

**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRK
KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI VE KÜLTÜRLERARASI
ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖZDE UYUMAZ

**KOCAELİ
2021**

**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRK
KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI VE KÜLTÜRLERARASI
ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖZDE UYUMAZ

DANIŞMAN: PROF. DR. SATILMIŞ TEKİNDAL

**KOCAELİ
2021**

**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRK
KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI VE KÜLTÜRLERARASI
ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Gözde UYUMAZ

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 07.07.2021 -16

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gözde UYUMAZ

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilmiştir, ölçeğin kültürlerarası ölçme değişmezliği belirlenmiştir ve demografik değişkenler bakımından öğrencilerin yükseköğretimde okul terki eğilimlerinin farklılaşma durumu incelenmiştir.

Bu çalışma sürecinde pek çok konuda destek aldım. Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden beri engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri ile çalışmalarına bilimsel bir ışık tutan, ilgisini ve desteğini esirgmeden her zaman bana yardımcı olup yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL'a;

Yüksek lisans eğitimim süresince verdiği dersler, görüş ve öneriler ile yüksek lisans sürecimde öğrenebileceğim şeyleri en üst seviyelere çıkaran ve aynı zamanda tez savunma jürimde de yer alan sayın hocam Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR'e;

Değerli katkılarıyla tezimin niteliğini arttıran ve kıymetli zamanını benim için ayıran saygıdeğer jüri üyem Prof. Dr. Devrim ALICI'ya

Tüm yüksek lisans sürecim boyunca gerek akademik gerekse sosyal anlamda verdiği öğütler ile yolumu aydınlatan, enerjisini, bilgisini ve desteğini hiçbir konuda esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER'e;

İspanya'dan tüm süreç boyunca ihtiyacım olan her anda en hızlı şekilde dönütler vererek destek olmak adına elinden geleni yapan ve aynı zamanda çalışmamda uyarladığım ölçeğin de geliştiricilerinden olan Prof. Dr. Acácia A. Angeli dos Santos'a;

Hayatımın yalnızca akademik alanında değil her anında yanımda olup benden desteğini hiç esirgemeyen, bildiğim her şeyde bir payı olan, yolumu aydınlatıp her an kol kanat geren, bu süreçte yalnızca psikolojik değil akademik olarak da yanımda olan en kıymetlim ablam Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ'a;

Tüm hayatım boyunca her anlamda emeğini, desteğini, sevgisini hiçbir zaman esirgmeden her başarımda en büyük paya sahip olan, beni ben yapan canım anne ve babam Havva ve Ömer UYUMAZ'a;

Sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Gözde UYUMAZ



Aileme...

İÇİNDEKİLER

Etik İlkelerine Uygunluk Bildirimi	i
Önsöz.....	ii
İçindekiler.....	iv
Özet	vii
Abstract	viii
Kısaltmalar	ix
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xi
GİRİŞ	1
BÖLÜM I.....	3
1.PROBLEM.....	3
1.1.Problem Durumu	3
1.2.Amaç	9
1.3.Önem	10
1.4.Sayıtlar	11
1.5.Sınırlılıklar	11
1.6.Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	13
2.KURAMSAL TEMELLER VE ALAN YAZIN TARAMASI.....	13
2.1.Yükseköğretimde Okul Terki.....	13
2.1.1.Okul Terkinin Nedenleri	13
2.1.2.Okul Terki Yaklaşımları.....	17
2.1.2.1.Psikolojik Yaklaşım	18
2.1.2.2.Sosyolojik Yaklaşım	19
2.1.2.3.Ekonomik yaklaşım.....	19
2.1.2.4.Örgütsel Yaklaşım.....	20
2.1.2.5.Etkileşimsel Yaklaşım.....	20
2.2.Ölçek Uyarlama.....	21
2.2.1.Ölçek Uyarlama Aşamaları	24
2.2.1.1.Ölçeğin Hedef Dile Çevirisi	26
2.2.1.2.Uzman Görüşü, Dilsel Eşdeğerlik ve Deneme Uygulaması	28
2.3.Ölçme Değişmezliği	30
3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
3.1.Ölçme Değişmezliği ve Uyarlama İle İlgili Araştırmalar	35

3.2.Okul Terki İle İlgili Araştırmalar	40
BÖLÜM III	47
3.YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2.Veri Toplama Araçları	47
3.3.Çalışma Grubu.....	50
3.4.Veri Toplama Süreci	51
3.5.Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV	59
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	59
4.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerliği	59
4.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Geçerliği.....	60
4.2.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Yapı Geçerliği	60
4.2.1.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Uyarlama Grubu'na İlişkin Yapı Geçerliği	60
4.2.1.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Tarama Grubu'na İlişkin Yapı Geçerliği	63
4.2.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliği	66
4.2.2.1.Yükseköğretim Yaşam Doyumu Ölçeği Ölçüt Alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliği.....	67
4.2.2.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Ölçüt Geçerliği	67
4.2.2.3.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Ölçüt Geçerliği	68
4.2.2.4.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumuna Göre Ölçüt Geçerliği.....	72
4.2.2.5.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Belirlenen En Yüksek Nedene Göre Ölçüt Geçerliği.....	75
4.3.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Güvenirliği	75
4.3.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Uyarlama Grubu Verilerinin Güvenirliği.....	76
4.3.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Tarama Grubu Verilerinin Güvenirliği	76
4.4.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği.....	77
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
Sonuçlar.....	86
Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	93

EKLER	104
EK 1. Etik Kurul İzin Formu.....	104
EK 2. Uyarlama İzin Formu	105
EK 4. Uyarlanan Ölçeğin Orijinal Formu	106
EK 5. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği.....	108
EK 6. Yükseköğretimde Yaşam Doyumu Ölçeği	111
EK 7. Çalışma Grubu	112
Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Deneme Uygulaması	114
EK 9. Analizlerde Kullanılan Syntaxlar.....	117
Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği DFA İçin Kullanılan Syntax:	117
Yükseköğretimde Yaşam Doyumu Ölçeği DFA İçin Kullanılan Syntax:	117
Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği İçin Kullanılan Syntax:	117
Özgeçmiş	119
Benzerlik Bildirimi.....	121

ÖZET

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kültürlerarası Ölçme Değişmezliğinin Belirlenmesi

UYUMAZ, Gözde

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL

Haziran, 2021, 133

Bu araştırmada Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır ve kültürlerarası ölçme değişmezliği belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama süreci öncesinde 54 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle deneme uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubunu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının gerçekleştirildiği 279 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu yapının doğrulanmasının ve hem demografik değişkenler bakımından hem de Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği ile ölçüt geçerliğinin incelendiği 281 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunun verisi ve ölçeğin Brezilya'da uygulanması ile elde edilen veriler kullanarak (toplam 487 öğrenci) kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiştir. Uyarlama aşamasında yapılan analizlerle ölçek ile Türk kültürüne uygun, geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçümler yapılabildiği belirlenmiştir. Türkiye ve Brezilya arasında kültürlerarası ölçme değişmezliği incelendiğinde, ölçekteki tüm maddeler ve tüm alt boyutlar için yapısal değişmezliğin sağlandığı, sosyal ve finansal nedenlerle okul terki eğilimleri alt boyutları için aynı zamanda metrik değişmezliğin de sağlandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: uyarlama, ölçme değişmezliği, okul terki

ABSTRACT

Adaptation of The School Dropout Scale in Higher Education to Turkish Culture and Determination of Cross-cultural Measurement Invariance

UYUMAZ, Gözde

Master Degree, Department of Measurement and Evaluation in Education

Supervisor: Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL

June 2021, 133

In this study, the School Dropout Scale in Higher Education developed by Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos, and Ambiel (2019) was adapted to Turkish culture and intercultural measurement invariance has been determined. In the research, a trial application was conducted with 54 first-year university students before the data collection process. The research has two working groups. The first study group consisted of 279 first-year university students in which the School Dropout Scale in Higher Education was adapted to Turkish culture. The second study group consists of 281 university students, in which construct validity was examined and criterion validity was examined both in terms of demographic variables and with the Higher Education Life Satisfaction Scale. The cross-cultural measurement invariance was examined with the data of the second study group and the data obtained by applying the School Dropout Scale in Higher Education in Brazil (487 students in total). At the end of the adaptation process, it was determined that measurements with high validity and reliability can be made in accordance with Turkish culture. Cross-cultural measurement invariance between Turkey and Brazil, a configural invariance is provided for all items and all sub-dimensions in the scale, It was determined that both configural invariance and metric invariance were provided for trends in school dropout for social and financial reasons.

Key Words: school dropout, measurement invariance, adaptation

KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ÇGDFA	Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
YOTÖ	Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği
YYDÖ	Yükseköğretim Yaşam Doyumu Ölçeği
TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar	17
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	51
Tablo 3. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	55
Tablo 4. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Sınıfa Göre Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 5. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumu Göre Betimsel İstatistikleri.....	57
Tablo 6. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 7. Dilsel Eşdeğerlik İçin Hesaplanan Spearman Brown Korelasyon Katsayısı	59
Tablo 8. Dilsel Eşdeğerlik İçin Yapılan Kültürler Arası Fark Testi	60
Tablo 9. Uyarılama Aşaması Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri	63
Tablo 10. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Uyum İndeks Değerleri.....	66
Tablo 11. Ölçüt Geçerliliği Sonuçları	67
Tablo 12. Cinsiyete Göre Farklar	68
Tablo 13. Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 14. Sınıfa Göre ANOVA Testleri	70
Tablo 15. Sınıfa Göre Kruskal Wallis H Testleri.....	72
Tablo 16. Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumuna Göre Farklar	73
Tablo 17. Likert Tipine Dönüştürülmüş Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	75
Tablo 18. Uyarılama Aşaması Ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	76
Tablo 19. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	77
Tablo 20. Türkiye ve Brezilya İçin DFA Modeli Testleri	77
Tablo 21. Türkiye ve Brezilya İçin Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği Testleri.....	84
Tablo 22. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	112
Tablo 23. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Deneme Uygulaması Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler	114
Tablo 24. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Deneme Uygulaması Ölçeğe ve Alt boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	115
Tablo 25. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Deneme Uygulaması Ölçek Maddelerine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Biçimsel Değişmezlik	32
Şekil 2. Metrik Değişmezlik	33
Şekil 3. Skalar Değişmezlik	33
Şekil 4. Katı Değişmezlik	34
Şekil 5. Uyarlama Aşaması Yol Diyagramı t Değerleri.....	61
Şekil 6. Uyarlama Aşaması Yol Diyagramı Faktör Yükleri	62
Şekil 7. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Yol Diyagramı t Değerleri	64
Şekil 8. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri	65
Şekil 9. Faktör 1 (Sosyal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)	79
Şekil 10. Faktör 2 (Sağlık ve Mutluluk) Yol Diyagramları (Türkiye ve Brezilya)....	79
Şekil 11. Faktör 3 (Kurumsal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)	80
Şekil 12. Faktör 4 (Finansal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)	80
Şekil 13. Faktör 5 (Akademik) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya) ...	81
Şekil 14. Faktör 6 (Öğretim Üyeleri) Yol Diyagramları (Türkiye ve Brezilya)	81
Şekil 15. Türkiye Verisi Yol Diyagramı	82
Şekil 16. Brezilya Verisi Yol Diyagramı	83

