

Okul Uyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi

Development of School Adjustment Scale

Olca Yılmaz  Dilek Avcı 

Öz. Bu çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin okula uyumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek çok yönlü bir değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin deneme formu Ankara ilindeki sekiz farklı okulda altı ve 12. Sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören toplam 684 ortaokul öğrencisinden oluşan iki ayrı çalışma grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama, uzman görüşü ve deneme formu uygulamasının ardından gerçekleştirilen güvenirlik ve geçerlik analizleri sonunda birinci çalışma grubu verilerine uygulanan açımlayıcı faktör analizinde sekiz faktör ve 66 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. İkinci çalışma grubu ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise bütün gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasında anlamlı t-değerlerine ve kabul edilebilir değerlerde hata varyanslarına ulaşılmıştır. Ayrıca uyum indeksleri açısından da iki indeks dışında yeterli değerler elde edilmiştir. Ölçeğin tümü ve boyutları için kabul edilebilir güvenirlik değerlerine ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçekle ortaokul lise öğrencilerinin okula uyum düzeylerini çeşitli boyutları ile incelemek mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler. Okul Uyumu, ortaokul okul uyumu, lise okul uyumu, ergenlik, ölçek geliştirme

Abstract. In this study, it is aimed to develop a scale for multi-dimensional assessment to determine the adjustment of middle and high school students to school. The trial form of the developed scale was administered to two separate research groups consisting of 684 middle and high school students studying between six and 12th grade levels in eight different schools in Ankara. After the exploratory factor analysis conducted to the first study group data an eight-factor and 66-item administration form was developed. As a result of the confirmatory factor analysis conducted with the second study group, sufficient values were obtained in terms of fit indices other than two. Also, acceptable reliability values were achieved for the whole scale and all of its dimensions. With this scale, it will be possible to examine the school adjustment levels of middle and high school students with various dimensions.

Keywords. School adjustment, middle school adjustment, high school adjustment, adolescence, scale development

Dr. Öğr. Üyesi Olca Yılmaz

TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta:
olca.yilmazi@tedu.edu.tr

Dr. Öğr. Gör. Dilek Avcı

Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta:
dilekavci@hacettepe.edu.tr

Geliş/Received: 29 Aralık 2021/29 December 2021

Düzeltilme/Revision: 17 Mayıs 2022/17 May 2022

Kabul/Accepted: 24 Mayıs 2022/24 May 2022



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

GİRİŞ

Okul uyumu, öğretim ortamındaki çok çeşitli özellikler ile okul ve öğrenci arasındaki en üst düzeydeki uyumu tanımlamaktadır (Spencer, 1999). Bu uyum çocuğun ev ortamından ayrılarak yeni bir ortam olan eğitim kurumunda, uyum sağlama süreci içerisinde akranları ve öğretmenleriyle tanışması, sosyal roller edinmesi, kendini güvende hissedebilmesi ve etkili iletişim kurmaya başlaması ile ilgili harmanlanan süreçleri kapsamaktadır (Bağçeli Karaman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018).

Uyumla ilişkili bu özellikler fiziksel ortama uyumun yanı sıra okulun akademik taleplerine, akran iletişimine, öğrenci-öğretmen ilişkisinden okul günlük rutinine uyum sağlamaya kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (Ladd, 1990; Pianta, 1999). Buna bağlı olarak okul uyumu, okul stresini, okul performansını, okuldan kaçınma, okul aidiyeti gibi faktörleri de beraberinde getirmektedir (Ladd, 1990). Bununla birlikte ortaokul süreci ergenler için akademik yaşamın yanı sıra tüm yaşamsal alanlarda önemli bir geçiş sürecidir (Duchesne, Larose, Guay, Vitaro ve Tremblay, 2005; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman ve Midgley, 1991). Ortaokul süreci ile birlikte ergenler ilkökulte edindikleri akademik alışkanlık, beklentiler, öğretmen, yönetici ve arkadaş ilişki biçimlerini geride bırakarak yeni öğrenme stratejileri, yüksek akademik beklentiler, yeni akademik çalışma alışkanlıkları, akran ve öğretmen ve yöneticilerle ilişkilerini yeniden yapılandırmak durumunda kalmaktadırlar (Berndt ve Mekos, 1995; Bernstein, 2002; Eccles, 1983; Steinberg, 2005). Bu doğal ve kritik değişimler ise sosyal, kişisel ve akademik uyumda zorlanmalar, akademik başarısızlık, yalnızlık, depresyon, stres, motivasyonda azalma, okuldan çekilme veya okul terki gibi birçok olumsuz sonucu da beraberinde getirebilmektedir (Mullins ve Irvin, 2000; Zettergen, 2003). Okul uyumu, ergenler sadece bilgi edindiklerinde değil, aynı zamanda öğretmenler ve diğer öğrencilerle uyumlu ilişkiler geliştirdiğinde ve okul hayatından doyum bulduğunda sağlanabilir. Okula uyumda zorluklarla karşılaşan ergenlerin, dış zorluklarla düzgün bir şekilde baş edememeleri durumunda okulu terketme olasılıkları yüksektir (Kang, Yi, Kim ve Hur, 2021). Bununla birlikte ilkökulten ortaokula geçiş süreci ile birlikte hem gelişim dönemi hem de akademik dönem olarak ortaokula uyumunun olumlu olması tüm akademik yaşam ve kimlik

gelişimi açısından olumlu bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Karr ve Johnson, 1991). Başka bir ifadeyle bu sürecin niteliği öğrencilerin tüm yaşamları boyunca akademik başarıları, benlik saygıları, kimlik gelişimleri ve içsel denetimlilikleri açısından yordayıcı özelliğe sahiptir (Midgley, Middleton, Gheen ve Kumar, 2002; Ogelman ve Toklu, 2021). Diğer taraftan okul uyumunun yüksek olması ortaokul ve lise kademelerini kapsayan orta öğretim sürecinde okul ortamında çeteleşme ve akran zorbalığının önlenmesinde tampon etkisi oluşturduğu araştırmalarla vurgulanan bir diğer noktadır (Buhs, 2005; Dishion, Nelson ve Yasui, 2005).

Bir geçiş süreci olarak ortaokul yaşamının ergenlerin genel kimlik ve akademik gelişimlerdeki etkisi, son yıllarda sıklıkla ekolojik yaklaşım temelinde ele alınmaktadır (Wentzel, 1998, 2003). Okula uyum, çocuğun eğitim öğretim sürecine aktif katılımını ifade etmekle birlikte sosyal ve duygusal boyutları da olan çok yönlü bir kavramdır (Ogelman ve Toklu, 2021). Bronfenbrenner'in (1979) öne sürdüğü ve bu bakış açısını açıklayan ekolojik yaklaşımda birbiri içine geçmiş sistemler bulunmaktadır. Bireyin yüz yüze etkileşimde bulunduğu sistem mikro sistemdir. Ergenlerin mikro sisteminde genel olarak ev (aile), okul, arkadaş sistemi gibi yapılar bulunmaktadır (Barrett ve Heubeck, 2000). Okul sistemi gelişimsel dönem olarak ergenlik döneminde bulunması ve okul yaşamının akademik, sosyal, bilişsel boyutlarda niteliksel değişimlere bağlı olarak geçiş dönemi olan orta okul döneminin kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu nedenle özellikle bu dönemde uyum öğrencilerin kimlik, akademik, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Cole, 2006).

