

## School Attachment Scale for Children and Adolescents: The Study of Validity and Reliability

Firdevs SAVI<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** Aim of this study is to test the psychometric qualities of the Turkish Form of School Attachment Scale-SAS for children and adolescents. The sample was composed of 708 students, 356 (50,3%) of which were girls and 352 (49,7) of which were boys. Age average of participants was 11.4. The Turkish version of the scale was evaluated for its factor structure, criterion-related validity, Cronbach alpha internal consistency, test re-test, split-half and item-total reliability. Study's results are consistent with the original scale items of the study were placed under three division "attachment to school", "attachment to teacher" and "attachment to friend" to be scaled. It was found that Scale's Cronbach alpha inner consistency coefficient was 0,84; test-retest reliability for whole scale was 0.85. With the use of this scale, it is possible to analyze factors related to school attachment level, thus to test the combined data with the population of children and adolescents.

**Key words:** *School Attachment, factor structure, validity, reliability, children and adolescence.*

### SUMMARY

**Purpose and significance:** Purpose of this study is to test psychometric qualities of Turkish form concerning children and adolescents' school attachment (School Attachment Scale-SAS). Several studies throughout the world have discussed school attachment which is an important factor in explaining variables concerning child and adolescents' general well being, however in Turkey there haven't been enough studies and scale tools related to the subject. With this study, it will be possible to analyze factors connected to school attachment and thus collected data would be available for analysis the population of children and adolescents.

**Methods:** The sample was composed of 708 children and adolescents, 356 (50,3%) of which were girls and 352 (49,7) of which were boys and age average of participants was 11.4. Turkish form's factor structure were evaluated from the point of inner consistency, test re-test reliability, two-half reliability and item-test correlation.

**Results:** In this study, it is examined whether School Attachment Scale for Child and Adolescents (SAS-CA) is suitable for Turkish sampling. As a consequence of factor analysis carried out, this scale has been found to have sufficient reliability and validity in school attachment scale of children and adolescents. As a result of analysis carried out to define factor structure, items were identified under three factors; attachment to school, attachment to teacher and attachment to friend factors which original form of the scale aimed to evaluate consistently. Concerning scale's reliability, Cronbach alpha inner consistency coefficient was calculated 0,84; and inner consistency coefficients derived for scale's alt dimensions, attachment to school calculated 0,82, attachment to teacher 0,74 and attachment to friend 0,71. Test-retest reliability was determined 0,853; and relation of item with total point as ranging from 0,664 and 0,853.

In the comparison of school attachment from the point of gender in the study, it has been found that girls' attachment levels to schools are higher than of boys. Concerning alt dimensions, while girls' attachment to school and teacher seem to be higher than of boys, difference between their friend attachment levels does not seem to be meaningful enough statistically. On the other hand, it is suggested that, as level of age increases, averages in attachment to school, attachment to teacher and attachment to friend tends to decrease.

**Discussion and Conclusions:** The school attachment is approached as a concept having several basic functions among child and adolescents. In this sense, it will be useful to analyze results of child and adolescents' development caused by school attachment be accepted as one of the protective and risk factors in studies of school guidance and psychological counselling. Thus this study pioneers future analysis of school attachment. In this context, studies containing wider ranged sampling group is believed to fulfill present absence of this data.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Celal Bayar Üniversitesi, [firdevssavi@hotmail.com](mailto:firdevssavi@hotmail.com).

# Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Firdevs SAVI<sup>2</sup>

**ÖZ.** Bu araştırmanın amacı, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmaya 356'sı (%50,3) kız, 352'si (%49,7) erkek olmak üzere toplam 708 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 11,4'tür. Ölçeğin Türkçe formu faktör yapısı, iç tutarlılığı, test tekrar-test güvenilirliği, ölçeğin iki-yarım güvenilirliği, madde-test korelasyonu açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, özgün ölçekte olduğu gibi maddeler, ölçmeyi amaçladığı “okula bağlanma”, “öğretmene bağlanma” ve “arkadaşa bağlanma” olmak üzere üç faktör altında yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.84; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanımının, okula bağlanma düzeyi ile ilişkili faktörlerin incelenmesi, böylece elde edilen verilerin çocuk ve ergen evreni için sınımanmasına yardımcı olabilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Okula bağlanma, geçerlik, güvenilirlik, çocukluk ve ergenlik.