GİRİŞ

Son yıllarda yükseköğretim süreci, bireylerin iş hayatına girebilmesi adına bir şart haline gelmiştir. Özellikle iş dünyasında akademik bilginin sürekli artan önemi ile okullaşma oranı giderek artmaktadır. Bu durum yeni kurumların, yeni fakülte ve bölümlerin sayısının da hızla artmasına neden olmaktadır. Bu artış yükseköğretim kurumlarında donanım, iş gücü, kaynak ve bina ihtiyacını doğurmuştur. Okullaşma oranlarındaki ve üniversite sayılarındaki bu artış; finansal yetersizlik, öğretim elemanı eksikliği, donanım ve ekipman eksikliği, bina, yurt ve sınıf eksikliği gibi sorunların meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu eksiklikler öğrencilerin okul terkine yönelmesi ile sonuçlanabilmektedir (Chen, 2008).

Alanyazında okul terki ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Garrison (1985) okul terkini, sosyal ya da bireysel sebepler nedeniyle okulu tamamen bırakmak ya da mezun olmadan okuldan ayrılmak olarak tanımlamaktadır. Erden ve Erdem (2013) okul terki kavramını öğrencilerin herhangi bir nedenden ötürü diğer öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve diğer çalışanlar ile etkileşim içinde olduğu öğrenme ortamından ayrılmaları olarak tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde okul terkine ilişkin Türkiye’de daha önce geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Türkiye’de yükseköğretimde okul terki ile ilgili yapılan çalışmalar (Bülbul, 2012; Şimşek, 2013; Gülşen, 2017; Yılmaz, Şahpaz ve Demirciler, 2020) incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bakımdan yükseköğretimde okul terki ile ilgili bir ölçeğin olması, büyük gruplardan veri toplanarak, genellenebilir sonuçlar elde edilebilmek adına oldukça önemlidir.

Bu araştırmada Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmış ve kültürlerarası ölçme değişmezliği belirlenmiştir. Türk kültürüne uyarlanan bu ölçek ile üniversite öğrencilerinin okul terki eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılırken öncelikle ölçekte ölçülen yapının Türk kültüründe karşılığının olup olmadığı incelenmiştir. Ölçek çeviri aşamasında dört İspanyolca dil uzmanı tarafından ayrı ayrı çevrilerek daha sonra ortak bir form elde edilmiştir. Elde edilen bu form için dört Ölçme ve Değerlendirme

uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra geri çeviri tekniği kullanılarak çevirinin doğruluğu test edilmiştir. Araştırmada veri toplama süreci öncesinde 54 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle deneme uygulaması yapılmış ve 10 öğrenci ile Skype üzerinden ölçek maddeleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubunu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının gerçekleştirildiği 279 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir. İkinci çalışma grubunu yapının doğrulanmasının ve hem demografik değişkenler bakımından hem de Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği ile ölçüt geçerliğinin incelendiği 281 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunun verisi ve ölçeğin Brezilya’da uygulanması ile elde edilen veriler kullanarak (toplam 487 öğrenci) kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiştir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular ve araştırma süreci aşağıda incelenmiştir.

BÖLÜM 1

1. PROBLEM

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim sistemi, kişilerin global bilgi sahasında yer alabilmesi veya iş hayatında rekabet edebilmesi amacıyla ön şart haline gelmektedir. Özellikle akademik bilginin iş hayatında sürekli olarak artan önemi kişilerin yükseköğretim kurumlarında belli bir bilgi birikimi ve beceri kazanmasını şart hale getirmektedir. Bu durum başta gelişmiş ülkeler olmakla birlikte tüm dünyada yükseköğretimin önemini arttırmıştır. Yükseköğretim kurumları birçok ülke tarafından hem ekonominin hem de toplumsal gelişmenin en büyük aracısı olarak görülmektedir. Türkiye’de de bu durum aynı şekilde değerlendirilmektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının ekonomiye, ülkenin toplumsal gelişimine ve alanında uzman kalifiye elemanlar yetiştirmeye katkısı yadsınamayacak kadar büyüktür. Türkiye’de yükseköğretim sistemi açısından bir değişim, dönüşüm ve yeniden yapılanma sürecine gitmiştir. Bu süreç yükseköğretimde önemli bir sayısal ilerleme sağlamış ve kamu harcamalarında da büyük bir artışa neden olmuştur (Çetinsaya, 2014). Bu sayede hem toplumun hem de devletin yükseköğretim ve üniversite kavramlarına bakışları olumlu yönde değişmiş ve bu kavramlar tartışılan konular arasında yer almıştır. Bu anlamda birçok araştırmacı yükseköğretim ve üniversite tanımları üzerinde durmuştur. Ortaş (2014) Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkilerinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada üniversite kavramını sürekli ve yeniden fikirler üretilip, üretilen bu bilgilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı kurum olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında Aydın’a (2013) göre üniversite insanlık için en üst seviyede yeni bilgi, teknoloji ve değer üretilen bu güne kadar üretilen bilgiyi medeniyet adına sorgulayan saygın bir kurumdur. Bir ülkede var olan siyaset, hukuk, bilim, kültür ve sanat gibi

tüm alanların yükselmesinde, tarafsızlığında, objektifliğinde ve bilimselliğinde üniversitenin önemi çok büyüktür. Üniversitelerin sadece bilgiyi aktarmadığı aynı zamanda ürettiğini savunan Habermas ve Blazek (1987)'e göre bu kurum tüm kültürü ve gelenekleri yorumlayıp geliştirmekle de yükümlüdür.

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarına yönelik artan talep dikkat çekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Bu durum yeni kurumların, yeni fakülte ve bölümlerin sayısının da hızla artmasına neden olmaktadır. Bu artış yükseköğretim kurumlarında donanım, iş gücü, kaynak ve bina ihtiyacını doğurmuştur. Yükseköğretim sistemlerinde ortaya çıkan bu ihtiyaçların karşılanması ve gelişimin desteklenmesi amacıyla yükseköğretim kurumlarına yapılan mali desteklerin artması gerekmektedir. Eğitim Harcamaları İstatistikleri'ne göre 2011 yılından bu yana eğitim harcamalarına ayrılan bütçe giderek artmaktadır. 2011 yılında Türkiye'de eğitim harcamalarına 77 milyar 308 milyon TL harcanırken bu miktar 2018 yılında 214 milyar 637 milyon TL olmuştur (TUİK, 2018). Eurostat'ın (2018) verilerine göre Türkiye Avrupa ülkeleri arasında eğitime en az bütçe ayıranlar arasında bulunmaktadır. Bu durumun en temel nedeninin, nüfus ve yükseköğretim kurumu sayısı ile bu kurumlarda bulunan öğrenci sayılarının yüksek olması olduğu düşünülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre Türkiye'de 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yükseköğretimde net okullaşma oranı %35.51 iken 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bu oranının %44.1 olduğu görülmektedir (TUİK, 2018). Bu doğrultuda yükseköğretimde artan okullaşma oranları nedeniyle öğrencilerin kaliteli eğitime erişimleri için eşit imkanlar sağlanmasına önem verilmelidir.

Türkiye'de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarına toplam 1.516.287 öğrenci kayıt olmuş ve toplamda yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı 7.940.133 olmuştur. Bu öğrencilerin 3.002.964'ü önlisans programlarında, 4.538.926'sı lisans programlarında ve geri kalanı yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlıdır (Yükseköğretim Kurumu İstatistikleri, 2020). Okullaşma oranlarındaki ve üniversite sayılarındaki bu artış; finansal yetersizlik, öğretim elemanı eksikliği, donanım ve ekipman eksikliği, bina, yurt ve sınıf eksikliği gibi sorunların meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu eksiklikler öğrencilerin okul terkine yönelmesi ile sonuçlanabilmektedir (Chen, 2008).

Okul terki, yükseköğretim kurumu öğrencilerinin kurumlarından ayrılmasının bir ölçüsüdür. Okul terkinin üç türü bulunmaktadır; okula ara verme, kayıtlı olduğu yükseköğretim kurumunu terk etme (başka bir kuruma geçiş) ve genel olarak okulu terk etme. Okuluna ara veren öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle çok kısa bir zaman içerisinde eğitimlerine geri dönmekte, kayıtlı olduğu yükseköğretim kurumunu terk eden öğrenciler başka bir yükseköğretim kurumuna geçmektedir. Genel olarak okulu terk eden öğrenciler birtakım sebepler ile üniversiteyi bırakmaktadırlar (Garrison, 1985; Chen, 2008). Alan yazında okul terki ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Garrison (1985) okul terkinin, sosyal ya da bireysel sebepler nedeniyle okulu tamamen bırakmak ya da mezun olmadan okuldan ayrılmak olarak tanımlamaktadır. Erden ve Erdem (2013) okul terki kavramını öğrencilerin herhangi bir nedenden ötürü diğer öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve diğer çalışanlar ile etkileşim içinde olduğu öğrenme ortamından ayrılmaları olarak tanımlamaktadır.