Okul uyumu, uyum kavramının niteliğine bağlı olarak çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Örneğin; sosyal uyum boyutu öğrencilerin sosyal çevresi ile etkileşiminin niteliğini ifade eder (Dufur, Parcel ve Mckune, 2008). Başka bir ifadeyle sosyal uyum okul norm ve değerlerini benimseyerek karşılıklı etkileşime işaret etmektedir. Bu etkileşim öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici olmak üzere çok faktörlü etkileşimi ve öğrencilerin katılımını kapsamaktadır (Wood, 2006). Sosyal uyumda tek taraflı gerçekleşen uyma değil, öğrencinin norm ve değerlere uyum sağlayarak okulu sosyal destek sistemi olarak da algılaması söz konusudur (Caspi, Elder ve Bem, 1988). Buna bağlı olarak düşük sosyal uyum öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarında olumsuz etkiye neden olarak anksiyete, depresyon, içe çekilme, yalnızlaşma gibi duygusal uyum problemleri yaşamasını da beraberinde getirmektedir (Entwistle, Alexander ve

Olson 2005). Duygusal/psikolojik uyum ise öğrencilerin duygusal iyi oluşunu vurgulamaktadır (Berndt ve Ladd, 1989). Başka bir ifadeyle öğrencilerin okulla ilgili ilgi, memnuniyet, doyum, bağlılık gibi olumlu duyguları duygusal psikolojik uyumun niteliğini belirlemektedir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Daha önce de ifade edildiği gibi duygusal uyum özellikle sosyal uyum kapsamındaki akran iletişimi ve akran desteği ile de ilişkilidir. Anlaşılacağı üzere sosyal uyum öğrencilerin duygusal uyum düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Bir diğer boyut olan akademik uyum ise öğrencinin kendi akademik beklentileri ile okulun akademik beklentileri arasındaki uyumu açıklar (Tinto,1993). Orta öğretim çağında bulunan öğrencilerin sosyal ilişkilerindeki yeterlilik algısı ile akademik uyum ve akademik başarıları arasındaki ilişki sıklıkla vurgulanan bir diğer noktadır (Niemi, Baker ve Sylvester, 2007). Sonuç olarak öğrencinin okul ortamından maksimum düzeyde faydalanabilmesi olarak ifade edilen okul uyumunda herhangi bir uyum boyutu ile ilgili bir problem diğer uyum boyutlarını da etkilemekte veya onlardan etkilenmektedir (Wood, 2006). Bu nedenle de akademik uyum ile ilgili problem ele alınırken akademik uyumun önemli yordayıcısı olan sosyal uyum ve duygusal uyum faktörleri bir arada ele alınarak değerlendirilmektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000).

Daha önce de ifade edildiği gibi okul uyumu, alt boyutlarının ve iç içe geçmiş tanımlamaları nedeniyle uzun süredir farklı boyutlarıyla ele alınan bir kavramdır. İlgili alanyazın incelendiğinde okula uyum çalışmalarında özellikle okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan ortaokul süreci ile birlikte orta öğretim sürecindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, okul uyumunun ergenlik dönemine denk gelen orta öğretim (ortaokul ve lise) yaş grubu özelliklerini kapsayıcı bir bakış açısı ile ele alınması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır (Baker, 2006). Yapılan çalışmalarda ortaokula yeni başlayan ergenlik dönemi öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen birçok faktör olduğu; içinde bulunulan gelişim dönemi özelliklerine bağlı olarak akran ilişkileri, aile desteği ve işbirliği, aile ortamı, öğretmen desteği, öğrenci ve öğretmen ilişkisi, akademik başarı, yalnızlık, benlik algısı, baş etme mekanizmaları gibi faktörlerin ortaokul ve sonraki kademelerde okul uyumuna etki ettiği görülmektedir (Berndt ve Keefe, 1995; Kindermann, McCollam ve Gibson, 1996; Bourcet, 1998; Buhs, 2005; Studsrod ve Bru, 2009; Türker ve Tunç, 2021; Zettergen, 2003).

Orta öğretim sürecini kapsayan ortaokul ve lise öğrencilerinin okul uyumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde uluslararası alan yazında çok boyutlu ele alınmakla birlikte Türkiye’de çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Leong, Bonz ve Zachar (1997) aktif problem çözme becerilerinin sosyal ve duygusal uyumda aracı etkisi olduğunu, duygusal, sosyal ve akademik uyumu yordadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Aunola, Stattin ve Nurmi (2000), ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada uyum düzeyi yüksek olan öğrencilerin aktif problem çözme ve aktif çalışma alışkanlıkları becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca okul uyumu ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ögüt (2000), lise öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda sosyal uyum ile sürekli kaygı arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit etmiştir. Granot ve Maysel (2001), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okul uyumları hakkında gerçekleştirdikleri çalışmada güvenli bağlanma biçimine sahip olan öğrencilerin duygusal ve sosyal uyum düzeylerinin kaçınan ve kaygılı bağlanma biçimine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Simons-Morton ve Crump (2003), altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada ortaokul öğrencilerinin uyumlarını altıncı sınıf başında ve sonunda ölçerek incelemiştir. Her iki ölçüm sonuçlarını değerlendirdiklerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre uyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlılık ilk dönem ve ikinci dönem ölçümleri karşılaştırıldığında ise okul bağlılıklarının ilk dönemden ikinci döneme artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk dönem ölçümlerinde öğrencilerin depresif semptomları ile okul uyumları arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada Nansel, Haynie ve Simons- Morton (2003), okul zorbalığı ve okul uyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda düşük sosyal uyum ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Akbalık, Karaduman, Oral ve Özdoğan (2003), tarafından yurt dışından dönen lise öğrencilerinin uyum düzeyleri benlik algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda son bir yıl içinde yurt dışından dönen öğrencilerin okul uyumu puanlarının yurt dışı yaşantısı olmayan ve son bir yıldan önce dönmüş öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Barber ve Olsen (2004), ortaokuldan liseye geçiş sürecinde bulunan öğrencilerin okul uyumlarını okul fiziksel çevresi, algılanan okul desteği, algılanan öğretmen desteğinin anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte geçiş süreçleri

değerlendirildiğinde 8. sınıftan 9. sınıfa geçişin okul değişimini beraberinde getirdiği için 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte olduğu gibi kritik önem taşıdığı belirtilmiştir. Neild, Stoner-Eby ve Furstenberg (2008), liseye geçiş yılı olarak değerlendirilen dokuzuncu sınıfta öğrencilerin okula uyum düzeyi ile okul terki arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu boylamsal çalışma sonucunda dokuzuncu sınıftaki uyum düzeyinin lise terki anlamı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Duchesne, Ratelle, Poitras ve Drouin (2009) ise, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde olan altıncı sınıf öğrencilerinin depresyon anksiyete gibi duygusal problemlerinin yordayıcısı olarak anne-baba bağlanma biçiminin yanı sıra öğretmenler ve akranlardan algıladıkları desteği tespit etmişlerdir. Rohner, Parmar ve Ibrahim (2010), ortaokul öğrencilerinin aile ve öğretmenleri tarafından kabul algıları ile davranış problemi, okul aidiyet ve okul uyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda aile ve öğretmen öğrencilerin kabul algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen kabul algıları yüksek olan öğrencilerin okul uyumları ve okula aidiyetleri yüksek tespit edilmiştir. Her iki aidiyet durumu ile öğrencilerin iyi olma düzeyleri arasında okul uyumunun aracı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Dağ (2018), Mesleki ve Anadolu lisesi öğrencilerinin uyum süreçlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma gerçekleştirmiştir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda her iki okul türünde öğrencilerin 9. sınıfta uyum sorunlarının en fazla yaşandığı yıl olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak Türkiye’de okul uyumu ile ilgili ölçekler incelendiğinde kısıtlı ölçme aracının olması ile birlikte bu ölçeklerin ağırlıklı olarak okul öncesi, ilk okul ve üniversite dönemlerine yönelik olduğu görülmektedir. Alan yazında lise öğrencilerine yönelik Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından geliştirilen bir çalışmada Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga ve Ross (2009) tarafından geliştirilen “Student Perceptions of School Cohesion Scale” in Türk kültürüne uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul uyumunu ölçmeye yönelik geliştirilen bir ölçeğe alan yazında rastlanmamıştır. Bu nedenle ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okula uyumlarının belirlenmesinde çok yönlü bir değerlendirme aracına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Çünkü, alan yazında okul uyumu ile ilgili yapılan çalışmalarda içinde bulunulan gelişim döneminin okul uyumunun belirlenmesinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Baker ve Sıryk, 1986; Tinto, 1993). Ayrıca