## GİRİŞ

Okula bağlanma, okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma (Samdal, Wold ve Bronis, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996); gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000). Bazı araştırmacılar bu kavramı, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerle bağlantılı olarak, öğrencilerin davranışları ile dinamik bir ilişkiye sahip, okul aktivitelerine yönelik değer ve yeterlilik inancını yansıtan öğrenci motivasyonu ile okuldaki ders dışı aktiviteleri ele alan bir yaklaşımla açıklamaktadır (Faircloth ve Hamm, 2005; Juvonen, 2006).

Bazı araştırmacılar da, okula bağlanma ile ilgili çok boyutlu bir yaklaşımla bütünleştirici bir tanım yapmaya yönelmişlerdir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu açıdan ele alındığında, okula bağlanma bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren bir kavramdır. Okula bağlanmanın davranışsal boyutu öğrencinin okul başarısı ve psikososyal uyumu açısından yarar sağlayan davranış şeklini ifade etmektedir (Fredricks ve ark., 2004). Bu boyut üç ana eksenle; pozitif davranış (okula devam etme, sınıf geçme ve kurallara uyma vs.) (Costenbader ve Markson, 1998); okul ile ilgili görevlere dahil olma (ev ödevlerini yapma, sınıfla ilgili çalışmalara ve tartışmalara katılım) (Posner ve Vandell, 1999) ve ders dışı aktivitelere katılım (Mahoney ve Cairns, 1997) şeklinde tanımlanmaktadır. Duygusal boyutta okula karşı tutum, algılar, ilgi ve duyguları ifade etmektedir. Örneğin, eğitimin değeri ve yararına ilişkin algılarını (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman ve Flanagan, 1993) ve öğrencinin kendi amaçlarına ulaşmak için okulun yararlı olduğuna ilişkin algılarını ifade etmektedirler (Bouffard ve Couture, 2003). Bilişsel boyutta temel olarak iki değişken, başarı duygusu ve psikososyal uyumdan söz edilirken, bunlar; kendini düzenleme stratejilerini kullanma (Ablard ve Lipschultz, 1998) ve öğrenmede psikolojik yatırım (DeBacker ve Nelson, 2000) olarak açıklanmaktadır. Öğrenmeye bilişsel yatırım, öğrenme aktivitelerine katılmaya istekli olma, öğrenme çabası, görev yönelimli amaçlar oluşturma ve yeterlilik algısı gibi özellikleri içermektedir (DeBacker ve Nelson, 2000; Ablard ve Lipschultz, 1998).

Bağlanma kuramına göre, çocukla onu yetiştiren kişi veya kişiler arasında kurulan duygusal bağlar, onun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini yaşam boyu etkilemektedir (Bowlby, 1973). Bowlby'ye göre bağlanmadaki bu güçlü duygusal bağlar çocuğun kendisi ve başkaları hakkındaki duygu, algı ve beklentilerini içeren içsel çalışan modeller geliştirir. Bu modeller, tüm yaşamı boyunca çocuğun kişiler arası ilişkilerini yönlendirir. Hem Bowlby (1988) hem de Ainsworth (1989), ebeveynlerle kurulan bağlanma ilişkisinin sadece çocukluk dönemiyle sınırlı olmadığını, gerek

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Celal Bayar Üniversitesi, [firdevssavi@hotmail.com](mailto:firdevssavi@hotmail.com)

ergenlikte gerekse yetişkinlikte bireyi ve kurduğu ilişkileri etkileyen bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Hazan ve Shaver (1994), Bowlby'nin (1988) bağıllık deneyimlerin üzerine olan fikirlerini genişletmişler ve bağıllığın yaygın bir şekilde sevgi dolu ilişkileri tanımladığını; bireyin yakın ilişkilerini, arkadaşlar ve diğer önemli kişiler ile ilişkilerini yönetme şeklinden bağıllığın nasıl olduğunun çıkarılabileceğini vurgulamışlardır. Ancak, Hirschi'nin teorisi (1969) bu ilişkileri ebeveynlerin ötesinde gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişletmiştir. Böylece, Hirschi'nin bağıllığı (1969) gruplarla ve sosyal kurumlara daha geniş duygusal ilişkilere sahip olduğu için, Bowlby (1969) ve Ainsworth'un (1989) bağıllık kavramlarından çok daha küresel bir boyutu kapsamaktadır (Sims, 2002).

Hirschi (1969) okula bağlanmayı normal dışı davranışı açıklamak için geliştirdiği, sosyal kontrol teorisindeki sosyal bağ bileşeninden yola çıkarak açıklamaktadır. Bu teorisinin temel varsayımı: bireylerin isteklerini elde etmek için olağandışı davranmaya yönelebileceği; ancak birçoğunu bu yönde davranmaktan alıkoyan şeyin koruyucu bir sosyal bağ olduğudur. Bu anlamda sosyal bağ dört temel öğeye sahiptir: yükümlülük veya normal dışı davranışın bedelinin getirilerini açacağına ilişkin oransal kavranışı; geleneksel aktivitelere bulaşma; geleneksel normların gerekli olduğuna dair inanç ve diğerlerine olan duygusal bağıllık. Çocuk ve ergenlerdeki en önemli üç bağıllık kaynağı onların en çok zaman geçirdiği üç bağlamdır, yani; ebeveynlere, akranlara ve okullara olan bağıllıklarıdır.

Okula bağlanma ile ilgili olarak diğer bir yaklaşım olarak motivasyon teorileri karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon yazımında insan davranışı üç temel ihtiyaç doğrultusunda değerlendirilmektedir: rahatlamış hissetme, özerk hissetme ve etkili hissetme ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan, 2002; Anderman, 2002). Bu doğrultuda çocuk ve ergenlerin aile ilişkilerinin ötesinde akranlarla ve yetişkinlerle duygusal bağ kurmak için içsel bir yönelime sahip olduğu (Eccles, Early, Frasier, & McCarthy, 1996); çevrenin çocuk ve ergenlerin değişen ihtiyaçlarına duyarlı olduğunda uyumun gerçekleşebileceğini varsaymışlar, okulların bu anlamda öğrencilere yakın ilişkiler kurmak için olanak sunabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaların üçüncü bir kitlesi de, toplumun psikolojik geleneklerinde temellenmiş olarak, öğrencilerin psikolojik toplum bilincini incelemektedir. McMillan ve Chavis (1986) tarafından formüle edilen psikolojik toplum bilinci, insanlar bir topluma ait olduklarını, toplumu etkilediklerini ve ondan etkilendiklerini, toplumun ihtiyaçlarını karşıladığını ve katılımı ödüllendirdiğini ve kendilerinin toplumla paylaştıkları bir duygusal bağa sahip olduklarını hissettiklerinde ortaya çıkar. Psikolojik toplum bilincinin öğrencilerin sosyal becerileri, akademik başarıları, akademik ve atletik kendine güvenleriyle (Bateman, 2002); yalnızlık duygusu (Pretty, Andrewes ve Collett, 1994) ve okuldaki davranış sorunlarıyla (Royal ve Rossi, 1996) ilgili bir bakış açısı sunmaktadır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Okula bağlanma düzeyinin yüksek olması ile suça yönelik davranışlar, okuldan kaçma, madde kullanımı (Somers ve Gizzi, 2001), depresyon, intihar (Anderman, 2002 ve Bullerdick, 2000); riskli cinsel davranışlar (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn ve Costa, 1995), kopya çekme ve okul sorunları (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile negatif yönde bir ilişki söz konusu iken; akademik başarı ve motivasyon (Murdock ve diğ., 2001; Samdal ve diğ., 1999; Roeser ve diğ., 1996) ile pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okula bağlanmanın yetişkinlerde de suç işleme ile de negatif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson ve Abbott, 2001; Hawkins ve diğ., 1999). Bu çalışmalarda belirtildiği üzere, okula bağlanma başta davranış sorunları geliştirme riskini azaltmak olmak üzere (Hawkins ve diğ., 2001) çocuk ve ergenlerin yaşamında birçok temel gelişimsel işleve sahip koruyucu bir faktör olarak ele alınmaktadır.

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerin genel iyilik halleri ile ilgili değişkenlerin yordanmasında önemli bir faktör olan okula bağlanma kavramı yurtdışında çok sayıda çalışmada ele alınmasına rağmen ülkemizde bu konuda sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı ve bu amaca yönelik ölçme aracının

da olmadığı görülmektedir. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) uyarlama çalışması bu açığı gidermeye yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere Hill (2005) tarafından ABD’de geliştirilmiş olan School Attachment Scale-SAS Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın bu genel amaca hizmet eden dört hedefi bulunmaktadır:

- 1) Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak,
- 2) Güvenirliğine ilişkin bilgi edinmek,
- 3) Çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere geçerliğini destekleyen veriler elde etmek,
- 4) Ölçek puanlarında cinsiyet ve yaş farklılıklarını incelemek.

## **YÖNTEM**

### **Katılımcılar**

Araştırmaya 356’sı (%50,3) kız, 352’si (%49,7) erkek olmak üzere toplam 708 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar Burdur ilindeki ilköğretim okulları arasından seçkisiz olarak belirlenen üç ilköğretim okulunun 3-8’inci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların, yaşları 9-14 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 11,4’tür. Okullarda her düzeyden (3. ila 8. sınıflar arasında) hangi şubelerin araştırmada yer alacağı seçkisiz olarak belirlenmiş; belirlenen her şubeden hangi öğrencilere ölçek verileceğine ise "seçkisiz sayılar tablosu" kullanılarak karar verilmiştir. Araştırmacı, ölçeğe ilişkin gerekli açıklamaları yapmak, çocuklardan gelecek soruları yanıtlamak, ölçeklerin doğru ve uygun şekilde doldurulmasını sağlamak üzere sınıfta hazır bulunmuştur. Katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin kısa bilgi verilmiş, gizlilik ilkesi açıklanmış, araştırmaya katılıp katılmamanın gönüllülük temeline dayandığı belirtilmiştir. Ölçeğin uygulanması, yaş gruplarına göre farklılık gösterse de, ortalama olarak yaklaşık 20 dakikalık bir süreyi kapsamıştır.

### **Süreç**

Ölçek, eş zamanlı olarak bir profesyonel çevirmen ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından üç öğretim üyesi tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, her iki çeviri karşılaştırılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Elde edilen Türkçe çeviri daha sonra iyi derecede İngilizce bilen 3 öğretim üyesi ve profesyonel çevirmen tarafından İngilizceye çevrilmiş ve bu çeviri ölçeğin geliştiricisi Hill (2005) tarafından uygun bulunduktan sonra ölçeğin Türkçe Psikometrik özellikleri incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE-) Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş; özgün adı “School Attachment Scale” (SAS) olan ölçek, öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde her bir boyutunda beş maddenin yer aldığı toplam 15 maddelik, 5’li likert tipi bir ölçektir ve ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada ölçek uyarlamasına yönelik olarak elde edilen veriler faktör analizi, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test tekrar-test güvenilirliği, ölçeğin iki-yarım güvenilirliği, madde-test korelasyonu ile analiz edilmiştir.

## BULGULAR

### Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizinde, yapı geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için temel bileşenler analizinde faktörlerin daha iyi yorumlanabilmesi açısından her bir faktörün açıkladığı varyansı maksimize etmeye dayanan (Özgür, 2003); sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede faktör rotasyonunda dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın % 58,690'ını açıklayan üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Hem düşük ortak varyansa sahip olan hemde ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki maddelerin ait oldukları faktörler ve faktör yükleri Tablo 1' de verilmektedir.

**Tablo 1.** Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (OBÖ-ÇE) Faktör Yapısı ve Maddelerin Toplam Puanla Korelasyonları (r)

Madde	Faktör I	Faktör II	Faktör III	r
1- Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum	0,840			0,841**
2- Bu okulda olmaktan mutluyum	0,823			0,853**
5- Okulumu seviyorum	0,785			0,829**
3-Okulumda kendimi güvende hissediyorum	0,472			0,765**
13-Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi		0,752		0,774**
11- Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar		0,724		0,812**
15-Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir		0,672		0,679**
12- Öğretmenlerimi seviyorum		0,667		0,795**
8- Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var			0,692	0,664**
7- Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var			0,687	0,688**
9- Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var			0,675	0,674**
10-Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum			0,655	0,703**
6- Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum			0,627	0,707**
Açıklanan Varyans	21,940	18,471	18,279	

\*\*p<.01

*Faktör I: Okula bağlanma, Faktör II: Öğretmene bağlanma, Faktör III: Arkadaşa bağlanma,*

Tablo 1 incelendiğinde, 4 maddeden oluşan birinci faktörün varyansın %21,940'ını, 4 maddeden oluşan ikinci faktörün %18,471'ini ve 5 maddeden oluşan üçüncü faktörün %18,279'unu açıkladığı görülmektedir. Elde edilen faktör yapısı, Hill' (2006) sonuçlarıyla tutarlıdır ve maddeler özgün ölçekte olduğu gibi ölçmeyi amaçladığı faktörler altında yer almaktadır. Alt ölçekler sırasıyla ” okula bağlanma”, “öğretmene bağlanma” ve “arkadaşa bağlanma” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişki korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2.** Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (OBÖ-ÇE) Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Faktör I	Faktör II	Faktör III
Faktör I	1	0,599**	0,386**
Faktör II		1	0,274**
Faktör III			1

\*\*p<.01

*Faktör I: Okula bağlanma, Faktör II: Öğretmene bağlanma, Faktör III: Arkadaşa bağlanma*

Tablo 2 incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (OBÖ-ÇE) faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $p<.01$ ) olduğu görülmektedir.

### Güvenirlige İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirligine ilişkin bilgi Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test tekniği, iki yarım güvenirligi ve madde-test korelasyonu ile elde edilmiştir.

#### a) Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları

Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, tüm ölçek için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlık katsayıları alt boyutları için; okula bağlanma 0.82, öğretmene bağlanma 0.74 ve arkadaşla bağlanma 0,71 olarak belirlenmiştir. Literatürde .70 ve .80 arasındaki güvenirlilik katsayılarının yeterli kabul edildiği belirtilirken (Özguven, 1994; Özdamar, 1997; Kalaycı, 2008); bu araştırmada elde edilen değerlere dayanarak ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

#### b) Test tekrar-test güvenirligi

Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığına bakmak amacıyla, ilk uygulamadan 20 gün sonra 189 öğrenciye bir kez daha verilmiştir. Bunun sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenirlilik katsayısı tüm ölçek için 0.85 olarak belirlenmiştir.

#### c) İki yarım güvenirligi

Ölçeğin iki-yarım güvenirligi (Guttman Split Half) 0.78 olarak belirlenmiştir (7 maddeden oluşan birinci yarım için 0.78, 6 maddeden oluşan ikinci yarım için 0.66).

#### d) Madde-toplam güvenirligi

Ölçeğin her bir maddesinin toplam puanla korelasyonunu hesaplamak amacıyla yapılan madde-test korelasyonu sonucunda, maddelerin toplam puanla ilişkisinin 0.66 ile 0.85 arasında değiştiği saptanmıştır.

Kız ve erkeklerin OBÖ-ÇE 'den aldıkları toplam puan ortalamalarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Puanlarının Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	p-değeri
Kız	356	58,8455	6,26785	2,826	0,005**
Erkek	352	57,4801	6,58494		

\*\*  $p<.01$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kız öğrencilerin okula bağlanma ortalamaları (58,8455) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (57,4801) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup, kız öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) alt ölçekleri puan ortalamalarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okula bağlanma boyutunda kızların ortalamalarının (17,9101) erkeklerden (17,3977) ( $t=2.389$ ,  $p<.05$ ); öğretmene bağlanma boyutunda kızların ortalamalarının (18,3933) erkeklerden (17,7585) daha yüksek olduğu ( $t=3.371$ ,  $p<.01$ ) görülürken; arkadaşla bağlanma

boyutunda kızların ortalamaları (22,5421) ile erkeklerin ortalamaları (22,3239) arasında farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.** *Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	p-değeri
Faktör I	Kız	356	17,9101	2,72966	2,389	0,017*
	Erkek	352	17,3977	2,97296		
Faktör II	Kız	356	18,3933	2,29079	3,371	0,001**
	Erkek	352	17,7585	2,70510		
Faktör III	Kız	356	22,5421	2,86129	1,013	0,311
	Erkek	352	22,3239	2,86996		

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

*Faktör I: Okula bağlanma, Faktör II: Öğretmene bağlanma, Faktör III: Arkadaşa bağlanma*

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği ortalamalarının yaş açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

**Tablo 5.** *Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Toplam Puan Ortalamalarının Yaş Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Yaş	n	Ortalama	Standart sapma	F-değeri	p-değeri
9 yaş	103	61,0971	4,62202	20,391	0,000**
10 yaş	145	60,2897	6,82715		
11 yaş	111	59,7387	4,16634		
12 yaş	126	56,6746	6,19784		
13 yaş	137	55,8832	6,44098		
14 yaş	86	54,8721	7,28544		

\*\*  $p < .01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okula bağlanma ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları 9 yaşındaki öğrencilerin (61,0971), 10 yaşındaki öğrencilerin (60,2897), 11 yaşındaki öğrencilerin (59,7387), 12 yaşındaki öğrencilerin (56,6746), 13 yaşındaki öğrencilerin (55,8832) ve 14 yaşındaki öğrencilerin (54,8721) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin okula bağlanma ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre öğrencilerin yaşı ilerledikçe okula bağlanma ortalamalarının düştüğü belirlenmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) alt ölçek toplam puan ortalamalarının yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okula bağlanma boyutunda 9, 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilere göre; arkadaşına bağlanma boyutunda 9 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının 10, 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilere göre; öğretmene bağlanma boyutunda da 9 ve 11 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının 10, 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6.** Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Alt Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Yaş Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama	Standart sapma	F-değeri	p-değeri
Faktör I.	9 yaş	103	18,9320	1,86433	21,429	0,000**
	10 yaş	145	18,6414	2,82763		
	11 yaş	111	18,3604	1,85763		
	12 yaş	126	16,9524	2,68881		
	13 yaş	137	16,7518	2,86916		
	14 yaş	86	16,0233	3,62662		
Faktör II.	9 yaş	103	19,0291	1,70614	27,945	0,000**
	10 yaş	145	18,8828	2,07332		
	11 yaş	111	19,1081	1,41647		
	12 yaş	126	17,9365	2,05814		
	13 yaş	137	16,8029	2,90243		
	14 yaş	86	16,4884	3,33165		
Faktör III.	9 yaş	103	23,1359	2,70094	3,079	0,009**
	10 yaş	145	22,7655	3,14027		
	11 yaş	111	22,2703	2,19481		
	12 yaş	126	21,7857	3,13077		
	13 yaş	137	22,3285	2,81046		
	14 yaş	86	22,3605	2,84466		

\*\* p<.01

*Faktör I: Okula bağlanma, Faktör II: Öğretmene bağlanma, Faktör III: Arkadaşa bağlanma*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) psikometrik özelliklerinin Türkiye çocuk ve ergen örneklemini için uygun bir ölçek olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, bu ölçeğin Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanmayı ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerliğini değerlendirmek üzere faktör yapısına bakılmış ve yapılan analiz sonucunda maddelerin, ölçeğin, özgün formuyla (Hill, 2006) tutarlı biçimde ölçmeyi amaçladığı üç faktör; okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma faktörleri altında yer aldığı belirlenmiştir. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları, her bir alt ölçeği oluşturan maddelerin bir arada bulunmasını desteklemektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, test tekrar-test tekniği, iki yarım güvenilirliği ve madde-test korelasyonu ile elde edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, okula bağlanma düzeyinin cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmasında; kız öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin olarak ise, kız öğrencilerin okula bağlanma ve öğretmene bağlanma boyutunda erkek öğrencilere göre daha yüksek iken; arkadaşla bağlanma boyutunda kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlarla paralel olarak Cernkovich ve Giordano (1992) kızların okula bağlılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu; Williams ve Mcgee (1991) ise okul bağlılığında cinsiyet önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, farklı yönde bulguların olduğu diğer çalışmalarda, erkek ergenlerin kızlardan daha yüksek düzeyde okul bağlılığı gösterdiği belirtilirken (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002); okula bağlanma düzeyinde cinsiyete göre farklılık bulunmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Hill ve Werner 2006; Somers ve Gizzi, 2001; Anderman ve Anderman, 1999; Roeser ve diğ., 1996).

Araştırmada ayrıca, okula bağlanmanın yaşa bağlı olarak yapılan karşılaştırmasında öğrencilerin yaşı arttıkça okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma boyutlarında



ortalamalarının da düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, küçük yaştaki çocukların büyük çocuklara göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor'ın (1999) yaptığı çalışmada da benzer şekilde, okula bağlanma düzeyinde yaş açısından anlamlı farklılık bulunurken; Hill (2006) tarafından yapılan çalışmada ise okula bağlanma düzeyinde yaş açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır.

