliğini geliştirebilme, daha iyi empati kurabilme, grup bilinci kazanabilme, kampüse uyum sağlama konusunda destekleyici olma, bölümü sevmek konusunda yardımcı olma, üniversite imkanlarından daha iyi yararlanma, vakit kaybını engelleme, üniversiteden psikolojik destek hissetme, ilk üniversitesinden uyum sağlayamama nedeniyle terk yaşantısını tekrar yaşamak istememe, mesleki gelişim, akademik personelle iletişim kurabilme, sorumluluk kazanabilme, çekingenlikten kurtulma, aynı durumda olan kişilerle birlikte olma isteği, gibi konularda kendileri için yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Grup üyeleri son oturumda altı hafta boyunca devam ettikleri programın kendilerinde

oluşturduğu kazanımları düşünerek tekrar değerlendirme yapmışlardır. Bu bağlamda şu açılardan yararlı olduğunu ifade etmişlerdir: kendini ve çevreyi daha iyi tanıma, okulu daha iyi tanıma, çevreye daha iyi adapte olmada, kendini daha iyi ifade edebilme, eksik yönlerin grup arkadaşları tarafından desteklenmesi, hocalarla iletişim kurma niteliği konusunda yardım, aynı durumda olan arkadaşların varlığını görme ve normalleştirme, zaman yönetimi, plan yapabilme, üniversite ile ilgili daha bilinçli hareket edebilme, kampüs ve üniversite imkanlarını tanıma, daha az yalnızlık hissi, üniversiteyi sevme, fiziki açıdan üniversiteyi tanıma, psikolojik kabul, bölüme, hocalara, arkadaşlara alışmada kolaylaştırıcı olması, iletişimde güven kazanma, ders çalışma tekniği, özgüveni artırma, üniversite birimlerini öğrenme, üniversite birimlerinden yararlanma, yabancılık hissinin ortadan kalkması, iletişim dilinde değişiklik olması, daha az aile yanına gitme isteği, zaman kontrolü sağlama, hedef bilinci kazanma, akademik ajanda tutma, vizelere daha etkili çalışabilme, bölüme ilginin artması, benzer duygu ve düşüncelere sahip olanları görmek süreci normalleştirme, arkadaş edinmede özgüven kazanma, üniversite kültürünü tanımak, farklı insanların olabileceğine yönelik anlayış, üniversiteye daha uyumlu olma, kaygının azalması temaları belirtilmiştir.

2. Üniversiteye uyumu zorlaştıran faktörleri Üniversite Uyum Programı'nın hangi açılardan kolaylaştırdığı. Grup üyeleri üniversiteye başladıklarında şu zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir; ulaşım, AKTS sistemi, ders seçme ile ilgili sistem bilgisizliği, aileden uzaklık, okulu fiziksel olarak tanımama, insanlara güvenme konusunda kaygı, arkadaş edinmekte zorlanma, hoca üslubunu anlamama, üniversite akademik sistemle ilgili bilgisizlik, gruplaşmalara dahil olamama, kampüsün ve üniversitenin büyüklüğü, üniversite ve kampüsün kalabalıklığı, yabancı bir şehirde teklik hissi, Ankara'yı bilmeme, Doçent ve Profesörlerden çekinme, yazısız kuralları farketme ancak bilmeme, kurulan hızlı arkadaşlıklar arasında yetersizlik hissi, kampüste önemli binaların nerde olduğunu bilmemek, her şeyi tek başına yapmak zorundalığı, öğrenci işlerinin hataları, içekapanık bir yapı, eğitim biçimini anlamama, yakın arkadaşlardan uzak kalmak, yurdun kampüs dışında olması, hocaların ders anlatma teknikleriyle ilgili zorluk yaşamak, yalnızlık hissi, kültür farkı gibi faktörlerle ilgili zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Grup üyeleri üniversiteye başladıklarında zorlandıkları faktörleri

göz önünde bulundurarak programın şu konularda kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir: yeni ve farklı tarzda insanlarla bir arada olabilmek, kişiliğnin güçlü yanlarına ilişkin stilleri farketmek, üniversitenin parçası olma hissini yaşamak, kendini daha iyi ifade edebilme, eksik yönleri kabullenip destek alabilme, yaşanan durumun normal olduğu bilincine varmak, yalnız olmama hissi, grup dışında daha kolay iletişim kurmayı desteklemek, üniversite kaynaklarından etkili yararlanmayı sağlamak, grup liderinin üniversite ile ilgili bilgi olması, grup liderinin yetkin olması, üniversite ortamını sevebilme, hocalarla iletişim kurma etkinliği, birimler ve topluluklarla bilgi sahibi olma, topluluklara katılma ile ilgili güven duyma, grup liderinin demokratik tutumu, iletişim tekniklerinin öğrenilmesi, duygusal yoğunluğun grup sayesinde normalleşmesi, akademik ajanda tutabilme, hocalarla malleşme bilgisi, yemekhanede yemek yiyebilme cesaretinin kazanılması, arkadaş edinmede kolaylık, üniversite başında hissedilen çaresizlik oturum sürecinde son bulması, grup üyelerinin iletişimin olumlu olması.

3. Uyum Programının destekleyici yönleri. Grup üyeleri katılacakları psikolojik temelli uyum programında şu konularda desteklenmek istediklerini ifade etmişlerdir; azimle çalışma motivasyonu kazanmak, üniversiteye ilişkin heveslenmek, psikolojik açıdan güçlenmek, kolay arkadaş edinebilmede topluluğa katılmada gelişme, çalışma stili kazanma, yeni akademik hayatı öğrenme, özgüven sağlama, sorumluluk kazanma, karşı cinsle iletişim kurabilme, toplum önünde konuşabilme, gruptaki diğer üyelerden yeni davranışlar öğrenme, insanlara karşı güvensizliği yenebilmek, amaçlarıyla ilgili cesaret hissedebilme, stres, empati becerisi, üniversite hayatının tüm kazanımlarını sağlamak, üniversiteye uyum, öfke kontrolü, hayır diyebilmek, hocalarla iletişim kurma şekli, daha girişken olmak, akademik olarak başarılı olmayı destekleyecek dinleme ve ders çalışma yöntemleri, motivasyon, sınav stresi, mezuniyet sonrası ile ilgili plan yapabilmek, mesleği tanıma, arkadaş çevresinde daha rahat hissetme konularını belirtmişlerdir. Grup sürecinde desteklendiklerini düşündükleri alanlar: Üniversite akademik yaşantısı, etkili iletişim dilini öğrenme, duygusal olarak destek alma, grup lideri ve grup üyelerinden destek görme, güvengenlik öğrenme, özgüven gelişimi, üniversiteye ait hissetme temaları belirtilmiştir.

4. Üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran ve ulaşabilecekleri destek kaynakları. Grup üyelerinin uyum süreçlerini kolaylaştırabilme açısından

şu kaynaklardan destek alabileceklerini düşünmektedirler; Hocalar, akranlar, üst sınıflar, psikolojik danışma merkezi, aile bireyleri, grup lideri, uyum programı, önceki yakın arkadaşlar, psikolojik destek sağlayabilecek bir uzman, aynı zorlukları yaşayan insanlar, danışman hocası, sınıf içi arkadaş dayanışması, eski rehber öğretmeni, yurt oda arkadaşları, üst sınıflarla kurulan iletişim kaynaklarıdır. Grup üyeleri süreç sonunda programda destek alabilecekleri yeni kaynaklara yönelik farkındalıkları şu şekilde ifade etmişlerdir: Psikolojik danışma yardımının, psikolojik danışma birimi, grup arkadaşları, aile, kütüphane, oda arkadaşları, üniversitenin öğrencilerini önemseme fikri, kariyer merkezi, akademik danışman, hocalarla iletişim, üst sınıflar, ilanlar, afişler, topluluklar, kampüs dışı erişim, online kaynaklar, SKSB, aile, üniversite, bölüm web sitesi, grup lideri.

5. Grup lideri ile ilgili beklentiler. Grup üyelerinin program sürecinden grup liderinden beklentileri şunlardır; Gülyüz, sempati, samimiyet, harekete geçirici olma, yargılayıcı olmama, önyargılı olmama, samimi ortam oluşturma, iyi iletişim kurma, güven verme, öğretim üyesi gibi telkin edici olmama, geliştirici bir oturum sağlamak, zamanında hatırlatma yapma, aktif ilgi, tüm grubu birlik içerisinde tutabilme, iyi idare edebilme, bildiği şeylerle ilgili paylaşımcı olma, aktif şekilde oturumları tamamlamak, oturumla ilgili duyuruları zamanında ulaştırma, zorlayıcı konularda yardım alabilmek, ulaşılabilir olmak, disiplinli olmak, adaletli olmak, rahat ifade etmeye yönelik bir ortam oluşturma, otoriter olsa bile yakınlık hissini vermek, üniversitenin sosyal olanaklarını ve bölüm olanaklarını sunması, düzgün organizasyon yapması, zorluklar karşısında konuşulabilecek biri olması, kendilerini tanıma konusunda destekleyici olması belirtilmiştir. Grup üyelerinin grup liderinden beklentilerinin karşılanıp karşılanmaması ile ilgili olarak şunlar ifade edilmiştir: rahat ve özgürlükçü grup lideri olması, davranış rol modeli göstermesi açısından, enerjik bir lider olması, beklentilerin üstünde bir lider olması, yeri geldiğinde duygusal olarak destekleyici, yeri geldiğinde bilgilendirici bir hoca olması, samimi olması, sakin olması, söz hakkı veren bir lider olması temaları belirtilmiştir.

6. İlk Yıl Üniversite Uyum Programına yönelik 3 öneri. Sunulan öneriler şunlardır:

- Daha uzun sürmeli,

- Grup dışı daha fazla ortak faaliyete katılma,
- Üst dönemlerdeki öğrencilerden faydalanma,
- Tüm bölümlerde uygulanması,
- Yeni başlayan herkesin faydalanması,
- Grup çalışma alanının geniş olması,
- Oturum sürelerinin uzun olması,
- İki dönem boyunca devam etmesi,
- Kız erkek oranının eşit olması,
- Drama etkinliklerinin artırılması,
- Akademik danışmanların da bu sürece dahil olması,
- Sınıf ortamına taşınması,
- Haftada iki gün olması,
- Daha az sayıda grup üyesi ile gerçekleştirilmesi,
- Hocaların zaman zaman oturumlara dahil olması.

