

# **Adaptation of University Student Engagement Inventory to Turkish Culture: Validity and Reliability Study**

Feyza Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8395-2020

Tuğba Turabik, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9151-9630

Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4713-8643

Sait Akbaşlı, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011

## **Abstract**

*The purpose of this study was to adapt the "University Student Engagement Inventory" developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) into Turkish. To this end, data was collected from 246 university students during the spring term of 2016-2017 academic year. The scale consists of three factors called behavioral engagement, affective engagement and cognitive engagement is a five-point Likert-type measuring instrument consisting of 15 items. In the validity study of the scale, the factor structure obtained in the original scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA) and correlation analysis between factors was performed. For the reliability study of the scale, Cronbach alpha values were calculated and corrected item-total correlations were examined. The fit indexes regarding the construct validity of the scale supported the three-factor structure of the original scale. These factors were labelled as behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement. The Cronbach alpha value of the University Student Engagement Inventory was calculated as .82. These results demonstrated that the scale adapted to Turkish is a valid and reliable instrument for determining the engagement levels of the university students.*

**Keywords:** student engagement, university student, scale adaptation



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 20, No 2, 2019  
pp. 507-520  
DOI: 10.17679/inuefd.457919

Article type:  
Research article

Received : 07.09.2018  
Accepted : 23.07.2019

## **Suggested Citation**

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşlı, S. (2019). Adaptation of university student engagement inventory to Turkish culture: Validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 507-520. DOI: 10.17679/inuefd.457919

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

School engagement is defined as the student's sense of belonging to school, identification, emotional connection and interest in the school, and also motivation to learn (Finn, 1993; Korterling & Christenson, 2009; Steinberg, 1996). School engagement has three dimensions as behavioral, emotional and cognitive engagement (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Behavioral engagement states participation of the student in academic, social and extracurricular activities. Emotional engagement includes all kinds of positive and negative feelings of students for teachers, peers and school. Cognitive engagement emphasizes the student's thoughts and beliefs about himself/herself, his/her school, his/her teachers and other students (Jimerson et al., 2003). In the conducted researches, it has been found that school attachment is quite related to academic achievement, motivation, insistence in reaching the goal, decrease in school dropout (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Kuh et al., 2006; Law, 2007; Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011). Hu and Kuh (2002) stated that school engagement during university education was the most important factor for the personal and academic development of students. Since the lack of school engagement may affect students' achievement levels and their well-being with their future work, it is important to examine it in terms of higher education institutions (Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakker, 2002).

### **Purpose**

Since there is no Turkish scale to determine the school engagement of university students, in this research it was aimed to gain a valid and reliable measurement tool which can be used in the local studies by adapting the University Student Engagement Inventory to Turkish language and culture.

### **Method**

Turkish version of USEI was administrated to a total of 246 university students from different universities located in various cities in Turkey. 136 of the students are girls (55,3%) and 110 of the students are boys (44,7%). 60 of the participants (24.5%) are in the first grade, 86 of the participants (35.1%) are in the second grade, 60 of the participants (24.5%) are in the third grade and 39 of the participants (15.9%) are in the fourth grade. The data was collected during the spring semester of 2016-2017 academic year. The "University Student Engagement Inventory-USEI" developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) was used as the data collection tool in this research. The scale consists of 15 items totally. The items have a rating of 5 Likert types (1 = Never, 2 = Sometimes, 3 = Most of the time, 4 = Frequently 5 = Always). There are three dimensions of the scale; behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement, which are based on the literature. The lowest score that can be taken from the scale is 15 and the highest score is 75. While the low scores of the scale indicate that the levels of university students' school engagement are low, the high scores indicate that their school engagement levels are high. Primarily the USEI was translated into Turkish by three English language experts. After a meeting with four field specialist and a Turkish language specialist, the scales were examined and the final shape of the Turkish form of the scale was given. The scale was re-translated into English by three specialist who were different from the specialists translated the scale into English before. Thus, suitability of the scale to Turkish language has tried to ensure. Then, the original form and the final form translated from Turkish into English were compared and the two forms overlapped each other.

### **Findings**

In the study of adaptation of the University Student Engagement Inventory into Turkish culture, for evidence of validity, DFA and correlations between dimensions, as for evidence of reliability, Cronbach's alpha coefficient and corrected item-total correlations were analyzed. Confirmatory factor analysis approved that the Turkish version of USEI has three factors which are behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement. As a result of analyzes goodness of fit indexes of the scale that consists of three factors are:  $\chi^2 = 206.36$ ,  $df = 86$ ,  $\chi^2/df = 2,40$ ; AGFI = .86; GFI = .90; NFI = .89; CFI = .93; IFI = .93; SRMR = .06; RMR = .07 ve RMSEA = .076. In addition, the correlation analysis showed that the three factors have significantly positive correlations between each other. The Cronbach alpha value of the University Student Engagement Inventory was calculated as .82, the Cronbach alpha value of behavioral

engagement, emotional engagement and cognitive engagement sub-dimensions of the scale were calculated sequentially as .66, .68 and .78. Although the overall reliability of the scale and cognitive engagement dimension were high, behavioral and cognitive engagement dimensions had lower reliability measure. The reason might be related to the number of items and each dimensions had 5 items. The Cronbach alpha value is the most commonly used reliability statistic, but when the number of items is fewer than ten, it may take lower values (Pallant, 2007, p. 95). For this reason, in this study mean inter-item correlations were also calculated by considering the number of items in the dimension of behavioral engagement and affective engagement. Mean inter-item correlations between .2 and .4, indicates that the scale is reliable (Briggs & Cheek, 1986). The mean inter-item correlation value for behavioral engagement and affective engagement dimensions were respectively .28 and .30, which is unacceptable range for reliability. The corrected item-total correlations ranged 0.31 to 0.59. These values showed that the Turkish version of USEI indicated a satisfactory fit to the Turkish culture.

