

## Okul Başarısını Algılama Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

### School Success Perception Scale: Reliability and Validity Study

Muammer Yüksel<sup>1</sup>, Ömer Kutlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, muammer.8845@gmail.com,  
(<https://orcid.org/0000-0002-8692-0937>)

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversite, Eğitim Bilimleri Fakültesi, omerkutlu@ankara.edu.tr,  
(<https://orcid.org/0000-0003-4364-5629>)

**Geliş Tarihi:** 03.10.2023

**Kabul Tarihi:** 27.03.2024

#### ÖZ

Bu çalışma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin tanımlanan okul başarısını algılama düzeylerinin belirlenmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul başarı algısı; bireylerin çok yönlü gelişimlerinde okuldan edindikleri deneyim ve kazanımları hayatta karşılaştığı durumlarda uygulamaya koymadaki yeterliklerini fark etme düzeyleri olarak ifade edilebilir. Bunun için öncelikle alanyazın incelemesi yapılmıştır ve uzman görüşlerine dayalı olarak görüşme formu hazırlanarak bir grup öğrenci ile görüşülmüştür. Elde edilen verilerle ölçek için madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin taslak formu hazırlanmıştır. Daha sonra taslak ölçek formu 479 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 14 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Bu yapıyı doğrulamak için 377 öğrenciden veri toplanmış ve ölçeğin faktör yapısı, kabul edilebilir uyum değerlerine dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin cinsiyet için ölçme değişmezliği test edilmiş ve farklı gruplarda aynı yapının ölçüldüğü görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve bileşik güvenilirlik değerleri, ölçek için yeterli güvenilirlik değerlerine ulaşıldığını göstermektedir. Böylece ölçeğin "Akademik Algı" ve "İçsel ve Sosyal Algı" olmak üzere iki alt boyuttan oluşarak öğrencilerin okul başarısını algılama düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul başarısı, ölçek geliştirme, güvenilirlik, geçerlik, başarı algısı, akademik başarı.

#### ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine eighth grade secondary school students' school success perception levels. For this purpose an interview form was prepared based on literature review and expert opinions and a group of students were interviewed. With the data obtained, an item pool for the scale was created, and a draft form was prepared in line with expert opinions. Then, the draft scale form was applied to 479 students, and exploratory factor analysis was conducted with the obtained data. As a result of the analysis, a two-dimensional scale structure consisting of 14 items was obtained. Data were collected from 377 students to verify this structure, and the factor structure of the scale was confirmed by confirmatory factor analysis based on acceptable fit values. The measurement invariance of the scale for gender was tested, and it was seen that the same structure was measured in different groups. Cronbach Alpha internal consistency coefficient and composite reliability values show that sufficient reliability values have been achieved for the scale. Thus, the scale consists of two sub-dimensions: "Academic Perception" and "Internal and Social Perception". It was concluded that it is a valid and reliable measurement tool that can be used.

**Keywords:** School success, scale development, reliability, validity, perception of success, academic success.

## GİRİŞ

Eğitimde ve psikolojide ölçmeye konu olan özelliklerden biri de öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısı kavramı 20. yüzyılın ortalarında, programda yer alan hedef davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanırken, 20. yüzyılın sonlarında öğretim programında yer alan temel bilgi ve becerileri öğrencilerin karşılaştığı yaşam durumlarında kullanabilme ve kendi kişisel özelliklerinden de etkin yararlanma olarak tanımlanmaktadır (Kutlu vd., 2024). Öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımları sergilemesi durumunda bu becerileri elde ettikleri ve bu alanda başarılı oldukları varsayılmaktadır. Başarı öğrenmeye bağlıdır, bu nedenle öğrenmede rol oynayan etkenler başarı üzerinde etkilidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine katıldıkları en önemli kurumlar okullardır. Ayrıca okul öğrencinin çok yönlü gelişmesine katkı sağlayan ve çok bileşenli yapıya sahip olan bir eğitim ortamıdır (Hodgkinson, 1991; Roth & Brooks-Gunn 2003; Westheimer & Kahne, 2004; Winton, 2013). Akademik başarı son yirmi yıllık dönemde PISA, TIMMS, PIRLS gibi uygulamalar sayesinde neredeyse tüm dünyanın eğitim gündemini belirleyen ana temalardan biri belki de en başta geleni olmuştur (Gimenez & Barrado, 2020; Perry & McConey, 2010). Akademik başarının bu önemi beraberinde nasıl ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerektiği konusunu da gündeme getirmektedir.

Tian ve Sun'a (2018) göre, akademik başarı değerlendirmesi; öğrenci performansını ölçerek, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri keşfederek, eğitim politikası oluşturarak ve sınıf içi öğretim etkinliklerini geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesine ve nihayetinde eğitim kalitesini yükseltmesine yardımcı olmayı amaçlamalıdır. Bu nedenle öğrencinin okul başarısı aynı zamanda okullarda uygulanan eğitimin de başarılı ya da başarısız olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bireylerin akademik başarı puanlarının onların sınıf içi öğrenme düzeylerini yansıttıkları kabul edilir. Edgerton ve McKechnie (2023) öğrencilerin başarı düzeylerinin artması için kendilerini okula ait ve güvende hissetmelerinin, öğrenmeyi destekleyen okul ortamına sahip olmalarının ve eğitim ortamında etkili iletişim kurmalarının gerektiğini vurgulamış, öğrencilerin bu özelliklere sahip olma düzeylerindeki artışın başarı düzeyinde de artışa neden olduğu belirtmiştir.

Günümüzde “okul başarısı” kavramı akademik başarı kavramıyla eş değer kabul edilmektedir. Ancak akademik başarının öğretim süreçlerini merkeze alan özelliğinin yanında, okulun öğrenciyi kuşatan daha geniş bir yapısı bulunmaktadır. Okul başarısına yönelik bakış günümüzde eğitim sisteminin etkisi altında değişikliğe uğramış ve bireylerin başarı algısı da değişmiştir. Cuban'a (2003) göre okul başarısının anlamı, eğitimin amaçlarına olan inançlarla ilişkilidir ayrıca yerel, ulusal ve uluslararası bağlamlardan da etkilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin okuldaki başarı algısını, akademik başarı olarak görmek ve bu dar kapsama göre değerlendirmek yapının eksik tanımlanmasına neden olmakta ve bu tanıma göre yapılacak çalışma sonuçlarının da eksik olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin okul başarısına yükledikleri anlamın oluşmasındaki en büyük adım bireyin başarısını algılama düzeyidir. Günümüzde okullarda yapılan eğitim, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın çok ötesinde toplumsal işlevlere sahiptir (Apple, 2012).

Algı; çevreden gelen uyarıların duyu organları aracılığıyla alınması, bu uyarıların işleneceği sinir sistemi yapılarına ulaşması, bireyin önceki yaşantısına ve bu yaşantısının bellekteki izlerine, içinde bulunduğu fiziksel ve psikolojik yapısına, gereksinimlerine bağlı olarak işlenmesi ve anlamlı hale getirilmesidir. Her bireyin geçmiş yaşantısı, deneyimleri, birikim düzeyleri gibi pek çok geçmiş süreçleri farklı olacağına göre, çevresindeki görgül dünyayı algılaması da farklı olacaktır (Erkuş, 2012). Algılamının farklılaşması bireylerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal süreç ve tepkilerini de etkilemektedir. Çünkü her bireyin ilgisini ve dikkatini çeken çevresel olaylar ve bilgiler farklıdır. Bu farklılığa yol açan neden; insanların birbirlerinden farklı kişiliklere, ihtiyaçlara, güdülere, inançlara ya da değerlere sahip olmalarıdır. Bu farklılıklar; bireylerin olay ve bilgileri gruplama, işleme ve anlama kavuşturmada da farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireylerin dış dünyayla ilgili olarak elde ettiği,