ortaokula geçişle birlikte öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik iyi hallerinin sürdürülmesi önemli bir gerekliliktir (Barber ve Olsen, 2004). Bu amacı gerçekleştirmeye katkıda bulunabilecek uyum özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışmanın bu konudaki bir eksikliği giderme yönünde önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada bu eksikliği gidererek, ortaokul ve lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin belirlenerek okul uyumuna yönelik çalışmalara yön vermek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirme çalışmasıdır. Okul Uyumu Ölçeği'nin (OUÖ) geliştirilmesinde Heppner, Wambold ve Kivlighan (2008) tarafından da önerilen aşamalar takip edilmiştir. Öncelikle ortaokul uyumu ile ilgili işlevsel yapı alanyazın taramaları ışığında belirlenmiş ve ardından 117 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin ölçek maddesi olması açısından uygunluğu okul uyumu konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden alınan uzman görüşüne göre değerlendirilmiş ve maddeler yeniden düzenlenmiştir. Madde havuzu 30 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşundan bir pilot gruba uygulanmış ve yeterince anlaşılmayan maddeler yeniden yazılmıştır. Pilot uygulamadan sonra ölçeğin psikometrik niteliklerini belirlemek amacıyla deneme formu asıl çalışma grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırması amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi (Fraenkel ve Wallen, 2012) kullanılmıştır. Deneme formu Ankara ilindeki sekiz farklı okulda 5. ve 12. Sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören toplam 684 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşan iki ayrı çalışma grubuna uygulanmıştır. Veri setindeki olağan değerlerin dışındaki ya da aşırı değerlere sahip olan ve uç değer (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) olarak kabul edilebilecek 24 katılımcıya ait veri analize dâhil edilmemiştir. Birinci çalışma grubu 196 erkek (%63,2) ve 114 kız (%36,8) olmak üzere toplam 310 öğrenciden, ikinci çalışma grubu ise 207 erkek (%59,1) ve 143 kız (%40,9) olmak üzere toplam 350 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada toplamda ise 403 erkek (%61,1) ve 257 kız (%38,9) olmak üzere toplam 660 katılımcıdan elde edilen veri kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

	1. Çalışma Grubu		2. Çalışma Grubu		Tüm Katılımcılar		
	n	%	n	%	n	%	
Sınıf Düzeyi	5	18	5.8	19	5.4	37	5.6
	6	74	23.9	81	23.1	155	23.5
	7	60	19.4	54	15.4	114	17.3
	8	36	11.6	38	10.9	74	11.2
	9	52	16.8	71	20.3	123	18.6
	10	30	9.7	39	11.1	69	10.5
	11	31	10.0	38	10.9	69	10.5
	12	9	2.9	10	2.9	19	2.9
	Toplam	310	100.0	350	100.0	660	100.0
Cinsiyet	Kız	114	36.8	143	40.9	257	38.9
	Erkek	196	63.2	207	59.1	403	61.1
	Toplam	310	100.0	350	100.0	660	100.0

Veri Toplama Araçları

Okul Uyum Ölçeği (OUÖ). Araştırmanın konusu olan OUÖ deneme formu verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Ölçek maddelerinde üçlü likert tipi ölçeklendirme (1: Uygun değil, 2: Kısmen uygun, 3: Uygun) seçilmiş, pilot uygulama, uzman görüşü ve deneme formu uygulamasının ardından gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonunda sekiz faktörlü (aile desteği, arkadaş ilişkileri, okul kurallarına uyum, kendini yönetme, güvengenlik, okula ilgi, okulda rahatlık, öğretmen desteği) ve 66 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. Aşağıda her bir boyutla ilgili kısa bilgiler ve örnek maddeler sunulmuştur.

Aile desteği (7, 12, 48, 53, 54. maddeler): Öğrencinin okul uyumu süresince aile desteğini ne ölçüde kullandığı ifade eder. Örnek madde: “Okulla ilgili karar alınırken ailem benim de fikirlerimi alır.”

Arkadaş ilişkileri (11, 15, 19, 20, 24, 42, 52, 58, 60. maddeler): Öğrencinin okul uyumunda arkadaş desteğinden faydalanma düzeyini açıklar. Örnek madde: “Okul arkadaşlarımla grupça vakit geçirmekten hoşlanırım.”

Okul kurallarına uyum (9, 10, 25, 27, 62, 64. maddeler): Öğrencinin okulun kurallarına uyum düzeyini belirler. Örnek madde: “Okulda disiplin kuralları olmasaydı kendimi daha rahat hissederdim.”

Kendini yönetme (1, 3, 5, 16, 41, 55, 56, 57, 59, 61. maddeler): Öğrencinin uyum sürecinde sorumluluklarını belirleme ve bunları yönetme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örnek madde: “Ödevlerimi zamanında yaparım.”

Güvengenlik (13, 18, 21, 22, 23, 34, 43, 50. maddeler): Öğrencinin okula uyumla ilgili ne ölçüde güvengen davrandığını ortaya koymayı hedefler. Örnek madde: “Sınıfta sorulan bir soruya cevap vermekten çekinmem.”

Okula ilgi (2, 17, 33, 35, 37, 38, 45, 46, 47, 63. maddeler): Öğrencinin okul ve okulla ilgili faaliyetlere ilgi düzeyini belirler. Örnek madde: “Her gün okula gitmekten zevk alırım.”

Okulda rahatlık (4, 6, 14, 28, 29, 39, 44, 49. maddeler): Öğrencinin okulda ne ölçüde rahat bir yaşantı sürdürdüğünü ortaya koymak amaçlanır. Örnek madde: “Okula kolay gider gelirim.”

Öğretmen desteği (8, 26, 30, 31, 32, 36, 40, 51, 65, 66. maddeler): Öğrencinin uyum sürecinde öğretmenlerinin desteğinden hangi düzeyde faydalandığını belirlemek amaçlanmıştır. Örnek madde: “Okulla ilgili yaşadığım problemleri rahatlıkla öğretmenlerimle paylaşabilirim.”

Ölçekten veya boyutlarından elde edilen puanın yüksek olması okul uyumu veya ilgili boyut konusunda öğrencinin okula yüksek düzeyde uyum sağladığına, düşük olması ise okul uyum düzeyinin düşük olduğuna işaret eder. OUÖ’nde 16 ters puanlanan madde (7, 9, 11, 13, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 41, 43, 44, 47, 54, 62. maddeler) bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerleri bu araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur.

İşlem

Veri toplamaya başlamadan önce gerekli izinler alındıktan sonra OUÖ öğrencilere sınıf ortamında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 20-25 dakika arasında sürmüştür. Ayrıca çalışmanın araştırma etiğine uygun olduğuna dair TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 28.03.2021 tarih ve 2021-03/08 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 ve LISREL (Linear Structural Relations) 9.2 istatistik paket programlarından faydalanılmıştır. Tüm veriler ilk olarak, kayıp ve uç değerlerin varlığı yönünden incelenmiş, bu verilerin tüm veri setindeki oranı %5'ten az olduğu için (Çokluk, Şekerciöğlü ve Büyüköztürk, 2010) analizler öncesinde silme işlemi (Listwise Deletion) uygulanmıştır. Veri analizinde öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, daha sonra OUÖ'nin güvenilirlik ve geçerliğine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Birinci veri setinden elde edilen bulgularla ortaokul öğrencilerinin okul uyumuna yönelik bir yapının ortaya konulması, ikinci veri setinden elde edilen bulgularla ise bu yapının test edilmesi düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu amaçla yapı geçerliğine bir kanıt olarak birinci veri seti ile açımlayıcı faktör analizi, ikinci veri setiyle ise doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde dik döndürme (Orthogonal Rotation) ve maksimum değişkenlik (Varimax) ile temel bileşenler faktör analizi (Principal Components) kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi Tabachnick ve Fidel'in (2001) de belirttiği gibi dik çözümlenmelerin yorumlama, tanımlama ve sonuçları kolay raporlaştırma olanakları sağlaması ve ayrıca araştırma amacının boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemekten çok verinin azaltılmasıdır (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Doğrulamalı faktör analizi uygulanan verilere ilişkin ise ölçeğin maddeleri ve boyutlarının ilişkilendirildiği modelin; örtük ve gözlenen değişkenlerin ilişkilerini açıklama düzeyi, t-değerleri ve hata varyansları ile uyum istatistikleri incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları güvenilirliğe bir kanıt olarak incelenmiş, açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizinden elde edilen bulgular da yine güvenilirlik ve geçerlik değerlerini belirlemede kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde OUÖ'nin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin bulgular ve bulguların tartışılması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları ve iç tutarlık güvenilirliği bulguları başlıkları altında sunulmuştur.