### ***Discussion & Conclusion***

In this study, it was aimed to adapt the University Student Engagement Inventory developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) to Turkish culture and the evidence of reliability and validity for the use of scale in Turkish culture is presented. As a result of analyzes, it was seen that the three-factor structure of the scale was also confirmed in the Turkish culture. Therefore, it is possible to say that the scale is a valid and reliable data collection tool that can be used in future researches. This scale whose reliability and validity was tested in the context of Turkish language and culture may help researchers to study the engagement levels of university students, and will be useful for in-depth analysis of variables affecting school engagement in university students.

# Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Feyza Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8395-2020  
Tuğba Turabik, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9151-9630  
Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4713-8643  
Sait Akbaşı, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011

## Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin algılarını ölçmek için Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde çeşitli üniversitelerde öğrenim görmekte olan 246 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek 15 maddelik beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kestirilmiş ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin üç boyutlu yapısına ilişkin elde edilen uyum indeksleri, orijinal çalışmadaki üç boyutlu yapıyı destekler niteliktedir. Bu boyutlar davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık olarak adlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değerinin .82 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin, üniversite öğrencilerinin okula bağlılıklarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul bağlılığı, üniversite öğrencisi, ölçek uyarlama.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 20, Sayı 2, 2019  
ss. 507-520  
DOI: 10.17679/inuefd.457919

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 07.09.2018  
Kabul Tarihi : 23.07.2019

## Önerilen Atıf

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G. ve Akbaşı, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 507-520. DOI: 10.17679/inuefd.457919

## GİRİŞ

Kalkınmada önemli bir rolü olan eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için pek çok girişimde bulunmaktadır. Bu girişimlerden ulusal düzeyde olanlardan bazıları eğitime ayrılan bütçenin artırılması, eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik bilimsel araştırmalar ve yasal düzenlemeler yapılmasıdır. Bunun yanında bireysel düzeyde birtakım önlemlerin alınması da eğitimin etkililiğinde önem taşımaktadır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede öğrencilerin okul bağlılığının sağlanması da bu önlemler arasında sayılabilir. Bu bağlamda özellikle üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı, son dönemlerde gündemde olan yükseköğretimde kalite güvencesi göstergelerinden birisi olduğundan (Coates 2005) doğru bir şekilde ölçülebilmesi ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda gerekli adımların atılabilmesi bakımından incelenmeye değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yurtiçinde üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ile benzer konularda yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin okullarında tam anlamıyla pozitif bir okul iklimi olduğunu düşünmedikleri (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017) ve okullarına yabancılaştıklarına (Şimşek ve Ataş-Akdemir, 2015) dair elde edilen bulgular öğrencilerin okul bağlılıklarının da sorgulanması düşüncesini tetiklemektedir. Bu nedenle bu araştırmada Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği"nin adapte edilmesi amaçlanmıştır.

Okul bağlılığı öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, kendisini okulla özdeşleştirilmesi olarak tanımlanırken (Finn, 1993; Kortering ve Christenson, 2009), Steinberg (1996) okul bağlılığını öğrencilerin okulla olan duygusal bağlılığı, okula karşı ilgisi ve öğrenmeye dair motivasyonu olarak ifade etmiştir. Okula bağlılık derslere devam etmek, gerekli çalışmaları yapmak, öğretmenlerin talimatlarına uymak gibi rutin okul etkinliklerine öğrencilerin katılım göstermeye istekli olmasına işaret eder (Chapman, 2003; Nystrand ve Gamoran, 1992, s. 14). Okula bağlılık, öğrencilerin okul çalışmalarına gösterdikleri ilgi, önem, gayret gibi psikolojik süreçlerin bir bileşimi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkıldığında bağlılık, öğrenme sürecinde hem duyuşsal hem de davranışsal katılıma vurgu yapmaktadır (Marks, 2000). Okul bağlılığına sahip öğrenciler bir yandan arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu duygular beslerken diğer yandan da okuldaki sosyal aktivitelere katılma, okul kurallarına uyma, derslere ilgi gösterme gibi olumlu davranış özellikleri gösterirler (Cueto, Guerrero, Sugimaru ve Zevallos, 2010). Newmann (1992, s. 2-3), okula bağlılık duyan öğrencinin, öğrenmeye karşı 'psikolojik bir yatırım' yaptığını ifade etmiştir. Başka bir deyişle bu öğrenciler öğrenmek için içsel motivasyonu yüksek olan, sadece iyi bir not almak için değil öğrenmeyi sevdiği için daha fazlası çaba sarf eden bireylerdir.