düzenlediği, işlediği bilgiler; onların yaşadıkları dünya hakkında birtakım kanılara, kuramlara, varsayımlara, sabit fikirlere sahip olmalarına, davranış ve tutumlarını bunlara göre oluşturmalarına yol açar (Odabaşı & Barış, 2005). Fakat bireylerin daha önceki algılamaları ile oluşan görüşleri, teorileri ve düşünceleri zamanla değişiklik göstermektedir. Çünkü bireylerde algılama süreci süreklidir. Zaman içinde elde edilen yeni bilgilerin işlenmesi ve anlama kavuşturulması yeni deneyimler edinilmesine, yeni keşif, inanç, kanaat ve kuramların oluşmasına olanak sağlar ve bu durum da eski bilgilerin ya değişmesine ya da bütünüyle ortadan kalkmasına neden olur. Ayrıca bu süreç bireylerin daha önceki algılamalarında oluşan hatalarını fark etmelerine ve bu süreçlerinin gelişmelerine katkıda bulunur (Odabaşı & Barış, 2005; Eren, 2007). Çeşitli psikolojik objelere yönelik algılamalar olabilir, bunlardan biri de öğrenciler için okuldur. Wang ve Holcombe (2010) öğrencilerin, okul ortamına ilişkin algılarının hem okula olan bağlılıklarını hem de akademik başarılarını etkilediğini bulmuşlardır. Bu da öğrencilerin okulu algılama durumlarının öğrenme süreçlerini ve bu süreçler sonundaki erişilen başarı kavramı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim kurumlarının amacı bireyleri sürekli değişim içerisinde olan dünyanın gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde yetiştirmektir. Okul eğitiminin amacı, öğrencilere zorla bir şeyler öğretmek değil, onların doğal ya da toplumsal olaylara ve olgulara bağımsız bakabilecekleri, bunları anlayıp açıklayabilecekleri bir donanımla yetiştirilmelerini sağlamaktır (Kutlu vd., 2024). Okullar öğrencilere gelişmiş bir müfredata dayalı temel bilgi ve becerileri sağlamalı ve öğrencilerin bunları gerçek durumlarda kullanabilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Bir öğrencinin hayattaki başarısı, okul yıllarında edindiği temel bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilmesine bağlıdır. Eğitim ortamlarının kendi psikolojik ihtiyaçlarını daha az desteklediğini algılayan öğrencilerin güdüsel, davranışsal ve psikolojik sorunlar açısından daha büyük risk altında olduklarına inanılmaktadır (Eccles, 2004). Ayrıca Öz Belirleme Kuramı'na göre, öğrencilerde oluşan bu algılar, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki eylemlerine rehberlik etmekte ve öğrenmeye katılım düzeylerini de belirlemektedir. Başka bir anlatımla öğrenme sürecine katılım, öğrencilerin okul ortamına ilişkin algıları ile başarıları ve uyumları arasında aracı görevi görmektedir (Connell & Wellborn 1991; Klem & Connell 2004; Wang & Holcombe, 2010).

Öğrencinin başarılı olabilmesi için okulun kurallarına uyması, kendisinden ne beklediğini anlaması, akranlarıyla iletişim kurması, gerektiğinde iş birliği yapması, zorluklarla baş etmesi ve okul yaşamını dengede tutması gerekir. Bu nedenle akademik beceriler bir öğrenci olarak başarılı olmakla kısmen ilgilidir ayrıca akademik beceriler, sosyal ve duygusal becerileri desteklemiyorsa bir öğrencinin bütünsel olarak gelişmesi zordur (Carter, 2016). Eato ve Learner (1981) öğrencilerin okullarını nasıl algıladıklarının özsaygıyla bunun da akademik kazanımlarla ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Benzer şekilde farklı araştırmalardan elde edilen bulgular da öğrencilerin okul çevrelerine ilişkin algıları ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkinin karmaşık olabileceğini düşündürmektedir (Edgerton vd., 2011). Bu da okul başarı algısı kavramının akademik başarıdan daha karmaşık ve daha geniş kapsamlı olduğunu desteklemektedir.

Okul başarısı farklı şekillerde tanımlanabilir. Bir tanım, okul başarısını öğrenci başarısı ile eş tutarken bir diğeri bunu demokratik bir ortam (öğrencilerin eşit haklara sahip olduğu ve kendilerini rahatça ifade edebildikleri) olarak tanımlayabilir. Başarı tanımlar, eğitimin amaçları hakkındaki inançlara bağlıdır ve bu inançlar da her toplumun idealleri ve doğasına bağlıdır (Cuban, 2003; Noddings, 2005). Bu tanımlardan biri de okul başarısının tüm ana oyuncularını (öğretmenler, öğrenciler, veliler ve bir bütün olarak okul) içeren bir okul dinamiği olduğu ve her öğrencinin etkili öğrenmesi için gerekli koşulların sağlanmasıyla ilgilidir (Azevedo, 2013). Öğrenci grubunun başarısı için üç bileşen gerekmektedir. Bunlar; ilgili bir ev ortamı, kişisel, duygusal ve akademik destekleyici öğretmenler ile benzer düşünen bir akran grubuyla sosyalleşmedir. Bu bileşenlerden birinin eksikliği, öğrencilerin eğitim performansını olumsuz etkiler (Osman, Ydhag & Månsson, 2020).

Martins, Sanches ve Freire-Ribeiro (2022) okul başarısının tek bir anlamının olmadığı, başarının çeşitli biçimlerinin olduğunu ve bunun da başarı kavramı üzerinde düşünülmesi ihtiyacını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu kavram öğrencilerin hayatta birey olarak gelişimlerinin en büyük kaynağı olan okullara yönelik algılarını derinlemesine etkilemektedir. Okul başarısına verilen önem ve bunu algılama düzeyi birey üzerinde çeşitli etkilere neden olmaktadır. Örneğin, öğrenciler okul başarıları hakkında kaygılara ve olumsuz algılara sahiplerse bu onlar üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Long vd., 2012). Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik başarı algılarının olumlu yönde ve yüksek olması önemlidir. Ancak okul başarı algısını etkileyen pek çok etken olabilir. Bireysel özellikler, okul özellikleri, toplumsal düşünceler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca okul başarısı, gelecekteki başarıyı tahmin etmek için baskın bir faktör olduğundan okul; öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler gibi onları çevreleyenler için büyük önem taşımaktadır. Bazı araştırmalar, sınav performansları üzerinde çok az kontrol sahibi olduklarını algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde umutsuzluk ve mutsuzluğa eğilimli olduklarını bulmuştur (Buric' & Soric', 2012). Öğrencilerin okulda kendilerini yetersiz hissettiklerinde, kolaylıkla güvenlerini yitirebilecekleri ve geleceğe yönelik yönelimleri konusunda umutsuz hissedebileceklerini iddia etmektedir (Shek & Li, 2016). Alanyazında karşılaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin okula yönelik algılarında yaşamlarının farklı kesimlerinde farklı biçimlerde etkilendiklerini ortaya çıkarmaktadır. Algılar ve okul başarısı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Maatta, Mykkanen & Jarvela, 2016). Öğrencilerin okuldaki deneyimleri; öğrencilerin zihinsel sağlığı, mutluluk düzeyleri ve gelecek beklentileri de dahil olmak üzere hayatlarının çeşitli yönlerinden memnuniyetlerine göre değişmektedir. Akademik olarak başarılı öğrenciler genellikle akranlarını ve öğretmenlerini yani okulun bileşenlerini destekleyici olarak algılamakta; okulu gelecekteki refahları için gerekli görmektedir (MEB, 2024). Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) okul iklimi üzerindeki öğrenci algılarına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında; okula yönelik olumlu algısal süreçleri olan öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini, öğrenme isteklerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Roberts, Treasure ve Balague (1998) sporda başarı algısına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında; başarı olarak nitelenen yapının algısal süreçlerden ayrı düşünülmemesi gerektiğini, algı ve inançların öğrencilerin başarıya yükledikleri anlam üzerinde bireysel etkiye neden olduğunu ve bu yüklemelerinde öğrenme ortamlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Başarı kavramını etkileyen faktörler göz önüne alındığında çalışmalar çoğunlukla niceliksel olarak başarıyı neyin etkilediğini ölçmeye odaklanmıştır. Ancak öğrenmeyi etkileyen faktörleri gözden geçiren araştırmacılar, öğrencinin içsel ya da sınıftaki öğrenme süreçlerinin öğrenci öğrenmesini okul faktörlerinden daha fazla etkilediğini bulmuşlardır (Wang, 1990). Martin vd., (2005) herhangi bir akademik yıldaki "başarısızlık" algısının intiharla güçlü ilişkileri olduğunu belirtmektedir. Görünüşe göre akademik performans birbirini izleyen her okul yılında önem kazanabilir. Bu da başarı ya da başarısızlık algısının öğrencilerin hayatlarında ne kadar önemli bir psikolojik yapı olduğunu ve onların hayatlarını nasıl etkilediğine kanıt oluşturabilir. Hargreaves (2003), akademik başarının merkeze alınması durumunda öğrencilerin; eleştirel düşünme yeteneklerinin, vatandaşlık duygularının, duygu gelişimlerinin, sanatsal becerilerinin, kişisel refah ve iyi oluş düzeylerinin arka planda kaldığını belirtmiştir. Pollock (2013) yapmış olduğu çalışmada, başarı kavramının henüz tanımının bile net olmadığına, öğrencilerin okul başarısının akademik başarıdan daha çok şey ifade ettiğine ve öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için okulun başarı anlamının farklılık gösterdiğine dikkat çekmiştir.