7. Görüş ve Değerlendirmeler (varsa):

- Özenilmiş program olması,
- Eğlenceli ve öğretici program olması,
- Üniversiteye başlandığında yapılan en doğru şey olması,
- Verimli bir program olması,
- Üniversiteye uyumda olduğu gibi kişilik gelişimine katkı sağlaması.
- Programın kısa sürmesi

Bölüm5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlk Yıl Üniversite Uyum Programı ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış altı oturumluk psiko-eğitim programıdır. Program içeriği akademik uyum, sosyal uyum, kişisel duygusal uyum, amaç edinme kurumsal bağlanma (üniversite ortamına uyum) çerçevesinde oluşturulmuştur. Psiko-eğitim program olması nedeniyle de bilgi verme ve beceri geliştirmeye yönelik interaktif etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların özeti verilmiştir. Ardından nicel sonuçlar ve nitel değerlendirmeler birlikte ele alınarak tartışılmış son olarak öneriler sunulmuştur.

Sonuç

1. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin uyum düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. İzleme testi sonucunda deneysel işlemin etkisinin manidar şekilde düşüş gösterdiği, kontrol grubunda ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle ilk yıl üniversite uyum programı öğrencilerin uyum düzeylerinde etkili olmuş bu etki izleme testinde anlamlı düzeyde düşüş göstermiş ancak bu düşüşe rağmen kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir.
2. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin üniversite ortamına uyum puanlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte izleme testi sonucunda bu artışın etkisini sürdürdüğü tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle ilk yıl üniversite uyum programı öğrencilerin üniversite ortamına uyumlarında etkili olmuştur.
3. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin duygusal uyum puanlarında anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Bununla birlikte izleme testi sonucunda bu artışın etkisini sürdürdüğü tespit edilmiştir.
4. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin kişisel uyum puanlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte izleme testi sonucunda bu artışın etkisini sürdürdüğü tespit edilmiştir.

5. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin karşı cinsle ilişkiler uyum puanlarında anlamlı düzeyde artış göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte izleme testi sonucunda da manidar fark görülmemiştir. Başka bir ifadeyle ilk yıl üniversite uyum programı bu alanda etkili bulunmamıştır.
6. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin akademik uyum puanlarında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı anlamlı fark tespit edilmiştir.
7. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin sosyal uyum puanları açısından deney ve kontrol grupları birlikte değerlendirildiğinde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç izleme testinde de etkisini sürdürmüştür. Bununla birlikte deney grubunun ön test sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüş, izleme testinde ise deney grubu puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Diğer taraftan kontrol grubu puanları incelendiğinde öntestten sonteste anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. İzleme testi sonucunda ise kontrol grubu açısından sontestten izleme testine anlamlı fark bulunmamıştır.
8. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin üniversite-öğrenci eşleşme puanlarında deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu artış izleme bulgularında etkisini göstermeye devam etmiştir. Bununla birlikte deney grubu öntest sontest izleme puanlarında artış tespit edilirken, kontrol grubu izleme puanlarında anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir.
9. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin üniversite- öğrenci eşleşme Sosyal, Kişisel ve Çevresel Uyum alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde artış görülmüş bu artış izleme puanlarında etkisini göstermeye devam etmiştir. Bununla birlikte kontrol grubu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
10. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin üniversite- öğrenci eşleşme- Akademik ve Entelektüel Uyum öntest sontest puanlarında anlamlı bir artış gözükmezken izleme puanlarında deney grubu lehine anlamlı artış tespit edilmiştir.

11. İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aynı düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak işlem den bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam puanının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları puanları ayrı ayrı incelendiğinde ise deney grubu puanlarının ön testten son teste artış göstermediği, izleme puanlarında ise kısmen düşüş tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ölçümler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.
12. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise oturumlara yönelik değerlendirmelerin bilgilendirici, geliştirici, eğlenceli olması, zaman açısından kısıtlılık, yoğun, interaktif olmaları temaları çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Uyum programı akademik, sosyal, kişisel olarak destekleyici bulunmuştur. Uyum programına yönelik eleştiriler grup oturumlarının daha uzun ve iki döneme yayılması, daha az kişiyle grup oturumlarının gerçekleşmesi temaları çerçevesinde oluşmuştur. Grup oturumları ile ilgili öneriler ise daha uzun süreli olması, sınıf ortamında gerçekleşmesi, tüm ilk yıl öğrencilerini kapsamaması, haftada iki oturum şeklinde düzenlenmesi, öğrenciler aracılığıyla programların sunulması, daha az sayıda grup üyesi ile gerçekleştirilmesi temaları şeklinde tespit edilmiştir.

Tartışma

Alan yazın incelendiğinde geçiş aşamasında bulunan ilk yıl öğrencilerinin üniversite uyumu kişilik, duygusal, sosyal, akademik faktörleri kapsayan çok boyutlu ele alınan bir kavramdır (Clark, 2005; Lent, 2004; Paul ve Brier, 2001; Tinto, 1993). Dolayısıyla ilk yıl üniversite öğrencilerinin uyumları ile ilgili yapılan çalışmalar nitelik ve nicelik olarak geniş bir çeşitliliği beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte daha öncede ifade edildiği gibi ilk yıl programlarının önemi son 20 yılda araştırmalarda sıklıkla vurgulanan bir noktadır. İlgili literatür incelendiğinde ise ilk yıl programlarının önemi uluslararası çalışmalarda üç farklı açıdan karşımıza çıkmaktadır;

1. Programların içeriği (Porter ve Swing, 2006),
2. Programların sunulma biçimi (Porter ve Swing 2006; Sidle ve McReynolds, 2009).
3. Programların sunulma zamanıdır (Clark, 2005; Kuo, Hagie ve Miller, 2004; Rooij, Jansen ve Grift, 2018; Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008).

İçerik açısından değerlendirildiğinde gerçekleştirilen uyum programlarının uyumla ilgili yapılan betimsel çalışmaların çeşitliliğine bağlı olarak çeşitlendiği görülmektedir. Örneğin bazı uyum programlarında akademik uyumu artırıcı içerik, bazılarında sosyal uyumu artırıcı, bazılarının ilk yıl öğrencilerinin kişilik gelişimlerini destekleyici olduğu yoğun olarak ise öğrencinin kurumsal uyumunu destekleyen başka bir ifadeyle öğrencilerin üniversite fiziksel uyumunu destekleyen programlar olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıda program içeriğinin ise tüm bu alanları kapsayıcı şekilde tüm uyum alanları ile ilgili beceri kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Tinto (1993), ilk yıl üniversite uyum programlarının içerik olarak değişse bile kapsam olarak aynı kalmasının önemini vurgulamaktadır. Bir diğer ifadeyle ilk yıl üniversite uyum programları etkinlik olarak üniversitenin ihtiyacına ve koşullarına göre güncellenebilir ancak kapsam olarak evrensel programlar olduğunu ifade etmektedir.

İlk yıl uyum programlarının farklılaştığı bir diğer nokta ise sunulma biçimidir. Bu çalışmada olduğu gibi grup temelli çalışmalar ve sınıf temelli çalışmalar olarak farklılaşmaktadır. Daha öncede ifade edildiği gibi literatürde bu programların tüm ilk yıl öğrencilerini kapsaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle genel olarak son yıllarda sınıf temelli ve iki dönemi de kapsayan ders olarak sunulduğu görülmektedir. Ancak ulusal literatür incelendiğinde genel olarak UNI 101 kapsamında ve oryantasyon temelli çalışmalar sunulduğu görülmektedir. Bu çalışmalar psiko-eğitsel program niteliğinde değildir. Sadece Koç Üniversitesi 2018 öğretim yılı itibarıyla sistemli olarak ve psiko-eğitsel temelli yürüttüğü ilk yıl programını yaşam becerileri geliştirmeye odaklı ilk yıl iki ders dönemini kapsayacak şekilde seçmeli ders şeklinde sunmaktadır. Bu örnek haricinde gerçekleştirilen sınıf temelli veya grup temelli psiko-eğitsel bir programa rastlanmamıştır.

İlk yıl programlarında dikkat edilecek önemli bir diğer nokta da programın sunulma zamanıdır (Clark, 2005; Kuo, Hagie ve Miller, 2004; Rooij, Jansen ve Grift, 2018; Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008). Alan yazın ilk yıl uyum programlarının ilk yıl ilk dönem gerçekleştirilmesi gerektiğini ısrarla vurgulamaktadır. “Kayıp yıl” olarak da nitelendirilen ilk yılın bu özelliği ancak öğrencilere sunulan beceri kazanımını da içeren ve ilk yıl ilk dönem sunulan psiko-eğitsel programlar sayesinde ortadan kaldırılabilir.

Geliştirilen bu programda bu üç noktaya dikkat edilerek program uygulaması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma bulguları literatür bulgularını genel olarak destekler nitelikte çıkmıştır. Başka bir ifadeyle programın etkililiği kanıtlanmıştır. Ancak programın standart etkililiğinin kanıtlanması ile birlikte uygulayıcıların da kriterleri bulunmaktadır. Program Psikolojik Danışman ve Rehberlik uzmanları tarafından uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır ancak bununla birlikte uygulayıcıların belirli kriterlere bağlı olarak programı eğitici eğitimi alan kişilerin uygulaması ön görülmektedir.