Okul terki oranları ülkenin eğitim durumu ile ilgili en önemli istatistiklerinden biridir (Graeff-Martins, Oswald, Comassetto, Kieling, Goncalves, ve Rohde, 2006). Yükseköğretim Kurumu'nun verileri incelendiğinde Türkiye'de 2020 yılında yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavlarına giren adayların %21.6'sının lise son sınıf düzeyi olan öğrenciler, %31.3'ünün lise son sınıftan mezun olup daha önce herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiş öğrenciler, %25.2'sinin bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş öğrenciler ve %21.9'unun bir yükseköğretim kurumunda aktif olarak öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak Türkiye'de sadece 2020 yılında bile eğitim gördükleri yükseköğretim kurumunu terk edip yeni bir yükseköğretim kurumuna başlamak için sınava giren öğrenci oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir ve okul terki kararının önüne geçmek büyük önem arz etmektedir (Yükseköğretim Kurumu İstatistikleri, 2020).

Yükseköğretimde okul terki sorunu diğer tüm eğitim sorunlarından ayrı olarak ele alınmalıdır çünkü yükseköğretim kurumlarında verilen uzmanlık eğitimi ile bireylere beceri kazandırılarak iş dünyasına dahil edilmesi hedeflenmektedir. Bu durumda okul terki oranları ne kadar artarsa ülke ekonomisine kazandırılması hedeflenen nitelikli iş gücü de o oranda azalacaktır. Sonuç olarak okul terki oranları arttıkça yükseköğretim ile hedeflenen ülke kalkınmasına katkıda bulunacak olan teknolojilerin geliştirilmesi yönündeki girişimler azalacaktır (Tinto, 2015).

Okul terki birçok gelişmiş ülkenin eğitim alanındaki en büyük sorunlarından biridir. Okul terkinin yüksek olduğu toplumlarda nitelikli iş gücünün azaldığı, işsizlik ve yoksulluk oranının yükseldiği, suça eğilimin arttığı dikkat çekmektedir (Belfield ve Levin, 2007; Schargel ve Smink, 2001). Rumberger (2001) öğrencilerin okulu neden terk ettiklerini ve bu okul terkinin önlemek amacıyla neler yapılabileceğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okulu terk eden bireylerin diğer bireylere göre suça yönelme eğilimlerinin, işsiz kalma ihtimallerinin, alkol ve sigara kullanımlarının daha yüksek olduğunu raporlamıştır.

Okul terki kararı öğrenciler için oldukça karmaşık bir sürecin sonunda alınmaktadır. Okul terkinin birçok nedeni bulunmaktadır. Okul terkinin nedenlerinin belirlenmesi ve bu nedenlere yönelik önlemlerin alınması yükseköğretimin kalitesinin ve nitelikli iş gücü oranının artması amacıyla büyük önem taşımaktadır (Bülbül, 2012).

Okul terki hem sosyal hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok yönlü bir kayıptır ve hem öğrencinin bireysel hayatında hem de toplumsal olarak büyük bir yıkım oluşturmaktadır (Garrison, 1985; Quinn, 2013). Okul terkinin toplumsal olarak birçok zararı bulunmaktadır, bunlar; suç oranlarında artış, okul terkinde bulunan bireylerde sürekli işsizlik durumu, sağlık harcamalarında artış, eşit bir gelir dağılımının sağlanamaması ve bireylerin devlet yardımına muhtaç olması gibi zararlardır (APA, 2010).

Yükseköğretimde okul terki nitelikli insan sayısında azalmaya, bununla bağlantılı olarak ülkenin ekonomisinde kayda değer bir etki olmasına ve okul terkinde bulunup işsiz kalan bireylere yardım etmek amacıyla diğer vatandaşlardan alınan vergilerin de artmasına neden olmaktadır. Okul terkinde bulunan birey öğrenebileceği yeni becerilerden ve alacağı eğitim sonundaki diplomadan vazgeçmiş demektir. Bu durum da toplumsal açıdan niteliksiz eleman sayısının artmasına, birçok eğitim yatırımının boşa gitmesine, bilgi ve sanayi üretimlerine dahil olan nitelikli birey sayısının azalmasına ve ülke ekonomisinde negatif yönde bir etkinin olmasına neden olmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1983; Campell, 2003).

Yükseköğretimde okul terki hem ulusal hem de uluslararası alan yazında uzun yıllardır çalışılmaktadır. Uluslararası alan yazında çalışmalara kıyasla ulusal alan yazındaki çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Uluslararası alan yazında yükseköğretimde okul terki; nedenleri, ekonomik sonuçları, psikolojik etkileri, suç oranlarına etkisi, eğitim oranlarına etkisi, nitelikli işçi ve işsizlik oranlarındaki değişim ve sosyal etki

bakımından incelemiştir (Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel, 2019; Kerby, 2015; Aina, 2013; Chen, 2012). Birçok ülkede bu araştırmalar doğrultusunda okul terkinin önlemek amacıyla çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye’de de yükseköğretimde okul terkinin önlenmesi için çalışmalar yapılması ve okul terkinin önlenmesi amacıyla girişimlerde bulunulması gerektiği ortadadır. Ulusal alan yazında yükseköğretimde okul terki ile hem akademik hem de yönetsel açıdan yeterli miktarda ilgilenilmemektedir (Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009). Okul terki ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu ilköğretim ve ortaöğretimde okul terki üzerine yapılmış çalışmalardır (Özbaş, 2010; Şahin, Uysal, 2007). Yükseköğretimde okul terkinin önlenmesi üzerine Bülbul (2012) yükseköğretimde okul terkinin nedenlerini ve bu konudaki çözümleri incelemek amacıyla yaptığı araştırmada yükseköğretimde okul terkinin nedenleri ve çözümleri üzerine bir çalışma yürütmüş, 2008 yılında tanınan af kanunu ile yükseköğretime geri dönen öğrenciler ile nitel bir araştırma yapmıştır. Gülşen (2017) yükseköğretimde okul terkinin nedenlerini incelemek amacıyla yaptığı “Yükseköğretimde Okul Terkinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında yükseköğretimde okulu terk etmiş bireyler ile görüşmeler yürütmüştür ve çalışmasının öneriler kısmında bu konuda nicel bir araştırma yapılabileceğinden bahsetmiştir. Şimşek (2013) üniversite öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerini incelemek amacıyla yaptığı “Üniversite Öğrencilerinin Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri” isimli araştırmasında bir anket kullanarak Harran Üniversitesinde eğitim gören 450 yükseköğretim kurumu öğrencisine okulu bırakma eğilimleri ile ilgili sorular sormuştur. Yılmaz, Şahpaz ve Demirciler (2020) Türkiye’de öğrenci devamsızlıklarını ve sonuçlarını incelediği “Türkiye’de Öğrenci Devamsızlığı ile İlgili Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmasında Kütahya’da liseye devam eden 15 öğrenci ve okul terkinde bulunan 2 öğrenci ile görüşme yapmıştır ve öğrencilerin okul terkinde bulunmalarının nedenleri üzerinde durmuştur. Bu araştırmaların geneli incelendiğinde nitel araştırma yöntemi kullanan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu nitel araştırmaları nicel yöntem kullanarak desteklemenin alanyazına yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yükseköğretimde okul terki ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışması yapılması ya da var olan geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlanarak kullanılması çok sayıda kişiden veri elde etmek ve nitel yöntem kullanılarak oluşturulan modeli nicel yöntem ile desteklemek amacıyla oldukça önemlidir. Bu bakımdan Türkiye’de

yükseköğretimde okul terki ile ilgili daha geniş kapsamlı bir araştırma yapmak, ilgili alanyazında bulunan çalışmaların arttırılması ve yükseköğretimde okul terki ile ilgili daha geniş kapsamlı veri toplanması amacıyla yükseköğretimde okul terki ile ilgili nicel bir çalışmasının yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'ni Türk kültüründe geliştirmek yerine birçok kültürde uygulanmış ve birkaç farklı kültüre uyarlaması yapılmış bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının elde edilen bulgular doğrultusunda kültürlerarası karşılaştırmalar yapmak adına oldukça önemli ve yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu öneme binaen bu çalışmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasına karar verilmiştir. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Brezilya kültüründe geliştirilmiş ve Brezilya, Portekiz, İspanya gibi birçok kültürde uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde her adım ayrıntılı ve doğru bir biçimde incelenerek nitelikli bir ölçme aracı elde edilmiştir. Okul terki kavramını 6 altboyutta ele alan bu ölçek ile öğrencilerin okul terki eğilimlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır.

Uyarlama çalışmalarında ölçeğin uyarlanan kültürde geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması adına izlenmesi gereken yöntemler bulunmaktadır (Deniz, 2007). Uyarlama çalışmalarında ölçeğin geçerliği için geçerlik kanıtları sunulması (yapı geçerliğini incelemek adına Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılması vb.) ve güvenilirlik için güvenilirlik kanıtları sunulması (Cronbah Alfa İç Tutarlık Katsayısı hesaplama vb.) gerekmektedir. Geçerlik incelenirken yalnızca yapı geçerliği değil ölçüt geçerliğinde incelenmesi ölçeğin niteliğinin artmasını sağlayacaktır.