Bağlanma kuramının öncülerinden Bowlby (1973) çocuk ve ebeveynleri arasında kurulan duygusal bağın, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini yaşam boyu etkilediğini belirtmiştir. Bowlby'e (1988) göre ebeveynlerle kurulan bu ilişki çocukluk dönemiyle sınırlı kalmamakta, hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde kurulan ilişkileri de etkilemektedir. Hirschi'nin (1969) bu ilişkileri ve öğrencilerin okula karşı isteksiz tavırlarını veya normal dışı davranışlarını, ebeveynlerin ötesinde gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişleterek açıklamaya çalıştığı sosyal kontrol teorisine göre öğrenciler, içinde buldukları toplumla bir bağ kuramadığında başka bir deyişle sosyal bağ kurulamadığında, olağan dışı davranmaya yönelebilmektedir. Okula bağlılığı açıklamak için sosyal kontrol teorisinden yararlanan Hirschi (1969) kendilerini okula bağlı hisseden ergenlerin daha az riskli davranışlar sergilediklerini, bunun sebebinin de öğrencilerin toplumun beklentilerini karşılamak, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurmak istemeleri olduğunu belirtmiştir. Bireylerin toplumsal kurumlara olan bağlılığı olumsuz davranışlar sergilemelerini engellemekte, toplumsal kurallara uygun hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyal kontrol teorisine göre toplum ile birey arasındaki sosyal bağın oluşması dört ana unsura dayanır (Hirschi, 1969, s.16). Bu unsurlar aileye, arkadaşlara ve öğretmenlere bağlılık (attachment), eğitsel ve mesleki taahhüt (commitment), sosyal açıdan değer verilen başarı ve statü hedeflerine ulaşmak için gerekli olan aktivitelere katılma (involvement), toplumun ahlaki değerlerinin ya da geleneksel normların gerekli olduğuna dair inanç (belief) olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler ailede rol model olarak aldıkları ve önem verdikleri kişiler olan ebeveynleri, okulda ise öğretmenleri ile kurdukları bağlar aracılığıyla karşısındaki kişinin kendileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini dikkate alarak davranacak, toplumda var olan değerler sistemine aykırı davranışlar sergilemekten kaçınacaktır. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenleri ile güçlü bağlar kurması, iyi bir mesleğe sahip olmak için eğitimi değerli bir yatırım olarak görmelerine, amaçlarına ulaşmak için çaba harcamalarına diğer bir ifade ile okula karşı bir taahhüt geliştirmelerine neden olur. Bu taahhüt öğrencilerin okullarına karşı bir sorumluluk duygusu taşımalarına, sorumluluklarını yerine getirmek için riskli veya sapkın davranışlardan kaçınmalarına, kurallara uygun davranmalarına yardımcı olur.

Bireyin düşünceleri, değerleri, inançları ve tutumlarının bir bütünü ifade eden (Bilgin, 2017) ve öz belirleme kuramına motivasyonel bir çerçeve sunan kendilik sistemi modeli (self-system model) ise (Deci ve Ryan, 2000; Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009) okul bağlılığı, problemli öğrenci davranışı ve

okul terki sürecini farklı bir açıdan anlamlandırmaya çalışmıştır (Wang ve Fredricks, 2014). Ergenlerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak okulla ne derece ilgili olduklarını ortaya koyan ben sistemi modeli, öğrencilerin okuldaki zorluklarla ve engellerle başa çıkma, zorlu akademik görevlerin üstesinden gelebilme kapasitelerinin şekillendirilmesinde motivasyonel bir bağlam oluşturan okul bağlılığının önemini vurgular (Skinner ve Pitzer, 2012). Bu modele göre bireylerin özerklik, yeterlik, aidiyet olmak üzere üç temel motivasyonel gereksinimi vardır. Okul öğrencilerin bu üç temel ihtiyacına cevap verecek fırsatlar sunabilirse, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksek olacaktır. Sınıf ortamında öğretmenlerin ve akranların destekleyici ve önemseyici tutumuyla karşılaşan öğrencilerin aidiyet duygusu oluşmaya başlayacak, seçme haklarının olduğunu bildiklerinde ve dışsal faktörler yerine içsel faktörlerle motive olduklarında özerklik ihtiyaçları karşılanacak, belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşmayı başaracaklarını hissettiklerinde yeterlik duygusuyla tanışacaklardır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Tam tersine okulu ilgisiz, zorlayıcı, adaletsiz olarak gören öğrenciler okuldan soğuyacak ve okullarına karşı iyi duygular beslemeyecektir (Skinner ve diğerleri, 2009). Bir başka deyişle, okul bağlılığı, bireysel faktörler ile okulla ilişkili faktörler arasındaki olumlu etkileşimle evrimleşecektir (Wang ve Fredricks, 2014).

Okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal, bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006). Davranışsal bağlılık öğrencinin akademik, sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımı ifade ederken, duyuşsal bağlılık ise öğrencinin öğretmenlerine, akranlarına ve okuluna yönelik olumlu ve olumsuz her türlü duygusunu kapsamakta, bilişsel bağlılık öğrencinin kendisine, okuluna, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere ilişkin düşünce ve inançlarına vurgu yapmaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003). Lippman ve Rivers (2008) davranışsal bağlılığın öğrencilerin kurallara uyması, verilen görevleri yerine getirmesi, sınıfta öğretmenini dikkatli bir şekilde dinlemesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde FitzSimons (2006) da davranışsal bağlılığı kurallara uyma, sosyal aktivitelere katılma, akademik görevleri yerine getirme, derse katılma olarak ifade etmiştir. Duyuşsal bağlılık okulu tanımlama anlamına gelmekte ve öğrencinin okulla ilgili tepkilerini içermekle birlikte (Wang ve Holcombe, 2010), Lippman ve Rivers'a (2008) göre, öğrencilerin okulda olmaktan memnun olması, okulla ilgili görevlerini yerine getirmekten heyecan duyması ya da okulda sıkılması gibi durumlarla da ilişkilidir. Finlay'e (2006) göre bilişsel bağlılık verilen görevleri en iyi biçimde yerine getirmeye çalışma, öğrenmeye yatırım yapma, zor beceriler ve karmaşık işler karşısındaki isteklilik, çok sıkı ders çalışma ve zihinsel olarak güç sarf etme davranışlarını kapsamaktadır. Wang ve Holcombe'a (2010) göre ise bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz düzenleyici stratejilerini kullanması anlamına gelmektedir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) bilişsel bağlılığı, öğrencilerin karmaşık fikirleri kavrayabilmeleri ve zor becerilerde ustalık kazanabilmeleri için gerekli çabayı ortaya koyma konusunda gösterdikleri isteklilik ve bu konuda yaptıkları yatırım olarak tanımlamıştır. Duyuşsal bağlılık boyutu öğretmenlerin talimatlarına, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri, kendini okula ait hissetme konusundaki algıları ve eğitimin değerine ilişkin inançları yansıtırken, davranışsal bağlılık ise, öğrencilerin sınıf görevlerine katılımı, davranışları ve okulla ilgili ders dışı etkinliklere katılımını ifade etmektedir.

Alanyazında okul bağlılığı üzerine yürütülmüş olan çalışmaların büyük bir bölümü akademik başarı, öğrenci tükenmişliği, okul terkleri, öğrenci memnuniyeti, iyi oluş, öğrencilerde şiddet eğilimi ve zararlı alışkanlıklar ilişkisi üzerine odaklanmıştır (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall; 2003; McNeely ve Faci, 2004; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Yılmaz-Özelçi ve Eliüşük-Bülbül, 2018). Bu çalışmalarda okula yüksek düzeyde bağlılık duyan öğrencilerin okul terki, devamsızlık gibi davranışları göstermelerinin daha az olası olduğu, okul bağlılığının madde kullanımı, ergen hamileliği, intihar eğilimi, şiddet gibi ergen risk davranışlarının görülme sıklığını azalttığı belirtilmiştir.

Bu konuda yapılan farklı araştırmalarda, okula yüksek düzeyde bağlılık duyan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu (Law, 2007), daha iyi akademik performans sergileyebildikleri, eğitim hedeflerini elde etmede daha ısrarcı olabildikleri belirtilmiştir (Kuh ve diğerleri, 2006). Bağlılık, öğrencilerin çalışmalarına olan tutku ve motivasyonunu da etkilemektedir (Stoeber, Childs, Hayward ve Feast, 2011). Hu ve Kuh (2002) ise üniversite eğitimi süresince okula bağlılığın öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri için en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Üniversite öğrencilerinin okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin başarı düzeylerini ve gelecekteki işleriyle ilgili iyi oluş durumlarını etkileyebileceği için konunun yükseköğretim kurumları açısından incelenmesi önemli görülmektedir (Schaufeli, Salanova, González-Roma ve Bakker, 2002). Öğrenci bağlılığı, üniversiteler bağlamında yaygın olarak üzerinde durulan bir konudur. Eğitim kurumları ve araştırmacılara göre öğrenci bağlılığı, öğrencinin başarısını ve deneyimini arttırmak için önemli bir ön koşul olarak görülürken, politika yapıcılara göre ise kurumsal başarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrenci bağlılığının üniversiteler açısından önemini ortaya koymaktadır (Baron ve Corbin, 2012). Bu kapsamda Krause ve Coates (2008) üniversite birinci sınıf öğrencilerine yönelik 59 maddeden oluşan bir bağlılık ölçeği geliştirmiştir. Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) ise

"Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği- ÜÖOBÖ"nde (The University Student Engagement Inventory-USEI) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçebilecek bir araç ortaya koymuştur. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların okul bağlılığını tespit etmeye yönelik ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014; Önen, 2014; Özdemir, 2017; Sağlam ve İkiz, 2017). Türkiye'de yükseköğretim seviyesinde okul bağlılığını ölçmeye yönelik, güncel, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına gereksinim olduğu görüşünden hareketle, üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçmek amacıyla yakın zamanda geliştirilen ve farklı kültürlere uyarlaması yeni yapılmaya başlanan bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlamasının, alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı ve çeşitli disiplinlerde araştırmalar yürütmekte olan pek çok araştırmacı tarafından kullanılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada hem madde sayısının daha az olması hem de tüm kademelerdeki üniversite öğrencilerine hitap etmesi nedeniyle üniversite öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin algılarını ölçen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği-ÜÖOBÖ"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin bahar yarıyılında Mersin, Aksaray ve Nevşehir Üniversite'lerinde öğrenim gören 263 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı faktör analizinin doğru sonuçlar vermesi açısından önemlidir. Kline'a (2005) göre, katılımcı sayısının madde sayısının 10 katı olması, bu sayının 200'den az olmaması gerekir. Child (2006) ise madde sayısının 5 katının faktör analizi tekniğinin kullanılması için örneklem büyüklüğü ölçütünün karşılanması için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenen ölçütleri sağladığı söylenebilir. Ancak bilgisayar ortamına aktarılan verilerde eksik veya hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edildiğinde bazı öğrencilerin ölçeğin tamamına cevap veremediği gözlenmiş ve 10 katılımcı araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla, ölçeğe ilişkin ilk analizler 253 katılımcı üzerinden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği için hesaplanan toplam puanlar üzerinden tek değişkenli aykırı değerleri saptamak için standardize edilmiş z değerleri incelenmiştir. -4'ün altında ve +4'ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için veride tek değişkenli uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Veri setindeki çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için ise Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmış ve .001 anlamlılık düzeyinde 7 adet uç değer bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerin veri setinden çıkarılmasıyla birlikte nihai analizler 246 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler mühendislik (%35,3), eğitim (%47,1), fen-edebiyat (%16,1) ve hemşirelik (%1,6) fakültelerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların yaşları 18-39 yaş aralığında değişmektedir. Katılımcıların 136'sı (% 55,3) kadın ve 110'u (% 44,7) erkektir. Katılımcıların 60'ı (% 24,5) birinci sınıfta, 86'sı (% 35,1) ikinci sınıfta, 60'ı (% 24,5) üçüncü sınıfta 39'u (% 15,9) dördüncü sınıftadır.

### Veri Toplama Aracı

#### Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği- ÜÖOBÖ (University Student Engagement Inventory-USEI)

Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği" (University Student Engagement Inventory) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş öz bildirim tarzı bir ölçektir. Geliştirildiği kültürdeki üniversite öğrencilerine (Costa, Araújo ve Almeida, 2014) uygulanan, aynı zamanda Amerika'daki öğrencilerle yürütülen bir araştırmada (Maltby, Day, Hall ve Chivers, 2017) da kullanılan ölçek, 1 = "Hiçbir Zaman", 2 = "Bazen", 3 = "Çoğu Zaman", 4 = "Sıklıkla", 5 = "Her Zaman" şeklinde değerler alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. 15 maddeden oluşan ölçek, üç faktörden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatüre dayalı olarak davranışsal bağlılık (behavioural engagement), duyuşsal bağlılık (emotional engagement) ve bilişsel bağlılık (cognitive engagement) alt boyutlarını ölçmeyi hedefleyen 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte ters kodlu bir adet madde bulunmaktadır. Ters kodlanan madde "Bu okulda kendimi çok da başarılı hissetmiyorum"dur. Bu madde havuzu ilk olarak 313 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Yapılan bu pilot çalışma sırasında elde edilen verilerle ölçeğin kapsam ve yapı geçerlikleri test edilmiş ve ölçeğin 15 maddelik nihai şekli verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını test etmek için ise 296 üniversite öğrencisine ikinci bir uygulama yapılmıştır. Böylece araştırma kapsamında 609 üniversite

öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65'i kadın ve %35'i erkektir. Öğrencilerin %70'i devlet, %30'u ise vakıf üniversitesine gitmektedir. Öğrenciler sosyal bilimler (%51), sağlık bilimleri (%26) ve mühendislik (%23) fakültelerinde öğrenim görmektedir.

Her bir faktöre ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık boyutları için sırasıyla .74, .88, ve .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .88'dir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin  $X^2/sd$  oranı için 2.26, CFI için .97, TLI için .97 ve RMSEA için .06 olduğu görülmüştür. Ayrıca boyutlar arası korelasyon değerleri 0,41 ile 0,64 arasında elde edilmiştir (Maroco ve diğerleri, 2016). Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Katılımcıların ölçekten düşük puan alması okul bağlılığı düzeylerinin düşük olduğuna işaret ederken, yüksek puan alması ise okul bağlılığı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğin yanıtlanması öğrencilerin 5-10 dakikasını almaktadır.

### **Uyarlama Süreci**

Ölçeğin çeviri çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılar izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi üç İngilizce dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Sonra biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık, üçü eğitim yönetimi alanında olmak üzere dört alan uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının katılım gösterdiği bir toplantıda ölçekler incelenerek ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Ölçeği İngilizceden Türkçeye çeviren uzmanlardan farklı olan üç dil uzmanı tarafından ölçek yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal İngilizce form ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formdaki maddeler anlam eşdeğerliği bakımından karşılaştırılmıştır. Ölçeklerin karşılaştırması, ikisi İngilizce dil uzmanı, biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık, diğeri ise eğitim yönetimi uzmanı olmak üzere dört farklı akademisyene yaptırılmış ve ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılan nihai form arasında bir farklılık olmadığı görüşüne varılmıştır. Daha sonraki aşamada oluşturulan Türkçe form 20 lisansüstü öğrenciye de uygulanarak anlaşılmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin anlaşılır olmadığını düşündüğü ifade tespit edilmemiştir. Uzman görüşleri ve uygulama sonrası elde edilen bulgular sonrasında çeviri açısından bir uyumsuzluğun olmadığı görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Ölçekten elde edilen puanların dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla, her bir boyut için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, çarpıklık katsayılarının -.400 ile .032 arasında, basıklık katsayılarının ise -.267 ile -.061 arasında değiştiği görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için tolerans değerleri, varyans şişkinlik faktörü ve koşul indeksleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tolerans değerlerinin .10'dan büyük, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve koşul indekslerinin 30'dan küçük olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).

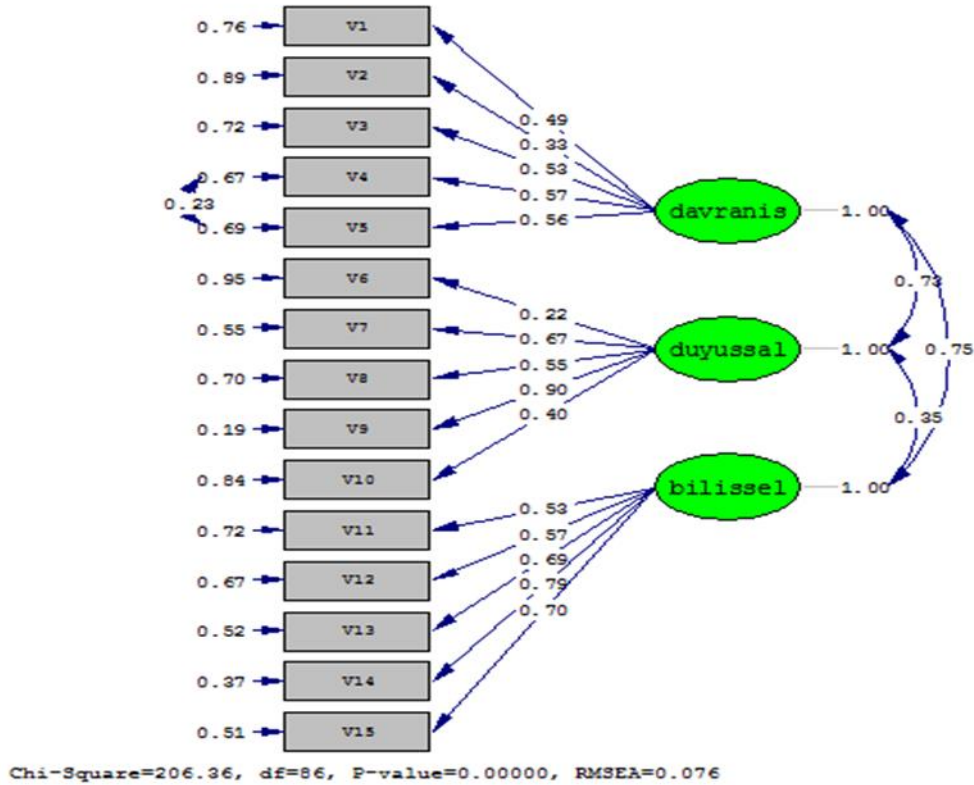
Orijinal kültürdeki yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve boyutlar arası korelasyonlar Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Kline (2005) ve Nunnally (1978) faktör analizinde örneklem sayısının madde sayısının 10 katı olmasının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma 246 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Güvenirlik kanıtı olarak ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında geçerlik kanıtı olarak elde edilen DFA, boyutlar arası korelasyon ve güvenilirlik kanıtı olarak elde edilen Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait faktör yapısının Türk kültüründe geçerli olup olmadığını tespit etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Farklı dillere ve kültürel özelliklere sahip çalışma gruplarına yönelik hazırlanan veri toplama araçlarının yapılarının, diğer çalışma gruplarında da korunup korunmadığının belirlenmesinde kuramsal temelli bir geçerlik belirleme yaklaşımı sunan DFA kullanılmaktadır. DFA'da ölçek maddelerinin, alanyazına bağlı olarak belirlenmiş belirli faktörler üzerinde ağırlıklı bir şekilde bulunduğu yönelik bir hipotez sınanırken, açılımlayıcı faktör analizinde (AFA) herhangi bir ön kabul veya varsayım olmadan faktör yüklerini temel alan bir yapı oluşturulmaktadır (Brown, 2006).