Açıklayıcı faktör analizi bulguları ve bulgulara ilişkin tartışma

Açıklayıcı faktör analizi için birinci çalışma grubunu oluşturan 310 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmış ve açıklayıcı faktör analizinde örneklemin büyüklük açısından faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.920, Bartlett testi sonuçlarına göre ise elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu ($X^2 = 108022.393$, $p = 0.000$) bulunmuştur. Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre de faktör analizi için genel bir prensip olarak en az 300 kişiye test uygulanması ve iyi bir faktör analizi için KMO değerinin en az .60 olması gerektiğini, Şencan (2005) ve Sharma (1996) ise KMO değeri 0.90'ın üzerindeyse örneklem büyüklüğünün veri analizi için mükemmel seviyede olduğunun değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Faktör analizi öncesi bir diğer test olan Bartlett küresellik testi sonucunun da 0.05'ten küçük olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiş ve yukarıdaki açıklamalarla birlikte değerlendirildiğinde veri yapısının faktör analizine son derece uygun olduğu anlaşılmıştır.

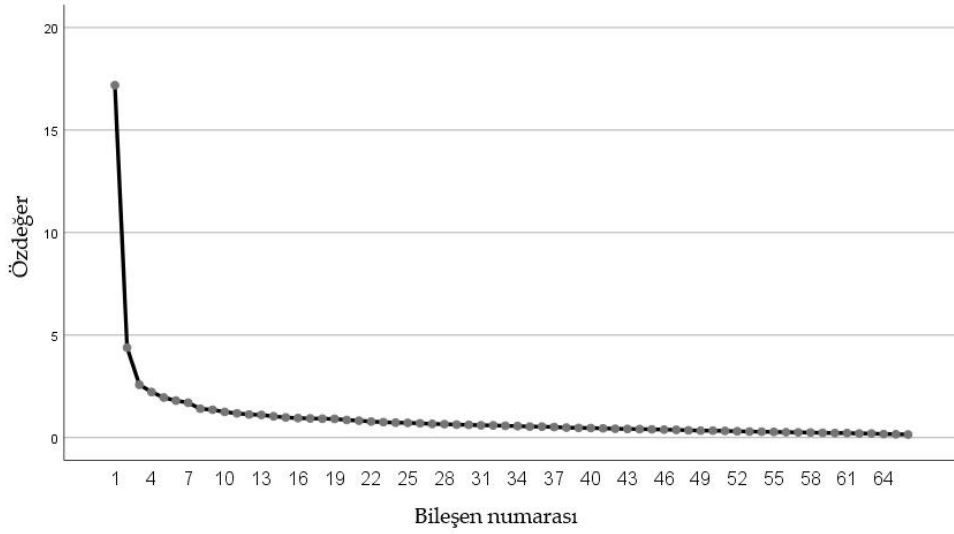
Açıklayıcı faktör analizi sonunda sekiz faktörlü kararlı bir yapı elde edilmiştir. İlk sekiz faktöre ait açıklanan varyans miktarları ve öz değerler Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde sekiz faktörün açıkladığı toplam varyansın %50.369 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans miktarı, alanyazında sosyal bilimler için ifade edilen %40-%60 oranının (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl (2014) içerisinde yer aldığı düşünüldüğünde OUÖ'nin kabul edilebilir düzeyde bir varyans açıkladığı söylenebilir.

Tablo 2. Açıklayıcı Faktör Analizinde Elde Edilen Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Miktarları

Faktör	Öz değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)

1	17.188	26.042	26.042
2	4.390	6.652	32.694
3	2.578	3.907	36.601
4	2.224	3.370	39.970
5	1.954	2.960	42.930
6	1.804	2.734	45.664
7	1.699	2.575	48.239
8	1,405	2,130	50,369

Bununla beraber Şekil 1’de görüldüğü gibi yamaç-birikinti grafiği de incelenmiş ve sekizinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerindeki değişimin azaldığı olduğu görülmüştür. Faktör sayısını belirlemede bir başka yöntem olan ve grafikte düzleşmenin faktör sayısı konusunda ipucu verdiği (Cattell, 1966; Cattell ve Jaspers, 1967; Osborne ve Costello, 2005) yamaç birikinti grafiği OUÖ’nin sekiz faktörlü kararlı yapısını ve sekizinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerindeki değişimin küçük olduğunu göstermiştir.



Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği

Faktör analizi sonucunda sekiz faktörlü yapıda toplam 66 madde gözlenmiştir. Analiz sırasında maddelerin çıkarılma ölçütleri olarak ortak yük değerlerinin

(Communalities) 0.40'dan düşük değere sahip olmaması, her bir faktörde en az üç madde bulunması (Osborne ve Costello, 2005) ve madde-faktör yüklerinin 0.30'dan küçük olmaması (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995; Tabachnick ve Fidel, 2001) açıklamaları kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen döndürülmüş bileşen matrisi tablosu Ek 1'de sunulmuştur. Faktörlerin adlandırılmasında yaygın olarak kabul gören (Tabachnick ve Fidel, 2001) faktör yükü büyük olan değişkenlerin özellikleri değerlendirilmiştir.

Madde-faktör yükleri incelendiğinde, birinci faktöre ait yük değerlerinin 0.485 ile 0.824; ikinci faktöre ait yük değerlerinin 0.479 ile 0.786; üçüncü faktöre ait yük değerlerinin 0.643 ile 0.808; dördüncü faktöre ait yük değerlerinin 0.539 ile 0.678; beşinci faktöre ait yük değerlerinin 0.475 ile 0.796; altıncı faktöre ait yük değerlerinin 0.448 ile 0.723; yedinci faktöre ait yük değerlerinin 0.316 ile 0.714 ve sekizinci faktöre ait yük değerlerinin ise 0.558 ile 0.815 arasında değiştiği görülmektedir.

Comrey ve Lee (1992) madde-faktör yük değerinin; 0.71 olması halinde mükemmel, 0.63 olması halinde çok iyi, 0.55 olması halinde iyi, 0.45 olması halinde vasat ve 0.32 olması halinde zayıf olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Tabachnick ve Fidel (2001) 0.32, Hair ve diğerleri (1995) ise 0.30 gibi asgari düzeyde madde-faktör yüküne sahip maddelerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ölçütler ışığında OUÖ'nin madde-faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte üçten az maddeye sahip faktörlerin zayıf ve kararsız olduğu, beş veya daha fazla güçlü madde-faktör yüküne (0.50 veya daha fazla) sahip maddeden oluşan faktörlerin hedeflenmesi gerektiği (Osborne ve Costello, 2005) göz önüne alındığında OUÖ'nin güçlü bir faktörel yapıya sahip olduğu düşünülebilir.

Doğrulamalı faktör analizi bulguları bulgulara ilişkin tartışma

Açımlayıcı faktör analizi veya diğer teknikler kullanılarak bir ölçme aracı geliştirildikten sonra Osborne ve Costello'nun (2005) da önerdiği gibi bir sonraki aşamada doğrulamalı faktör analizi uygulayarak "Ölçme aracı bazı diğer gruplar için de aynı yapıya sahip midir?" sorusuna cevap aranabilmektedir. Bu yönüyle doğrulamalı faktör analizi ve diğer gizil değişkenlerin modellenmesi teknikleri araştırmacılara hipotezlerini çıkarımsal teknikler kullanarak test etme ve daha fazla bilgi içeren bir seçenek sunabilmektedir. Bu amacı

gerçekleştirmek için ise veri setinin bir bölümü ile açımlayıcı faktör analizi diğer bölümüyle de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir (Fabrigar vd., 1999). Bu açıklamalara uygun olarak ikinci çalışma grubu ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde öncelikle “t-values” sonuçlarından t-değerleri incelenmiş ve bütün gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasında t-değerlerinin anlamlı olduğu ve 3.66 ile 15.45 arasında değiştiği görülmüştür. LISREL istatistik paket programında ifade edilen kritik t-değeri .05 düzeyinde 1.96’dır ve program otomatik olarak anlamlı olmayan yolu (path) kırmızı çizgiyle, anlamlı olanı ise mavi çizgiyle göstermektedir (Şimşek, 2007). Analiz sonucunda elde edilen t-değerleri (t-values) ekranında kırmızı işaretleme olmadığı gibi bütün değerler 1.96’dan yüksek olduğundan sonuçlar anlamlı olarak değerlendirilebilir.