Aşağıda bu nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak tartışılmaktadır.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeyi öntestten son teste anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu bulgu alan yazında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarla benzer niteliktedir (Brock, 2014; Porter ve Swing, 2006; Martinez, 2009; Sidle ve McReynolds, 2009; Tieu, 2008). Son test uygulamasından üç ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümünde anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir. Bu durum literatürden farklı olarak bulgulanmıştır. Bunun nedeni şu açılardan değerlendirilmektedir. Öncelikle daha önce de ifade edildiği gibi ilk yıl programlarının kritik dönem olan ilk dönem ve ilk üç haftada başlatılması bununla birlikte bu programların tüm yılı kapsayıcı şekilde devam ettirilmesinin önemi sıklıkla vurgulanan bir noktadır (Clark, 2005; Fisher ve Hood, 1987; Pancer, 2000; Wintre vd., 2008) Bu duruma bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmaların izleme ölçümlerinin büyük çoğunlukla ikinci sınıf başında gerçekleştiği görülmektedir (Pelletier, 2001; Pan ve Guavin, 2012; Miller ve Lesik, 2014). Bu nedenle ilk yıl öğrencilerinin uyumları ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar boylamsal çalışma niteliğindedir. Bu çalışma bulgusunda izleme ölçümlerinde düşüş olmasına rağmen kontrol grubu ile anlamlı farkı sürdürmesi bu etkinin devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla programın devamlılığı beraberinde

kalıcı etkiyi anlamlı düzeyde getireceği düşünülmektedir. Beceri kazanımının kalıcı etkisi kısa sürede ortaya çıkamayabilmektedir. Aşağıda bazı alt boyutlarda da görüleceği üzere bu düşüşün gerçekleşmesi etkinin ortadan kalkmadığını ancak bununla birlikte programın her iki dönemi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesinin önemini ortaya çıkardığı şekilde yorumlanmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin üniversite ortamına uyumlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve bu artışın etkisinin devam ettiği görülmüştür. Üniversite fiziksel ve sosyal yapısının öğrenilmesi ve karakteristik özelliklerinin farkedilmesi üniversite ortamına uyum ve aidiyette önemli faktörlerdir (Wintre vd., 2008). Diğer taraftan bu faktörleri interaktif bir iletişimle öğrencilerin üniversite yapısıyla etkileşime geçerek sunulmasının önemi literatürde belirtilen bir başka noktadır (Wapner ve Demick, 1998). Örneğin; gerçekleştirilen bu programda verilen ödevler ile bu interaktifliğin gerçekleştirilmesi amaçlanmış ve bu amaca da ulaşılmıştır. Deney grubuna katılan öğrencilerin üniversite ortamına uyum alt boyutundaki puan artışı literatürle benzer şekildedir (Aladağ, 2009; Bueschel, 2003; Clark, 2005; Hurtado, Han, Sáenz, Espinosa, Cabrera ve Cerna, 2007; McGhie, 2017; Thomas Schuster, 2017; Tieu, 2008). Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgularla da desteklenmiştir. Örneğin; araştırma nitel bulgularında üniversite ortamına yönelik UNI- 101 çalışmalarının kampüsü tanımada yeterli olmadığı, üniversite kampüsünün büyüklüğünün kaygı artırıcı olduğu tespit edilen noktalardandır. Program öncesinde büyük ve karmaşık olarak algılanan ortamın program sonrasında daha ulaşılabilir şekilde algılandığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular sonucunda üniversite ortamına uyum kapsamında üniversite sistemini daha iyi tanımaya yönelik farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ilk yıl uyum programında sunum becerilerinin kazanılmasına yönelik deney grubu öğrencilerinin tamamına yakının sunum deneyimini ilk kez grup ortamında gerçekleşmesinden kaynaklı rahatlama ve güven duygularını hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde programda üniversite ortamına ilişkin beklentilerinin değerlendirildiği nitel bulgular sonucunda özellikle üniversitenin fiziksel yapısı olan (yurt, yemekhane, kütüphane, öğrenci akademik birimleri) ile ilgili uyumlarının daha iyi durumda olduğunu ve bu birimlere özellikle üniversite toplulukları gibi birimlere girmek için kendilerinde daha çok özgüven hissettikleri vurgulanmıştır. Sonuç olarak ilk yıl uyum programında

üniversite ortamına yönelik araştırma bulguları ilgili literatürü destekleyici şekilde elde edilmiştir.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin duygusal uyum ve kişisel uyumları anlamlı artış göstermiş ve artışın etkisini sürdürdüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu ilgili literatürle de desteklenmektedir (Karahana, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005; Healy, 2009; Bray ve Born, 2010; Işık ve Ergüner Tekinalp 2017). Bu bölümde kişisel uyum ve duygusal alt boyutları literatüre paralel olarak birlikte tartışılmıştır. İlk yıl öğrencilerinin kişisel- duygusal uyumları literatürde birlikte çok boyutlu ve sıklıkla ele alınan alt boyutlardır (Clinciu, 2013; Feldt, Graham ve Dew, 2011; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier, 2001) Bu çok boyutluluk depresyon, stres, yalnızlık, sosyal ilişkilerde çaresizlik, güvengencilik gibi çok çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008; English, Davis, Wei ve Gross, 2017; Fisher, Murray ve Frazer, 1985; Thurber ve Walton, 2012; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994; Villate, Marcotte ve Potvin, 2017; Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell, 2006; Hicks ve Heastie, 2008). Daha önce de ifade edildiği gibi uyum alt boyutlarındaki artış ve azalma birbirini etkilemektedir. Örneğin duygusal boyutta elde edilen kazanım akademik olarak da aktifleştirebilmeyi desteklemektedir (Cleary, Walter ve Jackson, 2011; Gerdes ve Mallinckrodt, 1994). Bu nedenle bu program kapsamında akademik uyum kapsamında ele alınan zaman yönetimi kazanımına da paralel olarak duygusal uyum kapsamında güvengen davranış, hayır diyebilme davranışlarının kazanılması amaçlanmıştır. Bu amacın işlevsel olması kendisini oturum paylaşımlarında ve nitel bulgularda da göstermiştir. Örneğin zaman yönetimi ile ilgili etkinliklerde arkadaşlık ilişkinin zarar görmesinden çekinme nedeniyle veya dışlanma korkusuyla hayır diyememe davranışı sıklıkla ifade edilmiştir. Üniversite ortamına uyum alt boyutunda olduğu gibi kişisel uyum ve duygusal uyum alt boyutları nicel bulguları nitel bulgularla desteklenir niteliktedir. Nitel bulgular sonucunda öğrenciler kişisel- duygusal uyum içerikli oturuma ilişkin bireysel stillerini farkettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ilk oturum ve son oturumda uygulanan ve birlikte değerlendirilen nitel bulgularda duygusal uyum alt boyutuna ilişkin sorumluluk kazanabilme, çekingenlikten kurtulma, psikolojik açıdan bireysel özellikleri kabul, cesaret hissedebilme, stres, empati becerisi üniversiteye uyum, öfke kontrolü, hayır diyebilmek, hocalarla iletişim kurma şekli,

açısından duygusal uyumlarının gelişimlerine yönelik temalar belirttikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak kişisel uyum ve duygusal uyum alt boyutlarının birlikte ele alınması ve her iki alt boyuttaki artışın literatürde uyum alt boyutlarının birbirini destekleyici nitelikte olduğu vurgusunu destekleyen bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Örneğin nitel bulgularda program içeriğinde öfke kontrolüne ilişkin bir kazanım ve etkinlik olmamasına rağmen nitel bulgularda daha az öfkeli hissetmeye yönelik temanın da olduğu görülmektedir. Bu bulgu kişisel- duygusal uyum kapsamında sunulan hayır diyebilme, empati becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerin dolaylı veya ikincil kazanç olarak öfke kontrolüne yönelik de farkındalık kazandırdığını düşündürmektedir.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin karşı cinsle ilişkiler alt boyutu puanlarında beklenildiği üzere anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni program içeriğine karşı cinsle ilişkilerin geliştirilmesine yönelik herhangi bir kazanım eklenilmemesidir. İlgili literatür üniversiteye geçiş sürecinde sosyal ilişkiler kapsamında öğrencilerin yaşadıkları stres alanlarından biri olarak karşı cinsle veya romantik ilişki kurma ve sürdürmeye yönelik zorlanmalar olduğu vurgulanmaktadır (Baker ve Siryk, 1984; Tinto, 1997; Cleary, Walter ve Jackson,2011). Karşı cinsle ilişkiler ile ilgili herhangi bir kazanım oluşturulmamasının iki nedeni vardır; ilki, programın sınırlı sayıda oturumdan oluşması nedeniyle kişiler arası ilişki geliştirmeye yönelik kazanımların genel olarak ele alınmasıdır. Diğer nedeni ise UNI 101 Ofisinin araştırmacı ile yaz döneminde iletişime geçerek “Yakın İlişkiler ve Sınırlar” adlı semineri ilk yıl öğrencilerine sunulması amacıyla talep etmesidir. Bu nedenle semineri programa katılabilecek öğrencilerin de alacak olması nedeniyle programın güvenilirliği açısından kazanımlara dahil edilmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde ilk yıl üniversite uyum programı kapsamında karşı cinsle veya romantik ilişki geliştirmeye yönelik faktörlerin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ilk yıl öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu en önemli faktörlerden biri de karşı cinsle/romantik ilişki sağlıklı ilişki kurmaya yönelik beceri kazanımıdır. Üniversite dönemi Arnet'in (2006), belirttiği üç alandan biri olan romantik ilişki kurmada deneme yanılgıların olduğu ve yetişkin tarz ilişki kurmanın öğrenildiği kritik bir dönem olması nedeniyle de bu faktör önem kazanmaktadır. Bu durum elde edilen nitel verilerle desteklenmektedir. Uyum

programından destekleyici yönler beklentisi ile ilgili elde edilen temalardan biri karşı cinsle ilişki bir diğer ifadeyle romantik ilişki kurabilme ile ilgili beklentiler olduğu belirtilmiştir. Nitel değerlendirme sonucunda bu kazanıma yönelik beklenti ifade eden öğrencilerin nicel bulguları destekleyici şekilde iletişim konusunda özgüvenlerinin arttığını ancak karşı cinsle ilişki konusunda beklentilerine yönelik desteklenmediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Karşı cinsle ilişkiler alt boyutunda herhangi bir artışın olmaması bir başka yorumu da beraberinde getirebilmektedir. Programa katılan öğrencilerin çoğu UNI 101 kapsamında araştırmacı tarafından sunulan “Karşı Cinsle İlişkiler ve Sınırlar” seminerine katılmıştır. Ancak ilgili literatürde de belirtildiği üzere ilk yıl öğrencileri ile gerçekleştirilen uyum çalışmalarının interaktif şekilde değil seminer çalışmaları şeklinde sunulması sınırlı etki oluşturabilmektedir. Bu durum bu semineri alan öğrencilerde bu alt boyuta ilişkin herhangi bir artışın olmaması nedeniyle de desteklendiği düşünülmektedir. Ulaşılabilecek bir diğer sonuç ise programın güvenilirliğine ilişkindir. Karşı cinsle ilişkiler içeriğinde hayır diyebilme ve güvengenliği de kapsayan bir boyut olmasına rağmen tek başına alınabilecek ve kendine özgü kazanımlarının olduğu bir alt boyut durumundadır. Bu boyuta yönelik kazanımların olmaması bu alt boyutta herhangi bir artış görülmemesi program güvenilirliğini destekler şekilde yorumlanabilir.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin akademik uyum puanlarında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak deney grubu öntest- sontest ve izleme testi sonucunda anlamlı artış bulunmamıştır. İlk yıl uyum programlarının çıkışı daha önce de ifade edildiği gibi akademik temelli olmuştur (Baker ve Siryk, 1984). Bununla birlikte ilk yıl öğrencilerinin akademik uyumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çok çeşitli faktörlerle ele alındığı görülmektedir. Örneğin; akademik *motivasyon* (Rooij, Jansen ve Grift, 2018), *akademik amaç oluşturma* (Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008), *akademik ve idari personelle iletişim* (Kuh ve Hu, 2001; Reason, Terenzini ve Domingo, 2006), *yeni akademik çalışma becerilerinin kazanılması* (Yazedjian, Toews, Sevin ve Purswell, 2008), *zaman yönetimi* (Hurtado, Han, Sáenz, Espinosa, Cabrera ve Cerna, 2007) gibi faktörler öncelikli akademik uyumu etkileyen faktörler olarak alan yazında vurgulanmaktadır. İlgili alan yazında vurgulanan bu faktörler ve program öncesi