Zaman içerisinde sosyoloji, psikoloji, nöroloji gibi alanlarda meydana gelen değişiklikler okulların başarı kavramına olan bakış açısının da değişimine neden olmuştur. Okulda öğrencilerin edindiği beceriler kapsamında beklentiler değişmiş ve günümüzde 21. yy becerileri, çok yönlü gelişim, okulun hayatın kendisi olması gerekliliği ve günlük yaşam becerilerine olan uyum tartışılmaya başlamıştır. Bu değişimler merkezde olan öğrencilerin de okula bakışını ve başarı kavramına olan bakış açılarını yani algılarını değiştirmiştir. Günümüzde bireylerin okul başarısına olan algıları; öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak gelişimlerine;

yeteneklerini ve ilgilerini keşfederek günlük yaşam becerileri ile öğrendiklerini ilişkilendirmelerine bağlı olarak anlam kazanmıştır. Okul başarısı tanımları akademik öğrenmeyi ve öğrencilerin mutluluğunu vurgularken başarı tanımları arasındaki farklar öğrencilerin sahip oldukları algılara göre farklılık göstermektedir (Coburn, 2001; Winton, 2013). Bu farklılıklar, her okulun profesyonel kültürü ile yerleşik ve maddi bağlamları dahil olmak üzere yerel bağlamlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Ball vd., 2012). Bu da okuldaki öğrencilerin okulun bulunduğu çevre, okulun sahip olduğu ve sunduğu imkanlar, okuldaki iletişim süreçleri ile öğrencinin bireysel özellikleri nedeniyle algılamalarındaki farklılıklara göre anlam yüklemelerinin farklılıklar göstereceği şeklinde ifade edilebilir.

Başarı algısı, bireylerin hem hayata olan bakış açısını etkilemekte hem de bu sürecin oluşumunda temel yaşantı alanı olan okula bakış açılarını etkilemektedir. Süreçte başarı algısı akademik başarı olarak algılansa da aslında çok yönlü gelişimi ifade eden bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Başarı algısını; ailenin beklentileri, duygusal faktörler, bireyin kimlik arayışı, zihinsel faktörler, kaygı düzeyi, ailenin tutumu, bireyin algılama süreçleri ve başarıya yükledikleri anlamlar etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında okul başarı algısı; bireylerin çok yönlü gelişimlerinde okuldan edindikleri deneyim ve kazanımları hayatta karşılaştığı durumlarda uygulamaya koymadaki yeterliklerini fark etme düzeyleri olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamadan yola çıkılarak okul başarı algısı büyük kısmını bilişsel becerilerin erişilme düzeyi anlamına gelen akademik okul başarısı kavramından daha geniş anlama gelmekte ve bireylerin sosyal ve duyuşsal gelişme süreçlerini, psikolojik iyi oluş süreçlerini de barındıran daha kapsamlı bir yapıyı ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okul başarısına yönelik algılarının farklı şekillerde tanımlandığı ve farklı bileşenleri içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapılan alanyazın incelemesi sonucunda yalnızca ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Kara & Şahin, 2019). Geliştirilen bu ölçek incelendiğinde spor başarısı kavramının baskın olarak ifade edildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu ölçeğin uygulandığı yaş grubunun ortaokul öğrencileri yaş grubundan farklılık göstermesi ayrı bir ölçek kullanımının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle ortaöğretime geçiş sürecindeki öğrencilere yönelik okul başarı algılama ölçeğine rastlanılmamıştır. Ortaokul düzeyinde okul başarı algılama kavramına yönelik bir ölçek bulunmaması ve bu kavramın düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların bulunmaması araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı çalışmada bireylerin çok yönlü gelişimlerinde okuldan edindikleri deneyim ve kazanımları hayatta karşılaştığı durumlarda uygulamaya koymadaki yeterliklerini fark etme düzeyleri olarak tanımlanan okul başarı algılama düzeylerine yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış bir ölçme aracının, geliştirilmesi alanyazına bazı önemli katkılar sağlayacaktır. Okul başarısını algılama bu çalışmada; bireylerin çok yönlü gelişimlerinde okuldan edindikleri deneyim ve kazanımları yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarda uygulamaya koymadaki yeterliklerini fark etme düzeyleri olarak tanımlanmaktadır. Çalışmanın önemli noktalarından biri temel eğitimin son basamağına gelmiş sekizinci sınıf öğrencilerinin geldikleri bu süreçte okul başarısını nasıl algıladıklarının belirlenmesiyle ilgilidir. Bu bilgi alt eğitim basamaklarında bazı önlemlerin alınmasına da katkı getirebilecektir. Diğer yandan bu sınıf düzeyindeki öğrenciler ortaöğretime geçiş sürecinde yer almakta ve geçiş sınavına girmektedirler. Bu öğrenciler okul eğitimine bu süreçte farklı bir gözle bakmakta, okul öğrenmelerini geçiş sınavlarında kullanılan testlerdeki maddelerle ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilerin çok sayıda test maddesi çözmeye yönlendirilmeleri onların okul başarı algıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu ölçek geçiş sınavlarının öğrenciler üzerindeki etkileri ile okul başarısını algılamala durumlarına dayalı çalışmalarda da kullanılmasına olanak sağlayacaktır. Bunun yanında bu kapsamda geliştirilen ölçekten elde edilen puanlarla; öğrenci, öğretmen, okul, aile özellikleri arasında ilişkilere bakan

araştırmalar yapmak ve bu araştırmalardan elde edilen bulgulara dayalı eğitim politikaları oluşturmakta olanaklı olabilecektir.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okula yönelik başarı algısı düzeylerini belirlemek için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda var olan bir olay, birey, durum ya da yapı kendi koşulları içinde nicel ya da nitel yönden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu çalışma öğrencilerin okul başarılarını algılama düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulların sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmadaki güçlük nedeniyle örneklem belirleme yoluna başvurulmuştur. Ölçek geliştirme sürecine uygulamadan gelebilecek raslantısal hata kaynaklarını azaltmak için çalışmanın gönüllü ve istekli bir grup üzerinde yürütülmesine karar verilmiştir. Bu yolla araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma amacına göre bilgi açısından zengin durumları seçerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar. Amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ise araştırma kapsamı gözetilerek tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada ölçek uygulaması farklı sosyoekonomik düzey ve yerleşim yerlerindeki okullar gözetilerek yeterli sayıda öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk vd., (2013) ve Tezbaşaran (1997) çalışmalarında, geliştirilen ölçeğin uygulanacağı örneklem büyüklüğünün, ölçekteki madde sayısının beş katından az olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle Okul Başarısını Algılama Ölçeği'ne ilişkin maddelerin yazımına katkı sağlaması için ortaokul sekizinci sınıf öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Bunun için uzman görüşlerine dayanarak öğrenci görüşme formu yapılandırılmıştır. Görüşme formunda öğrencilere; *okul başarısının ne olduğu, okul başarısında nelerin etkili olduğu, başarısızlık kavramından ne anladıkları, başarılı öğrenci özelliklerinin ne olduğu, okul başarısıyla yaşama başarısı arasında nasıl bir ilişki olduğu* vb. ana sorular sondalarıyla birlikte öğrencilere yönlendirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen görüşler içerik çözümlemesi yoluyla ayrıştırılmış ve ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Alan uzmanlarına danışılarak madde havuzunun kapsam geçerliği test edilmiştir. Alanyazında öğrencilerin okul başarısını algılamalarıyla ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmadığı için okul başarısı konusunda yapılmış çalışmalardan da yararlanılmış ve madde havuzuna madde eklenmiştir.

