



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Aidiyet Hissi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Seda SEVİNÇ TUHANOĞLU¹ , Cem Ali GİZİR² 

¹Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Mersin, Türkiye

²Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Mersin, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe'ye uyarlanan Aidiyet Hissi Ölçeğinin (AHÖ) psikometrik özelliklerini inceleyerek geçerlik ve güvenilirliğini sınamaktır. Çalışma verileri, bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 472 (295 kadın, 177 erkek) lisans öğrencisinden elde edilmiştir. AHÖ'nün geçerliğini test etmek için çalışmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yönteminden yararlanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formunun, "akran desteği", "öğretim elemanı desteği", "öğretim elemanlarının empatik anlayışı", "sınıf konforu" ve "izolasyon" olarak adlandırılan beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. AHÖ'nün güvenilirliğinin incelenmesi sonucunda ise ölçekte yer alan beş faktörün Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları akran desteği için .72, öğretim elemanı desteği için .88, öğretim elemanlarının empatik anlayışı için .92, sınıf konforu için .89 ve izolasyon için .66 olup, ölçeğin bütününe ilişkin elde edilen iç-tutarlık değeri .85'dir. AHÖ'nün üç hafta arayla yapılan ölçümler temelinde gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda ise faktörlerin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .64 (izolasyon) ile .77 (sınıf konforu) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı kapsamında elde edilen test tekrarı güvenilirliği de .80 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, AHÖ'nün Türkçe formunun orijinal ölçekte olduğu üzere beş faktörlü bir yapı sergilediği ve güvenilirlik ölçütlerini sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet hissi, geçerlik, güvenilirlik, üniversite öğrencileri

Turkish Adaptation of the Sense of Belongingness Scale: Validity and Reliability Studies

Abstract

The purpose of the study is to investigate the validity and reliability of the Sense of Belongingness Scale (SBS) adapted to Turkish culture. The sample of the study consisted of 472 (295 female, 177 male) undergraduate students enrolled in various faculties of a state university in Turkey. The construct validity of the scale was examined using confirmatory factor analysis. The result of the analysis showed that the SBS was composed of five factors, namely "perceived peer support", "perceived faculty support", "perceived empathy", "perceived classroom comfort" and "perceived isolation". The reliability analysis also revealed that the Cronbach alpha internal consistency coefficients of the factors were 0.72 for perceived peer support, 0.88 for perceived faculty support, 0.92 for perceived empathy, 0.89 for perceived classroom comfort and 0.66 for isolation. The test-retests reliability coefficients of the factors (after a three week interval) also changed, ranging from 0.64 (perceived isolation) and 0.77 (perceived classroom comfort). As a result, all the findings indicated that the Turkish adapted form of the SBS has similar psychometric features to the original scale.

Keywords: Reliability, sense of belongingness, university students, validity

*Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yapılan doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Cem Ali Gizir **E-posta / E-mail:** cagizir@mersin.edu.tr

Cite this article as: Sevinç Tuhanoğlu, S., Gizir, C.A. (2019). Turkish adaptation of the sense of belongingness scale: Validity and reliability studies. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 1-18.



Giriş

Toplumsal yaşam ve ekonominin ayrılmaz parçası olarak görülen yükseköğretim, toplumlar ve bireylerin küresel bilgi ekonomisinde yer alabilmeleri ve rekabet koşullarına ayak uydurabilmeleri için vazgeçilmez bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarına yönelik ilgiyi artırmakta (OECD, 2010; Özkan ve Gizir, 2013) ve aynı zamanda beklentilerin ve sorunların da çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bu kapsamda, ulusal ve uluslararası düzeyde, yükseköğretim politikalarının yeniden gözden geçirilmesinin ve yükseköğretimde nicel okullaşma oranları kadar kaliteli eğitim olanaklarının da ele alınmasının gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (Çetinsaya, 2014; Eurydice, 2014).

Buna paralel olarak, yükseköğretimde kaliteyi artırmak için öğrencilerin eğitime erişimi kadar yükseköğretim sistemlerinin performans göstergelerinden biri olarak görülen öğrencilerin eğitimlerini sürdürme ve okul terklerini önleme konularında yeni politikalara gereksinim duyulmaktadır (Harvey ve Szalkowicz, 2015; Uslu-Gülşen, 2017; Quinn, 2013). Eğitim politikacıları kadar araştırmacıların da ilgi odağı olan bu konu üzerine yapılan çalışmalar sonucunda, birçok önemli etkenin yanı sıra, öğrencilerin üniversitelerine yönelik geliştirdikleri “aidiyet hissi”, onların yükseköğrenimlerini başarılı olarak sürdürmeleri ve mezun olmalarında dikkat çekici bir etken olarak göze çarpmaktadır (Bacanlı, 2003; Ma, 2003; Morrow ve Ackermann, 2012; Uslu- Gülşen, 2017). Bireyin içinde bulunduğu toplulukta bir yeri olduğunu ve kabul gördüğünü hissetmesi sonucunda kendisini önemli ve değerli görmesi olarak tanımlanan aidiyet hissi (Bacanlı, 2003), eğitim alanında da öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim örgütleriyle ilgili olumlu deneyimler edinmeleri ile ilişkilendirilen en önemli etkenlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Morrow ve Ackermann, 2012).

Günümüzde örgütsel aidiyetle ilişkilendirilerek ele alınan aidiyet hissi, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamdaki diğer bireyler tarafından kabul edilmesi ve kendisini bulunduğu öğrenme çevresinin bir parçası olarak görmesi olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000; 2010). Bu hissi, öğrencilerin tutum, davranış ve başarımlarını anlama ve açıklamada temel bir faktör olarak gören Osterman (2000), okul ya da sınıfı sosyal bir topluluk ya da grup olarak ele alarak, bu grubun üyelerinin aidiyet hissine sahip olması gerektiğini, aksi takdirde sosyal bir grup ya da topluluğun oluşamayacağını belirtmektedir. Finn (1989) ise aidiyet hissini, öğrencinin içinde bulunduğu eğitim örgütündeki diğer bireylerce kabul gördüğü, onaylandığı ve kendisine değer verildiğini hissetmesiyle, o örgütün bir üyesi ya da parçası olması, bu üyelikten gurur duyması ve kendini örgütle tanımlaması sonucunda oluşabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Voelkl (1997), öğrencinin içinde bulunduğu eğitim kurumuyla kendini tanımlaması üzerinde durarak, aidiyet hissini bir anlamda o örgüte yönelik bir kimlik geliştirmeyle eş değer sayılabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel kimliği kazanma süreci, o örgütle ilgili beklentilerin, değerlerin ve inançların öğrenciler tarafından içselleştirilerek sahiplenilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, öğrenim gördükleri eğitim örgütüne yönelik ortak değerlere ve yüksek beklentilere sahip olan öğrencilerin, okul içindeki eğitsel ve sosyal etkinliklere yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir (Ma, 2003). Bu kapsamda yapılan

araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleriyle, onların akademik başarılarının ve öz-yeterliliklerinin artması, üniversitedeki akademik ve sosyal yaşama uyum sağlamaları, sosyal ve akademik etkinliklere katılım göstermeleri ve öğrenimlerine devam ederek mezun olmaları gibi yükseköğretimin en önemli amaçlarını işaret eden değişkenlerle pozitif yönde güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu-Gülşen, 2017; Wheelless, Witt, Maresh, Bryand, ve Schrod, 2011). Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel ve sosyal alandaki kazanımlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilen aidiyet hissine (Gizir, 2019; Osborne ve Walker, 2006) yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla kendilerini daha az kaygılı ve yalnız hissettikleri ve daha özerk davrandıkları ifade edilmektedir (Wilson ve ark., 2015). Ayrıca bu öğrencilerin, eğitime daha fazla değer verdikleri, sınıf-içi ve dışı etkinliklere daha sık katılım gösterdikleri (Cemalcılar, 2010), öğretmenleri ve akranlarıyla daha iyi ve nitelikli ilişkiler geliştirdikleri ve buna bağlı olarak genel yaşam doyumlarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Murphy, 2010).

Yükseköğrenim alanyazınında son yirmi yıldır sıklıkla ele alınan aidiyet hissine yönelik tanımlamalar incelendiğinde, kuramsal tartışmaların büyük oranda bu kavramın tek ya da çok boyutlu olup olmadığına odaklandığı görülmektedir (Tovar ve Simon, 2010). Bu kapsamda aidiyet hissini, psikolojik bir deneyim ya da sosyal bütünleşmenin bir bileşeni şeklinde tanımlayarak onu tek boyutlu bir yapı olarak ele alan araştırmacıların (Hausmann, Schofield ve Woods, 2007; Hurtado ve Carter, 1997) yanı sıra bu kavramı çeşitli kişilerarası etkileşimleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan araştırmacılara da (Hoffman, Richmond, Morrow ve Salome, 2002; Tovar ve Simon, 2010) rastlanmaktadır. Nitekim, aidiyet hissini tek boyutlu bir yapı olarak değerlendiren Hurtado ve Carter (1997), eğitim örgütüne aidiyet hissetmenin psikolojik bir yönü bulunduğunu ve bu psikolojik deneyimin anlaşılabilirliği için öğrencilerin yerleşke topluluğuna bağlanmalarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Hurtada ve Carter'a göre birçok farklı kimliği içeren, oldukça karmaşık ve değişken bir yapıya sahip olan üniversite ortamına aidiyet hissi, öğrencilerin yerleşke topluluğuna göre kendilerine bir konum belirleyerek bireysel bir kimlik ve aidiyet hissi geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Benzer şekilde, kavramı tek boyutlu bir yapı olarak ele alan Hausmann, Schofield ve Woods (2007), öğrencilerin üniversiteye bağlanmaları, üniversite çevresine uyum göstermeleri ve üniversitenin sosyal çevresiyle bütünleşmelerini öznel bir deneyim olarak ele almakta ve bu deneyimi aidiyet hissi olarak tanımlamaktadırlar.

Diğer yandan, üniversiteye aidiyet hissini çeşitli kişilerarası etkileşimler bağlamında ele alan araştırmacılar (Hoffman ve ark., 2002; Tovar ve Simon, 2010) ise bu hissini sosyal bütünleşmenin sadece bir boyutu olarak ya da sadece psikolojik bir deneyim olarak tek boyutlu bir çerçeveden tanımlanamayacağını belirtmektedirler. Bu araştırmacılara göre aidiyet hissi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimi gibi üniversitenin hem akademik hem de sosyal çevresindeki en temel etkileşimleri içeren çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bu bakış açısına göre, eğitim