gerçekleştirilen nitel çalışma sonucunda üniversite akademik yaşamına ve akademik başarı kaygısına yönelik beklentilerin yüksek düzeyde çıkması nedeniyle akademik uyum kazanımlarına ilişkin iki oturum hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular ise ilgili literatüre bağlı olarak farklı açılardan desteklenmektedir. Örneğin Hausmann, Schofield ve Woods (2007), gerçekleştirdikleri boylamsal araştırma sonucunda akademik uyumun ikinci dönem itibariyle artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak akademik uyumu geliştirmeye yönelik ilk dönem sağlanacak erken müdahale programlarının etkisinin ikinci dönem itibariyle ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier (2001), akademik motivasyon temelli gerçekleştirdikleri boylamsal çalışma sonucunda zaman yönetimi temelinde programların etkisini özellikle ikinci sınıf itibariyle gösterebileceğini ifade etmektedirler. Swanson, Vaughan ve Wilkinson (2017), üniversite ilk yıl uyum programına katılan öğrencilerle katılmayan öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirdikleri çalışmada akademik uyum kazanımlarının etkisinin ikinci dönem itibariyle programa katılan öğrencilerin lehine ilk üç yılda artış gösterdiğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak akademik uyum kapsamında kazanılması hedeflenen zaman yönetimi, akademik hedef oluşturma, akademik iletişim gibi beceriler etkisini uzun vadede gösterecek beceriler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle literatür çalışmalarının yoğun şekilde akademik uyuma ilişkin boylamsal düzeyde çalışmalarla gerçekleştirilmesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Deney ve kontrol gruplarında çıkan farkın anlamlı olup diğer taraftan deney grubu lehine bir fark çıkmamasının nedeni bu şekilde yorumlanmaktadır. Bu sonucun önemli bir noktası da bu programların önleyici niteliğini ön plana çıkaran bir sonuç olması yönündedir. Pan ve Guavin (2012), ilk yıl öğrencilerinin zamana bağlı olarak öğrenme ile ilgili içsel motivasyonlarında düşüş tespit etmişlerdir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları açısından anlamlı farkın bulunması bu bulguyu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle akademik uyum açısından zamana bağlı oluşabilecek düşüş açısından programın tampon etkisi oluşturduğu düşünülmektedir. Deney grubu lehine akademik uyum kazanımları nitel bulgularla da desteklenmektedir. Nitel bulgularda akademik beklentilere ilişkin akademik personelle iletişim kurabilme, sorumluluk kazanabilme, ders çalışma tekniği, zaman kontrolü sağlama, hedef bilinci kazanma, akademik ajanda tutma, vizelelere daha etkili çalışabilme kazanımlarının elde edildiği vurgulanmıştır.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin sosyal uyum puanları açısından deney ve kontrol grupları birlikte değerlendirildiğinde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç izleme testinde de etkisini sürdürmüştür. Bununla birlikte deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüş, izleme testinde ise deney grubu puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Diğer taraftan kontrol grubu puanları incelendiğinde öntestten son teste anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. İzleme testi sonucunda ise kontrol grubu açısından son testten izleme testine anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu kısmi olarak ilgili literatür ile çelişmektedir. Larose ve Boivin (1998), ilk yıl ilk dönem üniversite uyum programına katılan öğrencilerin sosyal destek kaynaklarına ulaşma konusunda daha dışa dönük özellikler gösterdiği ve sosyal uyumlarının ilk dönemden ikinci döneme artış gösterdiğini vurgulamıştır. Ancak bu çalışmada deney grubu izleme puanlarında anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. Bunun nedeni iki şekilde yorumlanmaktadır; ilki program içeriği ile ilgilidir. Sosyal uyum kapsamında öğrencilere iletişim becerisi, empati becerisi kazanımlarına yoğunlaşmıştır. Ancak bu beceriler etkisini uzun vadede gösterebilecek niteliktedir. Bir diğer yorum ise ikinci dönem itibarıyla öğrencilerin arkadaş ilişkileri ve destek kaynakları farklılık göstermektedir. Örneğin öğrencilerin sosyal uyumlarını destekleyici şekilde eski arkadaş ve aile desteğinden söz edilirken ikinci dönem itibarıyla yeni arkadaşlıkların önemi ön plana çıkabilmektedir. Bu nedenle sosyal uyumlarına yönelik beklenti değişikliği de söz konusu olmaktadır. Bir diğer nokta ise tek oturum sosyal uyuma yönelik kazanımların sağlaması için yeterli bulunmamaktadır. Ancak kontrol grubunda öntestten son teste anlamlı düşüş gösterirken deney grubundaki artış bu programların korucu etkisi olarak tampon etkisi oluşturduğu savını destekler nitelikte bulunmaktadır. Paul ve Brier (2001), ilk yıl üniversite öğrencilerine ilk 10 hafta içerisinde sunulan geçiş programının sosyal yetersizlik ve yalnızlıkla baş etmede tampon etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç nitel araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. İletişim engellerine ve ben diline yönelik farkındalık kazanma, farkedilen iletişim becerilerini sosyal hayata geçirmeye çalışma, daha az yalnızlık hissetme, arkadaş edinmede özgüven kazanma, farklı insanların olabileceğine yönelik anlayış, üniversiteye daha uyumlu olma, kaygının azalması temalarının bu etkiyi destekler nitelikte olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Üniversite- Öğrenci Eşleşme ölçeği puanları toplam puan ve alt puanlar boyutunda birlikte değerlendirildiğinde daha önce de ifade edildiği gibi ilk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin üniversite- öğrenci eşleşme toplam puanlarında deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu artış izleme bulgularında etkisini göstermeye devam etmiştir. Bununla birlikte deney grubu öntest sontest izleme puanlarında artış tespit edilirken, kontrol grubu izleme puanlarında anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir. İlk yıl üniversite uyum programına katılan deney grubu öğrencilerinin Kişisel ve Çevresel Uyum alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde artış görülmüş bu artış izleme puanlarında etkisini göstermeye devam etmiştir. Bununla birlikte kontrol grubu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akademik ve Entelektüel Uyum alt boyut öntest sontest puanlarında anlamlı bir artış gözükmezken izleme puanlarında deney grubu lehine anlamlı artış tespit edilmiştir. Üniversite- Öğrenci eşleşmesine yönelik ilgili literatürde bu bulguyu destekleyecek deneysel çalışma olmamakla birlikte çeşitli betimsel araştırmalarla desteklenmektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Julia ve Veni, 2012; Tinto, 1993). Eşleşme üniversite yapısı ve karakteristik özelliklerinin (üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar) öğrenci beklentileri ile uyuşması olarak tanımlanmakla birlikte üniversite uyumunda yordayıcı bir faktör olarak ifade edilmektedir (Wintre, Knoll, Pancer, Pratt, Poliviy, Birnie-Lefcovitch ve Adams, 2008). Dolayısıyla ilk yıl programı sonucundaki artış beklendik düzeyde gerçekleşmektedir. Program kapsamında üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar gibi faktörlerle ilgili farkındalık ve beceri kazanımı hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu kazanımların ardından üniversiteleri ile eşleşmeleri bu hedefe bağlı olarak artış göstermiştir. Eşleşme düzeyi aidiyet düzeyi ile de paralellik göstermektedir. Bu bulgu nicel bulgularla birlikte nitel bulgularla da desteklenmektedir. İlk yıl üniversite uyum programı oturum hedeflerinde eşleşme ile ilgili belirli bir oturum ve kazanım olmamasına rağmen nitel bulgularda 2. oturumdan itibaren üniversiteye aidiyet duygusuna yönelik temalarda artış görülmektedir. Benzer şekilde üniversite iklimine ve kültürüne yönelik olumlu duyguların 2. oturum itibarıyla her oturumda belirtildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte grup sürecine ilişkin nitel bulgularında üniversite kültürünü kabul ve aidiyet duygusu vurgulanmıştır. Sonuç olarak ilgili literatürü destekleyici şekilde belirli bir kazanım olmamasına rağmen üniversite uyum

programındaki tüm kazanımların üniversite- öğrenci eşleşme düzeyinin artmasında destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite- Eşleşme düzeyi Akademik ve Entelektüel alt boyut uyum puanları incelendiğinde ise sontestte anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen izleme testinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle deneysel işlemin etkisinin bir süre sonunda oluştuğunu, öntest ile sontest arasında görülmeyen farkın zaman içinde oluştuğu görülmektedir. Bu durum Üniversite Yaşam Ölçeği- Akademik Uyum alt boyut puanları ile benzer şekildedir.

İlk yıl üniversite uyum programına katılan ilk yıl öğrencilerinin Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı sontest puanları açısından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların aynı düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak işlemiden bir süre sonra deney grubundaki katılımcıların Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği Toplam puanının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları puanları ayrı ayrı incelendiğinde ise deney grubu puanlarının ön testten son teste artış göstermediği, izleme puanlarında ise kısmen düşüş tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ölçümler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki bu düşüşe rağmen iki grup karşılaştırıldığında algılanan üniversite desteğinin deney grubu lehine olması programın tampon etkisini desteklediği düşünülmektedir. Bu bulgu sosyal uyumda olduğu gibi üniversite desteğinin olumlu algılanmasının uzun vadede etkisini göstereceği şekilde yorumlanmaktadır. Gerçekleştirilen program çerçevesinde sosyal uyum kapsamında değişen sosyal çevre ile ilgili farkındalık buna bağlı olarak sosyal destek kaynaklarının değişmesi, bu sosyal destek kaynaklarından yararlanma yolları ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik beceriler kazandırılması hedeflenmiştir. İlgili literatürde ilk yıl uyum programlarının öğrencilerin üniversiteden algıladıkları desteği anlamlı düzeyde artırdığı vurgulanan önemli noktalardan biridir (Martinez, 2009; Mattanah, Brooks, Brand, Quimby ve Ayers, 2012). Bu bulgu Üniversite Yaşam Ölçeği- Sosyal Uyum alt boyut puanlarında izleme testi puanlarındaki düşüşünde ele alınarak birlikte değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Tao, Dong, Pratt, Hunsberger ve Pancer (2000), öğrencilerin ilk yıl ilk dönem ve ikinci dönem sosyal destek kaynaklarının değiştiğini; ilk dönem aile ve eski arkadaşlar gibi destek kaynaklarından yararlanırken ikinci dönem itibarıyla üniversite destek kaynaklarına yöneldikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte sosyal uyum düzeylerinin üniversiteden algıladıkları

destekle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Programda sosyal uyum ve kazanımı olan sosyal destek kaynaklarından yararlanmaya yönelik etkili etkinliklerin olduğu düşünölmekle birlikte üniversite desteğine yönelik kazanımlar farkındalık düzeyindedir. Örneğin nitel bulgularda öğrencilerin destek kaynağı olarak çoğunlukla Üniversite Uyum Programı'nı ifade etmesi, üniversite desteğini deneyim boyunda yaşamaları için daha uzun süreli programla elde edilebileceğı düşünölmektedir. İlk yıl uyum programı nitel bulguları bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırma sürecine ve sonuçlarına dayalı olarak sunulan öneriler aşağıda ilgili başlıklar altında maddeler halinde sıralanmıştır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

1. Üniversite öğrencileri farklı sosyo ekonomik yapılardan ve farklı beklentilerle üniversiteye gelmektedirler. Bununla birlikte Türkiye'de sınav temelli üniversiteye yerleşim söz konusu olması nedeniyle öğrenciler henüz üniversiteye gelmeden geldikleri üniversitenin sosyal ve akademik çevresinden uzaklaşabilirler. Bu nedenle üniversitelerin öğrencilerin potansiyelini desteklemek amacının yanı sıra üniversite prestij ve kültürünü oluşturmak amacıyla da ilk yıl uyum programlarından yararlanabilecekleri düşünölmektedir.
2. American College Health Association [ACHA] 2015 verilerine göre 2010-2015 yılları arasında ilk yıl üniversite öğrencilerinin özellikle depresyon, anksiyete gibi duygusal problemlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ilk yıl öğrencilerinin kişisel- duygusal uyumlarını destekleyen ilk yıl programlarının üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri/birimleri aracılığıyla sunularak uzun vadede ruh sağlığı koruyucu işlevi olacağı düşünölmektedir.
3. Akademik uyumun oluşmasında temel faktörlerden biri olan zaman yönetimini etkileyen önemli bir faktör de sosyal medya kullanımıdır. Bu durum üniversiteye uyum konusunda olumlu bir faktör haline getirilebilir. Sosyal medya üzerinden üniversite öğrencilerine yönelik çalışmaların

- duyurulması, organizasyon ve iletişimin bu kanalla sağlanabileceği, geliştirilecek programlarda etkili bir şekilde kullanılabileceği önerilmektedir.
4. Üniversite uyum programları uluslararası öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci gruplar gibi özel gruplarla çalışılabilir.
 5. İlk yıl üniversite uyum programları akademik ve akademik olmayan personelleri de kapsayacak şekilde tüm üniversite paydaşlarına yönelik sunulabilir.
 6. Günümüzde üniversiteye uyumu etkileyen geçmiş yıllara göre daha farklı faktörlerin olduğunu ifade etmektedirler. Bu faktörlerden biri de özellikle ilk yıl ve ilk dönem öğrencilerinin üniversite yaşamına katılımında sosyal ve duygusal uyum süreçlerinde sosyal medya kullanımıdır (Lanthier ve Windham, 2004). PIALP 2002 (Pew Internet & American Life Project 2002), verilerine göre üniversite öğrencilerinin %93'ü akademik faaliyetler dışında sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla online iletişim (facebook, whatsapp, vb.) araçlarını kullandıkları rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ilişkisel problemlerinin çözümünde yine online iletişim araçlarının kullanımı tercih edildiği ifade edilmektedir (Delevi, Bugay ve Avcı, 2018; Morahan ve Martin, 2001). Buna bağlı olarak sosyal uyum kapsamında sosyal medya faktörünün de göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Türkiye'de üniversiteye geçiş programlarının uzun süreli etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu programlara katılan öğrencilerin akademik, kişisel- duygusal ve sosyal gelişimleri boylamsal çalışmalarla incelenemebileceği düşünülmektedir.
2. İlk yıl programlarında önemli nokta öğrencilerin ard alan özellikleridir. Bu nedenle bundan sonraki yapılan çalışmaların öğrencilerin ard alan özelliklerini ortaya koyan üniversite temelli öğrenci profili çalışmaları gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin akademik uyum ve sosyal uyumlarını geliştirmeye yönelik akademik personel ofis saatleri kapsamında öğrencilerin akademik personelden randevu alma, bu randevuya hazırlanma, soru sorma gibi eylemlerle akademik personel – ilk yıl öğrencisi iletişimi teşvik edilmiştir. Bu eylemlerin niteliğinin artırılıp üniversite bazında

ve akademik personel hariç üniversite personelinin de kapsayıcı etkinliklerle akademik ve sosyal uyumu kazandırmaya yönelik beceriler hedeflenebilir.

4. Liselerde gerçekleştirilecek çalışmalarla üniversiteye geçiş sürecindeki uyum çalışmalarının lise son çalışmalarına entegre edilip üniversiteye hazırlık sürecinin lise son düzeyinde başlatılması ve üniversite ilk yıl programları ile de beceri geliştirmeye yönelik çalışmalarla daha aktif hale getirilebileceği düşünülmektedir.
5. Bu araştırmada elde edilen nitel değerlendirmelerde öğrenciler üst sınıflardan destek almak istediklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle ilk yıl üniversite uyum programı akran rehberliği şeklinde de gerçekleştirilebilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler.

1. İlk Yıl Üniversite Uyum Programları tüm üniversitelere genellenebilir.
2. Uluslararası üniversitelerde uyum programları kısa süreli oturum programlarından yola çıkarak tüm dönem ve iki dönemi kapsayacak kredili dersler haline getirilmiştir. Bu örneklerden yola çıkarak her üniversitenin kendi ilk yıl programını oluşturabileceği ve seçmeli ders olarak ilk yıl öğrencilerine sunabileceği düşünülmektedir.
3. National Resource Center for First Year Experience and Students in Transition (2003) verilerine göre ilk yıl programlarına katılan öğrencilerin okul devamlılığı konusunda ısrarcılığı katılmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle Türkiye’de her üniversitede kendi yapısına uygun olarak ilk yıl programlarının oluşturulması, uygulanması ve program girdi ve çıktılarının etkili değerlendirilmesi için de istatistikler tutulmasının etkili olacağı düşünülmektedir.
4. İlk yıl programlarının tüm ilk yıl öğrencilerini kapsamı literatürde sıklıkla vurgulanan bir noktadır. Bununla birlikte programa katılan ilk yıl öğrencilerinden elde edilen bulgularda bu beklenti ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu programların tüm ilk yıl öğrencilerinin ulaşmasını destekleyecek şekilde sınıf temelli derslere dönüştürülmesi sağlanabilir.
5. İlk yıl programlarının ilk dönem ilk haftalarda başlaması kritik düzeyde önemlidir. Ancak bununla birlikte üniversiteye geçiş süreci tüm yılı kapsadığı için bu programların iki dönem boyunca sunulması önerilmektedir.

6. Kapsamlı üniversite uyum programları üniversitelerin sağlayacağı bir bütçeyi gerektirmektedir. Bu nedenle bu programların üniversite rektörlüklerine veya öğrenci dekanlıklarına bağlı bir bütçe ile finanse edilmesinin programların devamlılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
7. Üniversiteler oryantasyon birimleri aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmaların istatistikleri etkili şekilde tutularak süreç içerisinde değişen ihtiyaçlara bağlı olarak programların içeriği bu istatistikler temel alınarak güncellenebilir.



Kaynaklar

- Adelman, C. (2006). The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Aktaş (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47.
- Aladağ, M. Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31),12-22.
- Alexon, R. G., & Kemnitz, C. P. (2004). Curriculum articulation and transitioning student success: Where are we going wrong and what lessons have we learned? *Educational Research Quarterly*, 28 (2), 19-29.
- Arámbula-Turner, T. L. (2011). Caballeros making capital gains The role of social capital in Latino first-year college persistence: A case study analysis of a predominantly white 4-Year Institution. Faculty of the Graduate School. Doctoral Desertation. University of Texas at Austin.
- American College Health Association. ACHA–National College Health Assessment. Hanover, MD: American College Health Association; 2015. Available at: <http://www.acha-ncha.org/overview.html>.
- 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 transation 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. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties (2nd Ed.)* 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.
- Aseltine, R. H., & Gore, H. (1993). Mental health and social adaptation following the transition from high school. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 247-270.
- Astin, A. W. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco: Josey-Bas, 1975.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 24, 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189–202.
- Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 31-38.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33 31-38.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19, 9–18.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.

- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in explanatory model of college student dropout syndrome. *American Education Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485- 540.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bennett, M. J. (2009) Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1), 1-13. DOI: 10.1080/14675980903370763.
- Bilge, F., Avcı, D., Dinçel, F., Alkış Demirel, E., Karatekin, H., Koç, Ö. ve Demirtaş Zorbaz, S. (2013). *The use of systems approach in psychological counseling and guidance. Chaos, Complexity and Leadership* (Edt, Erçetin, Ş.Ş. & Banerjee, S.), Springer.
- Bray, S.R., & Born, H. A. (2010). Transition to university and vigorous physical activity: Implications for health and psychological well-being. *Journal of American College Health*, 52(4), 181-188. DOI: 10.3200/JACH.52.4.181-188
- Brock, B. R. (2014). *Retaining students through first-year experience courses: Exploring relationships between course content and graduation of students enrolled in a first-year experience course*. Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Studies, Florida State University.
- Brooks, J., & DuBois, D. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347–360.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bueschel, A. C. (2003). *The missing link: The role of community colleges in the transitions between high school and college*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul teri: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Bülbül T., ve Acar- Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf Öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 397-418.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrd, K. L., & MacDonald, G. (2005). Defining college readiness from the inside out: First-generation college student perspectives. *Community College Review*, 33(1), 22-37.
- Carter, D. F., Locks, A. M., & Winkle- Wagner, R. (2013). *From when and where I enter: Theoretical and empirical considerations of minority students' transition to college*. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 93–149). Netherlands: Springer.
- 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.
- Chiang, S. C., & Hawley, J. H. (2013). The role of higher education in their life: Emerging adults on the crossroad. *New Horizons in Adult Education & Human Research Development*, 25(3), 3-13.
- Ciccone-Estrela, A. (2012). *Impacts of parental support on emerging Adults' transition from high school to university*. Department of Psychology. Doctoral Dissertation. Wilfrid Laurier University
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.

- 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.
- Cleary, M., G., & Walter, Jackson, D. (2011). "Not always smooth sailing": Mental health issues associated with the transation from high school to college. *Issues in Mental Health Nursing, 32*, 250-254.
- Cliniciu, A.I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Social and Behavioral Sciences, 78*, 718-722.
- Cote, J. M., & Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the Uk and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies, 11*(3), 251- 268.
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds), *Family transitions* (pp. 3-33) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cronbach L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Cukras, G. A. G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching, 54*(1), 194-197.
- Darwin, C. (2009 [1859]). *Türlerin kökeni*. Çev.: Ömer Ünalın, İstanbul: Evrensel
- Delevi, R., Bugay, A. & Avcı, D. (2018). Technology use, attachment styles, and gender roles in the dissolution of romantic relationships in Turkey. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 1020-1033.
- Denowan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Hapiness Studies, 18*, 505-525.
- Doğan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling & Development, 90*, 91–96.
- Doğan, T. (2018). Problem areas of students at a university psychological counselling centre: A 16-year analysis. *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(4), 429-440.

- Dyson, R. D., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
- Eckel, P. D. (2008). Mission diversity and the tension between prestige and effectiveness: An overview of US higher education. *Higher Education Policy*, 21, 175-192.
- English, T., Davis, J., Wei, M., & Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first Year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1-5.
- Erdoğan, S. Şanlı, H. S. ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40 (1), 46-50.
- Fass, M.E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573.
- 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.
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Carolina Tinajero Vacas, C. T., Leandro S. Almeida, L. S., & González, M. S. R. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72.
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N. A. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5, 181–195.

- Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent- mindedness and homesickness. *British Journal of Psychology*, 78(4), 425-441.
- Fisher, S. (1994). Stress in academic life: The mental assembly line. Guildford, England: Society for Research into Higher Education; Maidenhead, BRK, England: Open University Press.
- Fleming, W.J.B., Howard, K., Perkins, E., & Pesta, M. (2005). The college environment: Factors influencing student transition and their impact on academic advising. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 7. Retrieved from <https://dus.psu.edu/mentor/old/articles/050713bf.htm>
- Freeman, D. (2016). Santa Monica College: Helping freshman Athlete transition. Master of Science in Kinesiology, Santa Monica College.
- Fromme, K., Corbini, W.R., & Kruse, M.I. (2008). Behavioral risks during the transition from high School to college. *Dev Psychol*, 44(5), 1497–1504.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model, Psychology Press, Philadelphia, PA.
- Galambos, N. L., Howard, A. L., & Maggs, J. L. (2010). Rise and fall of sleep quantity and quality with student experiences across the first year of university. *Journal Of Research On Adolescence*, 21(2), 342 – 349.
- Gale, B. G. (1972), Darwin and the concept of a struggle for existence: A Study in the extrascientific origins of scientific ideas. *Isis*, 63(3), 321-344.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544–567.
- Galloway, S. P. (2000). Assessment in wilderness orientation programs: Efforts to improve college student retention. *Journal of Experiential Education*, 23(2), 75–84.

- Gass, M. A., Garvey D. E., & Sugerman D. A. (2003). The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 34–40.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Goodman, K., & Pascarella, E. T. (2006). First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from How College Affects Students. *Peer Review*, 8(3) 26-28.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E. W., & Ellison, N. B. (2013). Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence. *Computers & Education*, 67, 193-207.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory, and research*. New York: Springer-Verlag.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Harper, S. R. (2006). Peer support for African American male college achievement: Beyond internalized racism and the burden of “acting white”. *The Journal of Men Studies*, 14(3), 337-358.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48, 7, 803-839.
- Healy, J. J. (2009). A case study of students entering an early college high school: changes in academic behavior perceptions. Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School. Doctoral Desertation. University of Oregon.
- Hicks, T. (2005). Assesing the academic, personal and social experiences of pre-college students. *Journal of College Admission*, 186, 18-24

- Hicks, T., & Heastie, S. (2008). High school to college transition: A profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 15 (3), 143-147.
- Hurtado, S., Han, J. C., Sáenz, V. B., Espinosa, L. L., Cabrera, N. L., & Cerna, O. S. (2007). Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. *Research in Higher Education*, 48(7), 841–887.
- Hunter, M. S, & Linder, C. W. (2005). First-year seminars. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot, & Associates (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 275–291). San Francisco: Jossey-Bass.
- Işık, Ş. ve Ergüner Tekinalp, B. (2017). The Effects of Gratitude Journaling on Turkish First Year College Students' College Adjustment, Life Satisfaction and Positive Affect. *Int J Adv Counselling*, 39, 164–175. DOI 10.1007/s10447-017-9289-8
- Julia, M., & Veni, B. (2012). An Analysis of the factors affecting students' adjustment at a university in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244-250.
- Kalsbeek, D.H. (1991). The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college by M. Lee Upcraft and John N. Gardner. *The Journal of Higher Education*, 62(1), 109-114.
- Kamara, T. (2012). Pathway to the baccalaureate program: Participants' use of services and its impact on the transfer process. Department of High Education. Doctoral Dissertation. George Mason University.
- Karin, T., Lisa, L., & Amritha, S. (2010). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by Asian-Indian students in the United States. *College Student Journal*, 44(3), 677-690.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Katz, S., & Somers, C. L. (2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. *Curr Psychol*, 36, 56–65.
- Keup, J. R. (2007). Great expectations and the ultimate reality check: Voices of students during the transition from high school to college. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(1), 3-31
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede (NEİY) yer alan gençler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 121-135.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuh, G.D., & Hu, S. (2001). The effects of student faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Kuh, G.D. (2003). What we’re learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35, 24-32.
- Kuh, G.D., Schuh, J., & Whitt, E. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kuo, J., Hagie C., & Miller, M.T. (2004). Encouraging college student success: The instructional challenges, response strategies and study skills of contemporary undergraduates. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 60-67.
- LaBrie, J.W., Huchting, K., Pedersen, E. R., Hummer, J.F., Shelesky, K., Tawalbeh, S. (2007). Female college drinking and the social learning theory: An examination of the developmental transition period from high school to college. *Journal of College Student Development*, 48(3), 344-356.
- Lanthier, R.P., & Windham, R. C. (2004). Internet use and college adjustment. The moderating role of gender. *Computers in Human Behaviour*, 20(5), 591-606.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations and socioemotional adjustment during the high school- college transation. *Journal of Research on Adolesence*, 8(1), 1-27

- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.
- Lien, M., & Goldenberg, M. (2012). Outcomes of a college wilderness orientation program. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 253-271.
- Liu, S. R., Kia-Keating, M., & Modir, S. (2017). Hope and adjustment to college in the context of collective trauma. *Journal of American College Health*, 65(5), 323-330.
- Lopez, P.L., & Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. Building academic success on social and emotional learning*. (J. E. Zins ve diğ. Ed.). London: Teacher College Press.
- Loewenthal, K. M. (2001) *An introduction to psychological tests and scales*. Hove: Psychology Press.
- Love, K. M., & Thomas, D. M. (2014). Parenting styles and adjustment outcomes among college students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 139-151.
- Macaskill, A., & Denowan, A. (2014). Assessing psychological health: The contribution of psychological strengths. *British Journal of Guidance and Counselling*, 42(3), 320-337.
- Martinez, M. (2009). *The role of pre-college experiences, environmental elements, and cultural resources and knowledge on first year college experience and postsecondary decisions for a group of Latina/o students*. Doctorol Desertation, Philosophy Education.The University of Michigan.
- Mattanah, J. F., Brooks, L.J., Brand, B. L., Quimby, J.L., & Ayers, J.F. (2012). A social support intervention and academic achievement in college: Does percieved loneliness mediate the relationship. *Journal of College Counseling*, 15(1), 22-36.
- McCabe, R. H. (2000). No one to waste: A report to public decision makers and community college leaders. Denver, CO: Community College Press.
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407– 422.

- McKenzie, P. J. (2004). *Positioning theory and negotiation of information needs in a clinical midwifery setting*. Journal of the American Society for Information Science special issue on informationseeking. Forthcoming.
- Mercan, Ç. S. ve Armağan Yıldız, S. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 135-154.
- Miley, K. K., Melia, O., & Dubois, B. L. (1998). *Generalist social work practice—an empowering approach*. UK: Allyn and Bacon.
- Miller, J.W., & Lesik, S.S. (2014). College persistence over time and participation in a first-year seminar. *Journal of College Student Retention*, 16(3), 373-390.
- 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.
- Morahan- Martin, J. (2001). Caught in the web: Research and criticism of Internet abuse with application to college students. In C. R. Wolfe (Ed.), *Learning and teaching on the world wide web* (pp. 191–219). San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Mounts N. (2004). Contributions of parenting and campus climate to freshmen adjustment in a multiethnic sample. *Journal of Adolescent Research*, 19, 468–491
- Mounts, N.S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- Murtaugh, P.A. Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355-371.
- Muuss, R. E. (2006). *Theories of adolescence*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Nazlı, S. (2017). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2013) Education at a Glance 2013. www.oecd.org/edu/eag.htm
- Oppenheimer, B.T. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 45-53.
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10, 187–196.
- Öztemel, K. (2010). Teknik Eğitim fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13(4), 319-325.
- Karahan, T.F., M. E., Sardoğan, Özkamalı, E., ve 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.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 92-99.
- 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.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood. L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.

- Parks, K. A., Romosz, A.M., Bradizza, C. M., & Hsieh, Y. (2008). A dangerous transition: Women's drinking and related victimization from high school to the first year at college. *J Stud Alcohol Drugs*, 69(1), 65–74.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*, 52, 197-210.
- 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. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. 2nd Edt. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G., & Pierson, C. (2003). Explaining student growth in college when you don't think you are. *Journal of College Student Development*, 44(1), 122–126.
- 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.
- Patton, L.D., Renn, K.A., Guido, F.M., Quaye, S.J., Evans, N.J., & Forney, D.S. (2016). *Student development in college: Theory, research and practice*. Jossey- Bass, 3th Edition.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776–789.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Real People Press: USA.
- Petruzzello, S. J., & Motl, R. W. (2006). Physical Activity and Mental Health in College Students. In M. V. Landow (Ed.), *College students: Mental health and coping strategies* (pp. 41-57). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.