Standart çözümler ekranından hata varyansları kontrol edildiğinde ise hata varyanslarının 0.34 ile 0.94 arasındaki kabul edilebilir değerlerde olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) belirlenmiştir. Bununla birlikte örtük değişkenlerden gözlenen değişkenlere doğru tanımlanmış olan yollara ilişkin standardize edilmiş parametre değerlerinin hiç birinin 1’in üzerinde olmadığı ve 0.15 ile 0.90 arasında değiştiği bu yönüyle de kurulan modelde önemli bir yanlışlık olmadığı (Şimşek, 2007) görülmüştür.

χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerle ilgili yaygın bir açıklama olarak bu değer iki veya altında olması ideali, beş ve daha az olması ise kabul edilebilir bir değeri açıklamaktadır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Şimşek 2007). Bu çalışmada elde edilen χ^2 / sd oranının 2,71 ve χ^2 değerinin anlamlı ($p < .01$) olması kabul edilebilir değerlere erişildiğini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum istatistikleri incelendiğinde ise: yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square of Error, RMSEA) 0.059; iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI) 0.72; düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) 0.70; artık ortalamaların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) 0.039; standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) 0.077 olarak bulunmuştur. Diğer bazı uyum indekslerinden: karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) 0.96; normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) 0.95 ve artan uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI) 0.96 olarak belirlenmiştir.

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ile ilgili çeşitli araştırmacılar farklı uyum indekslerinden ve kesme puanlarından söz etmektedirler. Öncelikle uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında tam bir uzlaşma olmadığı bildirilmektedir (Şimşek 2007). χ^2 Uygunluk testi dışında, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMR ve RMSEA uyum indeksleri arasında en çok kullanılanlarından bazılarıdır (Çelik ve Yılmaz, 2016; Raykov ve Marcoulides, 2000). Bu araştırmada da bu kapsamda anılan indekslere ilave olarak olabildiğince çok kanıt incelenmeye çalışılmıştır.

Benzer bir durum uyum indekslerinin yorumlanmasında kullanılan kesme değerlerinde de söz konusu olmakla birlikte birçoğunda benzer ölçütler kullanılmaktadır. Bunlardan biri olan GFI değeri 0 ile 1 arasında değişmekte ve GFI 'nın 0.90 'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Schermelleh-Engell, Moosbrugger ve Müller, 2003). AGFI için ise bu değer 0.85 olarak ifade edilmiştir (Byrne ve Campbell, 1999; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engell, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada elde edilen GFI (0.72) ve AGFI (0.70) değerleri alanyazında belirtilen değerlerin oldukça altında olup zayıf bir uyumu göstermektedir.

RMSEA değerinin ise; 0.05'e eşit ya da küçük olması iyi uyumun, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli uyumun, 0.08 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyumun, 1'den büyük olması ise kabul edilemez uyumun bir göstergesidir (Fabrigar vd., 1999; Schermelleh-Engell, Moosbrugger ve Müller, 2003). Hu ve Bentler (1999) ise bu açıklamalardan farklı olarak kesme değerleri ile ilgili kapsamlı bir simülasyon çalışmasında 0.06 veya altındaki değerlerin iyi bir uyuma işaret ettiğini belirtmiştir. OUÖ'nin RMSEA değeri olan 0.059 bu ölçütler göz önüne alındığında iyi veya yeterli düzeyde bir uyuma işaret etmektedir.

RMR ve SRMR'nin en çok 0.10 (Brown, 2015; Schermelleh-Engell, Moosbrugger ve Müller, 2003) olması ve 0'a yakın olmasının iyi uyumun göstergesi olduğu (Brown, 2015; Kline, 2011) bilinmektedir. Bu araştırmada elde edilen RMR (0.039) ve SRMR (0.077) değerleri bu açıklamalar doğrultusunda iyi bir uyumu göstermektedir.

CFI da 0'la 1 arasında değer alan ve 1'e yakın değerlerin iyi bir modele işaret ettiği bir indekstir (Brown, 2015). Genel olarak bu değerlerin 0 olması

durumunda uyum olmadığı, 0.90'ın üzerindeki değerlerde ise iyi uyumdan söz edildiği bilinmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidel, 2001). OUÖ için elde edilen CFI değeri (0.96) alanyazındaki ölçütlere bağlı olarak iyi düzeyde bir uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir.

CFI'nın aksine normlaştırılmamış bir indeks olan NNFI (Bazı kaynaklarda TLI – Tucker-Lewis İndeksi olarak da geçmektedir) 0 ve 1'in ötesinde değerler alabilse de benzer şekilde 1'e yakın değerler iyi bir model uyumunu göstermektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidel, 2001). NNFI indeksi OUÖ için 0.95 olarak belirlenmiş ve anlaşılacağı üzere iyi bir model uyumunu ortaya koymaktadır.

Bir diğer uyum indeksi olan IFI ise, 0 ile 1 arasında değerler alır. IFI değeri 1'e yaklaştıkça modelin uyumu artar. Bu indeksin değeri de 1'i aşabilir (Moss, 2009). Byrne ve Campbell (1999) ve Hu ve Bentler (1999) de bu indeks değerinin 0.95'den yüksek olmasının iyi uyum, 0.90 ile 0.94 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu ölçütler ışığında OUÖ'nin, 0.96 olarak açıklanan IFI değeri ile yüksek bir uyuma sahip olduğu düşünülebilir.

OUÖ'nin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum istatistikleri alanyazında açıklanan kesme değerleri ışığında incelendiğinde özetle; GFI ve AGFI değerlerinin alanyazında ifade edilen değerlerin altında olduğu ve zayıf bir uyumu gösterdikleri; bununla birlikte RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI ve IFI değerlerinin iyi bir uyumun göstergesi olarak belirlediği görülmektedir. Bazı araştırmacılar Schermelleh-Engell, Moosbrugger ve Müller, 2003; Steiger, 2007) uyum indeksleri için kullanılan kesme değerlerinin çok net olarak ifade edilemeyeceğini, kurulan modelin karmaşıklığı, değişken sayısı ve örneklem özelliklerine göre oldukça çeşitlenebildiğini belirtmektedirler. Özellikle OUÖ'nin GFI ve AGFI değerlerinin görece düşük ancak diğer tüm indeks değerlerinin iyi uyumu göstermesi bu bakış açısı ile açıklanabilir. Brown (2015) da benzer bir şekilde uyum indekslerinin “marjinal” sınırlarda belirmesi durumunda diğer uyum indekslerinin de genel bir değerlendirme için göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Modele ilişkin değişiklik önerileri incelendiğinde gözlenen değişkenlerin ilişkilendirildiği gizil değişkenlerden farklı gizil değişkenlerle ilişkilendirilmesine yönelik önerilerin olduğu görülmüş, ancak bu değişiklik önerileri kuramsal olarak anlamlı bulunmadığı gibi ki-kareye etkisi de son derece düşük olması

gereğesiyle (Diamantopoulos ve Siguaw, 2000) gerçekleştirilmemiştir. Hata varyanslarına yönelik ise 21 ve 22, 35 ve 2, 45 ve 46, ve 59 ve 1. maddelerin ilişkilendirilmesi değişiklikleri yapılmıştır.