Madde havuzu için seçilen ifadeler ölçülebilir ve gözlenebilir anlatımlara dönüştürülmüştür. Daha sonra okul başarısı konusunda çalışmalar yürüten üç ölçme ve değerlendirme uzmanından, test ve ölçek konusunda deneyimli iki ölçme ve değerlendirme uzmanından ve kıdem yılı 10 yıl ve üstü olan dört ortaokul öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu yolla hem ölçeğin kapsam geçerliği hem de görünüş geçerliği hakkında bilgi toplanmıştır. Gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılarak ölçek deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir.

Okul Başarısını Algılama Ölçeği; Manisa, Balıkesir, Düzce, Gaziantep, İstanbul ve Kars illerinde bulunan 514 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeği doldurmak istemeyen ve kayıp verisi olan öğrenciler çıkarıldığında geriye toplam 479 (290 kız ve 189 erkek)

öğrenci kalmıştır. Uygulama Google Form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör çözümlemesi ve güvenilirlik değerleri bu grup üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör çözümlemesinden elde edilen boyutlara göre oluşturulan ölçek doğrulayıcı faktör çözümlemesi için yeni bir gruba tekrar uygulanmıştır. Uygulama Google Form üzerinden aynı illerde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 402 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine tekrar uygulanmıştır. Ölçeği doldurmak istemeyen ve kayıp verisi olan öğrenciler çıkarıldığında geriye toplam 377 (212 kız ve 165 erkek) öğrenci kalmıştır. Ölçek doğrulayıcı faktör çözümlemesine hazır duruma getirilmiştir.

#### **2.4. Verilerin Çözümlemesi**

Veriler öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veri seti kullanılarak çözümlenmiştir. Bu aşamada ölçeğin tek mi yoksa çok boyutlu mu bir yapıya sahip olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bunun için psikolojik yapıyı ortaya çıkararak ifadelerin hangi boyutlarda kümelendiğinin belirlenmesi için önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin verdiği iki boyutlu yapı, benzer özelliklere sahip öğrenci grubundan toplanan veriyle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca ölçeğin cinsiyet açısından ölçeğe değişmezliğine sahip olup olmadığı ise R programı 4.1.2 (2023-07-03) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### **2.5. Araştırma Etiği**

Geliştirilen ölçeğin deneme uygulamalarının yapılabilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan gerekli araştırma izni alınmıştır. Etik değerlendirme kararı 10.03.2023 tarihinde, 85434274-05.04.04/8577299 sayı ve numaralı belgeyle verilmiştir.

## **BULGULAR**

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak öğrencilerin “okul başarısını algılama” kavramına yükledikleri anlamların belirlenmesi ve okul başarısının algılama bileşenlerinin belirlenmesi amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilere okul başarısı ve okul başarı algısıyla ilgili yedi farklı açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu için konu alanı uzmanı iki kişiden, ölçme ve değerlendirme uzmanı üç kişiden ve Türk dili uzmanı iki kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlara formda yer alan soruların; öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine, ölçekte ele alınan psikolojik yapıya uygunluğu ile anlatımı, dili ve anlaşılabilirliği sorulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunda bazı düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

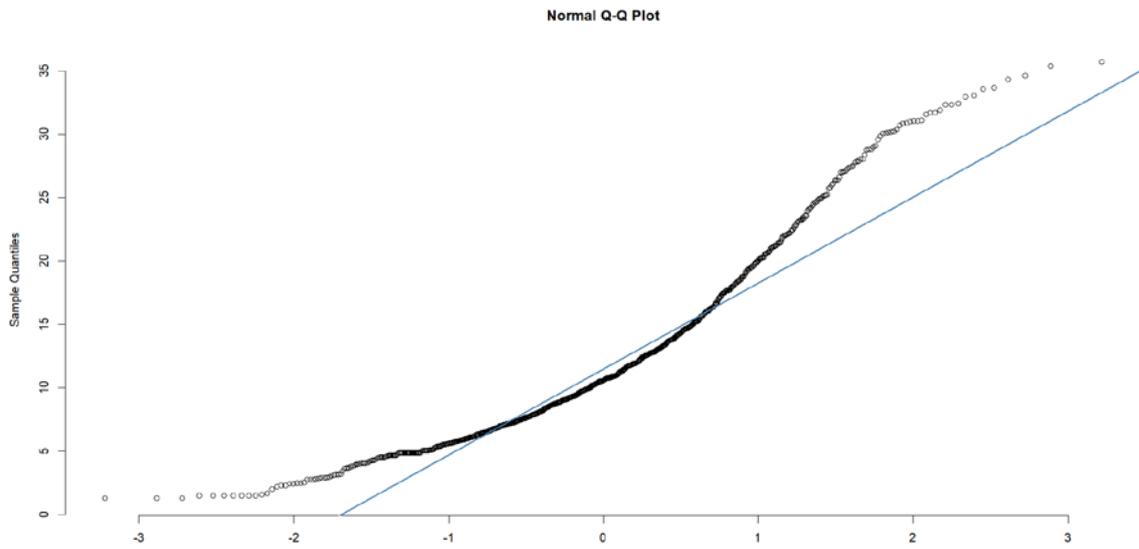
Görüşmeler araştırmacı tarafından yüksek, orta ve düşük başarı düzeyinde her bir düzeyde dörder erkek ve dörder kız öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında içerik çözümlemesi yöntemiyle temalar ve alt temalar oluşturulmuş, bu temalara uygun olarak ölçekte yer alabileceği düşünülen görüşlerle madde yazım süreci gerçekleştirilmiştir. Madde yazım süreci sonrasında uzman görüşüne tekrar başvurulmuş ve gelen uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu sekizinci sınıfta öğrenim gören 12 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler ölçekte yer alan maddelerin anlaşılır olduğunu ve kolaylıkla yanıtlanabildiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre elde edilen veri seti kullanılarak psikolojik yapıyı ortaya çıkararak ifadelerin belirlenmesi için AFA yapılmasına karar verilmiş ve veriler R programına aktarılmıştır. Öncelikle AFA tekniğinin varsayımları kontrol edilmiştir. İlk olarak kayıp veri incelemesi yapılmış ve kayıp veri olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca yanıtlardan eksik kategori içerenler, rastgele yanıtlayanlar çalışma dışında bırakılmıştır. Dağılımın uç değerlerin incelenmesinde z değerlerine bakılmış, (-2, +2) aralığı dışındaki değerler araştırma dışı

birakılmıştır. Ayrıca verinin çarpıklık ve basıklık katsayıları hem grafiksel incelemeler hem de çarpıklık/standart hata değerinin 1.96'dan küçük olması durumu incelenerek verinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve çözümlenmeye devam edilmiştir. Mahalanobis uzaklığı, bir verinin diğer verilerin kütle merkezinden uzaklığı olup kütle merkezi bütün değişkenlerin ortalamalarının kesişim noktası olarak tanımlanmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013) Doğrusallık varsayımı için grafiksel incelemeler yapılmış ve varsayımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri Şekil 1'de verilmiştir. Sıfıra yaklaşan Mahalanobis uzaklık değerleri elde edildiğinden (Seçer, 2015) çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik referans çizgisine yakındır.

### Şekil 1

#### Q-Q Plot Grafiği



AFA öncesinde veri setinin KMO değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Belirlenen sonuçlarına göre verilerin açıklanmasında faktör analitik yöntemlerin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Faktör analitik yöntemlerden yapının maddelere verilen yanıtlara göre beraber değişiminden yola çıkılarak Temel Eksen Faktörleme yapılmasına karar verilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni hem yaygın olarak kullanılması hem de özgün ve hata varyanslarını kaldırarak yalnızca ortak varyansın analiz edildiği modele uygun olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna göre faktör analizine dayalı olarak yapılan hesaplamalarda faktörleşmenin daha iyi sağlanabilmesi ve alt boyutlardaki ifadelerin birbirleriyle ilişkili olabileceğinden dolayı eğik döndürme türlerinden promax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

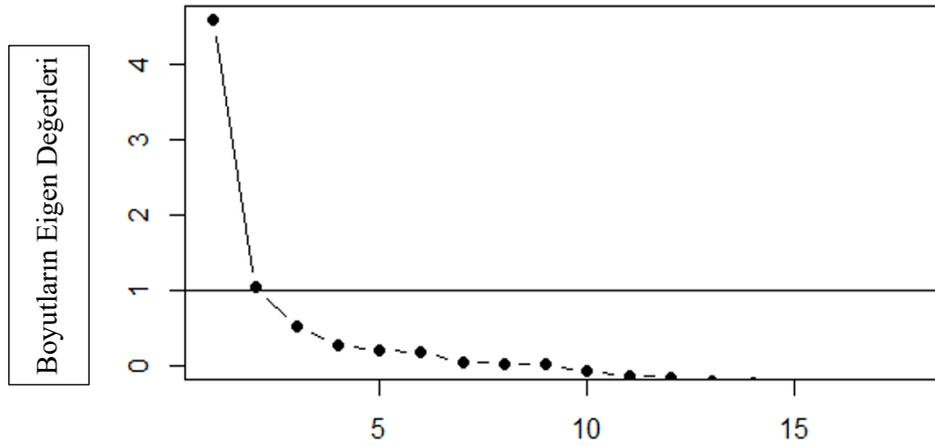
Ölçeğin ön deneme süresinde öğrenci ve uzman görüşlerine göre okul başarı algısının kuramsal temeline dayalı olarak akademik ve kişiler arası boyutlarını yansıtmaya yönelik ifadelerden oluşturulan madde havuzunda yer alan 26 madde uygulanmıştır. “Okulda başarılı sayılmam için yüksek notlar almam gerekir.” ve “Okulda kendimi güvende hissedersen okul başarımlarım artar.” ifadeleri bu maddelerden bazılarıdır. Maddelerin, öğrencilerin okul başarı algısını ifade eden psikolojik yapının ortaya çıkarılmasına yönelik ifadelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu ifadelerin seçilmesinde öğrencilerden ve uzmanlardan alınan görüşler ile alan yazında okulun akademik ve kişilerarası gelişim süreçleri temel alınmıştır.



Yapılan ilk çözümlemede öz değeri 1'den büyük iki alt boyut olduğu belirlenmiştir. Öz değerler arasındaki farklar incelenmiş ve bileşen yük değeri 0.40'ın altında olan ve iki alt boyut arasındaki yük değeri 0.10'un altında olan maddeler ölçekten sırayla çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden biri "Okulda başarılı sayılmam için yüksek notlar almam gerekir." ifadesidir. Bu madde analiz sürecinde incelendiğinde yanıtlanma örüntüsünün düzensiz olması ve öğrencilerin katılımlarının farklılık göstermiş olması etkili olmuş olabilir. Ayrıca "Arkadaşlarımla birlikte ders çalışmak okul başarıyı artırır." ifadesi, iki alt boyut içinde yakın yük değeri vermesi maddenin baskın bir alt boyut ile ilişkilendirilememesinden dolayı çözümlene dışı bırakılmıştır. Çözümleme sonuçları ve kuramsal yapı incelendiğinde bu maddenin farklı alt boyutlar altında yer alabileceği gözlemlenmiştir. Madde çıkarım sürecinde kullanılan çözümleme tekniklerinin kuramsal çıkarım temelleri ile tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Her maddenin tek tek çıkarılması sonucunda çözümlenemeyen maddeler yeniden tekrarlandığında kalan maddelerin hem çözümleme sonuçları ile hem de maddenin kullanımı durumu ve çıkarılması durumundaki ölçeğin yapıyı daha net olarak ortaya koyması dikkate alınmıştır. Yapının kapsam geçerliğinin sağlanması için madde yazım sürecinde uzmanlara eklenmesi ya da çıkarılması ön görülen maddeler olup olmadığı ve bu maddeler hakkında görüşleri sorulmuştur. Ayrıca ortaya çıkarılması istenilen psikolojik yapı hakkında katkıları göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarılarak çözümleme yinelenmiştir. Ölçeğin alt boyut sayısına karar vermek için paralel analiz, Scree Plot, R programı içinde yer alan alt boyut belirleme ve maddelerin gruplaşmaları incelenerek ölçeğin iki boyutlu olmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında yapılan incelemelerde de okul başarı algısı kavramının bileşenleri göz önünde bulundurularak iki alt boyutta toplanabileceğine karar verilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyut sayısına karar verilmesinin ardından maddelerin iki alt boyutlu yapıya ait Scree Plot eğrisi Şekil 2'de verilmiştir. İki alt boyutlu şekilde çözümleme yinelenmiş, eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

## Şekil 2

*Ölçeğin Öz Değerlerine İlişkin Oluşturulan Scree-Plot Eğrisi*



Başlangıçta 26 madde üzerinden yapılan çözümlenmelerde boyutlar arasındaki farkın çok az olduğu ve faktör yükünün 0.40'tan az olduğu altı madde çıkarılarak çözümleme yeniden yapılmıştır. Kalan 14 maddeyle gerçekleştirilen çözümleme sonucunda ortaya çıkan boyutların ve bu boyutlardaki yer alan maddelerin yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasında hem boyutlara ait yük değerleri hem de alanyazındaki incelemeler göz önünde bulundurulmuştur. Çıkarılan maddeler sonucunda açıklanan varyansın artış gösterdiği ve kalan maddelerin yer aldıkları alt boyutlarda belirlenmesi istenilen yapıyı ortaya çıkarmadaki ilişkileri incelenerek işlemler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'e göre Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin birinci boyutta bulunan 9 maddeye ait faktör yük değerlerinin 0.53 ile 0.70 arasında değiştiği ve ikinci boyutta toplanan 5 maddenin yük değerlerinin 0.43 ile 0.86 arasında değiştiği

belirlenmiştir. İlk boyutu oluşturan maddelerin toplam varyansın %29'unu, ikinci boyutu oluşturan maddelerin toplam varyansın %15'ini ve formda yer alan 14 maddenin ise toplam varyansın %44'ünü açıkladığı görülmüştür. Çok boyutlu desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Çokluk vd., 2010). Maddelerin boyutlara göre dağılımları ve yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Ölçeğin İki Boyutlu Yapısına İlişkin AFA Sonuçları*

Maddeler	Boyutlar	
	1	2
1		0.62
2		0.82
3	0.54	
4	0.58	
5	0.62	
6	0.79	
7	0.75	
8	0.65	
9	0.54	
10	0.53	
11	0.75	
12		0.69
13		0.60
14		0.42

Ölçek maddelerine ilişkin yanıtların güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ilk alt boyut için Cronbach Alfa ( $\alpha=0.81$ ), Birleşik güvenilirlik katsayısı (CR=0.86) ve McDonald's Omega ( $\omega=0.84$ ) hesaplanmıştır. İkinci boyuttaki maddelere verilen yanıtların güvenilirlik değerleri incelendiğinde ise Cronbach Alfa ( $\alpha=0.82$ ), Birleşik güvenilirlik katsayısı (CR=0.82), McDonald's Omega ( $\omega=0.85$ ) olarak hesaplanmış ve bu değerlerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, Alfa katsayısı 0.87, Omega katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutlarda yer alan maddelerin yük değerlerine dayalı olarak hesaplanan Bileşik Güvenirlik katsayısı (Composite reliability) 0.84 olarak hesaplanmıştır. Nunnally (1978) 0.80 ve üzerinde bulunan alfa değerlerinde güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Geliştirilen ölçekte yer alan 1, 2, 12, 13 ve 14. maddeleri içeren boyut öğrencilerin daha çok akademik başarı ve okul notları üzerindeki davranışlarına yönelik algısal süreçlerini içerdiği için bu boyut okul başarı algısının akademik başarıya olan kısmını betimlediği düşünülerek "Akademik Algı" boyutu olarak isimlendirilmiştir. Kalan diğer maddeler ikinci boyutu oluşturmakta ve daha çok öğrencinin okulda kendisini başarılı hissetmesine yönelik içsel süreçleri ile sosyal etkiyi vurgulayan maddeleri içermektedir. Bu nedenle bu boyut okul başarı algısının İçsel ve sosyal boyutunu betimlediği için boyut isimlendirilmesinin "İçsel ve Sosyal Algı" olmasına alanyazındaki incelemeler sonucunda karar verilmiştir.

Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin AFA ile ortaya çıkarılan iki boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla, ölçek ortaöğretime geçiş sınavına girecek 377 sekizinci sınıf öğrencisi (232 kız ve 145 erkek) tarafından yanıtlanmıştır. Çalışma grubunun özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinde seçilmesinin nedeni de sınavın oluşturduğu psikolojik ve duyuşsal (kaygı, baskı,

stres gibi) etkilerin öğrencilerin algısal süreleri üzerinde etkili olmasıdır. Bu aşamada ölçeği yanıtlayan öğrenciler ilk uygulamaya katılmayan öğrencilerden seçilmiştir. Bunun sağlanması için ilk uygulamaya katılmayan okullarda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubunun verdiği yanıtlara ilişkin elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Şekil 3'te hesaplamalar sonucunda oluşturulan path diyagramı gösterilmiştir. Ölçeğin DFA analizi sürecinde yapı geçerliğine kanıt olması ve yapıyı doğrulaması için iki boyutlu, ikinci düzey DFA ve Bifaktör model analiz edilmiştir. Modellere ait uyum indeksleri Tablo 2'de ve hem yol diyagramı hem de yapısal eşitlik gösterimleri Şekil 3'te verilmiştir.

Geliştirilen model doğrudan bir temel modelle karşılaştırılmadığından, RMSEA mutlak bir uyum indeksi olarak kabul edilir. Browne ve Cudeck (1992) ile Hu ve Bentler (1998) RMSEA değerinin mükemmel uyum için 0.05'ten az olmasının iyi uyum olarak değerlendirilebileceğini ve kabul edilebilir uyum için 0.08'den az olması gerektiğini önermektedirler. SRMR aynı zamanda bir mutlak uyum indeksidir. SRMR, gözlemlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisi arasındaki farkların bir fonksiyonudur. Hu ve Bentler (1998), bu değer düşük olduğunda daha iyi bir uyumu gösterdiğini belirtmekte ve SRMR için iyi uyumun 0.08'den az olması gerektiğini belirtmektedirler. Tablo 2'de Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan DFA hesaplamasında model-veri uyum değerleri, modelin iki boyutlu 14 maddelik yapısının doğrulandığını göstermektedir.

**Tablo 2**

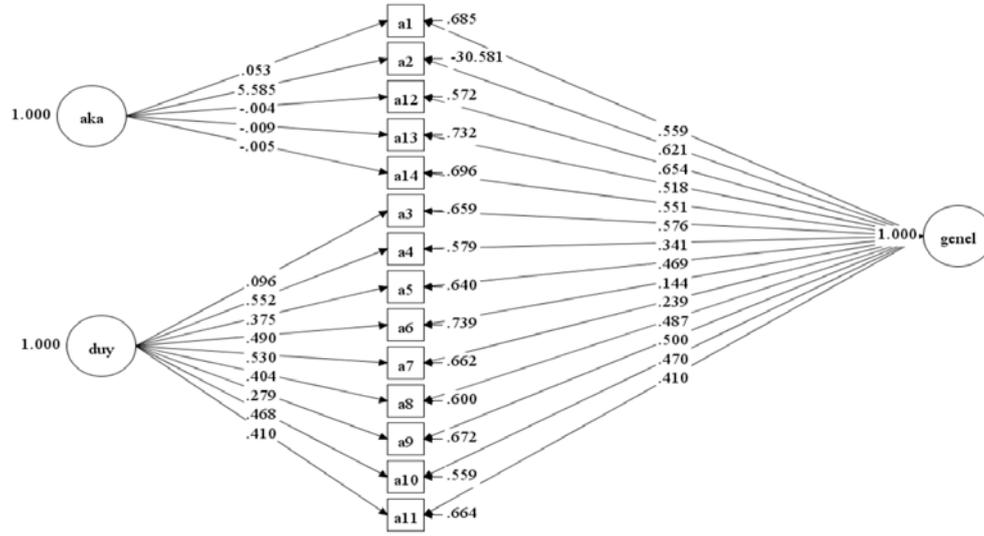
*Okul Başarısını Algılama Ölçeği' nin DFA Sonucu Uyum İyiliği Değerleri*

Modeller	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	GFI	TLI	SRMR	AIC
İki Boyutlu Model	147.763	74	1.99	0.055	0.938	0.940	0.924	0.046	11811.520
İkinci Düzeyli Model	147.763	73	2.02	0.056	0.937	0.940	0.922	0.046	11813.520
Bifaktör Model	87.418	61	1.43	0.036	0.978	0.964	0.967	0.033	11777.175
Kabul Edilebilir Model Uyum Değerleri			$\leq 3$	< 0.08	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	

Tablo 2 incelendiğinde Okul Başarısını Algılama Ölçeği'ne yönelik yapılan yapısal eşitlik incelemesinde iki boyutlu, ikinci düzey iki boyutlu ve bifaktör modele ait uyum indeksleri görülmektedir. Uyum indeksleri ve AIC değerlerinin değişimlerine göre en iyi uyum değerlerini veren modelin bifaktör model olduğu belirlenmiştir. Modele ait  $\chi^2$  değerinin 87.418;  $\chi^2/df$  değerinin ise 1.43 (< 2); RMSEA değerinin 0.036 (<0.08); SRMR değerinin 0.033 (< 0.08); CFI değerinin 0.978 (>0.90); GFI değerinin 0.964 (>0.90) ve TLI değerinin 0.967 (0.90) olduğu belirlenmiştir. Bifaktör yapısının uygun olması ölçeğin alt boyutlarının ayrı ayrı ele alınmasının yanında toplam puan alınarak yorum yapılabileceğine kanıt oluşturur. Uyum indekslerinin hepsinin kabul edilebilir değerlerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca açıklanan varyans oranı ve maddelere ilişkin boyutlardaki maddelerin yükleri ele alındığında geliştirilen mevcut ölçeğin yapı geçerliği düzeyinin iyi olduğu görülmektedir.

### Şekil 3

#### Ölçeğin DFA Sonucunda Oluşturulan Yol Diyagramı



Ölçek ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine grup olarak ya da bireysel olarak uygulanabilir. Ölçekten hem toplam puan hem de alt boyut puanları elde edilebilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten hesaplanabilecek en düşük puan 14 ve en yüksek puan 70'dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, öğrencilerin okula yönelik başarı algılarının yüksek olduğunun göstergesidir. Yapı geçerliği DFA ile kanıtlanmış olan yakınsak ve ıraksak geçerlik için CR, AVE, AVE'nin karekökü ve alt boyutlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

#### Boyutların Güvenirlilik ve AVE Değerleri

Alt Boyut	Alfa	AVE	CR	1	2
1	0.83	0.62	0.852	0.78*	
2	0.67	0.51	0.762	0.62	0.71*
<b>Toplam</b>	0.87		0.838		

Tablo 3, tüm boyutlar için CR değerlerinin 0.70'in üzerinde, AVE değerlerinin 0.50'nin üzerinde ve AVE değerlerinin CR değerlerinden düşük olduğunu göstermektedir. AVE değerlerinden CR değerleri incelendiğinde ölçeğin yakınsak geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplana bu değerler ölçeğin ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir (Uslukaya vd., 2022). Dolayısıyla ölçek kavramsal olarak benzer kavramları ölçse de ölçümlerin birbirinden yeterince farklı olduğu görülmüştür. Hem Cronbach alfa hem de CR değerleri tüm alt boyutların yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin cinsiyet (kız-erkek) kategorik değişkeni arasında yapılan ölçüm değişmezliği sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4***Ölçeğin Ölçme Değişmezliğine Ait Bulgular*

Model	$\chi^2$	df	SRMR	TLI	CFI	GFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$	p	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Yapısal Model	224.60	148	0.058	0.915	0.931	0.993	0.057					
Metrik Model	239.10	160	0.067	0.919	0.929	0.992	0.056	14.50	12	0.269	-0.001	-0.001
Skalar Model	244.52	172	0.068	0.931	0.935	0.992	0.051	5.41	12	0.0942	0.006	-0.005
Katı Model	265.48	186	0.068	0.930	0.929	0.992	0.052	20.96	14	0.102	-0.006	0.001