Bollen'e (1989) göre DFA, önceden oluşturulmuş faktör yapılarına ilişkin varsayımların uygunluğunu araştırmak için önerilmektedir. DFA'ya yönelik elde edilen path diyagramı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği Madde-Yapı Bağlılıklarına İlişkin Standartlaştırılmış DFA Çözümleri

Şekil 1 incelendiğinde maddelerle boyutları arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin davranışsal bağlılık için 0,33-0,57; duyuşsal bağlılık için 0,22-0,90 ve bilişsel bağlılık için 0,53-0,79 arasında değiştiği gözlenmiştir. Standart çözümlerden sonra incelenen faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerinde kırmızı ok bulunmadığı gözlenmiştir. Bu durum tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Maddelerin davranışsal bağlılık için 4,75-8,42; duyuşsal bağlılık için 3,18-15,37 ve bilişsel bağlılık için 8,11-13,54 arasındaki t değerlerine sahip olduğu ve bu değerlerin .01 düzeyinde de anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Şekil 1'den izlenebileceği gibi davranışsal bağlılık boyutunda bulunan dördüncü ve beşinci maddelerin hata varyansları ki-kare değerini önemli ölçüde düşürdüğü için eşitlenmiştir. Yapılan modifikasyonun X<sup>2</sup>'ye anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür (p < .05). Bu maddelerin içerikleri incelendiğinde dördüncü madde "Emin olmadığım durumlarda sorularımı sorarım ve sınıftaki tartışmalara katılırım.", beşinci madde ise "Grup çalışmalarında çoğunlukla aktif olarak yer alırım." şeklindedir. Her iki madde de davranışsal bağlılıkla ilgili birbirini tamamlayan ve paralel görünen ifadelerdir.

Ölçeğin üç-faktör yapısının model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare uyum testi (X<sup>2</sup>), Ki-Kare'nin serbestlik derecesine oranı (X<sup>2</sup>/sd), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation-RMSEA), Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual-RMR) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan modifikasyon sonucunda üç faktörlü yapının uyum indeksleri [X<sup>2</sup>= 206.36, df = 86, X<sup>2</sup>/sd = 2,40; AGFI = .86; GFI = .90; NFI = .89; CFI = .93; IFI = .93; SRMR = .061; RMR = .080 ve RMSEA = .076] olarak bulunmuştur. Tablo 1'de sunulan uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri incelendiğinde, ölçeğin

üç faktör yapısına ait bu çalışma kapsamında elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlarda çıktığı görülmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Hep birlikte ele alındığında, bu indeksler, Üniversite Öğrencilerinin Okula Bağlılığı Ölçeğinin Davranışsal bağlılık (Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5), duyuşsal bağlılık (Maddeler 6, 7, 8, 9 ve 10) ve bilişsel bağlılık (Maddeler 11, 12, 13, 14 ve 15) ölçen üç faktörden oluştuğunu doğrulamaktadır.

Tablo 1

*Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Uyum indeksleri	Mükemmel uyum ölçütleri	Kabul edilebilir uyum	Araştırmada elde edilen uyum değerleri
X <sup>2</sup> /sd	0 ≤ X <sup>2</sup> /sd ≤ 3	3 ≤ X <sup>2</sup> /sd ≤ 5	2.40
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.86
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.90
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.93
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95	.89
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	.93
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.076
RMR	.00 ≤ RMR ≤ .05	.05 ≤ RMR ≤ .08	.080

Ayrıca, yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular üç faktörün birbirleriyle arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir: Davranışsal Bağlılık ve Duyuşsal Bağlılık (r = .49, p < .01), Davranışsal Bağlılık ve Bilişsel Bağlılık (r = .54, p < .01) ve Duyuşsal Bağlılık ve Bilişsel Bağlılık (r = .27, p < .01). Elde edilen tüm bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, Türk kültüründe de ölçeğin model uyumunun ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık güvenilirlik analizleri ile incelenmiştir. İç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık için sırasıyla .66, .68, ve .78 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değeri ise .82'dir. Ölçeğin bütününe ve bilişsel bağlılık boyutuna ilişkin güvenilirlik yüksek olsa da davranışsal ve bilişsel bağlılık boyutlarının güvenilirliği daha düşük hesaplanmıştır. Bunun nedeni her bir boyuttaki madde sayısının az olması ile alakalı olabilir ve her iki boyuttaki madde sayıları 5'er adettir. Cronbach Alfa katsayısı madde sayısına oldukça duyarlıdır. Kısa ölçeklerle (örneğin 10'dan az madde sayısına sahip ölçekler) yapılan analizlerde Cronbach Alfa katsayısının düşük çıkması sık rastlanılan bir durumdur (Pallant, 2007, s.95). Bu nedenle bu çalışmada davranışsal bağlılık ve duyuşsal bağlılık boyutlarındaki madde sayıları göz önünde bulundurularak ortalama maddeler arası korelasyon değerine de bakılmıştır. Ortalama maddeler arası korelasyon değerinin .20 ile .40 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Briggs ve Cheek, 1986). Davranışsal bağlılık ve duyuşsal bağlılık boyutları için madde-ici korelasyon değeri ortalamaları sırasıyla .28 ve .30 olup güvenilirlik için kabul edilebilir aralıktadırlar.

Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde ise davranışsal bağlılık boyutu için 0,32-0,49, duyuşsal bağlılık boyutu için 0,31-0,59 ve bilişsel bağlılık boyutu için 0,35-0,55 aralığında olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değerler incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum Büyüköztürk (2017) tarafından maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bulgular ölçeğe ait güvenilirlik analizlerinin sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğuna işaret etmiş ve üniversite öğrencilerinin okul bağlılığının tespit edilmesinde kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nin (ÜÖOBÖ) Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alanyazında ÜÖOBÖ'nün bazı araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Costa, Araújo ve Almeida (2014) tarafından yapılan araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, boyutlar bazında en güçlü ilişkinin okul bağlılığının davranışsal boyutu ile özyeterlik arasında olduğu rapor edilmiştir. Maltby, Day, Hall ve Chivers (2017) tarafından yapılan araştırma kapsamında ise bir takım kişisel davranışsal özellikler ile yılmazlığın okul bağlılığını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş ve kişilik özellikleri (uyumluluk,

sorumluluk duygusuna sahip olma ve yeni deneyimlere açıklık) ile yılmazlığın okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerin okul bağlılıklarının ortaya çıkarılması, okul bağlılığının öğrencinin psikososyal gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkileri (Junco, 2012; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002) düşünüldüğünde oldukça önem taşımaktadır. Pascarella ve Terenzini (2005), öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ve akranlarıyla etkileşim halinde olma, akademik etkinliklere, müfredat dışı etkinliklere katılma gibi okul bağlılığının göstergeleri olan davranışlarının eleştirel düşünme, bilgi edinme, analitik yetenek, entelektüel gelişim, eğitime katılımı, süreklilik, olumlu benlik ve bilişsel gelişim gibi konularda olumlu katkıları olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla ölçeğin gelecekte yurtiçinde yapılacak araştırmalarda yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür. ÜÖOBÖ, öğrencilerinin okul bağlılıklarını ölçmek isteyen öğretim elemanları ve ilgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Türkçe'ye uyarlanan ÜÖOBÖ'nün yapılacak araştırmalara yeni bir boyut kazandırarak, ülkemizdeki üniversitelerde eğitim görmekte olan öğrencilerin okullarına bağlılıklarının artırılmasına yönelik uygulamalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda, üniversite öğrencilerinde okul bağlılığını etkileyen değişkenlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla farklı örneklemeler üzerinde ÜÖOBÖ kullanılabilir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına dair değerler test edilebileceği gibi kullanılacak farklı analiz teknikleri ile de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin daha fazla kanıt elde edilebilir. Ancak her ülkenin kendine özgü şartları ve bu doğrultuda eğitim sistemleri olduğundan kendi kültürümüze ve eğitim sistemimize yönelik bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçeğin araştırmalarda kullanılmasının daha farklı sonuçlar verebileceği söylenebilir.

#### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality, *Higher Education Research & Development, 31*(6), 759-772. doi: 10.1080/07294360.2012.655711
- Bilge, F., Tuzgol-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1721-1727.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 945-954.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation- Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of personality, 54*(1), 106-148.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, B. M., & 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. doi: 10.1177/0022022199030005001
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(13). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Third Ed. Continuum, London.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education, 11*(1), 25-36.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engajamento de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 307-314.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51. doi: 10.1080/03057640903567021
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277–287. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.02.002
- Çelik, H., Terzi, A. R. & Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(48), 422–434.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75–92). Munster, Germany: Waxmann.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National Center for School Engagement*, 1-16. Retrieved from [http://www.peecworks.org/peec/peec\\_inst/017962E8-001D0211.0/Finlay%202006%20Quantifying%20School%20Engagement.pdf](http://www.peecworks.org/peec/peec_inst/017962E8-001D0211.0/Finlay%202006%20Quantifying%20School%20Engagement.pdf)
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- FitzSimmons, V. C. (2006). Relatedness: The foundation for the engagement of middle school students during the transitional year of sixth grade (*Doctoral Dissertation*). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3239794).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights: AllynBacon.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction publishers.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55–65. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575. doi:10.1023/A:1020114231387
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162–171.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kortering, L. J., & Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5–15.
- Krause, K. L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2006). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239–245.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. (A research-to-results brief)*. Washington, DC: Child Trends. Retrieved from [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/child\\_trends-2008\\_10\\_29\\_rb\\_schoolengage.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/child_trends-2008_10_29_rb_schoolengage.pdf)

- Maltby, J., Day, L., Hall, S. S., & Chivers, S. (2017). The measurement and role of ecological resilience systems theory across domain-specific outcomes: The domain-specific resilient systems scales. *Assessment*, 1-18. doi: 10.1177/1073191117738045
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1992). Instructional discourse and student engagement. In: Schunk, D. H., & Meece, J. (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (p. 149-79). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarılma çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınevi
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. UK: McGraw Hill.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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.
- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.
- Simons-Morton, B. G., & 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. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1), 5-13.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental Dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reforms has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528. doi: 10.1080/01443410.2011.570251

- Şimşek, H., & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 8(2), 136-157.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Yılmaz-Özelçi, S., & Eliüşük-Bülbül, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin yordayıcısı olarak iyi-oluş düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1385-1396.

#### **İletişim/Correspondence**

Feyza GÜN

[feyzagun@kmu.edu.tr](mailto:feyzagun@kmu.edu.tr)

Tuğba TURABİK

[tugbaturabik@gmail.com](mailto:tugbaturabik@gmail.com)

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

[arastaman@hacettepe.edu.tr](mailto:arastaman@hacettepe.edu.tr)

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

[sakbasli@hacettepe.edu.tr](mailto:sakbasli@hacettepe.edu.tr)