İç tutarlık güvenilirliği bulguları ve bulgulara ilişkin tartışma

OUÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach α katsayısı kullanılarak, ölçeğin tümü ve her bir boyut için ayrı ayrı iç tutarlık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Her iki veri seti de kullanılarak bulunan iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'dedir.

Tablo 3. OUÖ İç Tutarlık Katsayıları

Faktör No	Faktör ismi	Madde sayısı	Cronbach Alpha katsayısı
1	Okula ilgi	10	0.885
2	Okulda rahatlık	8	0.762
3	Öğretmen desteği	10	0.762
4	Güvengelik	8	0.776
5	Kendini yönetme	10	0.889
6	Arkadaş ilişkileri	9	0.807
7	Okul kurallarına uyum	6	0.700
8	Aile desteği	5	0.735
-	OUÖ	66	0.953

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin tümü için bulunan Cronbach α katsayısı 0.953'tür. Boyutların iç tutarlık katsayıları ise 0.700 (Okul kurallarına uyum) ile 0.889 (Kendini yönetme) arasında değişmektedir. Bir ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının değerinin 0.70 ile 0.80 arasında olması gerektiği çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Kaplan ve Saccuzzo, 1989; Özgüven, 2007; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu ölçüt göz önünde alındığında OUÖ'nin iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu değerlendirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenebileceği ve bu konudaki bir eksikliğin giderileceği bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanan bu çalışma ile ortaokul ve lise kademeleri için okul uyumunu çeşitli boyutları ile incelemek mümkün olabilecektir. Bu konuda gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalarda bir araç olabilecek OUÖ'nin kullanımından elde edilecek sonuçlar ile ortaokul ve lise öğrencilerinin karşılaşabileceği sorunlar üzerinde çalışmak ve çözüm yollarını ortaya koymak daha sistematik bir yapıya kavuşmuş olabilecektir.

OUÖ'nin geliştirilmesinde yapı geçerliği açısından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinde genel olarak tatminkâr sonuçlara ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile sekiz boyutlu yapı yeterli düzeyde varyans açıklaması ve madde-faktör yükleri ile gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizin bulguları ile ise ölçeğin maddeleri ve boyutlarının ilişkilendirildiği modelin; örtük ve gözlenen değişkenlerin ilişkilerini açıklaması, t-değerleri ve hata varyansları açısından yeterli, uyum istatistiklerinin bazıları açısından zayıf ancak diğerleri açısından da iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri ise alanyazında belirtilen ölçütleri karşılamaktadır.

Bu araştırmada geliştirilen OUÖ (Ek 3) toplam 66 madde ve sekiz boyuttan oluşan bir yapıya sahiptir. OUÖ'nin geliştirilmesi sırasında genel olarak alanyazında belirlenen güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerine uygun değerlere erişilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ancak bununla birlikte bu araştırmanın bazı önemli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle OUÖ'nin geliştirilmesinde kullanılan geçerlik yöntemleri sayıca sınırlıdır ve ilave bazı geçerlik kanıtlarının toplanmasında fayda vardır. Bununla birlikte okul uyumunun okul ve okulla ilgili koşullardan, ailenin eğitim düzeyinden ve gelişilen çevreden etkilenmesi son derece olası bir yapı söz konusu olduğunda bu araştırmanın çalışma grubunun bulunduğu büyükşehir bulguların genellenebilmesi için yeterli olmayabilir. Bu nedenle bu araştırmanın farklı koşullara sahip okulların bulunduğu bölgelerde tekrarlanmasında fayda vardır.

Farklı özelliklerdeki bir örneklem ve farklı geçerlik yöntemleri ile araştırmalar yapılması önerilerinin dışında okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara yönelik diğer bazı öneriler de sunulabilir. Bu önerilerden biri olarak; okul psikolojik danışmanlarınca OUÖ kullanılarak ortaokul ve lise kademesine yeni

başlayan öğrencilerin uyum düzeyleri ve hangi boyutlarda yetersiz uyum gösterdikleri belirlenerek müdahale planları oluşturulabilir. Aynı bulgular ile okul ekosistemi içerisindeki öğretmen, idareci ve aile gibi diğer paydaşların öğrencinin uyumuna hangi boyutta ve nasıl katkıda bulunabileceği belirlenmeye çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbalık, F. G., Karaduman, B. D., Oral, E. A. ve Özdoğan, B. (2003). Yurt dışından dönen Türk öğrencilerin uyum düzeyleri ve benlik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Aunola, K., Stattin, H. ve Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Bağçeli Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.
- Baker, R.W. ve Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33 31-38.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Barber, B. K. ve Olsen, J. A. (2004). Assessing the transition to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3-30.
- Barrett, S. ve Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 537–554.
- Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Berndt, T.J. ve Keefe, K.(1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school, *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Berndt, T. J. ve Ladd, G. W. (Eds.). (1989). *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development.* John Wiley & Sons.
- Berndt, T. J. ve Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 123–142.
- Bernstein, E. (2002). *Middle school and the age of adjustment.* USA: Bergin & Garvey.

- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 515-527.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & H. Stattin (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1, theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford publications.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 47, 407-424.
- Byrne, B. M. ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cattell, R. B. ve Jaspers, J. (1967). A general plasmode (No.30-10-5-2) for factor analytic exercises and research. *Multivariate Behavioral Research Monographs*, 67-3, 211.
- Caspi, A., Elder, G. H. ve Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24(6), 824–831. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.824>
- Cole, L. (2006). *Influential instructional decisionmaking factors: It comparasion of preschool, primary and upper elementary teachers using ecological systems theory*. (Unpublished Doctoral Dissertation) University Of North Dakota, Grand Farks
- Comrey, A.L. ve Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). N.J.: Erlbaum.
- Çelik H.E. ve Yılmaz, V. (2016). Lisrel9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi; Temel kavramlar, uygulamalar, programlama. (3. Bs.). Ankara: Anı Yayınevi.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1995-2012.
- Diamantopoulos, A. ve Siguaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. London: SAGE.
- Dishion, T.J., Nelson, S. E. ve Yasui, M. (2005). Predicting early adolescent gang involvement from middle school adaptation, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 62-73.

- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F. ve Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 409–417.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L. ve McKune, B. A. (2008). Capital and context: Using social capital at home and at school to predict child social adjustment. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 146–161.
- Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E. (2018). Okula uyum ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 115-127.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L. ve Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. ve Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th. Ed.). Boston: McGraw- Hill Higher Education.
- Granot, D. ve Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530–541.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. ve Black, W.C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th Ed.). New Jersey: Pentice-Hall International.
- Heppner, P.P., Wambold, B.E ve Kivlighan, D.M. (2008). *Research Design in Counseling* (3rd ed.). Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve 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.
- Kaiser, H. F. (1991). Coefficient alpha for a principal component and the Kaiser-Guttman rule. *Psychological Reports*, 68(3), 855-858.
- Kang, Y., Yi, K., Kim, Y., & Hur, Y. (2021). School adaptation and its correlates in Lao adolescents. *Children and Youth Services Review*, 120, 1-7.
- Karr, S. K. ve Johnson, P. L. (1991). School stress reported by children In grades 4, 5, and 6. *Psychological Reports*, 68, 427-431.
- Kaplan, R.M. ve Saccuzzo, D.P. (1989). *Psychological testing; Principles, applications and issue* (2nd ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. ve Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 4, 279-312.

