

Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

School Adjustment Scale for Middle School Students: A Scale Development Study

Semih KAYNAK*

Okan USLU**

Makale Bilgisi

Geliş: 09.08.2023

Kabul: 29.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1340077

Anahtar Sözcükler:

Okula uyum

Ortaokul öğrencileri

Ölçek geliştirme

Sosyal ve akademik uyum

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla okula uyum tanımları incelenmiş ve okula uyum sosyal ve akademik uyum olmak üzere iki temel boyutta kavramsallaştırılmıştır. Bu doğrultuda maddeler yazılmış ve uzman görüşleri sonucunda 29 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Üç farklı ortaokulda öğrenim gören 311 öğrenci ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, akademik uyum (9 madde) ve sosyal uyum (9 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu iki faktörlü yapı, paralel analiz ve yamaç birikinti grafiği ile desteklenmiştir. Dört farklı ortaokulda öğrenim gören 303 öğrenciden oluşan farklı bir çalışma grubu üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi, mükemmel uyum indeksleri göstererek ölçeğin geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamıştır ($X^2=232.591$, $sd=134$, $RMSEA=0.049$, $CFI=0.938$; $TLI=0.929$; $SRMR=0.052$). Ölçek yüksek iç tutarlılık göstermiş, Cronbach alfa puanları ilk örneklemede akademik uyum için 0.87, sosyal uyum için 0.86 ve ölçeğin tamamı için 0.91; ikinci örneklemede ise akademik uyum için 0.88, sosyal uyum için 0.86 ve ölçeğin tamamı için 0.90 olarak bulunmuştur. Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında yapılan analizler sonucunda, ölçeğin okul tükenmişliği ile negatif, okul başarısı ile pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinde okula uyumu ölçmede kullanılabilirliğine ilişkin psikometrik açıdan tatmin edici sonuçlar sunmaktadır.

Article Information

Submission: 09.08.2023

Acceptance: 29.02.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1340077

Key Words:

School Adjustment

Middle School Students

Scale Development

Social and Academic Adjustment

ABSTRACT

This study aimed to develop and validate a scale for measuring middle school students' school adjustment levels, focusing on social and academic dimensions. After reviewing the concept of school adjustment, a 29-item questionnaire was crafted and refined with expert feedback. The questionnaire was then administered to 311 students across three middle schools, with exploratory factor analysis identifying two distinct components: academic adjustment (9 items) and social adjustment (9 items). These findings were corroborated through parallel analysis and scree plot, indicating a robust two-factor structure. A confirmatory factor analysis on a new sample of 303 students from four different middle schools confirmed the scale's validity, showing excellent fit indices ($X^2=232.591$, $df=134$, $RMSEA=.049$, $CFI=.938$; $TLI=.929$; $SRMR=.052$). The scale demonstrated high internal consistency, with Cronbach's alpha scores of .87 for academic adjustment, .86 for social adjustment, and .91 for the overall scale in the first sample, and .88 for academic adjustment, .86 for social adjustment, and .90 for the overall scale in the second sample. Criterion-based validity tests showed the scale negatively correlated with school burnout and positively with school achievement, underscoring its effectiveness in assessing school adjustment among middle school students.

Atıf İçin

Kaynak, S. & Uslu, O. (2024). Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 173-190. doi: 10.20296/tsadergisi.1340077

* Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Amasya, semihkaynak89@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-9634>

** Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Zübeyde Hanım Anaokulu, Kırklareli, okanusd@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-3480>

GİRİŞ

Farklı tanımlamalara sahip okula uyum, öğrencilerin ortaokul yıllarında akademik ve sosyal olarak başarılı olmalarında çok önemli bir kavramdır. Wang ve Eccles'e (2012) göre okula uyum, bir öğrencinin okul ortamında kendisini ne derece rahat ve yetkin hissettiğidir. Okula uyum, öğrencinin okul ortamının getirdiği zorluklarla mücadele etmek ve okuldaki görev ve sorumlulukları yerine getirmesini ifade eder (Adeyemo, 2005). Başarılı okul uyumu, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda akranlar ve öğretmenlerle olumlu sosyal ilişkiler kurma ve okul topluluğuna ait olma duygusunu da içerir (Wentzel, 2016). Okula uyum, öğrencilerin okul ortamının akademik, sosyal ve davranışsal taleplerine başarılı bir şekilde uyum sağlamasıdır (Ladd ve Burgess, 2001, s. 122). Bu açıdan bakıldığında okula uyum, sosyal ve akademik uyumun bir bileşimidir (Ryan ve Shim, 2008). Okula sosyal uyum, öğrencilerin okulun diğer üyeleri ile olan doyum sağlayıcı ilişki ve eylemlerini de kapsayan okul ortamının kural, beklenti ve geleneklerine uygun davranma yeteneği olarak ifade edilebilir (American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2023). Akademik uyum ise akademik hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gösterilen motivasyon, etkin ve verimli akademik çalışma, doyurucu akademik ortam ile öğretmenlerin isteklerine uygun akademik davranışlar sergileme ile karakterizedir (Baker ve Siryk, 1984). Tüm bu tanımlar dikkate alındığında okula uyum, sosyal ve akademik olarak okulun sundukları ve beklentileri ile öğrencinin hali hazırda sahip olduğu özellikler ve beklentileri arasında bir uyum oluşturulması, bu uyumun sürdürülmesi ve bu uyumdan tatmin sağlanması şeklinde tanımlanabilir.

Özellikle eğitim yaşantısına başlama ve eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerinde okula uyum ön plana çıkmaktadır. Yeni bir ortam, yeni öğretmenler ve yeni arkadaşları içeren ortaokula başlama, bu önemli geçiş süreçlerinden biridir (Barber ve Olsen, 2004). Nansel, Haynie ve Simons (2003) artan psikolojik problemler ile azalan akademik başarı ve motivasyonun ortaokula geçişin önemli değişimleri olduğunu ifade etmektedir. İlkokulda daha az sayıda öğretmen ile etkileşim kuran öğrenciler için ortaokula geçişle birlikte etkileşim kurdukları öğretmen sayısı ciddi şekilde artar. İlkokula göre daha kalabalıklaşan okul ortamında arkadaş edinmek ve akran desteği almak ilkokula göre zorlaşabilir (Brass vd., 2018; Eccles vd., 1993). Ortaokula geçiş yapan öğrenci bir yandan fiziksel olarak okulun yapısına uyum sağlamaya çabalarırken diğer yandan değişen okul ve sınıf kuralları, fazlalaşan ders sayısı ile artan akademik sorumluluklar, okulun üyeleri ile yaşadığı ilişkilerdeki karmaşalarla mücadele etmektedir (Birch ve Ladd, 1996). Okulun akademik ve sosyal ortamında oluşan bu köklü farklılıklar, öğrenciler için ortaokula uyumu güçleştirmektedir.

Ortaokulun ilk yıllarında okul ortamından kaynaklanan güçlüklerle başa çıkmaya çalışan öğrenciler, ortaokulun ilerleyen yıllarında gelişimsel olarak hızlı bir dönem olan ön ergenliğin kimlik krizi, arkadaş problemleri, fiziksel değişim ve duygusal çalkantıları ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu dönemde öğrenciler daha fazla özerklik ve akranları ile olumlu ilişki ihtiyacı hissetmesine karşın bu dönem daha az arkadaş canlısı özellikler sergilemekte, baskı ve kontrol artmaktadır (Barber ve Olsen, 2004). Ortaokul bireylerin sosyal ve akademik uyumlarındaki düşüşün bir başlangıcıyken bu dönemdeki uyum problemleri ise bireylerin ergenlik ve yetişkinlik dönemleri için bir risk faktörü oluşturur (Brass vd., 2018; Eccles vd., 1993). Ortaokulun ön ergenliğe denk gelmesi öğrencilerin hem gelişimsel değişikliklere hem de okul ortamındaki değişimlere uyum sağlamasını gerektirdiğinden uyumsuzluk ve olumsuz özelliklerin gelişimi için risk faktörü oluşturur. Okula uyum sağlayan öğrencilerde olumlu, uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerde ise olumsuz özelliklerin gelişmesi olası hale gelir.

Ortaokul öğrencilerinde okula uyum birçok araştırmaya konu olmuş ve birçok kavram ile ilişkilendirilmiştir. Okula uyum, akademik başarı (Carlson vd., 1999; Farmer vd., 2006), empati (Jin, Bi, Yan, 2021), algılanan okul aidiyeti (Kuperminc, Darnell ve Alvarez Jimenez, 2008), benlik saygısı (Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003), arkadaş kalitesi, algılanan popülerlik gibi sosyal başarı hedefleri (Ryan ve Shim, 2008), öznel iyi oluş ile ölçülülük, entelektüel güçler gibi karakter güçleri (Shoshani ve Slone, 2013), akran kabulü (Wentzel, 2003), psikolojik işlevsellik, sosyal yeterlik (Brass vd., 2018) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Okula uyumsuzluk ise okuldaki

davranış sorunları, dikkat eksikliği, düşük öğrenme isteği ve düşük sorumluluk (Walters, 2018), düşük sosyal yeterlik, akran reddi (Bellmore, 2011), depresyon (Reddy vd., 2003), stres düzeyinde artış, okul tükenmişliği (Vasalampi, Salmela Aro ve Nurmi, 2010), akademik tükenmişlik (Choi ve Lee, 2014), devamsızlık (Inoue, Kato ve Yorifuji, 2018; Iverson vd., 2018), düşük akademik başarı ve okuldan kaçma (Sheldon ve Epstein, 2004), okul terki (Roorda vd., 2011) gibi olumsuz özellikler ile ilişkilendirilmiştir. Okula uyum sağlayan öğrencilerin pozitif ve istendik davranışlarında bir artış gözlenirken, okula uyum sağlama noktasında güçlük çeken öğrencilerde olumsuz ve istenmeyen davranışlar artış göstermektedir.

Önemli değişimler karşısında uyum sağlamak zorlaşmaktadır (Rutter, 1987). Ortaokula geçiş bireylerin eğitsel, kişisel, sosyal alanlarındaki işlevselliğini etkilemekte (Barber ve Olsen, 2004) ve bu etki sadece kademe değişiminde değil sınıf değişimlerinde de görülmektedir (Brass vd., 2018). Barber ve Olsen (2004) ortaokul döneminde uyuma konu olan geçişin sonucunda bireylerin hangi düzeyde etkilendikleri ile hayatlarının hangi alanlarında değişimler yaşandığına dair belirsizlikler olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda ortaokula uyum ile ilgili çalışmaların yapılmasına ve bu çalışmaları gerçekleştirecek ölçme araçlarına bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkçe alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme araçları olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Avcı (2022) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin okula uyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen “Okul Uyumu Ölçeği” ölçeğinin yanı sıra Springer vd. (2009) tarafından geliştirilen Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okula Uyum Ölçeği” ve Gençtanırım Kurt (2022) tarafından uyarlanan “Okula Uyum Ölçeği” bulunmaktadır. Bu çalışma diğer çalışmalardan birtakım farklılıklar içermektedir. İlk olarak, okula uyum kavramının ilgili alanyazında sıklıkla sosyal ve akademik uyum olarak kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Ryan ve Shim, 2008). Türkçe alanyazında yer alan ölçme araçları incelendiğinde, ölçek yapılarının bu kavramsallaştırmadan farklı yapılarda olduğu gözlenmiştir. Bu yönüyle geliştirilen ölçme mevcut araçlarından farklılık taşımaktadır. Ek olarak uyarlama çalışmalarının yanı sıra, bu çalışmada Türk kültüründe bir geliştirme yapılacaktır. Yılmaz ve Avcı (2022) tarafından yapılan geliştirme çalışmasında psikometrik özellikleri incelenen ölçek de Türk kültüründe geliştirilmiş olmakla birlikte 66 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılabilirliği daha yüksek ve madde sayısı daha az diğer bir ifade ile daha ekonomik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okula uyumu ile ilgili çalışmaların azlığı, bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için kuramsal çerçeve ile uyumlu bir ölçme aracının olmaması bu araştırmanın söz konusu olan ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Süreç

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinde Netemeyer vd.’nin (2003) önerileri dikkate alınmış, buna göre ilk olarak okula uyum kavramı ve olası bileşenleri araştırılmış diğer bir ifade ile ölçülecek özellik tanımlanmıştır. Ardından madde yazım sürecine geçilmiş, madde havuzu ve ölçeğin ilk uygulama hali oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, gerekli etik ve yasal izinler alınarak veri toplama sürecine geçilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri açıklayıcı faktör analizi (AFA) kullanılarak incelenmiştir. Dördüncü aşamada ise AFA sonucu elde edilen ölçme aracı kullanılarak farklı bir örneklemden tekrar veri toplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ek olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik bağlamında öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile okul tükenmişliği, devamsızlık süreleri ve okul başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlgili alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda okula uyum düzeyleri düştükçe öğrencilerin devamsızlık sayılarının ve okul tükenmişlik düzeylerinin artacağı, okul başarılarının ise düşeceği öngörülmüştür.

I. VE II. AŞAMA: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKULA UYUMUN TANIMLANMASI VE ÖLÇEK MADDELERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ölçülecek özelliğin tanımlanması ve madde yazımı birbirinden ayrı aşamalar olmakla birlikte birbirine binişik aşamalardır (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu nedenle bu iki aşama birlikte raporlaştırılmıştır. Özellik tanımlanırken, işe vuruk tanımların incelenmesinin yanı sıra özelliğin tek boyutlu veya çok boyutlu bir yapı gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir (Hattie, 1985). Okula uyum ile ilgili alanyazında yer alan tanımlar incelendiğinde tanımlarda okuldaki arkadaş grubuna ait hissetme, olumlu arkadaşlıklar geliştirme ve bunu sürdürme, okuldaki arkadaşları ile işbirliği yapma gibi sosyal uyum ve okulun akademik beklentilerine uygun yanıt verme, derslere ilgi gösterme, okulda verilen görevleri zamanında yapma gibi akademik uyum ile ilgili özelliklerin sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür (Adeyemo, 2005; Baker ve Siryk, 1984; Ladd ve Burgess, 2001; Ryan ve Shim, 2008; Wang ve Eccles, 2012; Wentzel, 2016). Bu nedenle okula uyum sosyal ve akademik uyum olmak üzere iki boyutta kavramsallaştırılmıştır.

Tanımın ve boyutların belirlenmesinin ardından madde yazım sürecine geçilmiştir. Maddeler yazılırken DeVellis'in (2017) önerdiği şekilde maddelerin olabildiğince kısa, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiş, gereksiz sözcük kullanımından kaçınılmıştır. Bu kriterlere göre iki yazar tarafından ayrı ayrı maddeler yazılmış ve daha sonra yazılan maddeler bir araya getirilerek 59 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından, tüm maddeler yazarlar tarafından birlikte incelenmiş, binişik veya aynı anlamı içeren maddelerden bazen bir tanesi seçilmiş bazen ise iki madde birleştirilerek senteze varılmıştır. Maddelerin okula uyumun göstergesi olup olmadığı her iki araştırmacı tarafından değerlendirilirken, maddelerin teknik incelemesi birinci yazar tarafından; ortaokul öğrencilerinin maddeyi anlayıp anlamayacağına ilişkin değerlendirmeler ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde sosyal uyumu ve akademik uyumu ölçen maddelerin eşit sayıda olmalarına dikkat edilmiştir.

İki yazar tarafından birlikte yapılan değerlendirmeler sonucunda madde havuzunda 32 madde kalmıştır. Kalan 32 madde, okula uyum, sosyal uyum ve akademik uyum tanımlarını içeren bir form şeklinde psikolojik danışma ve rehberlik alanı mezunu olup, en az yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip ve en az bir ölçek geliştirme çalışması bulunan 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerisiyle 4 maddenin ifadesi düzenlenmiştir. 1 madde anlamsal olarak başka bir madde ile çok benzer olduğu, 2 madde ise okula uyum dışındaki bir özelliğin de göstergesi olabileceği gerekçesiyle alan uzmanları görüşleri temelinde formdan çıkartılmıştır. Düzenlenen 29 madde ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından teknik olarak incelenmiştir. Son olarak maddeler, Türkçe yazım ve dil bilgisi kuralları açısından bir Türkçe uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Tüm bu süreçlerin sonucunda 29 maddelik bir form elde edilmiştir.

Form oluşturulduktan sonra, likert tipi olarak tasarlanan ölçeğin tepki kategorilerini belirlemek amacıyla ilgili alan yazın incelenmiştir. Adelson ve McCoach (2010) ortaokul öğrencilerinin beşli likert tipi şeklindeki maddelere yanıt verebildiğini belirtmektedir. Buna göre, tepki kategorileri "1=Bana Hiç Uygun Değil, 2=Bana Uygun Değil, 3=Ne Uygun Ne Uygun Değil, 4=Bana Uygun, 5=Bana Tamamen Uygun" şeklinde belirlenmiştir. Aynı fiil köküyle biten maddelerin art arda gelmemesine dikkat edilerek tamamen rastgele bir şekilde maddeler sıralanmış ve ölçeğin uygulama formu oluşturulmuştur.

Etik ve Yasal İzinler

Uygulama yapabilmek için Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve etik belgesi alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ölçme aracını uygulayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

III. AŞAMA- AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ (AFA)

Çalışma Grubu

AFA aşaması için kaç katılımcıya ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi amacıyla ilgili alan yazın incelenmiştir. Mundfrom, Shaw ve Ke (2005) faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 7 katı olması gerektiğini vurgularken, Nunnally (1978) tutarlı sonuçlar üretmek için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Comrey ve Lee (1992) ise 300 ve 500 katılımcı arasındaki örneklemi iyi olarak tanımlamıştır. Buna göre, araştırmanın AFA aşamasında en az 300 katılımcının yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, çalışma grubu 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 171'i kız (%55,0) 140'ı erkek (%45) olmak üzere toplam 311 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 70'i (%22,5) beşinci sınıfa, 87'si (%28,0) altıncı sınıfa, 67'si (%21,5) yedinci sınıfa ve 87'si (%28,0) sekizinci sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında okula uyum ölçeği uygulama formunun yanı sıra Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Okul Tükenmişlik Ölçeği: Salmela Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek Seçer vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama sürecinde yapılan AFA sonrasında ölçeğin varyansın %66,86'sını açıkladığı, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmüştür. Elde edilen üç boyutlu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiğinde iyi düzeyde uyum değerleri elde edilmiştir ($X^2=28,51$, $sd=19$, $RMSEA=.042$, $SRMR=.013$, $NNFI=.98$, $CFI=.96$). Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ,75 olarak hesaplanırken, duygusal tükenmişlik boyutu için ,75; duyarsızlaşma boyutu için ,74 ve düşük kişisel başarı hissi boyutu için ,76 olarak bulunmuştur. 9 maddeden oluşan ölçekten en az 9 en çok 45 puan alınabilmektedir. Bu çalışmanın açımlayıcı faktör analizi aşamasında yer alan 311 öğrenci ile yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach alfa değeri ,883 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ile mazeretli ve mazeretsiz devamsızlık süreleri sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kağıt kalem testleri şeklinde ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Okul yönetimi ve okul rehberlik servisinin iş birliği içerisinde yapılan uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 347 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Güvenilir olmayan yanıtlar (tüm maddeler için aynı kategoriyi işaretleme vb.) veren ve ölçme araçlarının %20'sinden fazlasını boş bırakan (Graham, 2009) 36 katılımcı veri setine dahil edilmemiştir. 311 kişi ile oluşturulan veri setinde ilk olarak veri girişleri kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan kontrollerin ardından, Little MCAR testi (Little, 1988) yapılmıştır. Little MCAR testi sonuçlarının anlamsız ($X^2=37,540$; $df=28$; $p=.107$) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısının %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (expectation maximization) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılarak veri seti oluşturulmuştur (Graham, 2009).

Veri setinde maddelerin ortalama değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Her bir madde için basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 arasında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2019). Ölçeğin faktörleştirmeye uygunluğu KMO değerinin ,60'dan büyük olması

(Kaiser, 1974) ve Bartlett testinin sonuçlarının anlamlı olması (Bartlett, 1950) kriterleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Faktör yapısı belirlenirken ise Eigen değeri 1'den olan faktörler dikkate alınmış, Scree Plot grafiği incelenmiş ve ek olarak SPSS programında syntax yazılarak 1.000 rastgele veri üzerinde %95 güven aralığı kullanılarak paralel analiz yapılmıştır. Madde faktör yük değerleri incelenirken, Howard'ın (2016) önerileri doğrultusunda herhangi bir faktördeki madde faktör yükünün en az ,40 olması, maddelerin birden fazla faktördeki yüklerinin ,30'un üzerinde olmaması ve birden fazla faktöre yük veren maddeler arasında farkın ,20 olması kriterleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ile Omega değerleri hesaplanmıştır. Son olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum, okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Monetler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde SPSS 25.0 ve JASP 17.3 programları kullanılmıştır.

BULGULAR: AFA

29 madde ile yapılan AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ,937; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu ($X^2=3782,764$; $sd=406$; $p<,001$) ve ölçeğin varyansın %58,67'sini açıklayan Eigen değeri 1'den büyük 6 faktörden oluştuğu görülmüştür. İlgili alan yazın ışığında okula uyumu oluşturan faktörlerin birbiri ile ilişkili olacağı öngörüldüğünden promax (Hendrickson ve White, 1964) döndürme tekniği kullanılmış ve döndürme sonrası oluşan madde faktör yükleri Howard'ın (2016) kriterleri dikkate alınarak incelenmiştir. Bunun sonucunda, 1 madde ,30'un altında faktör yük değerine sahip olduğu için; 4 madde birden fazla faktöre ,30 ve üzerinde yük verdiği için, 6 madde ise birden fazla faktöre verdiği madde faktör yük değerleri arasındaki fark ,20'den az olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 18 madde ile yapılan AFA sonucunda KMO değerinin ,942; Bartlett testi sonuçlarının ($X^2=2282,366$; $df=153$, $p<,001$) anlamlı olduğu, ölçeğin varyansın %50,23'ünü açıklayan Eigen değeri 1'den büyük 2 faktörden oluştuğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların 3,60 ($ss=1,32$) ile 4,26 ($ss=1,11$) arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen birinci faktörün Eigen değeri 7,44 olup varyansın %41,32'sini açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan dokuz maddenin faktör yük değerleri ,54 ile ,86 arasında; faktöre ilişkin madde-test toplam korelasyonları ise ,52 ile ,67 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan tüm maddeler akademik uyum ile ilgili olduğundan bu faktör akademik uyum olarak adlandırılmıştır. AFA sonucunda elde edilen ikinci faktörün ise Eigen değeri 1,60 olup varyansın %8,90'ını açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan dokuz maddenin faktör yük değerleri ,56 ile ,79 arasında; faktöre ilişkin madde-test toplam korelasyonları ise ,45 ile ,69 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan tüm maddeler sosyal uyum ile ilgili olduğundan bu faktör sosyal uyum olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin değerler incelendiğinde ise ortak varyansların ,36 ile ,61 arasında; madde-test toplam korelasyonlarının ,41 ile ,69 arasında yer aldığı görülmüştür. AFA sonucu elde edilen akademik uyum ve sosyal uyum faktörleri arasında ,65 ($p<,01$) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

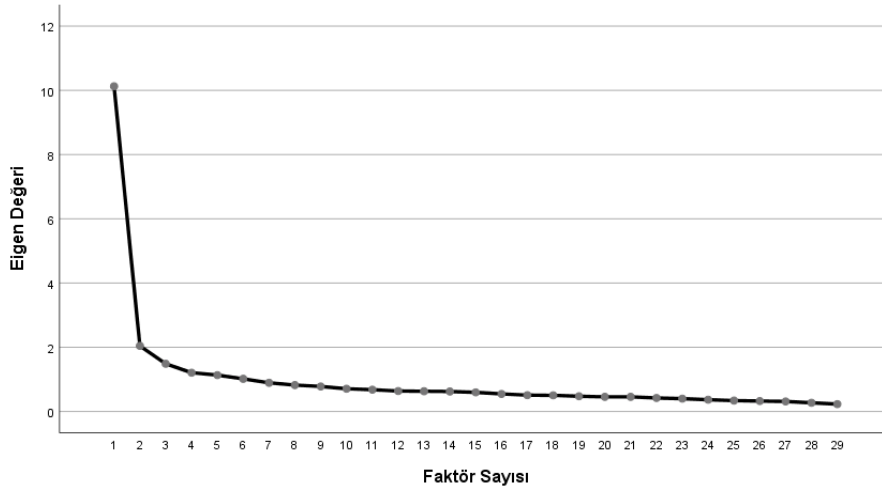
Tablo 1. Maddelere ilişkin betimsel istatistikler, madde faktör yükleri ve test-toplam test korelasyonları

| Madde | Betimsel İstatistikler | | AFA ve Güvenirlik Sonuçları | | | | Toplam Ölçek | |
|-------|------------------------|------|-----------------------------|-----|-------------|--|--------------|-----|
| | Ort. | Ss | Akademik Uyum | | Sosyal Uyum | | h | MTK |
| M2 | 4,11 | 1,02 | ,86 | ,67 | | | ,61 | ,60 |
| M16 | 4,13 | 1,08 | ,82 | ,67 | | | ,60 | ,61 |
| M12 | 4,05 | 1,10 | ,76 | ,64 | | | ,55 | ,60 |
| M18 | 3,84 | 1,13 | ,71 | ,59 | | | ,49 | ,57 |
| M14 | 3,74 | 1,20 | ,65 | ,55 | | | ,41 | ,51 |
| M4 | 3,90 | 1,20 | ,65 | ,57 | | | ,45 | ,55 |
| M24 | 4,26 | 1,11 | ,60 | ,57 | | | ,43 | ,56 |

| | | | | | | | | |
|-------------------|------|------|-------|-----|------|-----|-------|-----|
| M26 | 3,90 | 1,25 | ,59 | ,52 | | | ,38 | ,51 |
| M10 | 4,13 | 1,19 | ,54 | ,61 | | | ,51 | ,64 |
| M13 | 3,60 | 1,31 | | | ,79 | ,60 | ,52 | ,55 |
| M23 | 4,13 | 1,20 | | | ,73 | ,69 | ,60 | ,67 |
| M9 | 3,92 | 1,24 | | | ,72 | ,65 | ,55 | ,63 |
| M15 | 3,66 | 1,27 | | | ,71 | ,45 | ,36 | ,41 |
| M11 | 4,05 | 1,23 | | | ,70 | ,70 | ,61 | ,69 |
| M21 | 3,64 | 1,38 | | | ,68 | ,53 | ,41 | ,49 |
| M19 | 3,60 | 1,32 | | | ,67 | ,66 | ,55 | ,65 |
| M1 | 4,10 | 1,13 | | | ,62 | ,63 | ,51 | ,63 |
| M17 | 3,96 | 1,38 | | | ,56 | ,61 | ,49 | ,63 |
| Eigen Değeri | | | 7,44 | | 1,60 | | | |
| Açıklanan Varyans | | | 41,32 | | 8,90 | | 50,23 | |

FY=Faktör Yüğü, MTK=Madde Test Korelasyonu, h=ortak varyans değeri (Communalities)

AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı birikinti yamaç grafiğı ve paralel analiz yapılarak test edilmiştir. 29 maddeyle yapılan AFA sonucu elde edilen birikinti yamaç grafiğı Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Yamaç-Birikinti Grafiğı

Şekil 1’de yer alan yamaç birikinti grafiğı incelendiğinde özellikle birinci ve ikinci faktörlerde eğimin yüksek olduğu bunların birlikte üçüncü faktörden itibaren grafiğın yatay bir konum izlediğı görülmektedir. Buna göre, yamaç birikinti grafiğının iki faktörlü yapıyı desteklediğı söylenebilir.

Yamaç birikinti grafiğının incelenmesinin ardından paralel analiz yapılmıştır. Paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değeri ile 29 madde ile yapılan AFA sonucu elde edilen Eigen değerlerine ilişkin karşılaştırma Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. AFA ve Paralel Analiz Sonucunda Elde Edilen Eigen Değeri Karşılaştırılması

| | 1. Faktör Eigen Değeri | 2. Faktör Eigen Değeri | 3. Faktör Eigen Değeri | 4. Faktör Eigen Değeri |
|-----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 29 Maddelik AFA | 10,13 | 2,04 | 1,48 | 1,21 |
| Paralel Analiz | 1,70 | 1,58 | 1,51 | 1,45 |

Buna göre, 29 madde ile yapılan AFA sonucu elde edilen Eigen değeri ile (sırasıyla 10,13; 2,04; 1,48; 1,21; 1,13; 1,01) paralel analiz kapsamında %95 güven aralığında üretilen 1000 random veri seti üzerinden kestirilen Eigen değeri (1,70; 1,58; 1,51; 1,45; 1,39; 1,34) karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırma sonucunda ilk iki faktörde gerçek veri setinden kestirilen Eigen değerinin paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değerinden yüksek olduğu, bununla birlikte üçüncü faktörden itibaren paralel analiz sonucu elde edilen Eigen değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004), AFA sonucu elde edilen iki faktörlü yapının paralel analiz sonrasında desteklendiği söylenebilir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değerleri Akademik Uyum faktörü için ,87; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak bulunmuştur. Ek olarak, Omega katsayıları Akademik Uyum faktörü için ,87; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Cronbach Alfa ve Omega Değerleri

| Faktör | Cronbach Alfa | Omega |
|-----------------|---------------|-------|
| Akademik Uyum | ,87 | ,87 |
| Sosyal Uyum | ,86 | ,86 |
| Ölçeğin Toplamı | ,91 | ,91 |

Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlıklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öngörüldüğü üzere, okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okula Uyum, Okul Tükenmişliği ve Devamsızlık Arasındaki İlişkiler

| | Okul Tükenmişliği | Mazeretsiz Devamsızlık |
|-------------------|-------------------|------------------------|
| Sosyal Uyum | -,377** | -,270** |
| Akademik Uyum | -,448** | -,219** |
| Toplam Okula Uyum | -,452** | -,271** |

VI. AŞAMA- DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ (DFA)

Çalışma Grubu

Çalışmanın ikinci aşamasında, çalışma grubu 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 172'si kız (%56,8) 131'i erkek (%45) olmak üzere toplam 303 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 64'ü (%21,1) beşinci sınıfa, 74'ü (%24,4) altıncı sınıfa, 81'i (%26,7) yedinci sınıfa ve 83'ü (%27,4) sekizinci sınıfa devam etmektedir. Örneklem sayısı, madde sayısının 10 katından daha fazla olduğu için DFA aşaması için yeterli olduğu düşünülmüştür (Nunnally, 1978).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında, AFA sonucu elde edilen 18 maddelik Okula Uyum Ölçeğinin yanı sıra Okul Tükenmişlik Ölçeği tekrar uygulanmış ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul tükenmişlik ölçeğinin Cronbach alfa değeri bu aşamada ,83 olarak hesaplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, başarı durumları ve devamsızlık süreleri sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kağıt kalem testleri şeklinde ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Okul yönetimi ve okul rehberlik servisinin iş birliği içerisinde yapılan uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür.

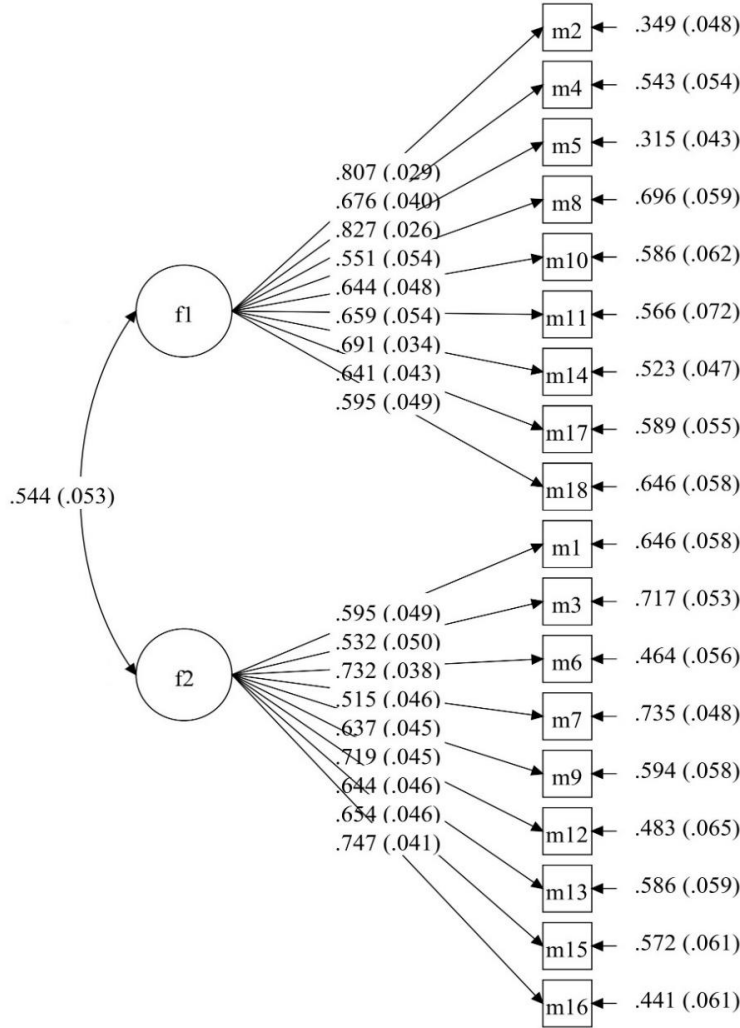
Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 351 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Güvenilir olmayan yanıtlar (tüm maddeler için aynı kategoriyi işaretleme vb) veren ve ölçme araçlarının %20'sinden fazlasını boş bırakan (Graham, 2009) 48 katılımcı veri setine dahil edilmemiştir. 303 kişi ile oluşturulan veri setinde ilk olarak veri girişleri kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan kontrollerin ardından, Little MCAR testi (Little, 1988) yapılmıştır. Little MCAR testi sonuçlarının anlamsız ($X^2=107,606$, $df=98$, $p=,238$) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısının %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (expectation maximization) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılarak veri seti oluşturulmuştur (Graham, 2009).

Veri setinde ilk olarak maddelerin ortalama değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Her bir madde için basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında M-Plus 8.3 programı kullanılarak birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Model-veri uyumu değerlendirilirken Brown (2015) tarafından önerilen Ki Kare / Serbestlik Derecesi ($X^2/sd \leq 3$), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA $\leq ,06$) değeri ve güven aralıkları, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR $\leq ,08$), Comparative Fit Index (CFI $\geq ,90$), Tucker-Lewis Index (TLI $\geq ,90$) değerleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ek kanıt için Cronbach alfa ile Omega değerleri tekrar hesaplanmıştır. Son olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum, okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanırken, başarı durumuna göre okula uyumun karşılaştırılmasında veri seti normal dağılım özellikleri gösterdiği için bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Güvenirlik ve kriter geçerliğe ilişkin hesaplamalarda SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır.

BULGULAR: DFA

AFA sonucu elde edilen iki faktörlü yapı, DFA kullanılarak farklı bir örneklem üzerinde tekrar test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda iki faktörlü yapının iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür ($X^2=232,591$, $df=134$, RMESA [90%] =,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052). Birinci düzey DFA sonucunda iyi düzeyde uyum değerleri elde edildiğinden, ikinci düzey DFA yapılmış, akademik uyum ve sosyal uyum boyutları genel bir okula uyum örtük değişkenine bağlanarak oluşturulan yapı test edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda, kurulan modelin iyi düzeyde model-veri uyumu gösterdiği tespit edilmiştir. ($X^2=203,586$, $df=133$, RMESA [90%]=,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052). Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen standardize değerlere ilişkin yol diyagramı Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. DFA Sonucu Elde Edilen Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değerleri Akademik Uyum faktörü için ,88; Sosyal Uyum faktörü için ,86 ve ölçeğin tümü için ,90 olarak bulunmuştur. Ek olarak, Omega katsayıları Sosyal Uyum faktörü için ,86; Akademik Uyum faktörü için ,87 ve ölçeğin tümü için ,91 olarak tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alfa ve Omega Değerleri

| Faktör | Cronbach Alfa | Omega |
|-----------------|---------------|-------|
| Akademik Uyum | ,88 | ,87 |
| Sosyal Uyum | ,86 | ,86 |
| Ölçeğin Toplamı | ,90 | ,91 |

Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öngörüldüğü üzere, okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okula Uyum, Okul Tükenmişliği ve Devamsızlık Arasındaki İlişkiler

| | Okul Tükenmişliği | Devamsızlık |
|-------------------|-------------------|-------------|
| Sosyal Uyum | -,397** | -,280** |
| Akademik Uyum | -,326** | -,229** |
| Toplam Okula Uyum | -,414** | -,276** |

**p<,01

Ek olarak, başarı ve okula uyum arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Takdir alan, teşekkür alan ve herhangi bir belge almayan öğrencilerin okula uyum düzeyleri tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Genel olarak, okul başarısı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin ölçeğin akademik uyum boyutundan ve toplamından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sosyal uyumun ise okul başarısına göre değişmediği bulunmuştur. Ayrıntılı sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik Başarı ve Okula Uyum

| | Takdir (n=149) | | Alan Teşekkür Alan (n=109) | | Belge Almayan (n=38) | | F | p |
|-------------------|-------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------------|-------|--------|------|
| | Ort. | ss | Ort. | ss | Ort. | ss | | |
| Akademik Uyum | 38,31 | 5,99 | 35,79 | 6,74 | 31,74 | 7,91 | 16,410 | ,000 |
| Sosyal Uyum | 34,32 | 8,19 | 34,06 | 8,39 | 31,41 | 6,518 | 2,034 | ,133 |
| Toplam Okula Uyum | 72,63 | 12,31 | 69,84 | 13,18 | 63,15 | 12,10 | 8,726 | ,000 |

Farkların kaynağı: Akademik uyum boyutunda; takdir alan>teşekkür alan> belge almayan
Toplam okula uyum boyutunda; takdir veya teşekkür alan>belge almayan

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. İlgili alan yazın temelinde sosyal uyum ve akademik uyum şeklinde iki temel bileşenden oluştuğu öngörülen okula uyum modelinin psikometrik bulgular tarafından desteklendiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin farklı tekniklerle elde edilen bilgiler birbirini destekler şekilde ölçeğin güvenilir sonuçlar ürettiğini işaret ederken, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında yapılan analizlerde beklendiği şekilde okula uyum ölçeğinden elde edilen puanlar ile okul devamsızlığı ve okul tükenmişliği arasında negatif ilişkiler, akademik başarı arasında ise pozitif ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla iki farklı örneklem üzerinde yapılan AFA ve DFA sonucunda tatmin edici ve birbirini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, öngörüldüğü şekilde, ölçeğin iki faktörden oluştuğu bulunmuştur. Yapılan paralel analiz bu iki faktörlü yapıyı desteklemiştir. Madde bazında yapılan incelemelerde en düşük madde faktör yükünün ,56 olduğu görülmektedir. Cotesllo ve Osborne (2005) ,50 ve üzeri faktör yüklerinin çok iyi olduğunu ve bir faktörde faktör yükleri ,50 üzeri olan en az 5 madde bulunduğu o faktörün daha tutarlı sonuçlar ürettiğini belirtmektedir. Madde-test toplam korelasyonları incelendiğinde hem faktörler özelinde hem de ölçeğin toplamına ilişkin olarak korelasyon değerlerinin oldukça yüksek olduğu (Nunnally, 1978; $r \geq ,30$) görülmektedir. Ek olarak, ölçek iyi düzeyde varyans açıklama oranına sahiptir (Yaşlıoğlu, 2017, $\geq \%50$). AFA sonucu elde edilen 18 maddelik ölçeğin, farklı ve bağımsız bir örneklem üzerinde DFA kullanılarak test edilmesi sonucunda $X^2=232.591$, $df=134$, RMSEA [90%]=,049 [,038- ,060], CFI=,938; TLI=,929; SRMR=,052 değerleri elde edilmiştir. Ki kare/serbestlik derecesinin 2’nin (Cole, 1987) ve SRMR değerinin ,08’in altında olması mükemmel uyumun (Hu ve Bentler, 1999), CFI ve TLI değerlerinin ,90 ve üzerinde (Schumacker ve Lomax, 2015) ve RMSEA değerinin ,06’nın altında olması iyi uyumun (Hu ve Bentler, 1999) göstergesidir. AFA ve DFA sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde yeni geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ikna edici psikometrik kanıtlara sahip olduğu görülmektedir.

Ek olarak, yeni geliştirilen ölçek iyi düzeyde iç tutarlılık ve güvenilirlik değerlerine sahiptir. Nunnally (1978) ,70 ve üzeri değerlerin iç tutarlılık için yeterli olacağını belirtirken, Netemeyer vd. (2003) yeni geliştirilen ölçeklerde güvenilirlik için ,80 ve üzeri Cronbach Alfa değerinin aranması gerektiğini belirtmektedir. Omega katsayısı için de benzer şekilde ,70 ve üzeri değerlerin istendiği, Omega katsayısı ne kadar yüksekse o kadar güvenilir sonuçlar elde edildiği vurgulanmaktadır (Zhang ve Yuan, 2016). Buna göre, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iki farklı grup üzerinde iki farklı analiz tekniği ile elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı şekilde yüksek güvenilirliği gösterdiği söylenebilir.

Yapılan analizlerde -öngörüldüğü üzere- okula uyum ile okul tükenmişliği ve devamsızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okullar öğrencilerden akademik, sosyal çeşitli beklentiler içerisindedir. Her okul ve kademe değişiminde ise öğrenciden değişen beklentilere uyum sağlaması beklenmektedir. Bu beklentiler ise öğrencilerde strese yol açmakta ve okula ilişkin tükenmişlik duygusunu arttırmaktadır (Vasalampi, Salmela Aro ve Nurmi, 2010). Okula ilişkin tükenmişlik duygusu yaşayan birey ise okulun ifade ettiği anlama ilişkin duyarsızlaşmakta, okula karşı ilgisini yitirmekte ve akademik başarısı da düşmektedir (Luo vd., 2016). Salmela Aro (2017) ise akademik yaşamın önemli bir unsuru olan okulun bireyden istediklerine karşın bireyin bu isteklere cevap verebilecek kaynak ve yeterliliklere sahip olmaması durumunda okula karşı uyumunun düşeceğini ve bu durumun da okula ilişkin tükenmişliği arttıracaklarını ifade etmektedir. Choi ve Lee (2014) yaptıkları çalışmada, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, okula uyum ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Okula uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler, okula ilişkin olumlu tutumlarını yitirirken, azalan akademik başarılarının da etkisi ile okuldan soğumakta ve davranış sorunları ile okul devamsızlıklarında bir artış görülmektedir (Rogge, 2001). Battin Pearson vd. (2000) ise okul ile öğrenci arasında yaşanan uyuşmazlığın öğrencinin okula karşı ilgisini ve bağımlı azaltacağını, bu durumun da devamsızlığa ve düşük okul başarısına yol açacağını ifade etmektedir. Özdemir (2018) de okula uyumun negatif göstergelerinden olan okula karşı kendilerini ait hissetmeyen, okulu sevmeyen öğrencilerin devamsızlık ve okul terki davranışlarında bulunduğunu ifade etmektedir. Gottfried (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, okula uyum sağlayamayan öğrencilerin kendilerini okuldan kopmuş hissettikleri, olumsuz öğretmen ilişkilerine sahip oldukları ve daha yüksek düzeyde okul devamsızlığı oranlarına sahip oldukları bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında okula uyum problemleri yaşayan öğrencilerin okul tükenmişliklerinde ve devamsızlıklarında bir artış, akademik başarılarında ise bir düşüş olmaktadır. Alan yazınla tutarlı ilişkilerin bulunmuş olması, ölçeğin kriter geçerliliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için yeni bir okula uyum ölçeği geliştirmiş, geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin tatmin edici kanıtlar elde edilmiştir. Uzaktan eğitim, pandemi, doğal felaketler gibi nedenlerle okula uyum kavramı daha da ön plana çıkmaktadır (Yaşar, 2021). Sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere okula uyumun iki temel bileşeninin yer aldığı bu ölçek, bundan sonraki çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek için kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Adelson, J. L. ve McCoach, D. B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796–807. <https://doi.org/10.1177/0013164410366694>
- Adeyemo, D. (2005). Parental involvement interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school student in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 163- 180.
- American Psychological Association Dictionary of Psychology (2023). <https://dictionary.apa.org/>
- Baker, R. W. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Barber, B. K. ve Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>

- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3, 77–85.
- Battin Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. ve Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282–295. <https://doi.org/10.1037/a0023312>
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 199–225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Brass, N., McKellar, S. E., North, E. A. ve Ryan, A. M. (2018). Early adolescents' adjustment at school: A fresh look at grade and gender differences. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 689–716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D. M., Anderson, F. ve Meyer, S. E. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72–94. <https://doi.org/10.1177/0743558499141005>
- Choi, O. ve Lee, W. S. (2014). Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment on middle school students. *Journal of Digital Convergence*, 12(9), 455–463. <https://doi.org/10.14400/JDC.2014.12.9.455>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. <https://doi.org/10.1037/0022006X.55.4.584>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E. (2018). Okula uyum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 115-127. <https://doi.org/10.19126/suje.357548>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J., Hutchins, B. C. ve Leung, M. C. (2006). School adjustment and the academic success of rural African American early adolescents in the Deep South. *Journal of Research in Rural Education*, 21, 1-14.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47(2), 434-465. <https://doi.org/10.3102/0002831209350494>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 139-164.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *organizational research methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>

- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65-70. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inoue, S., Kato, T. ve Yorifuji, T. (2018) Self-rated school adjustment and absenteeism: An epidemiological study. *Health Behavior and Policy Review* 5(3), 59-66. <https://doi.org/10.14485/HBPR.5.3.6>
- Iverson, A., French, B. F., Strand, P. S., Gotch, C. M. ve McCurley, C. (2018). Understanding school truancy: Risk–need latent profiles of adolescents. *Assessment*, 25(8), 978-987. <https://doi.org/10.1177/1073191116672329>
- Jin, D., Bi, Y., ve Yan, M. (2021). Possible relationship between sense of coherence and adolescents' school adaptation through empathy and parenting: A moderated mediation model. *The Journal of Early Adolescence*, 41(6), 840–864. <https://doi.org/10.1177/0272431620961443>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., ve Alvarez Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Kurt, D. G. (2022). Effect of Family, Friends and School Climate on School Adjustment of Middle School Students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193-209. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.13>
- Ladd, G. W. ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.08.056>
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. ve Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4
- 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. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_04
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. ve Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. ve Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000075>
- Rogge, J. U. (2001). Çocuklar büyüyor (Çev. G. Bilgili). Rota Yayınları.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rutter, M. D. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ryan, A. M. ve Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Salmela Aro, K., Kiuru, N. ve Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I. E. ve Nurmi, E. (2009). School-Burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Romá, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F., & Bümyamin, A. T. E. S. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24. <https://doi.org/10.19128/turje.181057>
- Sheldon, S. B., ve Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14, 39-56.
- Shoshani, A., ve Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M. ve Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *BMC International Health and Human Rights*, 9(1), 30, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-9-30>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Boston, MA: Pearson.
- Vasalampi, K., Salmela Aro, K. ve Nurmi, J. E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 481-490. <https://doi.org/10.1177/0165025409359888>
- Walters, A. (2018). Violence in schools: Our failure to protect children. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 34, 8-8. <https://doi.org/10.1002/cbl.30302>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

- Yılmaz, O. ve Dilek Avcı (2022). Okul uyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 41-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/70744/1050571>
- Zhang, Z. ve Yuan, K. H. (2016). Robust coefficients alpha and omega and confidence intervals with outlying observations and missing data: Methods and software. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 387-411. <https://doi.org/10.1177/0013164415594658>

Extended Abstract

This study focused on the development and examination of a comprehensive school adjustment scale tailored to middle school students, with the intention of scrutinizing its psychometric properties. School adjustment, a multifaceted construct with various interpretations, holds immense significance in fostering academic and social triumph during secondary school years. According to the elucidation provided by Wang and Eccles (2012), school adjustment pertains to the extent to which a student experiences ease and competence within the scholastic milieu. It encompasses the student's adeptness in tackling the scholastic challenges and fulfilling obligations within the school environment (Adeyemo, 2005). Successful school adjustment encompasses not only academic attainment but also the cultivation of favorable social interactions with peers and educators, along with a sense of belonging within the school community (Wentzel, 2016). Furthermore, school adjustment epitomizes the adept adaptation of students to the academic, social, and behavioral exigencies inherent to the school environment (Ladd & Burgess, 2001, p. 122). From this vantage point, school adjustment constitutes a harmonious fusion of social and academic adaptation (Ryan & Shim, 2008). Social adaptation to school entails the capacity of students to comport themselves in accordance with the norms, anticipations, and customs intrinsic to the scholastic milieu, encompassing their gratifying interactions and engagements with fellow school constituents (American Psychological Association Dictionary of Psychology, 2023). In contrast, academic adaptation is characterized by the establishment of educational objectives, motivation to attain these aspirations, proficient and effective academic engagement, contentment within the academic setting, and demonstration of academic behaviors aligned with pedagogical preferences (Baker & Siryk, 1984). Concomitantly considering these comprehensive definitions, school adjustment can be posited as the harmonization between the social and academic offerings and anticipations of the school, intertwined with the attributes and expectations that the student inherently possesses. The iterative scale development process incorporated the tenets advocated by Netemeyer et al. (2003). This procedure commenced by delving into the intricacies of school adjustment and its plausible constituents, thereby elucidating the attributes to be assessed. Subsequently, the process of generating scale items commenced, culminating in the creation of an item pool and the initial rendition of the scale. The subsequent phase encompassed the procurement of requisite ethical and legal endorsements, ensuing in the inception of data collection and subsequent examination of the psychometric attributes via exploratory factor analysis (EFA). Following this, a distinct sample was enlisted to undergo the data collection process afresh with the refined measurement tool derived from the EFA outcomes. Subsequently, the validity and reliability of the scale were subject to scrutiny through confirmatory factor analysis (CFA). Moreover, within the framework of criterion-based validity, correlations between students' levels of school adjustment and indicators such as school burnout, absenteeism, and academic accomplishment were meticulously explored. The psychometric findings garnered resounding support for the proposed school adjustment model, prognosticating the presence of two pivotal components: social adjustment and academic adjustment, congruent with the existing literature. Various techniques employed to gauge the reliability of the scale yielded corroborative outcomes, underlining the dependable nature of the resultant measurements. In alignment with expectations, analyses grounded in criterion-based validity revealed inverse associations between scores derived from the school adjustment scale and indicators of school absenteeism and burnout, as well as a direct correlation with academic achievement. The veracity of the scale's construct validity was put to the test, yielding congruent and affirmatory results through EFA and CFA undertaken on distinct samples. EFA corroborated the bifurcated structure of the scale, a finding endorsed by parallel analysis. In-depth item-level scrutiny revealed the lowest item factor loading to be .56. Following the yardstick of Cotesllo and Osborne (2005), factor loadings exceeding .50 were deemed commendable, with a minimum of five items displaying such loadings signifying enhanced consistency within a factor. Evaluation of item-total correlations exhibited substantial correlations (Nunnally, 1978; $r \geq .30$), both within the factors and across the overall scale. Furthermore, the scale demonstrated substantial capacity for explaining variance (Yaşlıoğlu, 2017, $\geq 50\%$). Application of the EFA-derived 18-item scale in a separate and independent sample, subjected to CFA, yielded the following indices: $\chi^2 = 232.591$, $df = 134$, RMSEA [90% CI] = .049 [.038 - .060], CFI = .938, TLI = .929, SRMR = .052. A chi-square/degree of freedom ratio below 2 (Cole, 1987), SRMR below .08, CFI and TLI values at or above .90 (Schumacker & Lomax, 2015), and RMSEA beneath .06 were deemed indicative of impeccable fit (Hu & Bentler, 1999). A comprehensive assessment of EFA and CFA outcomes unequivocally supports the

novel scale's construct validity, bolstering its psychometric integrity. Moreover, the nascent scale demonstrated commendable internal consistency and reliability metrics. While Nunnally (1978) stipulated that values exceeding .70 are indicative of satisfactory internal consistency, Netemeyer et al. (2003) contended that a Cronbach's Alpha exceeding .80 is optimal for gauging the reliability of emergent scales. Equally, an Omega coefficient surpassing .70 is deemed requisite, with higher coefficients signaling enhanced reliability (Zhang & Yuan, 2016). In congruence with these benchmarks, the reliability analyses, conducted using distinct methodologies on disparate groups, consistently yielded elevated reliability indices. As anticipated, discernible, and statistically significant negative correlations emerged between school adjustment and the manifestation of school burnout and absenteeism. Educational institutions impose a diverse array of scholastic and social expectations upon students. Transitions across academic tiers and schools necessitate students' adaptation to evolving expectations, often inducing stress and augmenting the likelihood of experiencing school burnout (Vasalampi, Salmela Aro, & Nurmi, 2010). Prolonged exposure to school burnout engenders a sense of detachment from the educational endeavor, coupled with waning enthusiasm for scholastic pursuits, ultimately impacting academic performance (Luo et al., 2016). Salmela Aro (2017) cogently asserts that unless students are equipped with the requisite resources and competencies to meet the demands levied by the scholastic domain, their capacity to adapt diminishes, thereby exacerbating school burnout. Analogous to this study's findings, Choi and Lee (2014) unearthed a compelling inverse linkage between school adjustment and academic burnout. Struggling to assimilate into the scholastic milieu impels a negative shift in students' attitudes towards education, thereby instigating disenchantment, faltering academic accomplishments, and amplifying behavioral issues and absenteeism (Rogge, 2001). Battin Pearson et al. (2000) argue that incongruence between students and the school environment engenders waning interest and affinity for schooling, precipitating absenteeism and diminished academic success. The convergence of these findings with existing literature cogently substantiates the criterion validity of the developed scale. In summation, the present study presents an innovative school adjustment scale tailored for middle school students, underscored by a robust array of validity and reliability indicators. Given the heightened pertinence of school adjustment in the backdrop of factors such as remote learning, pandemics, and natural calamities (Yaşar, 2021), this scale, enshrining the core constituents of school adjustment—social adaptation and academic adaptation—proffers a valuable tool for appraising the school adjustment levels of middle school students in forthcoming investigations.