ortamında aidiyet hissinin ortaya çıkmasına öğrencilerin, akranları ve öğretim elemanlarıyla kurdukları karşılıklı sosyal ilişkiler aracılık etmektedir (Ma, 2003). Kavramı çok boyutlu bakış açısıyla ele alan Hoffman ve ark. (2002) göre de üniversiteye aidiyet hissi, öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim örgütünün akademik ve sosyal çevresine katılımlarını anlamlı buldukları ölçüde gelişmektedir. Üniversite çevresine katılımı anlamlı bulma ise işlevsel olarak ele alınan destekleyici akran ilişkilerinin kurulması ve öğrencilerin öğretim elemanlarının kendilerini önemsediklerine ve yerleşkedeki insan kalabalığının içindeki herhangi biri olmadıklarına inanmaları sonucu oluşmaktadır (Hoffman ve ark., 2002). Nitekim yükseköğrenim üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Cheng, 2005; Cotten ve Wilson, 2006; Strayhorn, 2012). Sınıf-içi formal akademik etkileşimin yanı sıra öğrencilere yol gösterip rehberlik eden, yönetsel süreçlere katılarak onlarla ilgili kararlarda söz sahibi olan, tutum ve davranışlarıyla rol model olma özelliği taşıyan öğretim elemanları (Cheng, 2005), öğrencilerin üniversite ortamına girdiği andan itibaren onların akademik ve sosyal yaşantıları üzerinde baskın bir role sahiptir (Zumbrunn, McKim, Buhs ve Hawley, 2014). Bu nedenle, öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki akademik ya da sosyal, resmi ya da resmi olmayan, sınıf içi ya da dışında gerçekleşen her türlü etkileşim, öğrencilerin akademik başarısı, okula devam etme ya da ayrılma kararları, kariyer planları, entelektüel ve kişisel gelişimleri, üniversiteden doyum sağlamaları, üniversite çevresine aidiyet geliştirmeleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunmaktadır (Ahmed, Minnaert, van der Werf ve Kuyper 2010; Cotten ve Wilson, 2006; Micari ve Pazos, 2012).

Bununla birlikte, öğrencilerin üniversite yaşamlarındaki en önemli etmenlerden birinin de akran grupları olduğu ifade edilmektedir (Astin, 1993). Ön yetişkinlik döneminde oldukları dikkate alındığında, bu dönemin gelişimsel görevleri arasında yer alan özerklik sağlama açısından üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal çevrelerinde bulunan diğerleri tarafından kabul görme, onaylanma ve değerli hissetme ihtiyaçlarının giderilmesi oldukça önemlidir (Chickering ve Reisser, 1993). Dolayısıyla, üniversite öğrenimleri süresince ayrımlaşma-bireyselleşme sancuları yaşayan birçok genç yetişkin için akran ilişkileri, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olması açısından ebeveynlerle olan ilişkilerin yerini almaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Dolayısıyla güven duygusunun hissedilmediği, özellikle sınıf içi destek ve yakınlıktan uzak akran ilişkileri, eğitim örgütüne aidiyeti azaltırken (Oswald ve Clark, 2003), öğrencilerin kaygı, yalnızlık ve depresyon gibi olumsuz duyguları deneyimleyerek sosyal yaşamdan geri çekilmelerine neden olmaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Genel olarak değerlendirildiğinde akranlarla kurulan etkileşimlerin niteliği, üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını, sosyalleşmelerini, okula devam etme kararlarını, kişisel değerlerini ve aidiyetlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu-Gülşen, 2017; Yengimolki, Kalantarkousheh ve Malekitabar, 2015). Bu bağlamda çok boyutlu bakış açısından aidiyet hissinin, üniversite yaşamının önemli iki bileşeni olan akademik ve sosyal çevrenin en temel unsurları olarak değerlendirilen akran grupları ve öğretim elemanlarıyla kurulan ilişkiler çerçevesinde ele alındığı ifade edilebilir.

Alanyazında, aidiyet hissini kavramsal yapısına ilişkin süregelen tartışmalar, bu kavramın ölçülmesiyle ilgili farklı uygulamaların gündeme gelmesine neden olmaktadır (Tovar, 2013). Üniversiteye aidiyeti ölçmeye yönelik bazı ölçme araçlarının, kurumsal uygunluk (institutional fit), kurumsal nitelik (institutional quality), kurumsal bağlanma (institutional commitment) ya da üniversiteye bağlanma (commitment to college) gibi isimlendirmelerle ve genellikle başka bir değişkenin alt boyutu olarak ele alındığı ve bu kapsamda oluşturulan çeşitli maddelerle ölçüldüğü belirtilmektedir (Bean ve Metzner, 1985). Diğer bir ifadeyle üniversiteye aidiyet hissi, Öğrenimi Bırakma Modeli (Tinto, 1993), Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin, 1993) gibi üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürmeleriyle ilgili süreçlerin incelenmeye çalışıldığı çeşitli modellerin test edilmesinde kullanılan ölçme araçları kapsamında bazı maddelerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, ilgili alanyazında, yükseköğretim öğrencilerinin aidiyet hissini ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş sınırlı sayıda ölçme aracına da rastlanmaktadır (Tovar ve Simon, 2010). Bu ölçme araçlarından biri olan Aidiyet Hissi Ölçeği (Hoffman ve ark., 2002), üniversiteye aidiyeti bağımsız bir yapı olarak çok boyutlu bakış açısıyla ölçmektedir. Hoffman ve ark. (2002) aidiyet hissini öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimleri çerçevesinde ele alarak geliştirdikleri bu ölçme aracı, “öğretim elemanı desteği”, “öğretim elemanlarının empatik anlayışı”, “akran desteği”, “sınıf konforu” ve “izolasyon” olarak adlandırılan beş boyut içermektedir.

Bu boyutlardan öğretim elemanı desteği boyutu, öğrencilerin üniversite öğrenimleri süresince karşılaştıkları çeşitli zorluklarla ilgili öğretim elemanlarından destek alabilmeleri olarak tanımlanırken, öğretim elemanlarının empatik anlayışı boyutu, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkide kendilerini anlaşılmış hissetmeleriyle ilgilidir. Öğrenim süresince öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin gereklilikleri yerine getirirken akranları tarafından aldıkları destek, akran desteği boyutu olarak ele alınırken izolasyon boyutu ise öğrencilerin sınıf içindeki yabancılaşmalarını ifade etmektedir. Ölçeğin son boyutu olan sınıf konforu ise öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleriyle ilişkilidir. Aidiyet Hissi Ölçeği (AHÖ), yükseköğretim düzeyinde aidiyet hissini ilk defa tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapı olarak tanımlandığı bir bakış açısından hareketle geliştirilmiş bir ölçme aracı olup (Tovar ve Simon, 2010), bu yönüyle araştırmacılara yeni ve önemli bir bakış açısı kazandıracakı öngörülmektedir.

Yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin öğrenimlerine devam etme kararlarını etkileyen örgütsel, akademik, sosyal, kişisel, duygusal faktörler ve bu faktörlerle aidiyet hissini ilişkilendiren çalışmalar temelinde aidiyet duygusunun kavramsal yapısının oluşturulması sürecinin devam ettiği göz önüne alındığında, bu sürece katkı sağlayacak çeşitli çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yönde yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sağlamasının yanı sıra öğrencilerin üniversitelerine aidiyetlerini çok boyutlu bir çerçeveden değerlendirerek onların üniversite yaşamında karşılaştıkları problem alanlarının saptanmasına ve bu problemlerin çözümüne yönelik çeşitli önleyici ve gelişimsel uygulamaların yapılmasına temel oluşturacağı

değerlendirilmektedir. Ayrıca, yurtiçi alanyazını gözden geçirildiğinde, yapılan çalışmaların birçoğunun genellikle ortaöğretim kademesi öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiği, yükseköğretim kademesi öğrencilerinin aidiyet hissini incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ise bu çalışmaların yürütülmesine aracılık edecek ölçme araçlarının henüz yeterli oranda geliştirilmemiş olduğu gözlemlenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin üniversiteye aidiyet hislerini belirlemeye yönelik en kapsamlı ölçme araçlarından bir tanesi olan Aidiyet Hissi Ölçeği'ni (Hoffman ve ark., 2002) Türkçeye çevirerek geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Türkçe'ye uyarlanan AHÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 472 lisans öğrencisini kapsamaktadır. Öğrencilerin %62,5'i kadın (n=295) ve %37,5'i erkektir (n=177) Sınıf düzeyi açısından ele alındığında, üniversite öğrencilerinin 125'i (%26,5) birinci, 123'ü (%26,1) ikinci, 87'si (%18,4) üçüncü ve 137'si (%29,0) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Yaşları 18 ile 25 arasında değişmekte olan öğrencilerin yaş ortalaması ise 20,7'dir (SS=1,84).

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılan öğrencileri tanımlamak ve onların cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf gibi temel demografik bilgilerini sağlamak amacıyla araştırmacıların oluşturdukları sorular "Kişisel Bilgi Formu" adıyla uygulanmıştır.

Aidiyet hissi ölçeği (AHÖ)

Hoffman ve ark. (2002) tarafından geliştirilen Aidiyet Hissi Ölçeği (Sense of Belongingness Scale), öğrencilerin üniversiteye aidiyet düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Özgün ölçek formu 26 maddeden oluşmakta olup, öğretim elemanı desteği (perceived faculty support/comfort), öğretim elemanlarının empatik anlayışı (empathetic faculty understanding), akran desteği (perceived peer support), izolasyon (perceived isolation) ve sınıf konforu (perceived classroom comfort) olarak adlandırılan beş faktör içermektedir. Bu boyutlara ilişkin maddeler tematik olarak, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimlerini yansıtmaktadır.

Öğretim elemanı desteği, öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sıkıntılarla ilgili olarak öğretim elemanlarından gördükleri desteği içermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Bir öğretim elemanından ders öncesinde ya da sonrasında rahatlıkla yardım isterim" şeklindedir (madde 9). Öğretim elemanlarının empatik anlayışı faktörü, öğrencilerin öğretim elemanları ile kurdukları iletişimde anlaşılmalı ve yakın hissetmelerini ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Üzgün olduğumda bir öğretim elemanının duygularımı anlayıp, bana yakın davranacağına inanırım" şeklindedir (madde

24). Akran desteği faktörü ise öğrencilerin üniversite yaşamına yönelik gereklilikleri yerine getirirken akranlarından gördükleri desteği kapsamaktadır. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınava çalışmak için sınıf arkadaşlarımla dışarıda buluşurum” şeklindedir (madde 4). İzolasyon faktörü, öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları yabancılaşmayı ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınıftaki hiç kimse benimle ilgili kişisel şeyleri bilmez” şeklindedir (madde 20). Sınıf konforu faktörü ise öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleri ile ilgilidir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınıfta soru sorarken kendimi rahat hissederim” şeklindedir (madde 18). Ölçekte 4 madde ters puanlanmaktadır. Bu maddeler sırasıyla 19., 20., 21. ve 22. maddelerdir.

Katılımcılar, ilgili ölçek maddelerini (1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum aralığında yer alan Likert tipi beşli derecelendirme çerçevesinde puanlamakta olup AHÖ’den alınabilecek değerler en düşük 26 ve en yüksek 130 olmaktadır. Buna göre, özgün ölçekten alınan yüksek puanlar aidiyet hissini yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan beş faktör için belirlenmiş olan ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise .82 ile .90 arasında değişmektedir (Hoffman ve ark., 2002).