- Kline, R.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. ve Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Leong , F. T. L., Bonz , M. H. ve Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220, DOI: 10.1080/09515079708254173.
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H. ve Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Moss, S. (2009). Fit indices for structural equation modeling. <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp>. Adresinden erişildi.
- Mullins, E.R. ve Irvin, J.I. (2000) Transition into middle school: What research says. *Middle School Journal*, 31, 57-60.
- Nansel, T.R., Haynie, D. L. ve Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61, DOI: 10.1300/J008v19n02_04.
- Neild, R. C., Stoner-Eby, S. ve Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure. The transition to ninth grade. *Education and Urban Society*, 40(5), 543-569.
- Niemi, D., Baker, E. L. ve Sylvester, R. M. (2007). Scaling up, scaling down: Seven years of performance assessment development in the nation's second largest school district. *Educational Assessment*, 12(3), 195-214.
- Ogelman, H. G. ve Toklu, D. A. (2021). Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Spectrum*, 4(1), 1-12.
- Osborne, J.W. ve Costello, A.B. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis, *North Carolina State University Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Öğüt, F. (2000). Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Kocaeli Üniversitesi.
- Özgüven, İ.E. (2007). Psikolojik testler. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2000). A method for comparing completely standardized solutions in multiple groups. *Structural Equation Modeling*, 7(2), 292-308.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rohner, R. P., Parmar, P. ve Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 269–282.
- Schermelleh-Engell, K., Moosbrugger, H. ve Müller. H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Simons-Morton, B. G. ve Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893–898.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Studsrod, I. ve Bru, E. (2009). The role of perceived parental socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 529–546.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, G.G. ve Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed.)*. MA: Allyn&Bacon Inc
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (5. Bs.)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 104-122.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-

esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction in children's performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42, 345-349

Zettergen, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

Ek 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Madde-Faktör Yükleri

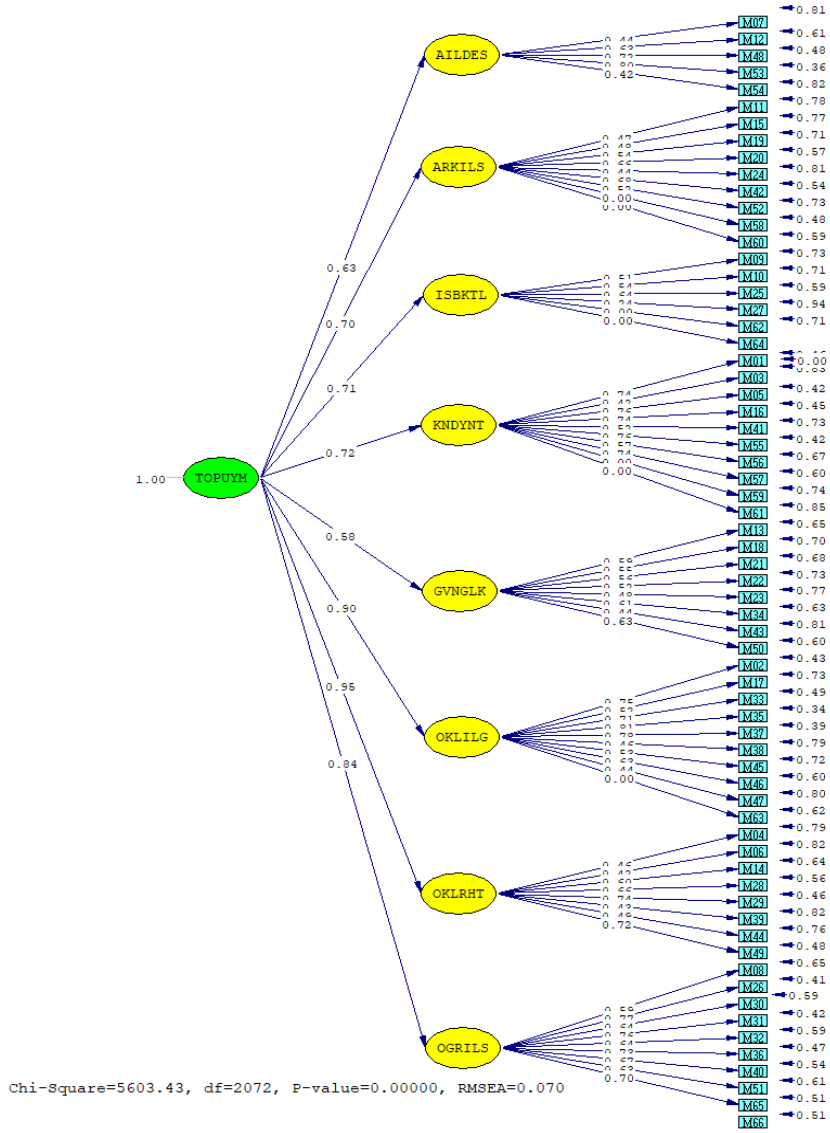
Madde No	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
35	0.824							
2	0.775							
37	0.772							
33	0.741							
46	0.711							
45	0.619							
63	0.609							
17	0.581							
38	0.522							
47	0.485							
29		0.786						
49		0.743						
28		0.724						
14		0.711						
4		0.569						
44		0.524						
39		0.495						
6		0.479						
31			0.808					
26			0.794					
36			0.746					

Okul Uyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi

65	0.745	
66	0.745	
40	0.700	
30	0.692	
32	0.677	
51	0.667	
8	0.643	
13		0.678
34		0.669
50		0.656
21		0.643
18		0.634
22		0.618
43		0.545
23		0.539
55		0.796
5		0.788
59		0.779
16		0.778
57		0.773
1		0.759
61		0.673
56		0.638
41		0.575
3		0.475
42		0.723
20		0.716
58		0.684
19		0.627
52		0.606
60		0.589
11		0.563
15		0.537

24	0.448	
64		0.714
9		0.677
25		0.667
10		0.662
62		0.567
27		0.316
53		0.815
48		0.788
12		0.731
54		0.585
7		0.558

Ek 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Ekranı



Ek 3. OUÖ Uygulama Formu

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda okul yaşantınıza ilişkin düşüncelerinizi belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyarak kendiniz için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

MADDELER	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
1. Derslere hazırlanmış olarak giderim.	()	()	()
2. Her gün okula gitmekten zevk alırım.	()	()	()
3. Okula gitmek için zamanında hazırlanırım.	()	()	()
4. Okulda sıkıntılarımı paylaşabileceğim birileri var.	()	()	()
5. Sorumluluğum gereği ödevlerimi yaparak okula giderim.	()	()	()
6. Spor yapmak için okulun fiziksel şartlarından olabildiğince yararlanırım.	()	()	()
7. Ailemin okulla ilgili beklentilerini karşılamakta zorlanırım.	()	()	()
8. Okulla ilgili yaşadığım problemleri rahatlıkla öğretmenlerimle paylaşabilirim.	()	()	()
9. Okul kurallarına uymakta zorlanırım.	()	()	()
10. Okul kurallarına içimden gelerek uyarım.	()	()	()
11. Teneffüslerde yalnız kalırım.	()	()	()
12. Okulla ilgili karar alınırken ailem benim de fikirlerimi alır.	()	()	()
13. Öğretmenin sorduğu sorunun cevabını sınıfta söylemekten çekinirim.	()	()	()
14. Okul ortamında kendimi rahat hissederim.	()	()	()
15. İhtiyaç duyduğumda ödevleri arkadaşlarımla birlikte yaparım.	()	()	()
16. Ödevlerimi zamanında yaparım.	()	()	()
17. Okulda sosyal kulüp faaliyetlerine severek katılırım.	()	()	()
18. Okul yönetimiyle konuşmaya çekinirim.	()	()	()
19. Arkadaşlarım oynadıkları oyuna beni de çağırırlar.	()	()	()
20. Arkadaşlarımla birlikte oynamaktan mutlu olurum.	()	()	()
21. Okulda kendimi yalnız hissederim.	()	()	()
22. Zaman zaman okulda kimsenin beni sevmediğini düşünürüm.	()	()	()
23. Okulda hiç kimseye güvenmem.	()	()	()
24. Derslerde öğrendiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()
25. Okulda baskıcı bir ortam olduğunu düşünürüm.	()	()	()
26. Öğretmenlerim beni anlar.	()	()	()
27. Okulda hak etmediğim halde cezalandırıldığımı olur.	()	()	()
28. Okulda kendimi güvende hissederim.	()	()	()