Özellikle uyarlama çalışmalarından sonra ölçeğin geliştirildiği kültür ile uyarlandığı kültür arasında ölçme değişmezliğinin incelenmesi oldukça önemlidir. Ölçme değişmezliği kavramının temelinde, ölçülen nitelik bakımından belirli bir seviyede bulunan kişilerin söz konusu ölçekten alması beklenen puanların, grup farklılığından bağımsız olması fikri yatmaktadır (Wicherts, 2007). Bir ölçme aracı kullanılarak yapılan çalışmaların geçerliğinin sağlanması amacıyla tüm alt gruplar için ölçme değişmezliğinin de kontrol edilmesi gerekmektedir. Çünkü geliştirilen ya da uyarlama çalışması yapılan her ölçme aracında, aracın tüm gruplarda aynı özelliği aynı şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır. Özellikle gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekir. Aynı zamanda ölçme aracının genellenebilirliğinin sağlanması için de ölçme değişmezliğinin sağlanması

önkoşuldur (Vandenberg ve Lance, 2000). Ölçeklerin farklı gruplarda aynı şekilde çalışıp çalışmadığının incelenmesi için en sık kullanılan yöntemler çoklu grup analizleridir. Çoklu grup analizlerinden en sık kullanılan yöntem yapısal eşitlik modeli kuramına dayanan Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA) yöntemidir (Whitaker ve McKinney, 2007). ÇGDFA ile yapılan incelemelerde gizil değişkenlerin ortalamalarının, kovaryanslarının ve varyanslarının denklğine dayalı hesaplamalar yapılmaktadır (Asparouhov ve Muthen, 2014; Dimitrov 2010). ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliği incelenirken dört tür değişmezlikten bahsedilmektedir; biçimsel, metrik, skalar ve katı değişmezliktir (Meredith, 1993). Ölçme değişmezliğinin sağlanması farklı alt gruplarda bulunun kişilerin karşılaştırılabilir olması ve ölçeğin aynı psikometrik özelliklere sahip farklı grupları benzer biçimde ölçtüğünü göstermesi bakımından kanıt niteliğindedir. Bu bakımdan uyarlama çalışmalarında farklı kültürlerde bulunan kişiler için ölçeğin aynı yapıyı doğru bir biçimde ölçtüğünün test edilmesi bakımından kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelenmesi önemli bir adımdır. Birçok araştırmacı uyarlama çalışmalarından sonra ölçme değişmezliğini incelememektedir. Bu araştırma yükseköğretimde okul terki ile ilgili bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlanarak ulusal alan yazında kullanılabilir hale getirilmesi ve uyarlanan ölçeğin kültürler arası ölçme değişmezliğinin incelenmesi bakımından yeni ve yararlı bir araştırmadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Türk kültürüne uyarlanması, kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türkiye ve Brezilya arasında dilsel eşdeğerliği ne düzeydedir?
2. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin geçerliği ne düzeydedir?
3. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin güvenilirliği ne düzeydedir?
4. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türkiye ve Brezilya arasındaki ölçme değişmezliği sağlanmakta mıdır?

1.3. Önem

Okul terki günümüzün en büyük sorunlarından biridir. Her ne kadar temel eğitim 4+4+4 düzenlemesi sonrası zorunlu olarak 12 yıla çıkarılsa da bu süreyi tamamlayan birçok öğrenci çeşitli nedenlerle yükseköğretime devam etmemekte ya da yükseköğretimini yarıda bırakmaktadır. Avrupa İstatistik Ofisi'nin yürüttüğü araştırmalar doğrultusunda Türkiye'nin okul terki sıralamasında Avrupa birincisi olduğu görülmektedir. Özellikle 18-24 yaş aralığında her 10 kişiden 4'ünün öğrenimini yarıda bıraktığı ve okulu terk ettiği görülmektedir (Eurostat, 2018). Alan yazın incelendiğinde okul terki ile ilgili çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yükseköğretimde okul terki ile ilgili çok az araştırma olduğu dikkat çekmektedir. Araştırma bu yönüyle yükseköğretimde okul terkinin önemini ve bu konudaki araştırmaların geliştirilmesi gereğini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada Almedia ve arkadaşları (2019) tarafından bir proje çalışması olarak büyük bir ekip ile geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış, ardından kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiş ve yükseköğretimde okul terkinin farklı gruplarda farklılaşma durumu incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde yükseköğretimde okul terkine ilişkin Türkiye'de daha önce geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğe rastlanmıştır. Türkiye'de yükseköğretimde okul terki ile ilgili yapılan çalışmalar (Bülbül, 2012; Şimşek, 2013; Gülşen, 2017; Yılmaz, Şahpaz ve Demirciler, 2020) incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve alana büyük katkı sağlayan bu çalışmaların nitel araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu bakımdan yükseköğretimde okul terki ile ilgili bir ölçeğin olması, büyük gruplardan veri toplanarak, genellenebilir sonuçlar elde edilebilecek çalışmalara yapılabilecek olması açısından büyük önem arz etmektedir.

Uyarlanan ölçeklerden elde edilen ölçümlerin karşılaştırması yapılırken, farklı gruplar arasında ölçeğin aynı yapıyı ölçtüğü varsayılmaktadır. Bu durum da ölçme değişmezliğini işaret etmektedir. Ölçme değişmezliği ölçekten elde edilen puanların güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlamaktadır. Özellikle bir çalışmada gruplar arası fark karşılaştırmaları yapılacaksa ölçme değişmezliğinin kanıtlanması karşılaştırma sonuçlarının doğruluğu açısından oldukça önemlidir.

Bu nedenle bu çalışmanın okul terki ile ilgili eğitim bilimi alanına kazandırılması, böylece üniversite öğrencilerinin okul terki eğilimlerinin incelenmesi, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelenmesi, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin artırılması bakımından önemli olduğu görülmektedir. Bu öneme binaen çalışmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Türk kültürüne uyarlanırken yapı geçerliğinin yanında ölçüt geçerliği kanıtları da sunulacaktır. Bu amaçla alanyazın incelemeleri sonucunda yükseköğretimde okul terki kavramı ile ilişkisi olduğu düşünülen yükseköğretim yaşam doyumunu ile ilgili geliştirilmiş bir ölçek ölçüt geçerliği için ölçüt alınacaktır. Aynı zamanda alanyazın incelemesi sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerinin, sınıf düzeylerinin ve okul ile eş zamanlı çalışma durumlarının öğrencilerin okul terki eğilimlerini etkilediği yönünde bulgular yer almaktadır. Bu bulgular ve bu bulguların elde edildiği çalışmalarda ölçüt alınarak Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliği ile ilgili kanıtlar da sunulacaktır.

1.4. Sayıtlar

Ölçme aracının uygulandığı bireylerin ölçek maddelerini yanıtlarken gerçek düşüncelerini yansıttıkları ve kendileri ile ilgili bilgileri doğru bir biçimde verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2020-2021 yılında yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmanın evreninin çok büyük olmasından kaynaklı çalışma grubu yükseköğretimde öğrenim görmekte olup araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kolay ulaşılabilen kişilerden oluşmaktadır.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretimde Okul Terki: Bir yükseköğretim kurumunda eğitimine devam eden bir bireyin çeşitli nedenlerden dolayı devam eden eğitimini bırakıp diploma almadan yükseköğretim kurumundan ayrılmasıdır.

Ölçme Değişmezliği: Farklı gruplarda yer alan aynı yetenek düzeyindeki bireylerin ölçme aracından aldıkları puanların, grup farklılığından bağımsız olmasıdır.



BÖLÜM 11

2. KURAMSAL TEMELLER VE ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın temel kavramlarını oluşturan yükseköğretimde okul terki, ölçek uyarlama ve ölçme değişmezliğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Yükseköğretimde Okul Terki

Yükseköğretimde okul terki, yükseköğretim kurumu öğrencilerinin sosyal ya da bireysel sebepler nedeniyle kuruma ara vermesinin, kayıtlı olduğu kurumdan başka bir kuruma geçmek amacıyla ayrılmasının ya da kurumdan genel olarak ayrılmasının bir ölçüsüdür (Garrison, 1985; Chen, 2008).

2.1.1. Okul Terkinin Nedenleri

Okul terkinin birçok nedeni olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Okul Terki Önleme Merkezi'ne göre, okul terkinin etkileyen 33 ayrı sebep vardır ve bunlar; öğrenci, toplum, aile ve okul gibi alt kategorilerde toplanmıştır (Duckenfield, 1998). Çünkü okul terkinin hangi okul kademesinde ya da hangi kültürde olduğu gibi durumlar okul terkiyle ilgili çok fazla sebep ortaya çıkarmaktadır. Okul terkinin tek bir nedene bağlamaktansa birden fazla nedenin bir araya gelmesiyle oluşabileceği görüşü baskın olmaktadır (Suh ve Suh, 2007).

Üç önemli okul terki türü olan mevcutta bulunulan kurumu terk etme, okula ara verme ve sistemi tamamen terk etme durumlarından kurumu terk eden öğrenci başka kuruma geçebilmekte, okula ara veren öğrenci tekrar okula dönebilmekte iken okul terkinde bulunup sistemden birtakım sebepler ile çıkan öğrenciler sisteme tekrar girmemektedirler (Chen, 2008). Dolayısıyla bir öğrencinin okul terki kararı vermesi demek; mezuniyeti sonrasında elde edebileceği bireysel, ekonomik ve toplumsal bütün kazanımlardan vazgeçmesi demektir (Bean ve Eaton, 2000).

Okul terkinin nedenleriyle ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır, bunlar ailevi nedenler, sosyal nedenler, psikolojik nedenler, maddi nedenler vb. olarak örneklenebilir. Alan yazında yer alan Kaufman ve Lewis (1968) tarafından liseyi terk

eden öğrencilerin eğitim politikası ve sosyal hayat üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan eski bir çalışmada okul terkini nedenlerinden daha çok kişinin psikososyal yönüne değinilmiş, kültürel yoksunluk ve uyumsuzluk ile sosyo-ekonomik durum nedenleri öne çıkmıştır. “Öğrenciler neden okulu bırakıyor ve neler yapılabilir?” isimli diğer bir çalışmada ise; üniversite öğrencilerinin okul terki nedenleri incelenmiş ve bu konuda neler yapılabileceği hakkında öneriler verilmiştir, çalışmada kişinin değerleri, tutumları ve davranışları gibi bireysel nedenlere ve arkadaşlar, aile ve sosyal ortam gibi daha toplumsal nedenlere değinilmiş, okul terki nedenleri bireysel ve kurumsal nedenler olarak gruplanmıştır (Rumberger, 2001). Benzer şekilde Goux, Gurgand ve Maurin (2014a; 2014b) lise öğrencilerinin okul terki davranışlarına akranlarının ve ebeveynlerinin etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarda okul terkini, bireysel ve kurumsal nedenler olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Bireysel nedenler olarak; öğrencinin hazırbulunuşluluğu, sosyo-ekonomik yapısı ve beklentileri gibi durumları ele alınabilirken, kurumsal nedenler olarak; kurum kültürü, kurumda öğrenim gören kişi sayısı, kurumun özellikleri ve kurum içi iletişim gibi durumlar ele alınabilir.

Fortin (2006) yükseköğretim politikalarını ve yükseköğrenime ayrılan bütçeleri incelediği çalışmasında okul terkini, öğrencilerin kendi değerleri ve davranışsal özellikleri gibi kişisel nedenlerle açıklamıştır. Polat (2014) Yozgat’da yer alan liselerde okul terkini incelediği çalışmasında okul terkini, okulun bilinirliği, kültürel farklılaşmalar, şehrin iklimi ve öğretim üyeleriyle olan ilişkiler gibi dışsal veya kurumsal nedenlere bağlamıştır. Kurumun yer aldığı bölgenin kültürü, öğrenimine devam edilen bölümün iş imkânı ve izlenilen eğitim politikaları gibi etmenler ise okul terki nedenlerinin toplumsal faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Rumberger, 2001). Ayrıca, akademik başarı durumu, aileyle ilgili sorunlar, maddi durumlar ve hastalık gibi sebepler de öğrencinin isteği dışında gerçekleşerek okul terkini zorunlu kılmaktadır (Bennett, 2003). Takakura, Wake ve Kobayashi (2010) Japonya’da lise öğrencilerinde okul tatmininin sağlık açısından riskli davranışlar üzerindeki bağlamsal etkisini incelediği çalışmasında Japonya’da bulunan 29 lisede 10-12. Sınıflarda öğrenim gören 3248 öğrenci ile çalışmış, okul tatmin düzeyindeki düşüklüğün beraberinde okul devamsızlığına ve hatta okul terkine neden olduğunu raporlamıştır.

Okul terki durumu öğrencinin kendi isteğiyle ortaya çıkabileceği gibi sosyo-ekonomik ve kültürel sebepler başta olmak üzere başka sebeplerle de ortaya çıkabilmektedir (Mau, 1995). Öğrencilerin okudukları bölümden sıkılmaları, uyum sorunlarıyla karşılaşmaları ve öğretim üyelerini sevmemeleri gibi sebepler öğrencinin kendi isteğiyle okul terki yaşamasına neden olmaktadır (Chen, 2012). Alexander, Entwisle ve Kabbani (2001) tarafından uzun yıllar yürütülen ve lise öğrencilerinde okul terkinin incelendiği çalışmalar sonucunda; kişisel, ailesel ve akademik birikimlerin okul terkini artırmada önemli rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul terkiyle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında; akranlarla geçinememe durumu, okul başarısızlığı, öğretmen davranışları ve ailenin gelir durumu gibi nedenlerin ortaya çıktığı görülmüştür (Şimşek, 2011; Özer, Gençtarım ve Ergene 2011; Polat, 2014; Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar 2015). Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından yapılan “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Bir Çalışma” isimli başka bir araştırmada ilköğretim öğrencileri ve aileleri ile çalışılmış, okul terki davranışı; ekonomik koşullar, sosyal ve kültürel koşullar, bürokratik koşullar ve eğitim sistemi olmak üzere dört başlıkta toplamıştır (AÇEV, 2006).

Güngör’ün (2019) meslek liselerinde okul terkinin ve çözüm önerilerinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Terkinin Nedenleri Ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmaya göre, öğrenime devam etmesi gereken öğrenciler; bireyden, okuldan, akranlardan, aileden ve ekonomik koşullardan ve sosyal çevreden kaynaklı nedenlerle okul terki yaşamaktadırlar. Öğrenimine devam eden öğrencilerden başarısızlık durumu yaşayanlar da okul terkiye başvurabilmektedir. Okul notlarının düşüklüğü dolayısıyla da akademik başarıdaki bir eksiklik okul terki durumunu artırmaktadır (Karacabey, 2016).

Okul terki öğrenciden kaynaklanan bireysel nedenlerle ilgili olabileceği gibi öğrencinin ya da ailenin ekonomik durumuyla da ilgili olabilmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012). Öğrencinin ya da ailesinin yaşadığı ya da yaşayabileceği ekonomik sıkıntılar öğrencilerin okula devamını etkilemektedir. Öğrenci akademik olarak iyi bir düzeyde olsa bile yaşadığı ekonomik sıkıntılardan dolayı okulu terk edebilmektedir (Özer, Gençtarım ve Ergene, 2011). Kırdan kente yaşanan göçler sırasında oluşabilecek ekonomik sıkıntılar ve hayat mücadelesi de öğrencilerin okulu bırakmalarına sebep olmaktadır (Taylı, 2008). Ekonomik sebeplerin yanında erken

yaşta, özellikle de ebeveyn baskısı ile yapılan evlilikler de öğrencilerin isteğiyle olmasa da okul terkine sebep olmaktadır (Koçtürk, Bilge ve Yüksel, 2018). Bu nedenlerle okulu bırakmak zorunda kalan öğrenciler ise eğitim kurumlarına tekrar dönememektedirler.

Okul terkinin nedenleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul terkinin tek bir nedene bağlamamak gerektiği görülmektedir (Taylı, 2008). Örneğin; akademik başarısızlık tek başına bir neden gibi görünse de büyük oranda devamsızlıkların artması ve geleceğe yönelik olumsuz bakış açısı gibi durumlarla bir araya geldiğinde okul terkine sebep olmaktadır (Suh, Suh ve Houston, 2007).

Okul terki, nedenleri her ne kadar öğrenciden öğrenciye farklılaşsa da, doğurduğu sonuçlar açısından benzerlikler göstermektedir (Ress ve Mocan, 1997). Özellikle yükseköğretim kademesinde ortaya çıkabilecek olan okul terki durumu mezun olanlara kıyasla daha düşük bütçeli işlerde çalışma, daha az gelir elde etme ve yaşam kalitesinin aynı oranda düşmesi gibi faktörlere sebep olmaktadır (Doll ve Hess, 2001). Yükseköğretimde okul terkinin nedenlerini incelemek amacıyla yapılan “Yükseköğretimde Okul Terkinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada yükseköğretimde okulu terk etmiş bireyler ile görüşmeler yürütmüştür, okul terkinin, kişisel sonuçlar doğurmasının yanında, toplumsal ve ekonomik sonuçları da beraberinde getirdiği ve okul terkinin; insan kaynağı niteliğinin düşmesi, ihtiyaç duyulan oranda bilgi sahibi olan mezunların azalması ve üretime katılan insan kaynağının yetersizleşmesi gibi toplumsal ve ekonomik sonuçları da olduğu görülmektedir (Uslu-Gülşen, 2017).

Yapılan araştırmalarda okul terkiyle ilgili çok fazla neden sıralansa da bu nedenleri; okuldan kaynaklı nedenler, öğrencinin kendisiyle ilgili nedenler ve aileden kaynaklı nedenler olarak üç başlık altında toplamak mümkün olmaktadır (Özgül, 2015). Okul terkinin nedenleri nasıl sınıflandırılırsa sınıflandırılırsın hepsinin bir bütün hâlinde ve birbirini etkileyen birer unsur olduğu unutulmamalıdır.

2.1.2. Okul Terki Yaklaşımları

Okul terkinin nedenleri ve sonuçları ile okul terki süreci açıklanırken farklı yaklaşım türleri benimsenmiştir. Bunun sonucunda da hem alan yazında yapılan çalışmalar çeşitlenmiş hem de okul terki daha detaylı olarak ele alınabilmıştır. Okul terkiyle ilgili yapılan araştırmalarda temel olarak ele alınan yaklaşımlar; psikolojik yaklaşım, sosyolojik yaklaşım, ekonomik yaklaşım, örgütsel yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşım olmak üzere beş başlık altında toplanabilir (Dündar, 2020).

Okul terki ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yaklaşımlar hakkında kısa bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur (Akt: Uslu-Gülşen, 2017, s. 29).

Tablo 1. Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar

Teori Alanı	Özellikleri	Araştırmacı
Psikoloji	Okul terki sürecine bireysel ve psikolojik özelliklerin katkısını vurgular.	Summerskill (1962), Heilbrun (1965), Rose ve Elton (1966), Marks (1967), Hanson ve Taylor (1970), Hannah (1971)
Sosyoloji	Öğrencinin okul terki kararında sosyal ve ekonomik güçlerin etkisini ele alır.	Duncan (1972), Karabel (1972), Sewall ve Hauser (1975), Pincus (1980)
Ekonomi	Kıt kaynaklara yatırım yapılmasında kullanılan fayda maliyet analizine odaklanır.	Jensen (1981), Iwaii ve Churchill (1982), Wise (1983), Voorhees (1984)
Örgüt	Öğrencinin okul terki kararında örgütlerin etkisini vurgular.	Kamens (1971), Bean (1980)
Etkileşimsel	Bireysel ve örgütsel özellikleri yansıtan öğrenci davranışına odaklanır.	Tinto (1975-2008), Pascarella (1983-2006), Tierney (1992-1999), Terenzini (1997-2005)

(Akt: Uslu-Gülşen, 2017, s. 29)

Tablo 1’de görüldüğü gibi; psikolojik yaklaşım okul terkinin daha çok bireysel yönüne ağırlık verirken, sosyolojik yaklaşım toplumsal yönüne, ekonomik yaklaşım fayda zarar yönüne, örgütsel yaklaşım kurumsal yönüne ve etkileşimsel yaklaşım ise hem öğrenci hem de diğer etmenlerin etkileşimi yönüne ağırlık vermektedir.

2.1.2.1.Psikolojik Yaklaşım

Bean (1980) tarafından kuramsal temelleri oluşturulan psikolojik yaklaşım, öğrencinin psikolojik durumlarına değinmekte ve okul terki kararının daha çok öğrencinin bireysel özellikleriyle ilgili olan kısımlarını açıklamaktadır. Diğer teorilerin aksine, okul terkinin kişinin kendi kendisine oluşturduğu sebeplerle ortaya çıktığı görüşünü savunan psikolojik yaklaşım; öz-yeterlilik, baş etme ve tutum-davranış kuramlarını içermektedir (Bean ve Eaton, 2000).

Psikolojik kuramlar arasında yer alan ve Bandura (1986) tarafından geliştirilen öz yeterlilik teorisi, öğrencinin kendi yetenek ve istekleriyle ilgilenmektedir. Öğrenci kendi yeteneklerinin farkında olur ve akademik anlamda istekleri ve hedefleri konusunda kararlı olursa geleceğe dönük hedeflerini belirleyebilir ve bu sayede de okul terki durumunu ortadan kaldıracaktır (Solberg, O'Brien, Villareali, Kennel ve Davis, 1993). Öğrenci kendi benliğinin, kendi çalışma azminin ve isteğinin farkında olduğunda, zorluklarla daha iyi mücadele edecek ve öz yeterliliği sayesinde okul terkini gündemine almayacaktır.

Bir diğer psikolojik temelli yaklaşım ise baş etme teorisidir. Baş etme teorisinde öğrencinin hem bulunduğu çevre ile hem de kurumu ile uyumu önemlidir. Sosyal olarak ve akademik olarak çevresine uyum sağlamış öğrenci, kendisini huzurlu hissedecek bu da beraberinde okul terkini azaltacak ve öğrencinin mezun olma olasılığını artıracaktır (Pascarella ve Terenzini, 2005). Ters durumda ise; öğrenci sosyalleşemeyecek, okul içerisinde kendisini huzursuz hissedecektir. Bu da beraberinde devamsızlığı ve okul terkini getirecektir.

Tutum-davranış teorisi ise yaşanmışlıklara ve birikimlere odaklanmaktadır. Öğrencinin geçmiş yaşamı, birikimleri, deneyimleri ve mevcuttaki durumuna olan inancı gelecekteki kaygılı veya huzurlu olma durumunu etkilemektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutum-davranış teorisine göre, deneyimler ve inançlar okul terki olasılığını artırmakta ya da ortadan kaldırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında diğer psikolojik yaklaşımlarda olduğu gibi tutum-davranış teorisi de öğrencinin kendisine ve kişiliğine odaklanmaktadır.

2.1.2.2. Sosyolojik Yaklaşım

Psikolojik yaklaşım kişinin kendisine odaklanırken, sosyolojik yaklaşım toplumsal durumlara önem vermektedir. Öğrenimine devam edilen kurum, kurumdaki iç dinamikler ve öğrencinin kendi çevresi okul terki kararını etkileyen sosyolojik etmenlerdir.

Kişisel yeteneklerin farklılaşması; etnik gruplar, cinsiyet ve sosyal statü gibi durumlarla bağlantılı olarak ortaya çıkmakta ve yine bu durumlar okul terki olasılığını etkilemektedir (Clark, 1960). Sosyolojik teoremin temelini, öğrenci dışında gelişen sebepler ve durumlar oluşturmaktadır. Tinto'ya, (1992) göre kurumun tipi, etnisite, ekonomik statü ve hiyerarşi sosyolojik yaklaşımın temel çalışma alanlarıdır. Sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde bir sosyal çevreden gelen öğrenci, kurumunu tercih etme açısından sınırlı bir tercih hakkı olduğu için kurumlarına devam etmeme ve bu kurumlarını terk etme davranışı göstermektedir (Berger, 200).

2.1.2.3. Ekonomik yaklaşım

Ekonomik yaklaşım; hem öğrencinin psikolojik durumu hem de sosyolojik durumuyla bağlantılı olmakla beraber farklı öğeleri de içerisinde barındıran bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler eğitimlerini sürdürme ya da okullarını terk etme kararlarını verirken, tüm kararlarında olduğu gibi kâr-zarar hesabı yapabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, okulu tamamladıklarında elde edecekleri getirinin okul dönemindeki harcamalardan daha fazla olacağını düşündüklerinde, okul terki olasılığını gündemlerine daha az almaktadırlar, tersi durumda ise okul terkinin düşünmektedirler (Uslu-Gülşen, 2017).

Öğrenciler okullarına devam ederken onlara sağlanabilecek ekonomik destekler, onların okula devamını artıracak gibi ekonomik kaygılardan doğan sebepleri de ortadan kaldıracaktır. Öğrenciye verilebilecek burs ve konaklama gibi ekonomik destekler sayesinde öğrenciler kendi beşeri sermayelerine katkı sağlayabileceklerdir (Tinto, 1986). Dolayısıyla da okul terki durumlarını gözden geçirirlerken daha olumlu kararlar verebileceklerdir.

2.1.2.4.Örgütsel Yaklaşım

Öğrencilerin öğrenimlerine devam ettiği kurumlar, onların sosyal ortamlardaki yerini belirleyen ve okul terki konusunda çevresel nedenler olarak kendisini gösteren faktörlerdir. Özellikle çevresel etmenlerle ilgilenen örgütsel yaklaşım, kurumların yapılanmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Bean'a (1980) göre, statü olarak üst mesleklerde çalışma hayatına başlayacak öğrencilerin okudukları üniversiteler, kapasite açısından diğer üniversitelerden farklılaşmaktadır. Bu kurumların örgütsel büyüklükleri, örgüt yapıları ve öğrenci sayıları da diğer kurumlardan ayrılmaktadır. Dolayısıyla da okul terkini azaltma konusunda daha işlevsel olmaktadır.

Örgütlerin yapılarının, kapasite düzeylerinin ve sosyal imkânlarının öğrencilerin okul terkini etkileyeceği varsayıldığından, kurumların bu yönlerini geliştirmeye çalışması örgütsel yaklaşımı haklı çıkarmaktadır.

2.1.2.5.Etkileşimsel Yaklaşım

Okul terkiyle ilgili yapılan çalışmalarda; psikolojik yaklaşım öğrencinin bireysel özelliklerine, sosyolojik yaklaşım öğrencinin bulunduğu toplumun özelliklerine, ekonomik yaklaşım fayda zarar durumlarına, örgütsel yaklaşım ise kurumun özelliklerine odaklanırken etkileşimsel yaklaşım tüm bunları kapsamaktadır. Tinto'ya (1992) göre etkileşimsel yaklaşım; psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve örgütsel yaklaşım gibi yaklaşımları birleştirerek okul terkinin hem çevresel hem de bireysel özelliklerine ve bunların etkileşimine önem vermektedir.

Etkileşimsel yaklaşım, okul terki sürecinin hem bireysel hem de çevresel özelliklerine beraber değindiği için okul terki konusunda daha kapsamlı sonuçlar elde edebilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, bireysel özellikleri, geçmiş yaşantıları, çevreleri, aile yapıları, ekonomik beklentileri, okullarının özellikleri gibi bütün etmenler okul terkinde az da olsa pay sahibidir. Tüm bu sebepler bir arada ve dengede tutulabilir ve iyileştirme yoluna gidilebilirse okul terki durumlarının da önüne geçilebileceği savunulabilir.

Okul terki yaklaşımları birlikte değerlendirildiğinde, her birinin kendi içerisinde avantajları olduğu gibi dezavantajları da olabilmektedir. Bu sebeple okul terki yaklaşımları ele alınırken bütün yaklaşımları harmanlamak en doğrusu olacaktır.

2.2. Ölçek Uyarlama

Eğitim ve psikoloji alanlarında kültürlerarası çalışmaların artması ile veri toplama araçlarının başka kültürlerde de geçerliğinin ve güvenilirliğinin test edildiği uyarlama çalışmaları da artmıştır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Eğitim ve psikoloji alanlarındaki çalışmaların büyük bir kısmı ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmaları ile alan yazına kazandırılmış ölçme araçları yoluyla elde edilmiş verilerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçleri oldukça zaman alan ve zorlu süreçlerdir (Kline, 2005). Türkiye’de ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmalarının sayısı fazla olsa da bu süreçlerin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yönlendirici çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmaları incelendiğinde yapılması gereken birçok adım yapılmadığı dikkat çekmektedir (Çüm ve Koç, 2013). Bu çalışmalar ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olması, çalışma sonuçlarının genellenebilir ve işlevsel olması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmalarda kullanılan ölçme aracının psikometrik niteliklerinin test edilmiş ve kanıtlanmış olması oldukça önemlidir.

Ölçek geliştirme; belirlenen bir konu hakkında (tutum, kaygı, başarı vb.) kişilerin mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla, geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir ölçeğin oluşturulması işlemidir. Herhangi bir dil ve kültürde geliştirilen ölçek o kültüre ve dile özgü özellikler taşımaktadır. Ölçek uyarlama ise bir ölçeğin ilk geliştirildiği kültür ve dil dışında, başka bir kültür ve dilde kullanılabilir olacak şekilde uyarlanıp (adapte edilip) alanyazına dahil edilmesidir. Herhangi bir kültürde geliştirilen bir ölçeğin başka kültür ya da dillerde kullanılabilir olması amacıyla yapılan çalışmaların bütünü ölçek uyarlama olarak adlandırılmaktadır. Uyarlama süreci yeni bir ölçme aracı geliştirme sürecinden daha ucuz ve daha kısa olarak düşünülse de uyarlama süreci de en az bir ölçme aracı geliştirme süreci kadar zaman ve emek gerektirmektedir (Savaşır, 1994; Akkurt ve Yürüt, 1986).

Ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme birbirinden çok farklı iki süreçtir. Ölçek uyarlama süreci, ölçeğin geliştirilen kültürden farklı bir kültürde aynı yapıyı doğru bir

biçimde ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla gerekli uyarlama ve çeviri işlemlerinin yapılmasını ve ölçeğin uyumluluğunun incelenmesini içeren bir süreçtir (Güven, 2009). Ölçek uyarlama, bir ölçeğin çevrildiği dilin konuşulduğu toplumun kültürüne ve inanışlarına göre düzenlenme işlemidir. Belirlenen bir kültürde ve dilde geliştirilmiş olan ölçme aracı o kültüre ait kavramsal özellikler taşır. Aynı ölçme aracının başka kültürler ve dillerde kullanılabilir olması amacı ile yapılan tüm çalışmalara ölçme aracı uyarlama çalışması denilmektedir (Öner, 1987). Belirlenen bir kültürde geliştirilmiş olan ölçeklerin, farklı kültürlerde ve dillerde çeviri işlemleri yapılarak, bu ölçeğin psikometrik özelliklerinin de yeni dil ve kültüre uygun hale getirilmesi işlemi ölçek uyarlamasıdır (Deniz, 2007).

Sousa ve Rojjanasrirat'a (2011) göre ölçeği uyarlamaya karar veren araştırmacı için ilk iş ölçeği geliştirenlerden izin almaktır. Sonrasında uzman bir ekip kurularak çeviriler yapılmalı ve araştırma raporunda bu aşamalar ayrıntılı olarak belirtilmelidir. Aynı zamanda dilsel eşdeğerliğe dikkat edilmelidir. Uyarlama çalışmalarında dikkat edilmesi gereken diğer bir adım ölçme değişmezliğidir. Ölçme değişmezliği farklı alt gruplarda olup ölçülen özellik açısından aynı seviyede olan bireylerin ölçekten aynı puanları alması ile ilgilidir (Millsap, 2011). Sireci ve Berberoğlu (2000) ölçeklerin farklı kültürlerle uyarlanma işlemlerinin yapılmasının, farklı kültürlerde bulunan kişilerin tutum, kaygı, başarı gibi psikolojik niteliklerinin karşılaştırılması amacıyla en yaygın yöntemlerden biri olduğunu, fakat ölçeğin bir kültürden diğer kültüre uyarlanması yapılırken iki kültürde de eşdeğerliğinin sağlanmasının oldukça zor olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ölçek uyarlama çalışmaları çoğunlukla ölçeğin geliştirildiği kültürde bulunan grup ile ölçeğin uyarlanmasının planlandığı grup arasında dikkat çekecek büyüklükte kültür, dil, inanç vb. farklılıklar bulunmuyorsa önerilmektedir. Birçok uyarlama çalışması bir kültürden diğer kültüre, bir dilden diğer dile uyarlama sürecini içermektedir. Oysa ki aynı dilde farklı kültürel ve yaşamsal deneyime sahip gruplara uygulamalar yapılacağı zamanda da uyarlama işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Örneğin MMPI (Minnesota Çokboyutlu Kişilik Envanteri) ölçeğinin yetişkin grup yerine ergen gruba uygulanması amacıyla da uyarlama işlemleri yapılmıştır çünkü yetişkinler ile ergenler arasında var olan ve farklılık gösteren birçok özellik bulunmaktadır. Bu nedenle yetişkinler için geliştirilmiş olan MMPI (Minnesota Çokboyutlu Kişilik Envanteri) ölçeğinin ergenlere uygulanması amacıyla uyarlama

işlemi gerçekleştirilerek MMPI 2 (Minnesota Çokboyutlu Kişilik Envanteri-2) ölçeği oluşturulmuştur (Geisinger, 1994).

Ölçek uyarlama süreci, ölçülecek yapının farklı dil ve kültürde eşdeğerliğinin olup olmadığının incelenmesi, çevirmenlerin seçilmesi, çeviri işlemlerinin yapılması gibi işlemleri içermektedir. Düşünülenin aksine ölçek maddelerini ilgili dile çevirme, uyarlama sürecinde yer alan adımlardan yalnızca biridir. Bu aşamada çevirmenler iki kültürde de dilsel ve psikolojik olarak eşdeğer olan terimleri bulmaya çalışmaktadır (Hambleton, 2004).

Hambleton ve Patsula'ya (1999) göre alan yazında ölçek uyarlama çalışması yapmak için beş neden bulunmaktadır. Bunlar; ölçek uyarlama sürecinin ölçek geliştirme sürecinden daha ucuz ve hızlı olması, ölçek geliştirme için daha yoğun uzmanlığa ihtiyaç duyulması, iyi araştırılmış ve güçlü psikometrik niteliklere sahip bir ölçeğin uyarlanmasının da güçlü ve güvenilir olması, çalışmanın amacı kültürlerarası karşılaştırma ise ölçek uyarlamanın daha etkili bir yöntem olması ve bir ölçeğin farklı kültürlerden elde edilen sonuçlarının eşdeğer olması şeklinde sıralanmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmaları genel olarak ölçek geliştirme çalışmalarından daha kolay gibi görünse de ölçek geliştirme sürecinde uygulanan adımların çoğu ölçek uyarlama sürecinde de uygulanmaktadır. Hatta çoğu zaman ölçek uyarlama sürecinde ölçek geliştirmekten daha çok işlem yapılması gerekmektedir. Ölçek uyarlama süreci, geliştirilen ölçeğin farklı kültürde eşdeğerliğinin olup olmadığının incelenmesi ve o dile çeviri işlemlerinin yapılması ile başlayıp, ölçeğin yapısının ve psikometrik niteliklerinin değişime uğrayıp uğramadığının incelenmesi ile devam eden birçok kültürel ve istatistiksel adımdan oluşmaktadır (Güngör, 2016). Uyarlama sürecindeki istatistiksel işlemler de dikkatle yapılmalıdır, tüm uyarlama basamaklarının doğru bir şekilde uygulanması uyarlanan ölçeğin kalitesi ve sonrasında kullanan kişilerin analizlerinin de doğruluğu açısından oldukça önemlidir (Aksayan ve Gözüm, 2002). Eğer ölçeğin uyarlanması aşamasında, ölçek ile ilgili sorunlar düzeltilmediyse ya da uyarlama basamaklarında yanlışlık yapıldıysa, bu durum ölçeğin farklı gruplara uygulanması sonrasında da yanlışlıkların sürmesine neden olacaktır. Sonuç olarak uyarlama çalışması yapan araştırmacılar yalnızca kendi çalışmalarından değil aynı zamanda uyarlanan ölçeği kullanan diğer araştırmacıların da çalışmalarından sorumludur (Gülgöz, 1994).

Ölçeklerin nitelikli olması bu ölçek kullanılarak toplanmış olan verinin de nitelikli olması demektir (Erefe ve Aksayan, 2012). Ölçek uyarlama sürecinde ölçeğin niteliği açısından kaynak dil ile uyarlanan dil arasında hem kültürel hem de dilsel açıdan eşitliğin sağlanması oldukça önemlidir (Yasir, 2016). Gözüm (2003) uyarlama çalışmalarını üç temel basamakta toplamıştır. Bunların ilki psiko-dilbilimsel niteliklerin incelenmesi, ikincisi psikometrik niteliklerin incelenmesi ve üçüncüsü kültürlerarası niteliklerin karşılaştırılmasıdır.

Ölçek uyarlama çalışmalarında belli bir standart ve ilkeler olması gerektiğine karar verildikten sonra, 1993 yılında Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission-ITC), uyarlama çalışmalarında kullanılmak üzere bir yönlendirici ilkeler listesi yayınlamıştır. Ayrıca Uluslararası Test Komisyonu “çeviri” terimi yerine “uyarlama” teriminin kullanılmasının gerektiğini, çünkü uyarlama teriminin orijinal dil ve kültürden farklı bir dil ve kültürde kullanılacak ölçek için daha geniş kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir terim olduğunu açıklamıştır. Farklı dil ve kültürlerde uyarlanmış ölçekler arasında eşdeğerliğin sağlanması bu kültürler arasında bir karşılaştırma yapmak için büyük önem taşımaktadır (Muniz, Elosua & Hambleton, 2013). ITC tarafından 1993 yılında 22 maddeden oluşan uyarlama çalışmaları ile ilgili yönlendirici ilkeler belirtilmiştir. Bu maddelerden iki tanesi, yapı ve madde yanlılığını azaltma ve yapı benzerliğini değerlendirmeye, on tanesi ölçek uyarlama süreciyle, altı tanesi ölçek uygulamayla ve dört tanesi ise ölçeklerden elde edilen verilerin yorumlanmasıyla ilgilidir (Hambleton ve Jong, 2003).

Genel olarak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde uyarlama çalışmalarının ölçek geliştirme çalışmalarına göre daha az maliyetli olduğu, güçlü psikometrik niteliklere sahip bir ölçeğin uyarlanması daha geçerli ve güvenilir olduğu, özellikle kültürlerarası karşılaştırmalar yapılmak istenen çalışmalarda ölçek uyarlamanın daha etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu bakımdan uyarlama çalışmalarının aşamaları tek tek takip edilmeli ve her aşama titizlikle yapılmalıdır.

2.2.1. Ölçek Uyarlama Aşamaları

Ölçek uyarlama aşamasına geçilmeden önce yapılması gereken en önemli şey, hedef grup ile orijinal grup arasında farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Eğer hedef ve orijinal grup arasında farklılık yoksa yani hedef grup ve orijinal grup aynı dil

ve kültüre sahipse uyarlama işlemine gerek yoktur. Eğer iki grup birbirinden farklıysa ölçeğin uyarlanması gerekir. Ölçek uyarlanmaya kararı verildikten sonra ölçeği geliştiren kişilerden ya da ölçeğin telif haklarının bulunduğu kurumdan uyarlama yapabilmek amacıyla izin alınmalıdır. Eğer gerekli izinler alınmadan uyarlama işlemlerine geçilirse yapılan çalışma etik olmayacaktır (Deniz, 2007).

Günümüzde ölçek uyarlama çalışmaları oldukça yaygındır. Bunun en büyük nedenlerinden biri uluslararası çapta bir çok kişinin dahil olduğu ölçmelerin yapılmasını sağlamaktır. Ölçek uyarlama çalışmaları genel olarak ölçek geliştirme çalışmalarından oldukça farklıdır. Örneğin ölçek uyarlama çalışmaları geliştirme çalışmaları gibi madde yazımı gerektirmez çünkü ölçekler uyarlanırken mevcut ölçeğin maddelerinin uyarlanması yapılır. Ölçek uyarlama çalışmaları ölçek geliştirme çalışmalarına göre çok daha hızlı olsa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların en önemlisi uyarlanacak ölçeğin orijinal kültürde ve uyarlanması planlanan kültürde uygunluğunun ve eşdeğerliğinin sağlanması gerekmektedir. Özellikle dilsel çeviri ve uyarlamalar yapılırken ölçeğin uyarlanan kültür ve dil açısından anlaşılır olması ve terimlerin uyarlanan kültürde de karşılıklarının olması oldukça önemlidir (Hambleton ve Jong, 2003).