Aidiyet Hissi Ölçeği’nin Türkçe’ye çevrilmesi

Aidiyet Hissi Ölçeği’nin Türkçe’ye çevrilmesi sürecinde ilk olarak özgün ölçekteki tüm maddeler, Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmakta olan iki öğretim üyesi, iki doktora öğrencisi ile Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli bir okutman ve ayrıca bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin 6 farklı çevirisi araştırmacılar tarafından her bir maddesi dikkatle karşılaştırılarak maddeleri en uygun şekilde betimleyen ifadeler belirlenmiştir. Ardından, seçilen maddelerin özgün formla anlamsal ve dilbilimsel açıdan tutarlılığı da gözden geçirilerek oluşturulan Türkçe form 15 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen geri bildirimler çerçevesinde son şekli verilen ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, uyarlanan AHÖ’nün yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve öngörülen modeli değerlendirmek amacıyla benzer nitelikteki çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ki kare, SRMR (Standardized root mean square residual) ve RMSEA (Root mean squared error of approximation) ile CFI (Comparative fit index), GFI (Goodness-of-fit index) ve AGFI (Adjusted goodness-of-fit index) uyum ölçütlerinden yararlanılmıştır. Uyum ölçütlerinden CFI, GFI ve AGFI uyum değerlerinin .90 ve üzerinde, SRMR ve RMSEA uyum değerlerinin ise .05 ve altında olması, öngörülen modelin geçerliği için yeterli olmaktadır (Brown, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000).

Bulgular

Aidiyet Hissi Ölçeğinin Geçerliliğinin İncelenmesi

Bu çalışmada AHÖ’nün yapı geçerliliğinin olup olmadığını incelemek ve varolan faktör yapısını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Süreçle

ilgili başlangıç noktası olarak, özgün AHÖ'nün kuramsal alt yapısı çerçevesinde beş faktör ve 26 maddeden oluşan model temel alınarak ilgili maddelerin ölçtüğü varsayılan faktörler ve bu faktörlere ilişkin psikometrik özellikler yeniden incelenmiştir.

Tablo 1.
AHÖ'deki Maddelerin Lambda, Madde Toplam Korelasyonları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler ve Maddeler	λ	t	R ²	Madde Toplam Korelasyonu	\bar{X}	SS
Akran Desteği						
Madde 1	.45	9.01	.20	.415	1.83	0.92
Madde 2	.31	7.66	.15	.306	2.67	1.24
Madde 3	.47	9.36	.22	.433	1.76	0.89
Madde 4	.36	9.19	.20	.328	2.96	1.27
Madde 5	.47	10.43	.27	.402	2.47	1.11
Madde 6	.64	13.40	.41	.469	2.12	.99
Madde 7	.67	14.24	.45	.484	2.20	1.01
Madde 8	.52	10.58	.27	.419	2.74	1.17
Öğretim Elemanı Desteği						
Madde 9	.70	16.50	.49	.695	2.70	1.18
Madde 10	.68	15.79	.47	.697	2.71	1.17
Madde 11	.78	19.00	.60	.746	3.00	1.16
Madde 12	.76	18.60	.58	.689	2.86	1.12
Madde 13	.73	17.32	.53	.635	3.18	1.15
Madde 14	.71	16.90	.51	.639	3.39	1.14
Sınıf Konforu						
Madde 15	.82	20.86	.67	.757	2.70	1.13
Madde 16	.85	22.16	.72	.795	2.51	1.04
Madde 17	.82	20.87	.67	.762	2.68	1.09
Madde 18	.84	21.75	.70	.784	2.54	1.10
İzolasyon						
Madde 19	.39	8.66	.17	.361	2.42	1.11
Madde 20	.41	9.16	.21	.350	2.64	1.10
Madde 21	.75	15.14	.57	.552	2.40	1.17
Madde 22	.74	14.82	.54	.524	2.44	1.23
Empatik Anlayış						
Madde 23	.83	21.60	.70	.773	2.68	1.21
Madde 24	.87	23.17	.76	.805	3.07	1.88
Madde 25	.87	23.01	.76	.866	2.70	1.12
Madde 26	.82	20.83	.67	.817	2.77	1.12

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir madde için belirlenen Lambda ve *t* değerleri ile çoklu korelasyon kareleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Maddelerin faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri dikkate alındığında, analiz sonucu elde edilen faktör yüklerinin .31 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca, elde edilen tüm değerlerin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, ölçekte yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin istatistiksel açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, DFA sonuçlarına göre elde edilen beş faktörlü AHÖ modelinin sırasıyla, $\chi^2(286) = 598.69$, $\chi^2/sd = 2.09$, SRMR = .049, RMSEA = .048, CFI = .94, GFI = .91 ve AGFI = .89 uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu uyum değerleri, 26 maddelik ölçme modelinin büyük oranda kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çerçevesinde AHÖ'nün Türkçe formunun, orijinal forma benzer şekilde ayırt edici niteliklere sahip 26 madde ile beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş ve bu ölçme modeli hem kuramsal hem de istatistiksel açıdan yeterli ve tatmin edici bulunmuştur.

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Güvenirliğinin İncelenmesi

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin iç tutarlık güvenirliliği

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Türkçe formunun iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz çerçevesinde belirlenen Cronbach alfa korelasyon katsayıları öğretim elemanı desteği için .88, öğretim elemanı empatik anlayışı için .92, akran desteği için .72, sınıf konforu için .89 ve izolasyon için .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık değeri ise .85 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, AHÖ'nün Türkçeye uyarlanan formunda yer alan beş faktörün istatistiksel açıdan anlamlı ve yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin test- tekrar test güvenirliliği

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Türkçe formu, test-tekrar test yöntemi kapsamında 71 üniversite öğrencisine 3 hafta ara ile yeniden uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda korelasyon değerleri, öğretim elemanı desteği için .74, empatik anlayış için .71, akran desteği için .65, sınıf konforu için .77 ve izolasyon için .64 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin içerdiği beş boyut çerçevesinde geneline yönelik elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı ve tatminkâr düzeyde test-tekrar test güvenirliliği sergilediği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri çerçevesinde 26 madde ve beş faktörden oluşan AHÖ'nün Türkçe formunun istatistiksel açıdan geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerini oldukça tatminkâr düzeyde karşıladığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye aidiyet hissi düzeylerinin çeşitli kişilerarası etkileşimler bağlamında ve kapsamlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanınması amacıyla Hoffman ve ark. (2002) tarafından geliştiril-

miş olan AHÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmaları çerçevesinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, orijinal ölçek formunda olduğu üzere, ölçeğin Türkçe formunda yer alan toplam 26 maddenin, “öğretim elemanı desteği”, “öğretim elemanlarının empatik anlayışı”, “akran desteği”, “sınıf konforu” ve “izolasyon” olarak tanımlanan beş faktörlü bir yapı oluşturduğunu ve AHÖ'nün yapı geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, AHÖ'nün iç tutarlık güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach alfa değerleri .66 (izolasyon) ile .92 (öğretim elemanı empatik anlayışı) arasında değişmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık değeri ise .85 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, test-tekrar test yöntemiyle belirlenen korelasyon değerleri de AHÖ'nün tatminkar düzeyde güvenilirliğinin bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 26 madde ve beş faktörlü bir yapı oluşturduğu belirlenen AHÖ'nün Türkçe formunun, Hoffman ve ark. (2002) tarafından özgün ölçeğin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile büyük oranda benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu sonucun, AHÖ'nün kültürlerarası bir tutarlılık taşıyabileceğine dair önemli bir gösterge oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Üniversite yaşamına girişle birlikte birçok stres faktörüyle karşı karşıya kalan üniversite öğrencileri açısından aidiyet hissi, akademik, sosyal ve kişisel alanlardaki kazanımları etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Gizir, 2019; Morrow ve Ackerman, 2012; Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010; Sing, 2018; Tachine, Cabrera ve Yellow-Bird, 2017; Vincent, 2016). Bununla birlikte, aidiyet hissi ile psikolojik değişkenler arasında da önemli etkileşimlerin olduğu belirtilmekte ve aidiyet hissi ile üniversite öğrencilerinin stress, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu vurgulanmaktadır (Gummadam, Pittman ve Ioffe, 2016; Kennedy ve Tuckman, 2013; Lester, Waters ve Cross, 2013; Wilson ve ark., 2015). Bu noktada, özellikle akranlar ve öğretim elemanları ile kurulan sağlıklı, destekleyici ve doyum verici ilişkilerin, aidiyet hissini gelişmesinde ve sürdürülmesinde temel faktörler olarak değerlendirildiği (Tovar ve Simon, 2010; Strayhorn, 2012) gözlemlenmektedir. Buna paralel olarak, üniversite öğrencilerinin akranlarıyla kurdukları ilişkilerinden tatmin olmamalarının, akademik motivasyon ve başarılarının düşmesine, aidiyet hissine sahip olamamalarına, yalnızlık ve okul terkine yol açtığı sıklıkla belirtilmektedir (Gizir, 2019; Pichon, 2016; Schulman, Sassenberg, Nagengast ve Trautwein, 2018; Uslu-Gülşen, 2017; Vincent, 2016). Benzer şekilde, üniversite öğrencileri üzerine odaklanan araştırmalarda, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimlerin, öğrencilerin üniversite yaşamlarından sağladıkları doyuma, akademik, entelektüel ve kariyer gelişimlerine, üniversiteden ayrılma niyetlerine ve aidiyet hissi geliştirmelerine olumlu ya da olumsuz yönde etkide bulunduğunu vurgulamaktadırlar (Allen ve ark., 2018; Uslu-Gülşen, 2017). Sonuç olarak, resmi ya da resmi olmayan, akademik ya da sosyal, sınıf içi ya da dışı, eğitimsel kazanımlara dayalı ve yapıcı öğ-

retim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin desteklenmesi, öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamalarının (Maunder, 2018; Maunder ve ark., 2013; Sevinç ve Gizir, 2014) yanı sıra sosyal, mesleki ve entelektüel gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Kim ve Lundberg, 2016; Kim ve Sax, 2011; Shim ve Ryan, 2012).