- Pew Internet and American Life Project. (2001, June 20). Teenage life online: The rise of the instantmessage generation and the Internet's impact on friendships and family relationships. Retrieved August 1, 2002. Available: <http://www.pewinternet.org/reports/>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362.
- Poyrazli, Ş., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of Psychology*, 141(3), 263-280.
- Porter, S. R., & Swing, R. L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education*, 47, 89-109.
- 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.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R.J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.
- Ritchie, K. (2003). Factors affecting the transition to university. Graduate Academic Unit o f Psychology, Doctoral Desertation. The Universiyy of New Brunswick.
- Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598-616.
- Rooij, E. J.M., Jansen, E.P.W.A., & Grift, W.J. C.M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *Eur J Psychol Educ*, 33, 749-767. DOI: 10.1007/s10212-017-0347-8.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312–317.

- Scofield, B. E., Stauffer, A. L., Locke, B. D., Hayes, J.A., Hung, Y., Nyce, M. L., Christensen, A. E., & Yin, A. C. (2017). The relationship between students' counseling center contact and long-term educational outcomes. *American Psychological Association, 14*(4), 461-469.
- Segerstrom, S. C, Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Fahey, J. L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1646-1655.
- Sevinç, S. ve 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.
- Sevim, S. ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(2), 217-233.
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motiv Emot, 36*, 504-515.
- Sidle, M.W., & McReynolds, J. (2009). The freshman year experience: Student retention and student success. *NASPA Journal, 46*(3), 434-446.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 65-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38-62.
- Stappenbeck, C.A., Quinn, P. D., Wetherill, R. R., & Fromme, K. (2010). Perceived Norms for drinking in the transition from high school to college and beyond. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 7*(6), 895–903.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898.

- Stevenson, D. P. & Baker, D. L. (1992), Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Suldo, S. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2013). The psychosocial functioning of high school students in academically rigorous programs. *Psychology in the Schools*, 50, 823–843.
- Swanson, N. M., Vaughan, A. L., & Wilkinson, B. D. (2017). First-year seminars: Supporting male college students' long-term academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(4) 386–400.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *The Role of Peer Relationships in Adjustment to College*, 49(6), 551-567.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1978). The relation of students' precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition. *Research in Higher Education*, 9(4), 347-366.
- Terenzini, P., Rendon, L., Upcraft, M. L., Millar, S., Allison, K., Gregg, P., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35, 57-73.
- Thomas Schuster, M. (2017). Compartmentalized cultures, integrated transitions: exploring first-year student transition through institutional culture at a middle atlantic university. *Doctoral Dissertation, Department of University of Pittsburgh School of Education*. Atlanta.

- Tieu, T.T. (2008). The effects of a transition to university intervention program on adjustment and identity development, *Doctoral Desertation, Department of Psychology*, Wilfrid Laurier University, Canada.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures o f student attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Expoloring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. doi: 10.5204/ssj.v8i2.376
- Trevisan, D.A., Bass, E., Powell, K., & Eckerd, L.M. (2017). *Meaning in life in college students: Implications for college counselors*. *Journal of College Counseling*, 20, 37- 51.
- Trockel, M.T., Barnes, M. D., & Egget, D.L. (2000). Health- related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviours, *Journal of American College Health*, 49(3), 125-131.
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415-419.
- Tuhanioğlu Sevinç, S. (2017). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Tuna, M. E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as a predictor of university adjustment of Turkish and U.S students* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Venezia, A., & Kirst, M. W. (2005). Inequitable opportunities: How current education systems and policies undermine the chances for student persistence and success in college. *Educational Policy*, 19(2), 283-307.
- Vilatte, A., Marcotte, D., & Potvin, A. (2017). Correlates of depression in first- year college students. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 114-136.
- Wapner, S., & Demick, J. (1998). Developmental analysis: A holistic, developmental, systems- oriented perspective. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 761-806). New York: John Wiley.
- Weidman, J. (1989). *Undergraduate socialization: A conceptual approach*. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (vol. 5). New York: Agathon.
- 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.
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year

university: who maintains their high school average? *Higher Education*, 62(4), 467–481.

Wolfe, R. N., & Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177-185.

Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117-133.

Xiaoli, N., Yan, H., Chen, S., & Liu, Z. (2009). Factors influencing internet addiction in a Sample of freshmen university students in China. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(3), 327-330.

Yates, S., & Payne, M. (2006). Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for intervention with young people. *Journal of Youth Studies*, 9(3), 329–344.

Yazedjian, A., Toews, M. L., Sevin, T., & Purswell, K. E. (2008). "It's a whole new world": A qualitative exploration of college success. *Journal of College Student Development*, 49(2), 141-154.

Yurttagüler, L. (2012). *Sosyal dışlanma ve gençlik*. N. Yentürk ve G. Nemutlu (Yay. Haz.). Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları içinde (ss.379-400). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-A:Algılanan Üniversite Desteği ve Yapısı Ölçeği- Örnek Maddeler

AÜDYÖ

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kesinlikle							Kesinlikle	
Katılmıyorum							Katılıyorum	

1. () Öğrenciler herhangi bir duygusal problem veya uyum problemi yaşadıklarında alabilecekleri yardım hizmeti hakkında uyum (oryantasyon) programı sırasında bilgilendirilirler.
2. () Üniversite eğitim öğretim yönetmeliğinde lisans program gereklilikleri ve mezun olma koşulları çok açıktır.
3. () Arkadaş edinmek kolaydır.
4. () Öğretim üyeleri ödevlerde ve sınavlarda iyi not almaları için öğrencilerden neler beklendiğini açıkça ortaya koyarlar.
5. () Öğrenciler duygusal bir problem için yardıma ihtiyaç duyduklarında kampüste kendilerine yardımcı olacak bir servis bulmaları kolaydır.
6. () Öğretim üyeleri öğrencilerden beklentileri konusunda net değiller.
7. () Lisans programımdaki bir öğrenci çoğunlukla öğretim üyesince fark edilmediğini düşünebilir.
8. () Kayıt ve ders seçimini zorlaştıran birçok karmaşık kural var.

EK-B: Değerlendirme Formu I

Öğrenci Adı- Soyadı:

Tarih:

Soru 1: Katılacağınız Üniversite Uyum Programı sizin için hangi yönlerden yararlı olabilir?

Soru 2: Üniversiteye başladığınızda üniversiteye uyumunuzu zorlaştıran faktörler nelerdi?

Soru 3: Size sunulacak psikolojik temelli bir uyum programda hangi konularda desteklenmek isterdiniz?

Soru 4: Üniversiteye uyum sürecinizde kimin/kimlerin sizin için yararlı olabileceğini düşünüyorsunuz?

Soru 5: Bu üniversite uyum grup rehberliği programı süresince grup liderinden beklentileriniz nelerdir?

EK-C: Değerlendirme Formu II

Öğrenci Adı- Soyadı:

Tarih:

İlk oturumda cevapladığınız aşağıdaki soruları, 6 oturumluk grup sürecinde elde ettiğiniz kazanımları düşünerek tekrar cevaplamanız beklenmektedir.

Soru 1: Katıldığınız Üniversite Uyum Programının sizin için hangi yönlerden yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?

Soru 2: Üniversiteye başladığınızda üniversiteye uyumunuzu zorlaştıran faktörleri göz önünde bulundurarak bu grup sürecindeki hangi faktörlerin/etkinliklerin uyumunuzu kolaylaştırdığını düşünüyorsunuz?

Soru 3: Bu grup sürecinde üniversiteye geçiş sürecinde uyumunuzu kolaylaştıran/destekleyen hangi kaynakları farkettiler?

Soru 4: Size sunulacak psikolojik temelli bir uyum programda hangi konularda desteklenmek istersiniz?

Soru 5: Üniversiteye uyum sürecinizde kimin/kimlerin sizin için yararlı olabileceğini düşünüyorsunuz?

Soru 6: Bu üniversite uyum psikoeğitsel grup programı süresince grup liderine ilişkin beklentileriniz karşılandı mı? Açıklayınız.

Soru 7: Katıldığınız üniversite uyum sürecine ilişkin 3 öneri vermek isterseniz bunlar neler olur?

Soru 8: Grup sürecine ilişkin görüş ve değerlendirmeleriniz nelerdir?

EK-Ç:Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Üye

Adı Soyadı:

1. Bugünkü oturumda neler hissettiniz?
2. Bugünkü oturuma yönelik düşünceleriniz neler?
3. Bugünkü oturumda öğrendiklerinizden neleri uygulamak istersiniz?
4. Bu oturumu siz tasarlamış olsaydınız nasıl tasarlardınız?



EK-D:Grup Oturumlarını Değerlendirme Formu- Lider.

1. Oturum sürecini kazanımlar amaçlar açısından değerlendiriniz.
2. Oturum amaçlarına ulaşıldı mı?
3. Lider olarak oturumdaki güçlü/zayıf yönleriniz nelerdi?
4. Bu oturum sizi nasıl etkiledi?



EK-E: Gönüllü Onam Formu

Grup Uygulaması İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

T.C. Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Anabilim Dalı

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Doç. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında Dilek Avcı tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında grup çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Üniversite Uyum Programı'nın ilk yıl üniversite öğrencilerinin üniversite uyum düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada sizden haftada bir gün 90 dakika sürecek olan 6 hafta ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 15 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün oturumlara eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan katılmanızdır. Çalışma sürecindeki tüm etkinliklere katılmanız, verilen ödevleri yapmanız gizliliğe uygun davranmanız, oturumlara zamanında katılmanız ve tüm sorumlulukları yerine getirmeniz beklenmektedir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Oturumlarda zaman zaman fotoğraf çekimi, ses ya da görüntü kaydı yapılacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya dilekavci@hacettepe.edu.tr e-posta adresi numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı- Soyadı:.....

İmzası:

EK-F:İlk Yıl Üniversite Uyum Programı (Örnek Özet Oturum)

1. OTURUM- Üniversiteye Geçiş Sürecim

Kazanımlar:

- Katılımcılar liderle ve birbiriyle tanışır.
- İlk yıl üniversite uyum programının amaç ve sınırlılıklarını farkeder.
- Üniversite ilk yılının akademik gelişim, kimlik gelişimi açısından önemini kavrar.