Okul Uyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi

29. Okulda hoş zaman geçiririm.	()	()	()
30. Öğretmenlerim yaşadığım sıkıntıyı fark ederler.	()	()	()
31. Öğretmenlerimin desteğini arkamda hissederim	()	()	()
32. Öğretmenlerimin bana davranışlarından memnunum.	()	()	()
33. Okulda yeni bilgiler öğrenmeye adeta can atarım.	()	()	()
34. Sınıfta sorulan bir soruya cevap vermekten çekinmem.	()	()	()
35. Her sabah okula büyük bir istekle giderim.	()	()	()
36. Okula geldiğimde öğretmenlerimi görmek güne iyi başlamamı sağlar.	()	()	()
37. Okul benim için eğlenerek öğrendiğim bir yerdir.	()	()	()
38. Önemli gün ve haftalarda düzenlenen etkinliklere katılırım.	()	()	()
39. Okula kolay gider gelirim.	()	()	()
40. Okulda öğretmenlerim beni takdir eder.	()	()	()
41. Genellikle dersleri dikkatle dinleyemem.	()	()	()
42. Okul arkadaşlarımla grupça vakit geçirmekten hoşlanırım.	()	()	()
43. Müdür odasına gitmeye çekinirim.	()	()	()
44. Keşke başka bir okulda okusaydım diye içimden geçirdiğim olur.	()	()	()
45. Tatil olduğunda bir an önce okulun açılmasını iple çekerim.	()	()	()
46. Tatil zamanı okulumu özlerim	()	()	()
47. Fırsat buldukça okulu asmak eğilimi içindeyim.	()	()	()
48. Okulda yaşadığım sorunlarımı ailem dikkatle dinler.	()	()	()
49. Okul benim için eğlenceli bir yerdir.	()	()	()
50. Anlayamadığım bir konuyu öğretmenime çekinmeden sorabilirim.	()	()	()
51. Okula gitmediğimde öğretmenlerim beni merak ederler.	()	()	()
52. Okula gitmediğimde arkadaşlarım beni ararlar.	()	()	()
53. Okulda ailemin desteğini arkamda hissederim.	()	()	()
54. Ne kadar başarılı olsam da ailemi memnun edemem.	()	()	()
55. Derslerimi dikkatli bir şekilde takip ederim.	()	()	()
56. Derslerde güzel not tutarım.	()	()	()
57. Ödevlerimi eksiksiz not ederim.	()	()	()
58. Okulda mutlu olacağım sayıda arkadaşım var.	()	()	()
59. Derslere programlı bir şekilde hazırlanırım.	()	()	()
60. Okul arkadaşlarımla sırlarımı paylaşıyorum.	()	()	()
61. Mümkün olduğunca ders konularını tekrarlarım.	()	()	()
62. Okulda disiplin kuralları olmasaydı kendimi daha rahat hissedirdim.	()	()	()
63. Okulla ilgili işlerde görev almaktan hoşlanırım.	()	()	()
64. Okul kurallarına uyarım.	()	()	()
65. Öğretmenlerim beni başarılı olmam için desteklerler.	()	()	()
66. Birçok problemimi öğretmenimle paylaşıyorum.	()	()	()

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar.

Dr.Öğr.Üyesi Olcay Yılmaz, TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta: olcay.yilmazi@tedu.edu.tr

Olcay Yılmaz, Ph.D., Faculty Member, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta: olcay.yilmazi@tedu.edu.tr

Dr.Öğr.Gör. Dilek Avcı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta: dilekavci@hacettepe.edu.tr

Dilek Avcı, Ph.D., Faculty Member, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eposta: dilekavci@hacettepe.edu.tr

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest is reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

This research is not funded by any means. .

ORCID

Yazar Olcay Yılmaz  <https://orcid.org/0000-0003-4740-3782>

Yazar Dilek Avcı  <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Extended Abstract

Introduction: School adjustment defines a wide variety of features in the teaching environment and the highest level of adjustment between school and student (Spencer, 1999). These features are handled in a wide range from adaptation to the physical environment as well as the academic demands of the school, peer communication, student-teacher relationship and adaptation to the school's daily routine (Ladd, 1990; Pianta, 1999). Specifically in secondary school, adaptation problems can bring many negative consequences such as stress, maladjustment, academic failure, loneliness, depression, decreased motivation, withdrawal or dropout (Mullins & Irvin, 2000; Zettergen, 2003). In summary, it is emphasized that adaptation to school has a direct effect on students' identity, academic, social and cognitive development (Cole, 2006).

When the studies on school adaptation are examined, it is seen that a multi-dimensional evaluation is needed in determining the adaptation of the students to the school. However, no measurement tool developed to determine the school adaptation of secondary school or high school students was found in the literature. In this study, it was aimed to overcome this deficiency and to determine the adaptation levels of the students and to support future studies on this subject.

Method: The stages proposed by Heppner, Wambold and Kivlighan (2008) were followed in the development of the scale (OUÖ). The trial form was administered to two separate study groups consisting of a total of 684 secondary school students studying between six and 12th grades in eight different schools in Ankara. In the study, data obtained from 660 participants in total, 403 boys (61.1%) and 257 girls (38.9%) were used. OUÖ trial form, which is the subject of the research, was used to collect data. Three-point likert type scaling (1: Not suitable, 2: Partially suitable, 3: Suitable) was selected, and after the reliability and validity analyzes eight factors (family support, friend relations, school rules harmony, self-management, security, interest in school, comfort at school, teacher support) and a 66-item application form were developed. Descriptive statistics were first calculated in the data analysis, and then analyzes were conducted on the reliability and validity of the OUÖ. For this purpose, exploratory factor analysis with the first dataset and confirmatory factor analysis with the second dataset were performed. The internal consistency coefficients of the scale were examined as evidence for reliability.

Results: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be 0.920 in the exploratory factor analysis applied to the first study group data in which the OUÖ trial form was administered. It is observed that total variance explained by the first eight factors is 50.369%. Item-factor loadings appear to vary between 0.316 and 0.824. In the confirmatory factor analysis conducted with the second study group, it was observed

that t-values were significant and varied between 3.66 and 15.45 among all latent variables and observed variables. It was determined that error variances were between 0.34 and 0.94 and between acceptable values. In addition, it was observed that none of the standardized parameter values related to paths defined from latent variables to observed variables were above 1 and ranged between 0.15 and 0.90. In addition, it was determined that the χ^2 value was 5603.43 and the degree of freedom value (df) was 2072, the χ^2 / df ratio was 2.71 and χ^2 value was significant ($p < .01$). When fit indices of confirmatory factor analysis are analyzed: RMSEA 0.059; GFI 0.72; AGFI 0.70; RMR 0.039 and SRMR was found to be 0.077. Some other fit indices are found as follows: CFI 0.96; NNFI 0.95 and IFI 0.96. The Cronbach α coefficient found for the whole scale is 0.953. The internal consistency coefficients of the dimensions ranged from 0.700 (compliance with school rules) to 0.889 (self-management).

Discussion & Conclusion: Considering that the amount of variance (50.369%) explained as a result of exploratory factor analysis reported the literature which is between 40-60% (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Tavsancıl (2014) OUÖ can be thought to be have an acceptable level of variance. Also, it can be said that the item-factor loading values of OUÖ are sufficient in the light of the criteria cited in the literature. As there is no red marking on the t-values screen obtained as a result of the analysis, the results can be evaluated meaningful since all values are higher than 1.96. When the fit indices regarding the confirmatory factor analysis of OUÖ are analyzed in the light of the cutoff values described in the literature, in summary; GFI and AGFI values are below the values reported in the literature and they indicate a weak fit; however, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI and IFI values appear to be indicative of a good fit. Additionally, it can be evaluated that the internal consistency coefficients of OUÖ are sufficient according to the criteria in the literature (Kaplan & Saccuzzo, 1989; Özgüven, 2007; Şeker & Gençdoğan, 2006).

With this study, which aims to develop a measurement tool in which elementary and high school students' level of school adjustment can be determined and a deficiency in this subject will be eliminated, it will be possible to examine school adjustment with its various dimensions. With the results obtained from the use of OUÖ, which may be a tool in future research on this subject, it may be more systematic to work on the problems that children may encounter and to reveal solutions. However, this research also has some important limitations. First of all, the validity methods used in the development of OUÖ are limited in number and it is useful to collect some other additional validity evidence. However, in the case of a highly probable structure that school adaptation will be affected by school and school-related conditions, the educational level of the family and the developed environment, this study may not be sufficient to generalize the findings in which the study group is located in a metropolis.

Okul Uyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi