

OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Meltem ÇENGEL*
Tarık TOTAN**
Suna ÇÖĞMEN***

ÖZET

Okula bağlılık “okul ile ilgili okul içinde ve dışındaki etkinliklere katılma, okulun hedeflerine değer verme ve kendini okul ile özdeşleştirme” olarak açıklanabilir. Alanyazın, özerklik, ait olma, yeterlilik gibi psikolojik ihtiyaçlar karşılandığında okula bağlılığın üç farklı boyutta gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu boyutlar; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bağlanma olarak ifade edilebilir. Bu çalışmanın amacı, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen ve üç boyuttan oluşan Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özelliklerini incelemektir. Öncelikle dil geçerliği, yakınsak ve iraksak ölçek geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, Aydın ili merkez ilçesinde 2014 Bahar döneminde eğitim gören 515 (kız n=261, erkek n=254) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üç boyutta kurgulanan ölçeğe ilişkin hipotez model ve veri seti arasında yeterli uyumun olduğunu göstermiştir ($\chi^2=618.90$, $sd=49$, $\chi^2/sd=4.15$, $CFI=.96$, $SRMR=.05$). Doğrulamalı faktör analizi için çapraz geçerleme sonuçları da model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0.33-0.67 arasındadır. Ölçeğin tüm maddeleri %27'lik alt ve üst gruplarını ayırt etmede yeterlidir. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri için hesaplanan Cronbach alfa, davranışsal boyut için 0.68'den, McDonald omega katsayıları ise 0.74'ten yüksektir. Test tekrar test güvenilirliği sonuçları 0.70 ile 0.79 arasındadır. Sonuç olarak ölçek üç boyutta okul bağlılığı değerlendirmede yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Anahtar Kelimeler: Okula bağlılık, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

TURKISH ADAPTATION OF SCHOOL ENGAGEMENT SCALE

ABSTRACT

School engagement can be defined as a commitment to school tasks and feelings of belonging in school. Furthermore, this concept can be explained as “participating in academic and non-academic activities and identifying with and value the goals of schooling.” Research points out that when psychological needs like autonomy, belonging, and competence are met within groups of students, engagement occurs in three dimensions named as emotional, behavioral and cognitive. The aim of this study is to examine the psychometric properties of the School Engagement Scale which was developed by Fredricks, Blumenfeld, Friedel and Paris (2005). First, language validity, convergent and divergent validity is verified. The participants of the study consist of 515 middle school students (261 of girls and 254 of boys). Convenience sampling was used for determining the participants. Findings showed good fit indexes [$\chi^2= 618.90$, $sd= 149$, $\chi^2/df= 4.15$, $CFI= .96$, $SRMR= .05$]. The item total correlations are between .33 and .67. All items are efficient to discriminate the highest and lowest groups of 27%. The Cronbach Alpha coefficients were higher than .68 for the behavioral dimension, and McDonald omega coefficients were higher than .74. The test-retest validity scores were between .70 and .79. The results indicated that the scale is efficient, valid and reliable to test the school engagement in three dimensions.

Key Words: School engagement, scale adaptation, reliability, validity.

* Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, meltemcengel@gmail.com

** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, tariktotan@gmail.com

*** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sunadem@pau.edu.tr

1.GİRİŞ

Günümüzde okullar, yalnızca bilişsel becerileri arttırdıkları için değil, aynı zamanda bireyin duyuşsal ve sosyal gelişimine aracılık ettikleri temel ortam ve bağlam oldukları için de mercek altındadır. Okula bağlılık (school engagement) kavramı; öğrencilerin başarısızlığı, okul bırakma oranı, yabancılaşma, sıkılma gibi okul ve sınıf ortamında istenmeyen durumların önlenmesinde önemli görülmektedir (National Research Council & Institute of Medicine [NRCIM], 2004). Örneğin, Tinto (1975) bireyin eğitime ilişkin ortaya koyduğu hedeflerin ve hissettiği kurumsal bağlılığın okula bağlılığı etkilediğini ve okula bağlılığın da öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantıları üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, okula bağlılık öğrencilerin sosyal, davranışsal ve akademik çıktıları ile de ilişkilendirilmektedir (Bilde, Damme, Lamote, & Fraine, 2012; Covell, 2010; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Öğrenciler okula ilişkin görüşlerini “okul sıkıcı bir yerdir” veya “50 olsun, benim olsun” gibi olumsuz ifadelerle özetlediklerinde, okulda ellerinden gelenin en azını yaptıkları, diğer bir deyişle olabildiğince az çaba harcadıkları görülmektedir ki bu durumda okula bağlılık kavramını ele almak önem kazanmaktadır (Burkett, 2002).

Bununla birlikte Osterman (1998) okula bağlılığı değiştirilebilir bir nitelik olarak ele almaktadır ve okula bağlı öğrencilerin, arkadaşlarından ve öğretmeninden daha çok destek aldığını, bu durumun da okula bağlılığı arttırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla, okula bağlılığın döngüsel şekilde yükseldiği ifade edilebilir. Bağlılık bir bireyin bir görev veya etkinliğe aktif katılımını (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) ve bu katılım sürecindeki davranışsal yoğunluk ve duygusal nitelikleri kapsar (Reeve et al., 2004). Okula bağlılık, okul ile ilgili olma ve kendini okula ait hissetme olarak da tanımlanabilir (Libbey, 2004). Covell’e göre (2010) bağlılık, öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına ilişkin olumlu algıları ve hislerini ve okul ile ilgili etkinliklere ve öğrenme sürecine aktif katılımını içermektedir. Finn (1989) okula bağlılığı, okul ile özdeşleşme ve katılma olarak tanımlamaktadır. Audas ve Willms (2001) kavramı okuldaki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılım, okulun hedefleri ve değerleri ile özdeşleşme olarak tanımlamaktadır. Connel ve Wellborn’a (1991) göre, özerklik, ait olma, yeterlik gibi psikolojik ihtiyaçlar grup içinde karşılandığında, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta bağlılık gerçekleşmektedir. Natriello (1984) okula bağlılığın olmadığı durumlarda, sınıf ortamından uzaklaşma, devamsızlık, düşük düzeyde katılım ve disiplin problemlerinin gözlemlendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bağlılık ile ilgili ilk derlemelerden sayılabilecek Mosher ve McGoan’ın (Mosher & McGowan, 1985) çalışmasında, okul programının bir bölümü olarak sunulan etkinliklere katılım olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin okul yaşantısında bu denli önemli olan okula bağlılık kavramının, kavramsallaştırılması ve kavramsallaştırılan yapıların ölçülmesi önem kazanmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, okula bağlılığın farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı ve ölçüldüğü görülmektedir. Öğrencinin okula bağlılığı bazı farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Finn, 1989; Ladd & Dinella, 2009). Örneğin, Simons-Morton ve Crump (2002) kavramı öğrencilerin okulu ne kadar ciddiye aldıkları, ne ölçüde dikkatlerini verdikleri ve akademik olarak daha iyisini yapmak için ne kadar çaba harcadıkları gibi öğrencilerin akademik motivasyonları ile ilişkili tek boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Akademik katılımın temel alındığı bu

ölçüm, Manlove'ın (1998) öğrencilerin akademik işler, ev ödevleri ve sınavlar için ne kadar zaman harcadıklarına odaklanan "okula bağlılık ölçeği"ne benzerlikler göstermektedir (Libbey, 2004). Bazı araştırmacılara göre ise (Finn, 1989; Guthrie & Wigfield, 2000), bağlılık farklı boyutlardan oluşan karmaşık bir yapıdır. Sonuç olarak okula bağlılığın, öğrenme ile ilişkili pek çok çıktı üzerinde anlamlı etkileri olduğunun belirtilmesine karşın, bu kavramın nasıl tanımlanması ve ölçülmesi gerektiği ile ilgili çok az fikir birliği olduğu söylenebilir (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Bununla birlikte, bağlılık kavramını, tutumlar ile ilişkilendiren pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak alan yazın iki kavram arasında bazı farklılıklara işaret etmektedir. Chiu, Pong, Mori ve Chow (2012) okula bağlılığın, okula yönelik tutum ve okula ait hissetme boyutlarını kapsadığını belirtmektedir. Okula yönelik tutum, okula bağlılığın bilişsel boyutu olarak ifade edilmektedir. Bu boyut öğrencilerin okulun amaçları ve değerlerine ilişkin düşüncelerini içermektedir. Kendini okula ait hissetme ise daha çok okula bağlılığın duyuşsal boyutu ile ilişkilidir. Bağlanma ve tutum arasındaki ilişkileri inceleyen, Kuhn ve Lao (2002) bilişsel bağlanmanın (cognitive engagement) tutum geliştirmeye olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, bazı diğer çalışmalarında Kuhn ve Lao (1996, 1998) bilişsel bağlanma ile tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğunu destekleyen yeterli veri olmadığını ifade etmektedir.

Finn'in (1989) okul bırakma ile ilgili katılım-kimlik tanımlama modeli (Participation-identification model) okul bağlılığının temel yapısı olarak alınmıştır. Finn'in (1989) modeli; gereksinimler, sınıf ile ilgili girişimlere katılma, ders dışı etkinliklere katılma ve karar verme bileşenlerini içermektedir. Okul bağlılığı ile ilgili en yaygın kavramsallaştırmalardan biri, Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) tarafından önerilmiştir. Bu kapsamlı alan yazın taramasını içeren çalışmada, okul bağlılığına ilişkin olarak, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üçlü bir yapı önerilmiştir.

Davranışsal bağlılık, okul ile ilgili görevlerin birey tarafından nasıl ele alındığına ilişkin eğilim ile ilgilidir (McDermott, Mordell, & Stoltfus, 2001). Okul başlığı altında üç farklı boyutun ele alındığı görülmektedir: olumlu davranışlar, okul ile ilgili işlere katılım, okul dışı etkinliklere katılım (Fredricks et al., 2004). Davranışsal katılım olumsuzdan olumsuza doğru pek çok düzeyde gerçekleşebilir. Örneğin, okula devam, okulda kurallara uyma, hatta ödev yapma ve okul ile ilgili etkinliklere katılma olumlu davranışsal katılım içerisinde düşünülebilir. Bu konularda öğrenciler farklı düzeylerde katılım gösterebilirler. Diğer yandan, nedensiz devamsızlık, sınıf içi disiplin problemlerine neden olmak veya okul ile ilgili okul sonrasındaki veya okul dışındaki etkinliklere katılmamak olumsuz davranışsal katılıma örnek olarak verilebilir (Archambault et al., 2009; Archambault et al., 2013; Finn, 1989; Fredricks, 2011; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Fredricks et al., 2004). Kısaca, davranışsal katılım; okul kurallarına ve sınıftaki öğretime katılmak, bu süreçte dikkatini vermek, çaba harcamak ve okul ile ilgili etkinliklere katılmak olarak tanımlanabilir (Archambault et al., 2013; Finn, 1989; Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004).

Duyuşsal boyut, öğrencilerin okula yönelik tutumları, algıları, ilgileri ve duygularını kapsamaktadır (Archambault et al., 2009; Archambault et al., 2013; Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Goodenow, 1993a, 1993b; Osterman, 1998). Okula bağlılığın duyuşsal boyutu, okula ait olmaya ilişkin algı (Goodenow, 1993b), okul ile özdeşleşme, okul ile ilişkili olma (Appleton et al., 2008), eğitimin algılanan yararları ve eğitime verilen değer (Eccles et al., 1983), okul mutluluğu (Bilde et al., 2012) ve okulun öğrencilerin belirli

hedeflerine varmadaki özgün öneminin olması (Archambault et al., 2009) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Okul bağlılığına ilişkin duyuşsal boyut ile ilişkili olarak ele alınabilecek bazı diğer diğer kavramlar okul sıcaklığı (school warmth) ve öğrencilerin okul ile özdeşleşmesi (students' identification within their school) olabilir (Voelkl, 1995).

Bilişsel bağlılık öğrencilerin başarılarını ve psikososyal uyumlarını etkileyen iki değışkene işaret etmektedir. Bunlar öğrencinin öğrenmeye yaptığı psikolojik yatırım ve öğrenciler tarafından kullanılan öz düzenleme stratejileridir (Archambault et al., 2009). Bilişsel yatırım, karmaşık fikirleri kavramak ve zor becerilerde uzmanlaşmak için gerekli çabayı harcamak, yeterlilik algısı, görev-yönelimli amaçlar ve özerklik oluşturma ve okul çalışmalarını gelecekteki uğraşlar ile ilişkilendirmede özen ve istekliliği içerir (Appleton et al., 2006; Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004). Bununla birlikte, öz-düzenleme stratejileri ezberleme, görev planlama ve kendini izleme gibi belirli öğrenme araçlarına odaklanır (Archambault et al., 2009). Öz-düzenleme becerilerine sahip, stratejik, diğer bir değışle bilişsel katılım gösteren öğrenciler bir görevi başarırken, kendi bilişlerini planlama, izleme ve değerlendirme için üst bilişsel stratejileri kullanırlar (Boekarts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Okul bağlılığı uluslararası alan yazında bireyler için son derece kritik bir özellik olarak vurgulanmasına karşın Türkçede bu yapıyı ölçmek için geliştirilen ve uyarlanan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Arastaman, 2006; Can, 2008; Önen, 2014). Bunlardan Arastaman (2006) tarafından yapılan çalışma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır ve okul bağlılığı kavramını öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı bağlılığı, okul programı bağlılığı, okul yönetimi bağlılık ilişkisi ve öğretmen bağlılık ilişkisi olarak kavramsallaştırmıştır. Cernkovich ve Giardona (1992) tarafından geliştirilen ve Can (2008) tarafından uyarlanması gerçekleştirilen Okula Bağlılık Ölçeği ise 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, okula bağlanma, öğretmene bağlanma, algılanan yakalanma riski, okul aktivitelerine katılma, aile iletişimi ve algılanan fırsatlar olarak ifade edilmektedir. Appleton ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen ve Önen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Okula Bağlılık Ölçeği ise yapıyı öncelikle psikolojik ve bilişsel bağlanma olarak iki basamakta ele almıştır. Bunlardan psikolojik bağlanma; aile desteği, öğrenme için akran desteği, öğretmen-öğrenci ilişkileri bileşenleri ile açıklanırken; bilişsel bağlanma akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği ve dışsal motivasyon bileşenleri ile açıklamaktadır. Bununla birlikte Appleton ve arkadaşları (2008) ilgili yapıya ilişkin "Okul Bağlılığı" (School Engagement) kavramı yerine "Öğrenci Bağlılığı-Öğrencinin Okula Bağlanması" (Student Engagement) kavramını önermektedir. Bu iki kavram arasındaki farkı ise, okulun dışında ve okulu etkileyebilen (aile katılımı vb.) faktörlerin ölçeğe dâhil edilmesi ile gerekçelendirmektedirler. Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Derse Katılma Envanteri ise beş boyutlu olarak (duyuşsal katılım, davranışsal katılım-uyma/itaat, davranışsal katılım-sınıf katılımı, bilişsel katılım, derse katılmama) kavramsallaştırılmıştır.

Uluslararası alan yazında, okula bağlılık kavramını ölçen araştırmalar incelendiğinde, iki boyutlu kavramsallaştırma, üç boyutlu kavramsallaştırma ve dört boyutlu kavramsallaştırmalar arasında tartışmalar devam etmesine rağmen (Li, 2011) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan üç boyutlu araçların yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Chase, Hillard, Geldhod, Warren & Lerner, 2014;

Jimmerson, et al, 2003; Li, 2010, 2011; Li & Lerner, 2013; Wang&Eccless, 2013; Wang, Willett & Eccless, 2011, Yazzie-Mint, 2007). Örneğin, Lam ve diğerleri (2012) oniki ülkede okula bağlılığına ilişkin gerçekleştirdikleri karşılaştırmalı çalışmalarında duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak üç boyutta gerçekleştirilen kavramsallaştırmaya dayalı ölçeğin 12 ülkede yapı geçerliğini koruduğunu ve analiz sonuçlarının aralarında yüksek ilişki olduğunu bildirmektedir.

Okul bağlılığı Türkçede farklı araştırmalara konu olsa da (Akman, 2013; Arastaman, 2009; Can, 2008; İhtiyaroğlu, 2014; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Özgök, 2013; Turgut, 2015; Uslu, 2012) okul bağlılığını insan davranışının üç farklı türü olan (Bacanlı, 2012) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ele alan araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle okul bağlılığını ölçmeye yönelik, kültürlerarası çalışmalara olanak sağlayan bir ölçme aracının Türkçede yer alması önem taşımaktadır.

2.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yukarıda belirtildiği şekilde kavramsallaştırılan ve alan yazında yaygın olarak kullanılan Fredriks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen “Okula Bağlılık Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uygun olup olmadığının anlaşılması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın örneklemini Aydın merkezinde, üç farklı ortaokula devam eden toplam 515 ortaokul öğrencisi (261’ı kız, 254’ü erkek) oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların, %48.1’i birinci okula, %31.5’i ikinci okula, %20.4’ü ise üçüncü okula devam etmektedir. Katılımcıların %26.7’si 5. sınıfa devam ederken, %5.8’i 6. sınıfa, %32.3’ü 7. sınıfa, %35.2’si 8. sınıfa devam etmektedir. Bununla birlikte, dil geçerliği çalışması için, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta okuyan 28 öğrenciye ulaşılmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği için ise 68 ortaokul öğrencisine (34 kız, 34 erkek) ulaşılmıştır.

2.2. İşlem

Araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanacak ölçeğin Türkçeye çeviri işlemi dört kişilik uzman bir komisyon tarafından yapılmıştır. Bayık ve Gürbüz’ün (2016) de önerdiği gibi komisyon üyeleri çeviri işlemi bağımsız ve birbiriyle etkileşime girmeden gerçekleştirmiş sonrasında ise komisyon ortak bir toplantıda ölçeğin Türkçe formunu kararlaştırmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılır ve ortaokul düzeyindeki temel okul yaşantılarına yönelik ifadelerden oluşmasından dolayı ölçek çevirisinde bu yol izlenmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Ardından Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve eğitim bilimleri alanından iki öğretim üyesi tarafından tekrar incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddeler ele alınmıştır.

Orijinal ve çevrilmiş ölçek Pamukkale Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 3. Sınıfa devam etmekte olan 28 öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra, gerekli Milli Eğitim Bakanlığı izinleri alınarak ölçek ortaokullarda uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık

olarak 20 dakika sürmüştür. Betimleyici analizlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli KMO ve Bartlett örneklem yeterliği testleri gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada ölçüt geçerliği incelenmiştir. Ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla benzer veya çok farklı şeyleri ölçtüğü düşünülen, geçerli ve güvenilir araçlar birlikte uygulanarak bunlar arasındaki ilişkiler incelenebilir (yakınsak ve ıraksak geçerlik) (Kaplan ve Sacuzzo, 1993).

Verilerin analizinde, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, betimsel istatistikler, madde-toplam puan korelasyonları, bağımsız gruplar t-testleri, Pearson-Momentler korelasyon katsayıları, test-tekrar test korelasyonları, Cronbach- alpha katsayıları ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmıştır. Dil geçerliği için, yakınsak ve ıraksak korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinde IBM SPSS PAWS 18 (SPSS 2009), R (R Core Team, 2015) ve LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom 2006) programları kullanılmıştır.

2.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada uyarlanması hedeflenen ölçme aracı ile birlikte, ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla bazı başka ölçme araçları da kullanılmıştır. Yakınsak ölçek geçerliğini sınamak amacıyla, Okul İklimi Ölçeği (Çalık ve Kurt, 2010) ve Okul İklimi Ölçeği Lise Formu (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü, & Çok, 2015) kullanılmıştır. ıraksak ölçek geçerliği için konu ile dolaylı olarak ilişkili Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Totan ve Yavuz, 2009) kullanılmıştır. Aşağıda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada Türkçeye uyarlanması hedeflenen Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı ölçeği, 19 madde ve davranışsal (5 madde), duyuşsal (6 madde) ve bilişsel (8 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Örneğin, “Okuldaki kurallara uyarım” maddesi davranışsal katılım boyutunda; “Okulda kendimi mutlu hissedirim” duyuşsal boyutta; “Ödevlerimi, hatasız yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim” bilişsel boyutta maddeler olarak ele alınmıştır. Genel olarak, davranışsal katılım, okuldaki süreçlere katılma ve kurallara uyma; duyuşsal katılım, ilgi, değer ve duyguları; bilişsel katılım ise hedeflere ulaşma için motivasyon, çaba ve strateji kullanma ile ilişkilidir. Likert türünde derecelendirme ölçeği olarak geliştirilen ölçekte 1’den (Hiç Doğru değil) 5’e (Çok Doğru) farklılaşan seçenekler bulunmaktadır. Ölçekte 3 ters madde vardır ve alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Madde yükleri .52 ile .83 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayıları, davranışsal boyut için .77, duyuşsal boyut için .86 ve bilişsel boyut için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde okula bağlılığı, düşük puan ise tam tersini göstermektedir. 5’li Likert tipinde geliştirilen maddeler için 1’den (hiç doğru değil) 5’e (çok doğru) kadar değer verilmesi istenmiştir. Ölçekte 3 ters maddenin değerleri çevrilmiştir.

Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği’nin üç alt boyutu vardır. Bunlar “destekleyici öğretmen davranışı”, “başarı odaklılık”, “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi” olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin 5’li likert türde derecelendirilmiş 22 maddesi vardır. Maddeler 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) puan ve arasında değer alabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 iken, en düşük puan 22’dir. Maddelerin faktör yükleri .45 ile .85 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans %44.78 düzeyindedir. Ölçekten alınan yüksek puan katılımının olumlu okul iklimi algısını, düşük puan ise tam tersini göstermektedir.

Haynes, Emmons ve Comer (Haynes, Emmons, & Comer, 1994) tarafından geliştirilen bu ölçek okul içerisinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiye ve genel uyuma odaklanmıştır. Ölçek Türkçeye Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü ve Çok (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü, & Çok, 2015) tarafından uyarlanmıştır. 5’li likert türünde geliştirilen ölçekten “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 1 puan ile, “kesinlikle katılıyorum” seçeneği 5 puan ile kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210’dur. Ölçeğin, kaynakların kullanımı, düzen ve disiplin, anne baba katılımı, okul binası, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkileri olmak üzere 6 boyutu bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları doğrulayıcı faktör analizini de desteklemektedir.

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen tek boyutlu ölçek, 5’li likert türündeki ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55 iken, en düşük puan 11’dir. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonu Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizine göre tek faktörlü yapı ölçeğin %46’sını açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek sınav kaygısını, düşük puan ise düşük sınav kaygısını göstermektedir.

3. BULGULAR

Okula Bağlılık Ölçeği’nin dil geçerliğinin sağlanabilmesi için 19 maddelik form, Eğitim Programları ve Öğretim ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanlarında çalışmakta olan kendi alanlarında en az doktora derecesine sahip 4 öğretim elemanı tarafından çevrilmiştir. Araştırmacılar, çeviri maddeleri değerlendirmiş ve ölçeğe en uygun halini vermiştir. Sonrasında, orijinal ölçek ve Türkçeye çevrilmiş ölçek Pamukkale Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 3. sınıfına devam etmekte olan 28 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulama arasında, anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = .85, p < .001$). Analizlerin bir sonraki basamağında, yapı geçerliği sorgulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizine göre, özdeğeri 1’den büyük olan 3 faktörlü yapıyı işaret etmektedir (KMO= 0.92, Barlett $\chi^2 = 3316.72$, $sd = 171$, $p < .001$). Açıklanan toplam varyans %49.39 iken, birinci faktör varyansın %35.18’ini, ikinci faktör %7.44’ünü, üçüncü faktör %6.77’sini açıklamıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplamda 12 maddenin .30’dan yukarıda faktör yüküne sahip ilk faktörün baskın olduğu ve kuramsal yapıyla kurgulanan maddelerin ait oldukları faktörlerden başka faktörlerde yüklendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bilinen bir kuramsal yapıya sahip olmasından dolayı hipotez model olarak kurgulanan 3 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Araştırmada Okul Bağlılığı Ölçeğinin üç faktörlü özgün yapısını koruma düzeyi en çok olabirlik (maximum likelihood) kestirimi birinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA araştırmanın tüm verisi üzerinden yürütülürken %40 ve %60 olmak üzere iki parçaya rastgele bölünen gruplarda çapraz geçerlik (cross validation) yapılmıştır. Tüm veride ulaşılan uyum iyiliği indeksleri ölçeğin üç faktörlü yapısı ve araştırma verisi arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir [$\chi^2 = 618.90$, $sd = 149$, $\chi^2/df = 4.15$, CFI= .96, SRMR= .05]. Model yer alan tüm yollar pozitif yönde istatistiksel olarak önemli olduklarını kanıtlamışlardır. %40’lık grup [$\chi^2 = 333.54$, $sd = 149$, $\chi^2/sd = 2.24$, CFI= .94, SRMR= .06] ve %60’lık gruplarda da [$\chi^2 = 428.98$, $sd = 149$, $\chi^2/sd = 2.88$, CFI= .95, SRMR= .05] yeterli uyumun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1.
Okul Bağlılığı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Alt ölçekler | Maddeler | Tüm Grup N= 515 | | %40'lık parça n= 206 | | %60'lık parça n= 309 | |
|--------------|----------|---------------------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------|
| | | Standartlaştırılmış madde faktör yükü | Madde hatası | Standartlaştırılmış madde faktör yükü | Madde hatası | Standartlaştırılmış madde faktör yükü | Madde hatası |
| Davranışsal | Madde 1 | 0.58 | 0.66 | 0.52 | 0.73 | 0.57 | 0.67 |
| | Madde 3 | 0.63 | 0.60 | 0.56 | 0.69 | 0.60 | 0.64 |
| | Madde 6 | 0.42 | 0.82 | 0.36 | 0.87 | 0.50 | 0.75 |
| | Madde 9 | 0.74 | 0.45 | 0.66 | 0.56 | 0.77 | 0.41 |
| | Madde 11 | 0.42 | 0.82 | 0.34 | 0.88 | 0.35 | 0.88 |
| Duyuşsal | Madde 4 | 0.51 | 0.74 | 0.48 | 0.77 | 0.51 | 0.74 |
| | Madde 7 | 0.78 | 0.40 | 0.75 | 0.44 | 0.71 | 0.49 |
| | Madde 12 | 0.71 | 0.49 | 0.68 | 0.54 | 0.73 | 0.46 |
| | Madde 14 | 0.67 | 0.56 | 0.66 | 0.57 | 0.61 | 0.63 |
| | Madde 16 | 0.68 | 0.53 | 0.66 | 0.57 | 0.67 | 0.55 |
| | Madde 18 | 0.53 | 0.72 | 0.42 | 0.82 | 0.63 | 0.60 |
| Bilişsel | Madde 2 | 0.66 | 0.57 | 0.64 | 0.59 | 0.60 | 0.64 |
| | Madde 5 | 0.68 | 0.54 | 0.64 | 0.59 | 0.70 | 0.51 |
| | Madde 8 | 0.37 | 0.86 | 0.30 | 0.91 | 0.38 | 0.86 |
| | Madde 10 | 0.61 | 0.62 | 0.53 | 0.72 | 0.71 | 0.50 |
| | Madde 13 | 0.71 | 0.49 | 0.71 | 0.49 | 0.78 | 0.39 |
| | Madde 15 | 0.71 | 0.50 | 0.64 | 0.60 | 0.74 | 0.45 |
| | Madde 17 | 0.46 | 0.79 | 0.53 | 0.72 | 0.59 | 0.65 |
| Madde 19 | 0.43 | 0.82 | 0.37 | 0.86 | 0.36 | 0.87 | |

Ölçeğin toplamı için birinci düzey DFA sonuçlarında davranışsal boyut duyuşsal boyutlar .84, bilişsel boyutla .87 düzeyinde ilişkilendirirken duyuşsal boyut bilişsel boyutla .76 düzeyinde ilişkilendirilmiştir. Çapraz geçerlik için bölünen verinin ilk parçası olan %40'lık grupta davranışsal boyut duyuşsal boyutla .88, bilişsel boyutla .85 düzeyinde ilişkilendirirken duyuşsal boyut bilişsel boyutla .82 düzeyinde ilişkilendirilmiştir. İkinci parça olan %60'lık grupta ise davranışsal boyut duyuşsal boyutla .82, bilişsel boyutla .83 düzeyinde ilişkilendirirken duyuşsal boyut bilişsel boyutla .81 düzeyinde ilişkilendiği belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarında ilişkilendiğini gösteren bu sonuçlar davranışsal, duyuşsal ve bilişsel alanların alt boyut olarak değerlendirilebileceğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin madde analizinin incelemesi aşamasına geçilmiştir.

Tablo 2.*Okul Bağlılığı Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları*

| Alt Ölçekler | Maddeler | Ort. | s.s. | Madde toplam korelasyonları | %27'lik alt ve üst grup | |
|--------------|----------|------|------|-----------------------------|-------------------------|----------------|
| | | | | | <i>t</i> * | Cohen <i>d</i> |
| Davranışsal | Madde 1 | 4.46 | .93 | .44 | 12.24 | 0.71 |
| | Madde 3 | 4.05 | 1.16 | .45 | 16.03 | 0.77 |
| | Madde 6 | 4.21 | .95 | .45 | 14.56 | 0.75 |
| | Madde 9 | 4.09 | 1.25 | .47 | 11.57 | 0.69 |
| | Madde 11 | 3.73 | 1.28 | .39 | 18.23 | 0.79 |
| Duyuşsal | Madde 4 | 4.31 | 1.18 | .46 | 9.85 | 0.65 |
| | Madde 7 | 3.87 | 1.31 | .67 | 19.42 | 0.80 |
| | Madde 12 | 2.89 | 1.46 | .65 | 9.95 | 0.65 |
| | Madde 14 | 4.19 | 1.13 | .50 | 21.16 | 0.82 |
| | Madde 16 | 3.59 | 1.37 | .57 | 14.46 | 0.75 |
| | Madde 18 | 4.19 | 1.22 | .51 | 9.55 | 0.64 |
| Bilişsel | Madde 2 | 3.78 | 1.36 | .56 | 16.71 | 0.78 |
| | Madde 5 | 3.62 | 1.28 | .58 | 20.30 | 0.81 |
| | Madde 8 | 3.99 | 1.22 | .33 | 18.83 | 0.80 |
| | Madde 10 | 4.03 | 1.19 | .60 | 18.04 | 0.79 |
| | Madde 13 | 3.78 | 1.34 | .64 | 19.26 | 0.80 |
| | Madde 15 | 3.97 | 1.30 | .62 | 11.11 | 0.68 |
| | Madde 17 | 3.42 | 1.40 | .47 | 11.71 | 0.69 |
| | Madde 19 | 3.52 | 1.47 | .33 | 10.17 | 0.66 |

* $n_{%27}= 140$, $p < .001$

Okul Bağlılığı Ölçeğinin madde betimsel istatistiklerinde yer alan ortalama puanlar 2.89 ile 4.46 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre en yüksek düzey pozitif yönde katılımın madde 1'de olduğu belirlenmiştir. En düşük katılım yönelimi ise madde 12'dedir. Birinci madde okuldaki kurallara uymaya yöneliktir. On ikinci madde ise okulda kendini mutlu hissetmeyle ilgilidir. Madde toplam korelasyonları ise 0.33-0.67 arasındadır. Ölçek maddelerin üst düzeyde olumlu yanıtlar verenlerle üst düzeyde olumsuz yanıt verenlerin ayrımını incelemek için alt ve üst gruplar %27 sınırı ($n_{%27}= 140$) kullanılarak belirlenmiştir. Gruplar arasında yapılan bağımsız örneklemeler için *t*-test sonuçları ölçek maddelerinin tümünün alt ve üst grupları ayırmada yeterli olduğunu göstermiştir ($t_{279}= 9.55 - 21.16$, $p < .01$). Bu sonuçlara ait etki büyüklüklerinin 0.64-0.84 arasında oldukları hesaplanmıştır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında güvenilirlik analizlerine geçilmiştir.

Okul Bağlılığı Ölçeğinin güvenilirlik analizinde iç tutarlık katsayılarının incelenmesinde Cronbach alpha ve McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca test tekrar test uygulamalarında da iki hafta aryla 68 ortaokul öğrencisinden toplanan veride iki uygulama arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Okul Bağlılığı Ölçeğinin Güvenirlik Analizleri

| Alt ölçekler | Cronbach alfa | McDonald's omega | Test tekrar test |
|--------------|---------------|------------------|------------------|
| Davranışsal | .68 | .74 | .70 |
| Duyuşsal | .80 | .83 | .78 |
| Bilişsel | .80 | .85 | .79 |
| Toplam | .89 | .91 | .83 |

Güvenirlik sonuçlarına göre Okul Bağlılığı ölçeğinin alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları 0.68-0.80 arasında McDonald omega katsayıları ise 0.74-0.85 arasında değiştiğine ulaşılmıştır. Ölçeğin genel toplamına ilişkin iç tutarlık değerleri de her iki katsayı da üst düzeydedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bireylerin gelişimlerinde ve okul yaşantısında önemli ve belirleyici bir yer tutan okula bağlılık kavramının ölçülmesine ilişkin geçerli ve güvenilir araçların olması her türlü betimleme, sınav ve önleme çalışması açısından önem taşımaktadır. İlgili ölçme araçlarına ilişkin farklı kavramsallaştırmaların olmasına rağmen Türkçe alan yazında, sıklıkla kullanılan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategorilere sahip kültürler arası karşılaştırmalara olanak veren bir araç bulunmamaktadır (Arastaman, 2006; Can, 2008; Önen, 2014). Bu çalışmada Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği'nin (OBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Davranışsal (5 madde), duyuşsal (6 madde) ve bilişsel (9 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Bazen ölçek uyarlama çalışmasında başka bir dilde geliştirilen ölçme aracının farklı bir kültürde kullanılmasında formlar arasındaki uyum göz ardı edilebilmektedir. Oysa ölçek maddelerinin işaret değişkenler olarak kullanılmak istendikleri dili ve kültürü yansıtmaları gereklidir (DeVellis, 2014). Bu sebeple de dilsel eşdeğerlik çalışmaları ölçek uyarlama çalışmalarının önemli bir parçası durumundadır. Bu çalışmada da dil geçerliği için ölçek Türkçe ve İngilizce olarak iki hafta arayla uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen korelasyon katsayısı toplam ve ölçeğin alt boyutları açısından dikkate alındığında ölçeğin Türkçe formunun özgün formu olan İngilizce formuna üst düzeyde benzediği görülmüştür.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinal formun (Fredricks ve diğerleri, 2004), Singapur kültürüne uyarlanan formun (Yosuf, Ang ve Oei, 2016) ve Bangladeş kültürüne uyarlanan formun (Uzzaman ve Karim, 2016) psikometrik özelliklerine ilişkin bulgular ile karşılaştırılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için veriler betimleyici faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonucunda, faktör sayısı belirlemede sıklıkla başvurulan özdeğer sayısı (Yong ve Pearce, 2013) incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri, toplam varyansın %49.39'unu açıklamaktadır. Ölçeğin kuramsal altyapısının desteklenmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da bu üç faktörlü yapıyı desteklemiştir. Faktörler ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyut olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Bangladeş

kültürüne uyarlanmasında ise 18 maddelik yapının 3 faktörde toplandığı ve toplam varyansın %55.48'ini açıkladığı görülmektedir (Bir madde dil geçerliği sırasında kültüre uyumlu olmadığı gerekçesi ile ölçekten çıkarılmıştır). Bu durum, Fredricks ve diğerlerinin (2004) çalışmasını destekler görülmektedir. Buna karşın, ölçeğin Singapur kültürüne uyarlanmasında, açıklayıcı faktör analizi aşamasında davranışsal boyuta ilişkin sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Singapur uyarlamasında üç maddeye sahip duyuşsal bağlanma ölçeğın tamamının %12.38'ini açıklarken, sekiz maddeye sahip bilişsel bağlanma %45.60'ını açıklamaktadır (Yosuf, Ang ve Oei, 2016). Alan yazın ışığında, eldeki bulgunun uyarlaması yapılan ölçme aracının farklı kültürlerde geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sınanması gerektiğine işaret etmektedir.

Madde analizi sonucunda ölçeğın madde toplam korelasyonlarının .33 ile .67 arasında sıralandığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonları .30 ve daha üzerinde olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiğinin kabul edildiğı (Büyüköztürk, 2007) düşünöldüğünde, ölçeğın bu açıdan yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Brown (2006) doğrulayıcı faktör analizinin güçlü ampirik bulgular ve kuramsal temellerle ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Faktör analizi sonuçları ölçeğın üç boyutlu yapısına işaret etmesi ve daha önceki ampirik bulgularla (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005), kuramsal çıkarımlar doğrultusunda (Archambault et al., 2009, Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004, Bilde et al., 2012, Appleton et al., 2006) ölçeğın üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden belirlenen hipotezin modelin veriyle uyumunun incelenmesine olanak sağlayan bir analizdir (Gatignon, 2014). Ölçeğın üç boyutlu hipotez modelinin incelenmesinde birinci düzeyde en çok olabilirlik yöntemiyle incelendiğinde yapının özgün halini koruduğu görölmüştür. Tüm veride ulaşılan uyum iyiliğı indeksleri ölçeğın üç faktörlü yapısı ve araştırma verisi arasında yeterli uyumun olduğunu göstermektedir [$\chi^2= 618.90$, $sd= 149$, $\chi^2/df= 4.15$, CFI= .96, SRMR= .05]. Ölçeğın Bangladeş kültürüne uyarlama çalışmasında da üç faktörlü yapının yeterli uyumu sergilediğı görölmektedir [$\chi^2= 251.62$, $sd= 101$, $\chi^2/df= 2.49$, RMSEA= .05, RMR= .06, CFI= .94, GFI=.64] (Uzzaman ve Karim, 2016). Buna karşın, ölçeğın Singapur kültürüne uyarlamasında, 19 maddenin 3 faktörde toplandığı, 19 maddenin tek faktörde toplandığı, 11 maddenin 2 faktörde toplandığı ve 11 maddenin tek faktörde toplandığı dört modelin karşılaştırılması sonucunda 3. modelin en iyi uyumu sergilediğı gözlenmiştir ($\chi^2 = 194.68$; NFI = 0.90; CFI = 0.92; RMSEA= 0.08) (Yosuf, Ang ve Oei, 2016). İlgili sonucun, Asya ülkelerinin Amerika Birleşik Devletlerinden farklılaşan kültürel yapısı, kültürel özelliklerinden dolayı duyuşsal ve bilişsel özelliklere daha fazla önem vermesinden kaynaklanabileceğı belirtilmektedir (Yosuf, Ang ve Oei, 2016). Bu bulgunun alan yazında iki boyutlu kavramsallaştırmayı desteklediğı de düşünölebilir (Appleton et al., 2006; Bowen et al., 2005).

Çapraz geçerleme yöntemi doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yeterliğinin sorgulanmasına fırsat vermektedir (Bandalos, 1993). Bu sebeple de araştırma verisi rastgele iki parçaya ayrılarak çapraz geçerleme işlemi yapılmıştır. Sonuçlar her iki parçada yeterli model veri uyumunun olduğunu göstermiştir.

OBÖ'nün madde betimsel istatistiklerinde yer alan toplam puanlar 2.89 ile 4.46 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre en yüksek düzey pozitif yönde katılımın madde 1'de olduğu belirlenmiştir. En düşük katılım yönelimi ise madde 12'dedir. Birinci madde okuldaki kurallara uymaya yöneliktir. On ikinci madde ise okulda kendini mutlu

hissetmeyle ilgilidir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin geneli için okula bağlılıkta pozitif bir yönelim olduğunu göstermektedir. Okul bağlamı aracılığı ile şekillendirilebilen bir özellik olarak okul bağlılığı, müdahale programları için önemli bir potansiyel oluşturur (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Eccles, 2004; Wang & Eccles, 2013). Bununla birlikte, okulda bulunan öğrencilerin iyoluşlarını arttırmaya yönelik müdahaleler ve düzenlemelerde okul bağlılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Güvenirlilik çalışmaları için ölçeğin Cronbach Alpha ve Mc Donald omega katsayıları incelenmiş ayrıca iki hafta arayla test-tekrar test güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre OBÖ'nün alt ölçeklerinin test-tekrar test katsayıları 0.40-0.56 arasında, Cronbach alfa katsayıları 0.68-0.80 arasında McDonald omega katsayıları ise 0.74-0.85 arasında değiştiğine ulaşılmıştır. Bu analiz sonuçları, ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı ve ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak bulgular Okul Bağlılığı Ölçeğinin, Türkiye'de ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığını davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak üç boyutta ve toplamda değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. İleriki araştırmalar için ölçeğin ilkokul ve lise gibi farklı okul düzeylerinde psikometrik gücünün incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte, okul rehberlik servisleri, okul yöneticileri veya sınıf öğretmenleri tarafından geri bildirim çalışmaları için kullanılabilir. Ayrıca okul bağlılığını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik tarama çalışmalarında ve(ya)okul bağlılığının artırılmasına yönelik deneysel çalışmalarda da ölçek kullanılabilir. Bununla birlikte araçtan gelecek araştırmalarda, belirli yaş gruplarında hangi okula bağlılık türünün önem kazandığına ilişkin analizlerin yapılmasında yararlanılabilir. Okula bağlılığın akademik başarı, okul bırakma, pozitif genç gelişimi gibi pek çok kavramla yakın ve doğrudan bir ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, okula bağlılığın ve boyutlarının yıllar içerisinde nasıl değiştiğine ilişkin çalışmalar önem kazanmaktadır. Ölçek alan yazındaki böyle bir boşluğu doldurmaya yönelik çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Arastaman, G. (2009) Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 102-112.
- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction, 23*, 1-9.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement and dropping out of school: A life course perspective: Human Resources and Social Development Canada.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandalos, D. L. (1993). Factors influencing cross-validation of confirmatory analysis models. *Multivariate Behavioral Research, 28*(3), 351-374.
- Bayık, M. E. ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi, 3*(1), 1-20.
- Bilde, J. de, Damme, J. Van, Lamote, C., & Fraine, B. De. (2012). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 24*(2), 212-233.
- Boekarts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introduction overview. In M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-15). San Diego, CA.: Academic Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik-Örücü, M., & Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1), 311-322.
- Burkett, E. (2002). *Another planet: A year in the life of a suburban high school*. New York: Harper Collins.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik-Örücü, M., & Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1), 311-322.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (PegemA yay). Ankara.
- Can, S. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 41(11), 1409-1425.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development* (Vol. Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.
- Çalık, T., ve T. Kurt. (2010) Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim* , 35 (157), 167-180.
- Develi, R. (2014). *Ölçek geliştirme. kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Yayın Dağ.
- Driscoll, R., (2007). Westside Test Anxiety Scale Validation.. ERIC Digest, ED495968.
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken, NJ.: John Wiley & Sons Inc
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & al., et. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school context: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gatignon, H. (2014). *Statistical analysis of management data (3. Baskı)*. New York, NY: Springer Science.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1994). *School climate survey*. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- İhtiyaroğlu, N. (2014) *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Jöreskog, K.G. & Sorbom, D. (1993) LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. New York: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013) Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*. 33 (2) 293-315.
- Kaplan, R.M., Saccuzzo, D.P. (1993). *Psychological testing. Principles, Applications, and Issues* (3. baskı) CA: Brooks/Cole, Pacific Grove
- Kuhn, D., & Lao, J. (1996). Effects of evidence on attitudes: Is polarization the norm?. *Psychological Science*, 7(2), 115-120.
- Kuhn, D., & Lao, J. (1998). Contemplation and conceptual change: Integrating perspectives from social and cognitive psychology. *Developmental review*, 18(2), 125-154.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lao, J., & Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive development*, 17(2), 1203-1217.
- Li, Y. (2011) School engagement: what it is and why it is important for positive youth development. *Advances in child development and behavior*. 41: 131-160.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools: discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-75.
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments. University of Wisconsin: Research and Development Center.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24.
- Osterman, K. F. (1998). *Students community within the school context: A research synthesis*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42).
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Simons-Morton, B.G., & Crump, A. D. (2002). The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: A conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- SPSS (2009) PAWS Statistics 18 core system user's guide. Illinois: SPSS Inc.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Totan, T. & Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Turgut, Ö. (2015) *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşama olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Uzzaman, M. A., & Karim, A. R. (2016). The Psychometric Properties of School Engagement Scale in Bangladeshi Culture. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1), 143.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127-138.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Yusof, N., Ang, R. P., & Oei, T. P. S. (2016). The Psychometric Properties of the School Engagement Measure in Adolescents in Singapore. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-13. 0734282916639441.
- Yong, A. G. & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Today schools are under scope not only for improving cognitive skills but also to be a basic environment and context for mediating social and affective development of students. School engagement which is another term used for students' sense of belonging to school is seen as a way to prevent failure, high levels of student boredom and disaffection, student alienation, and high dropout rates in schools (National Research Council & Institute of Medicine [NRCIM], 2004). For instance, Tinto (1974) states that goals and institutional commitment effects school engagement, and influence students' academic and social experiences. Besides, school engagement is associated with social, behavioral and academic outcomes in school (Bilde, Damme, Lamote, & Fraine, 2012; Covell, 2010; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). School engagement has been conceptualized and measured in various ways and has inspired a number of approaches (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Finn, 1989; Ladd et al., 2000). For example, Simons-Morton and Crump (2002) used it as a single variable to examine student academic motivation by asking if students pay attention in class, take school seriously, and want to do well academically. This functional measure of academic engagement was similar to Manlove's (1998) School Engagement Scale, which was operationalized as number of hours spent doing homework, grades, and test scores (Libbey, 2004). Although there are some scales to determine school engagement in Turkish, they were neither constituted by three factors, nor available for cross-cultural studies. So, there is a great need to have a theoretically supported school-engagement scale which is available for cross-cultural studies.

The aim of this research is to adapt a widely using School Engagement Scale to Turkish. Developed by Fredricks, Blumenfeld, Friedel and Paris (2005), the SES is a 19-item inventory that has three dimensions called behavioral (5 items), emotional (6 items) and cognitive (8 items). For example, the "I follow the rules at school" item is considered as behavioral engagement; "I like being in school" as emotional engagement; "I check my schoolwork for mistakes" as cognitive engagement. In general, behavioral engagement includes doing work and following the rules; emotional engagement incorporates interest, value, and emotions; and cognitive engagement includes motivation, effort and strategy use. In this study, School Engagement Scale that was developed by Fredricks, Blumenfeld, Friedel and Paris (2005) was adapted into Turkish. The reliability and validity studies were conducted in order to understand whether the scale is suitable to use for Turkish culture.

2. Method

The participants of the study consist of 515 middle school students (261 of girls and 254 of boys) attending three different secondary schools at the city center of Aydın. Meanwhile, for the validity studies, 28 junior year students enrolled in the Foreign Language Teaching Department at the Faculty of Education in Pamukkale University participated in the study. Additionally, 68 middle school students (34 of girls and 34 of boys) participated in the study for the test-retest reliability. The School Engagement Scale (SES) developed by Fredricks, Blumenfeld, Friedel and Paris (2005); the School Climate Scale (SCS) developed by Çalık and Kurt (2010); the School Climate Scale High School

Form (SCSHS) developed by Haynes, Emmons and Comer (1994); and the Westside Test Anxiety Scale (WTAS) developed by Driscoll (2007) were used in the study.

Descriptive and confirmative factor analysis, descriptive statistics, total-item correlations, the independent sample t-test, Pearson-Moment correlation coefficient, test-retest, Cronbach alpha coefficient and McDonald omega coefficient analyses were conducted for data analysis. For the language validity, convergent and divergent scale validity correlation coefficient was used. In order to make the analysis, IBM SPSS PAWS 18 (SPSS 2009), R (R Core Team, 2015), and LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom 2006) were used.

3. Findings, Discussion and Results

To test the language validity of the SES, the translated and original forms were administrated to 28 students attending English Language Teaching Department in Pamukkale University. There was found to be a significant relation between the two forms ($r = .85, p < .001$). Descriptive factor analysis was conducted for the structural validity and three factors were found having eigenvalues above 1 (KMO= 0.92, Barlett $\chi^2 = 3316.72, sd = 171, p < .001$). The scale accounted for 49.39% of the total item variance; the first factor accounted for 35.18%, the second accounted for 7.44% and the third accounted for 6.77% of the total item variance. According to the descriptive factor analysis, the first factor, which has 12 items having factor loadings of .30 and above, is dominant; and items under the other factors are consistent with the theoretical structure. Confirmatory factor analysis, which was conducted to support the theoretical background of the scale, supported this three-factor structure. Findings of the confirmatory factor analysis showed good fit indexes [$\chi^2 = 618.90, sd = 149, \chi^2/df = 4.15, CFI = .96, SRMR = .05$]. At the first level of CFA for the total scale, the behavioral dimension is related to the emotional dimension at .84 level and to the cognitive dimension at .87 level while the emotional dimension is related to the cognitive dimension at .76 level. The total scores in descriptive statistics for items are between 2.89 and 4.46. According to this result, the highest positive share is the 1st item that is *I follow the rules at school*; the lowest is the 12th item that is *I feel happy in school*. The item-total correlations are between .33 and .67. In order to examine the discrimination of the respondents of the highest and lowest levels, the border of 27% ($n_{%27} = 140$) was used. The findings of the independent samples t-test conducted between the groups showed that all items are efficient for the discrimination ($t_{279} = 9.55 - 21.16, p < .01$). The effect sizes of these findings are between .64 and .84. For the reliability analysis, Cronbach Alpha and Mc Donald omega coefficients were examined. According to the findings, Cronbach Alpha coefficients are between .68 and .80; McDonald omega coefficients are .74 and .85 for the sub-dimensions of the SES.

In sum, the findings of the study offer that the School Engagement Scale can be used as a valid and reliable instrument for middle school students in Turkey to test their level of engagement with school in three dimensions of behavioral, emotional and cognitive. Further research might be conducted to test the psychometric strength of the scale for different school levels. Moreover, the scale might be used in survey studies to determine the factors affecting the school engagement, and in experimental studies to increase the level of school engagement.