Tablo 4 incelendiğinde; modelin uygun indekslerinin cinsiyet (kız-erkek) değişkenine göre geliştirilen model için hesaplanan değerleri  $\chi^2(148) = 224.6$ ; RMSEA = 0.057; CFI = 0.931; TLI = 0.915; GFI = 0.993 ve SRMR = 0.058'dir. Metrik model uyum değerleri  $\chi^2(160) = 239.1$ ; RMSEA = 0.056; CFI = 0.929; TLI = 0.919; GFI = 0.992 ve SRMR = 0.067 ile  $\Delta CFI$  ve  $\Delta RMSEA$  değerleri metrik değişmezlik koşullarının sağlandığını gösterir. Skalar modelin uydurma değerleri  $\chi^2(172) = 244.52$ ; RMSEA = 0.051; CFI = 0.935; TLI = 0.931; GFI = 0.935 ve SRMR = 0.068 ve  $\Delta CFI$  ve  $\Delta RMSEA$  değerleri, Skalar değişmezlik koşullarının sağlandığını gösterir. Katı model uyum değerleri  $\chi^2(186) = 265.48$ ; RMSEA = 0.052; CFI = 0.929; TLI = 0.930; GFI = 0.992 ve SRMR = 0.068 ile  $\Delta CFI$  ve  $\Delta RMSEA$  değerleri katı değişmezlik koşullarının sağlandığını gösterir. Dolayısıyla,  $\chi^2$  fark testinin anlamsızlığı ve CFI ve RMSEA'daki değişiklikler, cinsiyet için yapısal, metrik, skalar ve katı değişmezliklerin tam olarak karşılandığını göstermektedir. Yapılan ölçme değişmezliği sonucunda elde edilen değerlere göre, geliştirilen okul başarı algısı ölçeğinin cinsiyet açısından hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından aynı anlamları taşıdığı ve bu gruplar açısından ölçme değişmezliğini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazında net bir tanımı olmayan okul başarısı kavramı daha çok akademik başarı olarak ele alınmaktadır. Okul başarısı, akademik başarıdan daha geniş olmakla birlikte her bireyin deneyim süreçlerine göre de farklı algılanmaktadır. Ancak öğrencilerin bu algılarını ölçecek bir ölçme aracının alanyazında olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu eksiklikten hareketle, öğrencilerin okul başarısını algılama düzeylerini ölçmek için güvenilirliği ve geçerliği yüksek kullanışlı bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin geliştirilmesinin ilk aşamasında açık uçlu sorularla öğrencilerin okulu ve başarı kavramlarını nasıl algıladıkları, hangi anlamları yükledikleri belirlenmiş ve elde edilen veriler incelenerek ölçek maddeleri oluşturulmuştur. İkinci aşamada uygulanan ölçek maddeleri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. İlişkilendirilen maddelerin içeriklerine göre Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin iki alt boyutlu bir yapısı; içsel süreçlerle ilgili okul başarı algısı dokuz maddeden ve akademik başarı algısı ise beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Bir ölçeğin açıklaması gereken minimum varyans için kesin bir değer yoktur ancak iki ve daha fazla alt boyut içeren ölçeklerin açıkladığı varyansın özellikle sosyal bilimlerde %40'tan az olmaması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Ölçeğin tamamında ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Ölçek ve alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, öğrencilerin kendilerini başarılı görmeye okulun katkısının yüksek olduğunu göstermektedir. Üçüncü aşamada, iki boyutlu yani 14 maddelik Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerleri incelenmiş ve elde edilen iyi uyum değerlerinin yapı geçerliğine yönelik kanıt olarak sunulmuştur.

DFA'da model uyumunun belirlenmesinde dikkate alınması gereken uyum indeksleri konusunda literatürde fikir birliği bulunmamakla birlikte  $\chi^2/df$  değerine ek olarak (Kline, 2011), RMSEA (Steiger, 1990), CFI (Bentler, 1990), TLI (Tucker & Lewis, 1973; Bentler & Bonett, 1980) ve SRMR (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2008) uyum indeksleri sıklıkla tavsiye edilmektedir. Ölçekte yer alan iki alt boyutlu yapının bir faktör modelle olan uyumu incelendiğinde ölçekten tek bir toplam puana alınabileceği ve alt boyutların genel yapıyı yansıttığı söylenebilir. AVE, CR ve AVE'nin karekökünün ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının DFA ile analizi sonucunda ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerlik koşullarını sağladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach alfa katsayısı ve CR değerleri incelenmiş olup bu değerlerin .80'in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli koşulların sağlandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin gruplar arasında aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirtmek için kullanılan ölçme değişmezliği analizi (Millsap, 2011) Okul Başarısını Algılama Ölçeği üzerinden test edilmiştir.  $\chi^2$  fark testlerinin önemsizliği, CFI ve RMSEA'daki değişimler göz önüne alındığında, Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin cinsiyet değişkenine ilişkin biçimsel, metrik, skalar ve katı değişmezlik koşullarını karşıladığını göstermektedir. Dolayısıyla Okul Başarısını Algılama Ölçeği'nin cinsiyet açısından farklılık gösteren gruplar arasında aynı yapıyı ölçebildiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda ölçeğin farklı cinsiyetteki gruplar arasında okul başarı algılarını karşılaştırmak için kullanılabilmesi söylenebilir.

Yapılan çözümlenmeler sonucunda geliştirilen ölçeğin istatistiksel olarak güçlü ve yeterli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçekte yer alan maddeler ve çözümlenme sonuçları öğrencilerin okul başarı algısı kavramına yönelik hem öğretmenlere hem de yöneticilere geçerli ve güvenilir bilgiler sunabilen bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçme aracı sayesinde öğrencilerin gelişimlerinde okuldan edindikleri deneyim ve kazanımları hayatta karşılaştığı durumlarda uygulamaya koymadaki yeterliklerine yönelik düzeyleri hakkında bilgi edinilebilir. Öğretmenler, yöneticiler ve politika yapımcılar geliştirilen bu ölçekten elde ettikleri sonuçları kullanarak okulun öğrenci tarafından nasıl algılandığını belirleyebilirler. Ayrıca ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar da çözümlenerek öğrencilerin okul başarı algılarına yönelik yükledikleri anlamlar ve algıları incelenebilir.

Son olarak ölçeğe ait Cronbach alfa, birleşik güvenilirlik katsayısı ile McDonald's Omega değerlerine göre, güvenilirlik katsayıları hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutlar açısından incelenmiş ve bu değerlerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul başarısını algılama, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçleri ile psikolojik iyi oluş süreçlerini kapsamaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırma kapsamında geliştirilen ölçek; bu alanda ilköğretim düzeyinde geliştirilmiş olan ve üç boyutlu bir yapıyla (Kara & Şahin, 2019) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında yer alan bu ölçek ile bu çalışmada geliştirilen ölçek maddeleri incelendiğinde ölçeklerin kapsamlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Robert vd. (1998) spor alanında hedef yönelimi ve başarı algısına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında iki boyutlu bir yapıya ulaştıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim düzeyinde geliştirilen ölçeklerin farklı öğretim kademelerine ilişkin çalışmalarda da kullanıldığı belirlenmiştir (Kara, Yılmaz & Kara, 2022). Bu ölçek ilerleyen zaman diliminde ortaöğretim kademesine uygunluğu da test edilecektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin öğrencilerin okul başarısını algılamalarını belirlemede güvenle kullanılabilmesi söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?*. Routledge.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores in Melhorar a Escola. *Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)*.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Buric´, I., & Soric´, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.011>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872-882. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18940097/>
- Carter, D. (2016). A Nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120125.pdf>
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 145-170. <https://www.jstor.org/stable/3594127>
- 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* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?*. Teachers College Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eato, L., & Learner, R. (1981). Relation of physical and social environment perceptions to adolescent self-esteem. *The Journal of Genetic Psychology* 139(1), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00221325.1981.10533444>
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. In *Handbook of Adolescent Psychology*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5>
- Edgerton, E., McKechnie, J., & McEwen, S. (2011). Students' perceptions of their school environments and the relationship with educational outcomes. *Educational & Child Psychology*, 28(2), 33-45. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2011.28.1.33>

- Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Front Psychol* 1(13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959259>.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gimenez, G., & Barrado, B. (2020). Exposure to crime and academic achievement: A case study for Costa Rica using PISA data. *Studies in Educational Evaluation*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100867>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. State University of New York Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kara, A. & Şahin, C. (2019). İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
- Kara, H., Yılmaz, M., & Kara, Y. (2022). Öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Bakırköy ilçesi örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(104), 4001-4010. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66240>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kutlu, Ö., Doğan, D., & Karakaya, İ. (2024). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50-60. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x>
- Maatta, E., Mykkanen, A. & Jarvela, S. (2016). Elementary schoolchildren's self and social perceptions of success. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143418>
- Martin, G., Richardson, A. S., Bergen, H. A., Roeger, L., & Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: Implications for teachers. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.04.005>
- Martins, C., Sanches, A., & Freire-Ribeiro, I. (2022). School success: concept, factors and strategies. *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança Proceedings of EDULEARN22 Conference 4th-6th July 2022, Palma, Mallorca, Spain*.



- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024). *2022 PISA Türkiye Raporu*. MEB Yayınları.
- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child?. *Educational Leadership*, 63(1), 8-13. [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC009M/media/WholeChild\\_M1\\_Reading1.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC009M/media/WholeChild_M1_Reading1.pdf)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Edition). McGraw-Hill.
- Odabaşı, Y., & Barış, G. (2005). *Tüketici davranışı* (5. Baskı). Mediacat Kitapları.
- Osman, A., Ydhag, C. C., & Månsson, N. (2020). Recipe for educational success: A study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), 359-461. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1764379>.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87427>
- Perry, L., & McConey, A. (2010). School socio-economic composition and student outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54(1), 72-85. <https://research.acer.edu.au/aje/vol54/iss1/5>
- Pollock, K. (2013). Administrator and teachers' perceptions of school success in a publicly funded catholic school in Ontario, Canada. *Journal of Catholic Education*, 16(2), 309-334. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.16020520123>
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347. <https://doi.org/10.1080/02640419808559362>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702\\_6](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6)
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Soc Indic Res*, 126(2), 921-934. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0904-y>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 173-180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Allyn and Bacon.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tian, S., & Sun, Z. (2018). *Academic achievement assessment: Principles and methodology*. Springer.
- Uslukaya, A., Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2022). Perceived-teacher presenteeism scale: A scale development study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(4), 848-866. <https://doi.org/10.21449/ijate.1127664>

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *Am. Educ. Res. J.* 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Winton, S. (2013). How schools define success: The influence of local contexts on the meaning of success in three schools in Ontario, Canada. *Canadian and International Education*, 42(1), 1-16. <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol42/iss1/5>

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Over time, changes in fields such as sociology, psychology, and neurology have caused the schools' perspective on success to change. Today, individuals' perceptions of school success and the social, emotional, and cognitive development of students gained meaning by discovering their talents and interests and associating what they learned with their daily life skills. These differences arise from differences in each school's local contexts, including their professional culture and situated and material contexts (Ball et al., 2012). This can be expressed as meaning attributions of students at school will differ depending on the differences in their perceptions due to the environment where the school is located, the opportunities the school has and offers, the communication processes at the school, and the student's characteristics. A school success perception scale has not been found specifically for secondary school students. The fact that there is no scale for the concept of school success perception at the secondary school level and the lack of studies to determine the level of this concept increases the importance of the research. For these reasons, the study aimed to develop a measurement tool for individuals' perception of school success, which is defined as the level of individuals' awareness of their competence in applying the experiences and gains they have gained from school in their multifaceted development in the situations they encounter in life. It aims to present a valid and reliable measurement tool developed in line with this study to determine students' school success perception levels.

In developing the scale, an interview form was first prepared to determine the meanings that students attributed to the concept of "perception of school success" and to determine the components of perception of school success. In this form, students were asked seven different open-ended questions about school success and their perception of school success. In line with the feedback received, some corrections were made to the interview form, and the form was given its final form. After the item writing process, expert opinion was consulted again, and the trial form of the scale was prepared by making the necessary adjustments in line with the expert opinions.

### **Method**

The link to the School Success Perception Scale Google Forms was sent to the students who will participate in the actual application. 514 eight-grade secondary school students responded to the scale. It was determined that 479 eighth-grade students (290 girls and 189 boys) answered the scale completely. Using the data set obtained according to the answers given by the students, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were

carried out to reveal the psychological structure and determine the expressions and analysis of the measurement invariance of the scale for gender was carried out with the help of the R program.

## Results and Discussion

During the preliminary trial period of the scale, 26 items were applied in the item pool created from expressions aimed at reflecting the academic and interpersonal dimensions of school success perception based on the theoretical basis, according to student and expert opinions. In the first analysis, it was determined that there were two factors with eigenvalues greater than 1. Differences between eigenvalues were examined, and items with component loading values below 0.40 and items with load values between two factors below 0.10 were removed from the scale individually. Procedures were carried out by examining the variance explained as a result of the removed items and the relationships of the remaining items in revealing the desired structure in the factors included. The factor load values of the nine items in the first factor of the School Success Perception Scale varied between 0.53 and 0.70 and were collected in the second factor. It was determined that the factor load values of 5 items varied between 0.43 and 0.86. It was observed that the items forming the first dimension explained 29% of the total variance, the items forming the second dimension explained 15% of the total variance, and the 14 items in the form explained 44% of the total variance.

Since the dimension containing five items in the developed scale includes the students' perceptual processes regarding their behavior on academic success and school grades, this dimension was named the "Academic Perception" dimension, considering that it describes the part of the School Success perception towards academic success. The remaining items constitute the second dimension and include items that emphasize the student's internal processes and social impact to feel successful at school. For this reason, since this dimension describes the Internal and Social dimensions of school success perception, it was decided to name the dimension "Internal and Social Perception" as a result of the reviews in the literature.

In the structural equation analysis conducted for the Perception of School Success scale, the  $\chi^2$  value of the model was 87.418; The  $\chi^2/df$  value is 1.43 ( $< 2$ ); RMSEA value is 0.036 ( $< 0.08$ ); SRMR value is 0.033 ( $< 0.08$ ); CFI value is 0.978 ( $> 0.90$ ); It was determined that the GFI value was 0.964 ( $> 0.90$ ) and the TLI value was 0.967 (0.90). According to the values obtained as a result of the measurement invariance analysis conducted between the gender (boys and girls) categorical variable of the scale, it can be interpreted that the developed school success perception scale has the same meanings for both male and female students in terms of gender and provides measurement invariance for these groups.

As a result of the analyses, it was determined that the developed scale was statistically strong and sufficient. In addition, the items included in the developed scale and the analysis results show that it is a measurement tool that can provide valid and reliable information to teachers and administrators about students' perception of school success. Thanks to the developed measurement tool, information can be obtained about the student's level of competence in applying the experiences and gains they have gained from school in their development in life situations. Teachers, administrators and policy makers can use the results obtained from this developed scale to determine how students perceive the school.

## OKUL BAŞARISINI ALGILAMA ÖLÇEĞİ

İfadeler	Katılma Düzeyiniz				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Düzenli ders çalışmak okulda başarılı olmamı sağlar.					
2. Okul başarımlı arttırmak için kararlılıkla ders çalışmam gerekir.					
3. Okula severek ve isteyerek geldiğim zaman okul başarımlı artar.					
4. Çevremdekilerin beni başarılı görmesi okul başarımlı artırır.					
5. Kendimle barışık olmam okul başarımlı artırır.					
6. Sosyal ve kültürel etkinliklere katılırsam okul başarımlı artar.					
7. Arkadaşlarımla kurduğum olumlu iletişim okul başarımlı olumlu etkiler.					
8. Öğretmenlerimle kurduğum olumlu iletişim okul başarımlı artırır.					
9. Öğretmenlerimin alanında bilgili olması okul başarımlı olumlu etkiler.					
10. Başarımlı takdir edildiğinde okulda daha başarılı olurum.					
11. Okulda kendimi güvende hissedersen okul başarımlı artar.					
12. Öğrenmeye istekli olursam okul başarımlı da artar.					
13. Derslerde verilen görevleri (ödevler, projeler vb.) yapmaya istekli olduğumda daha başarılı olurum.					
14. Evde sahip olduğum çalışma olanakları okul başarımlı olumlu etkiler.					