Materyaller:

Yaka Kartları

A-4 Kağıtlar

İlk Yıl Farkındalık Dairem

Süre: 90 dk.

İşlem:

1. Katılımcılar grup lideri tarafından karşılanır ve “Hoş geldiniz” denilerek daire şeklinde oturmaları sağlanır. Grup lideri kendisini tanıttıktan ve hoş geldiniz konuşmasının ardından ön görüşmede de ifade edildiği gibi program genel amacının üniversiteye geçiş sürecindeki ilk yıl öğrencilerinin uyum süreçleri (Kurumsal uyum/ Üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum ve kişisel duygusal uyum alanlarında) üniversitede ilk yıl başta olmak üzere tüm üniversite yaşamları ve yaşamlarının sonraki yıllarında da kullanabilecekleri bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak olduğu ifade edilir.
2. Grup süreci boyunca ailesi şehir dışında olan ve mesafe olan yakın olan öğrencilerden hafta sonları ailesinin yanına gitmemesi ifade edilir. Grup kurallarına ilişkin değerlendirme ve sözel kontratın ardından lider grupyülerine ayağa kalkarak bir daire oluşturmaları istenir ve ısınma ve tanışma alıştırmalarına geçi

EK-G:Katılım Belgesi

	T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KATILIM BELGESİ	
Sayın : _____		
<i>Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim Dalı Uzmanı Dilek Avcı tarafından 23 Ekim 2018 - 11 Aralık 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen 6 oturumluk “İlk Yıl Öğrencilerine Yönelik Üniversite Uyum Programı”nı tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.</i>		
Uz. Psk. Dan. Dilek AVCI Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı (Grup Yöneticisi)		Doç. Dr. Türkan DOĞAN Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı (Süpervizör)

EK-H. Oturumlara İlişkin Örnek Görseller







EK-I:Program Broşürü

Hacettepe Üniversitesi İlk Yıl Öğrencilerine Yönelik Üniversite Uyum Programı

Programın amacı

Üniversiteye geçiş süreci her ilk yıl üniversite öğrencisinin farklı açılardan farklı düzeylerde stres yaşadığı zorlanmalı bir geçiş sürecidir.

-Bu geçiş sürecinde öğrencilerin kazandığı bilgi ve beceriler başta akademik başarı olmak üzere kişisel, sosyal anlamda öğrencilerin gelişimini etkilemekte ve etkisini tüm üniversite yaşamı ve yetişkinlik yaşamında da göstermektedir.

Bunun için en etkili yol küçük gruplar halinde öğrencilere sunulan grup programlarıdır. Bu genel amaçtan yola çıkarak bu çalışmanın amacı

-üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum ve üniversite ortamına uyum/ kurumsal bağlanma alanlarında beceriler kazanmasını sağlamaktır.

KAZANDIRILACAK BİLGİ ve BECERİLER

Akademik Uyum Kapsamında: Üniversitede etkili ders çalışma yöntemleri, zaman yönetimi, akademik personelle iletişim ve not alma yöntemleri gibi akademik beceriler

Sosyal Uyum Kapsamında: Kişiler arası ilişkiler geliştirme, etkili iletişim kurma yöntemleri gibi sosyal beceriler

Kişisel Uyum Kapsamında: Duygusal iyilik halini geliştirmeye yönelik beceriler

Üniversite ortamına uyum/ kurumsal bağlanma Kapsamında: Kampüs kaynaklarından etkili biçimde yararlanma

yollarına yönelik beceriler
kazandırılacaktır.

İletişim:

dilekavcipdr@gmail.com

Tel: 0312 -2976242

veya

Beytepe Psikolojik Danışma Birimi' ne
bireysel olarak müracaat edilebilir.

Üniversite Uyum Programı

6 oturum süren grup sürecidir. Her bir oturum 90 dk sürecek şekilde yapılandırılmıştır. Bilgi ve beceri kazanmaya yönelik hazırlanan oturumlar bilgi ve beceri vermenin yanı sıra oyun, video gösterimi gibi tekniklerden yararlanılarak oluşturulmuş interaktif bir süreçtir.

Programa tüm ilk yıl öğrencilerimiz baş vurabilir.

Ancak sınırlı sayıda katılımcı ile çalışılacağı için **ön görüşme** gerçekleştirilecektir.

Katılımcılara uygun olarak zamanlama planlanacak ortak gün ve saatte **15 kişilik** grup oluşturulacaktır.

Katılımcılara Katılım Belgesi verilecektir.

Grup oturumları Hacettepe Üniversitesi Beytepe Psikolojik Danışma Merkezi'nde gerçekleştirilecektir

Katılım Ön Görüşme Tarihleri:
08 Ekim - 17 Ekim 2018

Tarihleri Arasında
Beytepe Psikolojik Danışma Birimi'nde
Gerçekleştirilecektir.

Program Başlama Tarihi:
22 Ekim 2018 itibariyle
Beytepe Psikolojik Danışma Birimi'nde
Başlayacaktır.

EK-İ: Program Taahhütnamesi

Hacettepe Üniversitesi İlk Yıl Öğrencilerine Yönelik Üniversite Uyum Programı Taahhütname

Hacettepe Üniversitesi ilk yıl üniversite öğrencilerine yönelik Dilek Avcı tarafından gerçekleştirilen üniversite uyum programına gönüllü olarak katılmaktayım. Programa altı oturum boyunca devam edeceğimi ancak önemli bir durum olması durumunda oturuma katılamama durumunda Dilek Avcı ile iletişim kuracağımı taahhüt etmekteyim.

Öğrenci Adı Soyadı

EK-J:Üniversite İlk Yıl Öğrencilerinin Uyumları İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmanın genel amacı, üniversiteye geçiş sürecinde olan öğrencilerin üniversite uyumlarını artırmaya yönelik bir uyum programı hazırlanarak uygulanmasıdır. Bu kapsamda, bu çalışmanın da amacı üniversitede ilk yılınızda üniversite uyum süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerinizin alınmasıdır. Elde edilen yanıtlar toplu olarak değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Katılımcıların kimliğini açığa çıkarabilecek kişisel bilgiler paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Katılımcının

Yaş;

Cinsiyet;

Kaldığı Yer;

Birlikte ikamet ettiği kişiler;

Görüşmecinin Adı Soyadı:

1. Üniversiteye geldiğinizde üniversitenizdeki ilk deneyimleriniz nelerdi?
2. Üniversiteye geldiğinizde hissettiğiniz ilk duygular neydi?
3. Üniversitede ilk yılınızda akademik yaşantılarınızın parçaları olan ders çeşitliliği, Derslerin yoğunluğu, öğretim elemanları, derslikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Üniversitede ilk yılınızda; üniversite sosyal yaşantısı hakkında düşünmektesiniz? ilk yılınızda üniversite içinde çeşitli topluluklara (spor, hobi, alan ile ilgili) ve etkinliklere katıldınız mı? Cevabınız evet ise ne tür topluluk ve etkinliklere katıldınız ve bu etkinliklerden nasıl haberdar oldunuz?
5. Üniversitede ilk yıl ikame ettiğiniz yer neresi? İkame ettiğiniz yer ile ilgili düşüncelerinizi söyler misiniz?
6. Üniversitede ilk yıl yeni arkadaşlar edinirken deneyimleriniz nasıldı? (zorlayıcı ve kolaylaştırıcı faktörler)
7. Üniversitenizle ilgili beklentileriniz nelerdi?
8. Üniversiteye yeni başladığınızda size sunulacak psikolojik temelli bir programda hangi konularda desteklenmek isterdiniz ve siz böyle bir program hazırlıyor olsanız nereden başlardınız?
9. Oryantasyon çalışmaları içinde en fazla faydalandığınız çalışma hangisi oldu?
10. Bu yıl üniversiteye uyumunda size yardımcı olan en önemli faktör neydi?

Üniversitede ilk yıl deneyimlerinizle ilgili ifade etmek istediğiniz noktalar var mı? Daha önceki cevaplarınızdan farklı olarak değinmek istediniz nokta var mı?

EK-K:Üniversite- Öğrenci Eşleşme Ölçeği- Örnek Maddeler

	Kesinlikle Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Mükemmel Uyuşuyor
1- Fiziksel Çevre	()	()	()	()	()
2- Öğrenci Profili	()	()	()	()	()
3- Öğrenci Etnik Çeşitliliği	()	()	()	()	()
4- Politik İklim	()	()	()	()	()
5- Entelektüel İklim	()	()	()	()	()
6- Ailemden Uzaklık	()	()	()	()	()
7- Sosyal Çevre	()	()	()	()	()
8- Özgürlük/ Bağımsızlık Derecesi	()	()	()	()	()

EK-L:Üniversite Yaşamı Ölçeği – Örnek Maddeler

	Bana Hiç UygunDeğil				Bana Tamamen Uygun			
1. Üniversitedeki topluluklara girmeye çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
2. Kendimi genellikle gergin hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
3. Kendimi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
4. Arkadaşlarımla yakınlaşamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
5.Derslerde işlenen konuları anlamakta zorluk çekiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
6. Kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
7. Üniversite öğrencisi olmaktan memnun değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
8. Olayların hep kötü gideceğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
9. Hayatımı istediğim gibi yönlendirirm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
10. Cinsellik beni korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

EK-M: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-1718

09 Mayıs 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 19.04.2017 tarih ve 956 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Dilek AVCI'nın Doç. Dr. Türkan DOĞAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrenciler İçin Üniversite Uyum Programı Geliştirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 25 Nisan 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK-N: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03.10.2019

(İmza)
Ad SOYADI

Dilek Avcı
[Signature]

EK-O: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/10/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Üniversite Uyum Programının Etkililiği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/05 /2019	240	294855	18/06 /2019	%10	1127013012

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Dilek Avcı
Öğrenci No.: N11241593
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dos. Dr. Türkan DOĞAN



EK-P: Dissertation Originality Report

03/10/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title : Effectiveness Of The College Adjustment Program Developed For College Freshmen

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
08/05/2019	240	294855	18/06 /2019	%10	1127013012

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Dilek Avcı
Student No.: N11241593
Department: Educational Sciences
Program: Psychological Counseling and Guidance
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Türkan DOĞAN


EK-R: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezim kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☒ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

... 03 / ... 10 / 2019
(imza)
Öğrencinin Adı SOYADI
Dilek Arıcı

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda şüphelere veya kurumlara haksız kazanç; imkân oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