Bilindiği üzere, öğrencilerinin çeşitli alanlarda gelişmesi ve başarılı olarak mezun olmaları, üniversitelerin temel amaçlarından birisidir (Steingass ve Sykes, 2008). Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik, mesleki, sosyal ve kişisel gelişim alanlarına özgü kazanımları etkileyen önemli bir faktör olarak görülen aidiyet hissi temelinde çeşitli çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu bakış açısıyla, üniversite öğrencilerinin aidiyet hissi düzeylerinin belirlenebilmesi için çok boyutlu kişilerarası etkileşimler bağlamında öğretim elemanları ve akranlarla kurulan etkileşimleri dikkate alan AHÖ'nün, öğrencilerin üniversite yaşamlarında önemli olan çeşitli etkileşimlerin tanımlanmasına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği incelenen AHÖ'nün, aidiyet hissi temelinde üniversiteye uyum, okul terki, üniversite öğrencilerinin problem ve gereksinimleri gibi çok çeşitli konu alanlarında yürütülecek araştırmalarda kullanılabilmesi öngörülmektedir. Bununla birlikte AHÖ'nün, başta Üniversite Psikolojik Danışmanlığı alanı olmak üzere Türkiye'de yükseköğretim alanında yürütülecek çeşitli önleyici ve gelişimsel etkinlik ve uygulamalara kapsayıcı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, bir kamu üniversitesinde öğrenim gören lisans düzeyindeki öğrenci örnekleme ile yürütülmüştür. Dolayısıyla gelecekte farklı üniversitelerde öğrenim gören geniş örneklem gruplarıyla AHÖ'nün psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine, AHÖ'nün geçerliğini farklı yöntemlerle ele almak üzere üniversite öğrencilerinde aidiyet hissini temel alan farklı ölçeklerin kullanılabilmesi benzer ölçekler geçerliği temelinde çalışmalarının yürütülmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – S.S.T.; Tasarım – C.A.G.; Denetleme – C.A.G.; Kaynaklar – S.S.T., C.A.G.; Malzemeler – S.S.T., C.A.G.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – S.S.T.; Analiz ve/veya Yorum – S.S.T., C.A.G.; Literatür Taraması – S.S.T., C.A.G.; Yazıyı Yazan – S.S.T., C.A.G.; Eleştirel İnceleme – C.A.G.; Diğer – C.A.G.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – S.S.T.; Design – C.A.G.; Supervision – C.A.G.; Resources - S.S.T., C.A.G.; Materials - S.S.T., C.A.G.; Data Collection and/or Processing – S.S.T.; Analysis and/or Interpretation - S.S.T., C.A.G.; Literature Search - S.S.T., C.A.G.; Writing Manuscript - S.S.T., C.A.G.; Critical Review – C.A.G.; Other – C.A.G.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The meditational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 36-46. [\[CrossRef\]](#)
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, *30*, 1-34. [\[CrossRef\]](#)
- Astin, A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve öğrenme (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, *55*(4), 485-540. [\[CrossRef\]](#)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press. [\[CrossRef\]](#)
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, *59*, 243-272. [\[CrossRef\]](#)
- Cheng, D. X. (2005). Assessing students' perceptions of campus community: A focus group approach. *Professional File*, *95*, 2-10.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). Education and identity. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Journal of Higher Education and Educational Planning*, *51*(4), 487-519. [\[CrossRef\]](#)
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası (Rapor No. 2014/2). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Eurydice (2014). *Avrupa yükseköğreniminde modernizasyon: Giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*, 117-142. [\[CrossRef\]](#)
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, *75*, 203-220. [\[CrossRef\]](#)
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148-162. [\[CrossRef\]](#)
- Harvey, A., & Szalkowicz, G. (2015). From departure to arrival: Re-engaging students who have withdrawn from university. *Journal of Further and Higher Education*, *41*(1), 79-97. [\[CrossRef\]](#)

- 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. [CrossRef]
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 4*(3), 227-256. [CrossRef]
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on latino college students’ sense of belonging. *Sociology of Education, 70*, 324-345. [CrossRef]
- Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research, 8*, 87-97. [CrossRef]
- Gummadam, P., Pittman, L. D., & Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 289-306. doi: 10.1080/00220973.2015.1048844 [CrossRef]
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education, 16*, 435-470. [CrossRef]
- Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A Structural model of the relationship between student–faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education, 57*(3), 288-309. [CrossRef]
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on major? An examination using multi-level modeling. *Research in Higher Education, 52*(6), 589-615. [CrossRef]
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 23*, 157-171. [CrossRef]
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to schools make a difference. *Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349. [CrossRef]
- Maunder, R. E. (2018). Students’ peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education, 42*(6), 756-768. [CrossRef]
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education, 66*(2), 139-152. [CrossRef]
- Micari, M., & Pazos, P. (2012). Connecting to the professor: impact of the student–faculty relationship in a highly challenging course. *College Teaching, 60*(2), 41–47. [CrossRef]
- Morrow, J. A., & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal, 46*(3), 483-491.
- Murphy, S. C. (2010). *The first-year student experience: Examining student satisfaction and the use of learning communities in the first-year of the college*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, USA). Retrieved from <http://purl.umn.edu/92414>
- OECD (2010). *Tertiary education entry rates 2010*. Retrieved from OECD iLibrary website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-entry-rates-2010_20755120-2010-table2
- Osborne, J. W. & Walker, C. (2006). Stereotype threat, identification with academics, and withdrawal from school: Why the most successful students of color might be most likely to withdraw. *Educational Psychology, 26*(4), 563-577. [CrossRef]

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. [CrossRef]
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239-260). Dordrecht, The Netherlands: Springer. [CrossRef]
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187-196. [CrossRef]
- Özkan, C. ve Gizir, S. (2013). Motives of undergraduate students to study at higher education institutions and their socialization tactics. *Education & Science*, 38, 223-236.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pichon, H. W. (2016). Developing a sense of belonging in the classroom: community college students taking courses on a four-year college campus. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(1), 47-59. doi: 10.1080/10668926.2014.964429 [CrossRef]
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76, 343-361. [CrossRef]
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups*. Retrieved from NESET website: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf>
- Schulman, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. [CrossRef]
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- 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.
- 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. *Motivation and Emotion*, 36(4), 504-515. [CrossRef]
- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. B. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165-184. [CrossRef]
- Sing, A. (2018). *Investigating the sense of belonging of international students through a predictive model*. (Doctoral dissertation, Iowa State University, USA). Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/etd/16467>
- Steingass, S. J. & Sykes, S. (2008). Centralizing advising to improve student outcomes. *Peer Review*, 10(1), 18-20.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge. [CrossRef]
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Tachine, A. R., Cabrera, N. L., & Yellow-Bird, E. (2017). Home away from home: Native American students' sense of belonging during their first year in college. *The Journal of Higher Education*, 88(5), 785-807. [CrossRef]
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. [CrossRef]
- Tovar, E. (2013). *A conceptual model on the impact of mattering, sense of belonging, engagement/ involvement, and socio-academic integrative experiences on community college students' intent to persist* (Doctoral dissertation, Claremont Graduate University, USA). Retrieved from https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1083&context=cgu_etd
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2010). Factorial structure and invariance analysis of the sense of belonging scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(3), 199-217. [CrossRef]
- Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir>.
- Vincent, E. A. (2016). Social media as an avenue to achieving sense of belonging among college students. *Vistas Online*, Article 63, 1-14. Retrieved from ACA website: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/social-media-as-an-avenue.pdf?sfvrsn=f684492c_8
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. [CrossRef]
- Yengimolki, S., Kalantarkousheh, S. M., & Malekitabar, A. (2015). Self-concept, social adjustment and academic achievement of Persian students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 50-60.
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., & Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60, 314-339. [CrossRef]
- Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M.J., Veilleuz, N., Floyd-Smith, T., Bates, R., & Plett, M. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research in Higher Education*, 56(7), 750-776. [CrossRef]
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684. [CrossRef]

Extended Summary

Higher education as an integral part of the economy and social life is accepted as a precondition for societies and individuals in order to take part in the global knowledge economy and keep up with competition conditions. This concern has led universities and researchers to investigate national and international higher education policies, seeing them focus on both quality and quantity in higher education. As a result of various studies on higher education, it became apparent that school belongingness is mainly related to the academic persistence of undergraduates being one of the most important goals for higher education institutions. Moreover, recent studies carried out on higher education showed that a lack of sense of belonging at school is one of the important factors of a student's intention to leave and/or dropout from higher education (Morrow and Ackermann, 2012; Uslu-Gülşen, 2017). With this awareness of the importance of belongingness at school, universities and researchers focused on fostering a sense of community among undergraduates.

Students' sense of belonging in school refers to a feeling that a student attains when faculty members and other students in a university environment make him/her feel accepted, valued, and respected (Osterman, 2000; 2010). School belonging as one of the critical factors related to the positive facets of students' school-related experiences is attained through mutually caring social interactions among peers and also between students and their teachers. However, it pointed out that poor interpersonal relations among university students are related to a low level of belongingness to others in the university environment, academic disengagement; social isolation and loneliness (Freeman, Anderman and Jensen, 2007; Wilson et al., 2015).

Related research indicated that a faculty-student relationship in a university environment can be observed in various forms, such as social, academic, formal and informal, and impacts both positively and negatively on students' numerous academic and social experiences or outcomes both. Some of the mentioned outcomes are sense of belonging, academic and social adjustment, satisfaction with college, attrition and persistence, academic achievement, and career aspiration (Ahmed et al., 2010; Cotten and Wilson, 2006; Hausmann, Schofield and Woods, 2007; Micari and Pazos, 2012; Pascarella and Terenzini, 2005; Pittman and Richmond, 2008).

In addition to the relationships between faculty and students, research results revealed that peer relations in an educational context is one the most important factors in terms of students' social integration into university (Freeman, Anderman and Jensen, 2007). Finn (1989) emphasizes that school belonging is based on the identification of a student him/herself as an important part of the school environment through mutually beneficial relationships including acceptance, respect and support. Moreover, it is stated that a sense of school belonging promotes persistence, social

integration, self-esteem, academic and social adjustment and academic motivation, although a low level or inadequate sense of school belonging is associated with alienation, school disengagement, a sense of isolation and school dropout (Cemalcılar, 2010; Gizir, 2019; Pichon, 2016; Uslu-Gülşen, 2017; Vincent, 2016).

The concept of the sense of belonging has been examined under various headings and there has been an ongoing debate on its conceptual structure in literature. This situation causes confusion among researchers about the assessment and evaluation of the concept and leads them to use different instruments (Tovar, 2013). Some instruments approach this concept as unidimensional, such as institutional fit, commitment to university (Bean and Metzner, 1985), while some treat it as multidimensional (Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone, 2002; Tovar and Simon, 2010; Hurtado and Carter, 1997). The Sense of Belongingness Scale (SBS) as a multidimensional scale, was developed by Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone (2002), considering mainly faculty-student interaction, peer interaction, and in-class interactions. In this respect, the SBS includes five dimensions called “perceived peer support”, “perceived faculty support”, “perceived empathy”, “perceived classroom comfort” and “perceived isolation”. The SBS as the first scale developed by a perspective regarding the sense of belonging as a multidimensional construct seems to bring an important standpoint for higher educational researchers (Tovar and Simon, 2010). Considering the aforementioned importance of a sense of school belonging for university students, this study aimed to investigate the psychometric properties of the Sense of Belongingness Scale (Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone, 2002) when adapted to Turkish.

Method

The sample of this study consisted of 472 (295 female, 177 male) undergraduate students enrolled in a state university in Turkey. The Sense of Belongingness Scale (SBS; Hoffman, Richmond, Morrow, & Salomone, 2002) includes 26 items and five factors to which participants reply on a 5-point Likert scale. These factors are namely, “perceived peer support”, “perceived faculty support”, “perceived empathy”, “perceived classroom comfort” and “perceived isolation”, respectively. The overall SBS scores range from 26 to 130, with upper scores indicating a greater tendency towards a sense of belongingness. The construct validity indications of the SBS adapted for Turkish culture was examined using confirmatory factor analysis.

Findings, Conclusion, and Discussion

The confirmatory factor analysis for the established model of the SBS revealed the following fit indexes: $\chi^2(286) = 598.69$, $\chi^2/sd = 2.09$, SRMR = 0.049, RMSEA = 0.048, CFI = 0.94, GFI = 0.91 ve AGFI = 0.89. The scores obtained from the fit indexes were highly acceptable and the adapted structure of the Turkish SBS demon-

strated a similar psychometric structure to the original one. The reliability coefficients predicted by Chronbach alpha for the five factors of the adapted SBS were 0.72 for perceived peer support, 0.88 for perceived faculty support, 0.92 for perceived empathy, 0.89 for perceived classroom comfort and 0.66 for perceived isolation. The test-retests reliability coefficients of the factors (after a three week interval) also changed, ranging from 0.64 (perceived isolation) to 0.77 (perceived classroom comfort). This result indicated that the reliability evidence for the Turkish SBS was also sufficient. Consequently, the findings of the study supported that the adapted form of the Turkish SBS has similar psychometric properties to the original scale.