Okula bağlanma ile ilgili değerlendirmelerde, yaşlılara ve öğretmene bağlanma, akademik uyum, bağlılık duygusu, başarı motivasyonu, okul iklimi algısı gibi faktörlerin tümünün yada bazılarının kombinasyonu yapılmaktadır (Hill, 2006). Literatür incelendiğinde, okula duygusal bağlanma kavramının (örneğin okulu sevmek, okulda güvende hissetme, okulla gurur duyma) birçok kavramsal yaklaşım ve değerlendirmenin merkezinde yer aldığı görülmektedir (Eccles, Early, Frasier ve McCarthy, 1996). Günümüz çağdaş eğitim anlayışı açısından değerlendirildiğinde, okula bağlanma kavramı çocuk ve ergenlerin genel iyilik halleri ve sağlık durumları için önemli bir psikososyal faktör olarak öne çıkmaktadır. Okula bağlanma, okul ile ilgili gerçekçi inançlar yoluyla çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca sağlıklı davranışların gelişimi için olumlu bir işlev görürken; antisosyal davranışların gelişimini engelleyerek koruyucu faktör olarak tampon görevi yapmaktadır (Catalano ve Hawkins, 1996). Bu doğrultuda okula bağlanma kavramının çocuk ve ergenlerdeki gelişimsel sonuçlarının incelenmesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetleri çerçevesinde ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik önleyici çalışmalarda koruyucu ve risk faktörleri arasında ele alınması yararlı olacaktır. Bu çalışmanın bu anlamda ülkemizde okula bağlanmayı değerlendiren çalışmalara kaynaklık edeceğine inanılmaktadır.

Sonuç olarak, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) psikometrik özelliklerinin araştırmanın birçok amacını karşılmasına rağmen bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Öncelikle, uyarılma çalışması yapılarak kullanılan birçok ölçekteki gibi Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılırken kültürel farklılıkların sonuçların açıklanmasında zorluklara yol açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin ölçtüğü kriterlerle ilgili benzer ölçeğin olmaması nedeniyle ölçüt geçerliği yapılamamıştır. Bunun yanında, okula bağlanma ile ilgili çalışmaların ergenlerde daha fazla olması nedeniyle küçük yaşta çocuklarda elde edilen sonuçları karşılaştırma olanağı bulunamamıştır. Bu yüzden, küçük yaş gruplarını da kapsayacak şekilde daha büyük katılımcı gruplarıyla okula bağlanmanın farklı değişkenlerle ilişkisinin değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- 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 (5), 427-445.
- Bateman, H. V. (2002). Sense of community in the school: Listening to students' voices. In A. T. Fisher ve C. C. Sonn (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 161-179). New York: Plenum Publishers.
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Bullerdick, S. K. (2000). Social connectedness and the relationship to emotional well-being among urban American Indian youth. *Dissertation Abstracts International*, 60(12-A), 46-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi. 9. Baskı, Ankara.
- Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency & crime: Current theories* (pp. 149–194). New York: Cambridge University Press.
- Cernkovich, S. A. & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 40, 261–291.
- Costenbader, V. & Markson, S. (1998). School suspension: a study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82.
- DeBacker, T. K. & Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: differences related to gender, class type, and ability. *Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, Rochester, NY.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D. & Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, ve A. C. Peterson (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251–284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Faircloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4), 293–309.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, 5(1), 68-79.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 153(3), 226-234.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S. & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5, 225–236.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, And Aggression In School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J. & Costa, F. M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923-933.
- Juvonen, J., (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander, P., Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. second ed. Macmillan, New York, pp. 655–674.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?, *Developmental Psychology*, 33 (2), 241–253.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health, *Journal of School Health*, 72, 4,138-146.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367.

- Posner, J. K. & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Pretty, G. M. H., Andrewes, L. & Collett, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22(4), 346-358.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Royal, M. A. & Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Sims, R. L. (2002). Ethical Rule Breaking by Employees: A Test of Social Bonding Theory. *Journal of Business Ethics*, 40, 101-109.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Somers, C. L. & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adoles and Family Health*, 2, 3-11.
- Özdamar, K. (1997). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I. Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Özgür, E. (2003). Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz Yöntemleri Ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özgül, İ. E. (1994). Psikolojik testler. Ankara:Yeni Doğu Matbaası.
- Williams, S. & McGee, R. (1991). Adolescent's self-perceptions of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 325-337.