Çeviri, ölçek uyarlama çalışmalarının gerekli izinler alındıktan sonraki ilk aşamasını oluşturmaktadır. Oldukça zaman alan ve karmaşık bir süreç olan çeviri aşamasında ölçeğin orijinal dilini ve uyarlama yapılacak hedef dili iyi bilen ve akıcı bir şekilde konuşan, bu iki kültüre de aşina, ölçülen özellik ile ilgili bilgi sahibi olan çevirmenlerin olduğu bir grup oluşturulur. Ölçeğin çeviri aşamasına olabildiğince fazla önem verilmelidir, eğer yeterince önem verilmez ise ölçeğin psikometrik nitelikleri (geçerlik, güvenilirlik vb.) düşük çıkabilir (Deniz, 2007).

Ölçeğin hedeflenen dil ve kültürde ölçülmeye uygun olup olmadığı incelenmelidir. Ölçülecek yapı için ölçek uyarlamak mı ölçek geliştirmek mi daha yararlı olacak fayda analizi yapılmalıdır (Erkuş, 2007). Özetle bir ölçek uyarlama çalışması yapılırken öncelikle gerekli izinler alınmalı çeviri işlemleri titizlikle yapılmalı ve yalnızca çeviri ile kalınmayıp kültürel adaptasyonda sağlanmalıdır.

2.2.1.1.Ölçeğin Hedef Dile Çevirisi

Bir ölçeğin orijinal dilinden farklı bir dile uyarlanması temel olarak o ölçeğin yapısını değiştirir. Bu değişim dilsel değişimden kaynaklanmaktadır ve bu değişimin minimum seviyeye indirilebilmesi için ölçek maddeleri çevrilirken, maddeler dikkatlice incelenmeli, her maddenin hedef dilde anlamlı bir karşılığı bulunmalıdır (Öner, 1987). Ölçek uyarlama çalışmalarının ilk aşaması olan bu çeviri aşaması yoğun, karmaşık ve zaman alıcı bir aşamadır. Ölçeğin çevrilen maddelerinin denkliliğini kontrol etmeden önce gerekli çeviri ve geri çeviri işlemleri yapılmalıdır (Carlson, 2000).

Uyarlama çalışmalarında yapılan çevirinin başarısı çevirmenlerin bilgi birikimleri ile yakından ilişkilidir. Çevirmenler iki dile de hâkim kişiler olsalar bile uyarlama çalışmalarında başarısız olabilirler. Bu nedenle çevirmenler seçilirken hem iki dili de iyi bilen kişiler hem de iki kültürü de yakından tanıyıp aynı zamanda bu iki kültürde de zaman geçirip dili yerinde kullanmış kişiler olmalarına dikkat edilmelidir. Ayrıca seçilen çevirmenlerin bu özelliklerinin yanında uyarlanacak ölçeğin yapısına, amacına ve metodolojisine hâkim kişiler olmasına da dikkat edilmelidir. Çevirmenler ölçek maddelerinin çevirisini yaparken aynı zamanda çeviriden kaynaklanan yanlış ifadelerin olup olmadığına da dikkat etmelidir (Savaşır, 1994; Van de Vijver ve Tanzer, 2004).

Ölçek uyarlarken kullanılacak çeviri teknikleri üç başlık altında incelenebilir. Bunlardan ilk teknik tek yönlü çeviridir. Tek yönlü çeviride seçilen çevirmenler uyarlanacak ölçeği yönergesi, maddeleri vb. herşeyi ile hedef dile çevirirler. Sonrasında yapılan çevirinin sorgulanması için iki yöntem bulunmaktadır. Birincisi yapılan çevirinin bir grup başka çevirmen tarafından incelenip değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılmasıdır. İkincisi ise ilk çeviri yapıldıktan sonra ölçeğin uygulanması planlanan hedef evrenden küçük bir grup seçilerek ölçeğin çevrilmiş hali bu gruba dağıtılır, maddelerden ne anladıkları, maddelerin net olup olmadığı sorulur ve gelen eleştirilere göre düzenlemeler yapılır (Doğan, 2009).

İkinci çeviri tekniği grup çevirisidir. Grup çevirisinde ölçeği uyarlayacak kişi bir çeviri yapar ve bu çeviri sonrasında ölçeğin orijinal dili ile uyarlanacağı hedef dili iyi bilen 4-5 kişilik bir dil uzmanı grubu tarafından ölçek ayrı ayrı çevrilir. Çeviri grubunda bulunan dil uzmanları birbirinden bağımsız olarak ölçeği orijinal dilden

hedef dile çevirirler, yapılan bu çeviriler üzerinde tek tek incelenip gerekli karşılaştırmalar yapıldıktan sonra ölçeğin maddeleri için en uygun ifadeler seçilir. Grup çevirisinde en çok dikkat edilmesi gereken nokta çeviri grubunda bulunan dil uzmanlarının birbirlerinden bağımsız çeviriler yapmasıdır. Uzmanlar her ne kadar çevirilerini bağımsız yapsalarda en son ortak kararlar verilirken birbirlerinin düşüncelerinden etkilenebilirler. Bu nedenle bu çeviri yöntemi tek başına yeterli değildir (Carlson, 2000).

Üçüncü çeviri tekniği geri çeviridir. Geri çeviri, tek yönlü çeviri ya da grup çevirisi yöntemleri kullanılarak hedef dile çevrildikten sonra yine hem orijinal hem de hedef dili iyi bilen uzmanların oluşturduğu bir çeviri grubu tarafından tekrar orijinal diline geri çevrilir. Geri çeviri sonucu ortaya çıkan ölçek maddeleri ile orijinal ölçekte yer alan maddeler birbiriyle karşılaştırılır ve maddelerin birbirleri ile uyumlu olması beklenir. Eğer karşılaştırmalar sırasında birbiriyle uyumsuz çıkan maddeler varsa bu maddeler üzerinde yeniden çeviri çalışmaları yapılmalıdır. Geri çeviri yönteminde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlardan ilki çevirmenlerin geri çeviri yaptığını bilerek orijinal ölçekten etkilenmeleri, ikincisi ise kültürel nedenlerle çeviri esnasında değişen terimlerin bu teknikle tam karşılığının bulunamadan kalmasıdır. Geri çeviri yöntemi oldukça fazla zaman almasına ve dezavantajlarına rağmen günümüzde dünyada en çok kullanılan çeviri yöntemidir. Geri çeviri yöntemine çeviri grubundaki uzmanların birbirleri ile tutarlı geri çeviriler yaptıkları noktaya kadar tekrarlanarak devam etmesi gerekmektedir (Mallinckrodt ve Wang, 2004).

Geri çeviri yönteminden daha etkili olan kontrol yöntemi çevirinin gözden geçirilmesidir. Bu yöntem çevirisi yapılmış ölçeğin bir panel ya da grup denemesi yoluyla değerlendirilmesidir. Panel yoluyla gözden geçirmede, her grup üyesi ayrı ayrı ölçeği gözden geçirir ve fikirlerini yazılı olarak verir. Sonrasında bir panel yoluyla gruptan ölçek maddeleri hakkında alınan görüşler konusunda ortak bir görüşe varılır. Grup denemesi yolunda ise uyarlanması yapılmış olan ölçek orijinal grup ile benzer özellikler taşıyan küçük bir gruba uygulanır ve elde edilen veriler incelenerek gerekli düzenlemeler yapılır (Aksayan ve Gözüm, 2002).

Bu çalışmada hem grup çevirisi hem de geri çeviri yöntemleri kullanılmıştır. İki yöntem de kullanılarak ölçeğin Türk kültürüne uyarlama aşamalarındaki dilsel adaptasyonun en iyi şekilde sağlanması amaçlanmıştır.

2.2.1.2.Uzman Görüşü, Dilsel Eşdeğerlik ve Deneme Uygulaması

Çeviri süreci tamamlandıktan sonra, ölçek dil ve ölçeğin konusu ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlara iletilerek ölçek ile ilgili uzman görüşleri istenir. Bu aşamada araştırmacılar psikoloji alanında, hedef dil alanında ve ölçeğin konusu alanında çalışan uzmanlara danışabilir. Burada uzmanların ölçeği, görünüm, eşdeğerlik, maddelerin anlaşılabilirliği, dilin uygunluğu ve ölçeğin açıklığı gibi konularda incelemesi istenmektedir. Özellikle ölçeğin eşdeğerlik bakımından incelenmesi kültürlerarası karşılaştırmalar yapacak olan araştırmacı için oldukça önemlidir (Karasar, 1995).

Eğer araştırmacı kültürlerarası karşılaştırmalar yapacaksa dilsel eşdeğerlik için yalnızca uzman görüşü alması yeterli değildir. Aynı zamanda dilsel eşdeğerlik için başka yöntemler de kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden en yaygın olanı ölçeğin orijinal formu ve hedef formu ile elde edilen veriler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Dilsel geçerlik analizlerinde ölçeğin orijinal formu ve uyarlanmış formu hem ölçeğin geliştirildiği orijinal dili hem de ölçeğin uyarlandığı hedef dili iyi bilen küçük bir gruba iki hafta arayla uygulanır. Elde edilen verilerde orijinal formdan elde edilen veriler ile uyarlanmış formdan elde edilen veriler arasında korelasyon analizi yapılarak ilişki durumu incelenir. Puanlar arasındaki ilişkinin yüksek ve anlamlı olması orijinal ölçek ile uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uygun olduğu anlamına gelmektedir (Patsula,1999).

Bu aşamalar gerçekleştirildikten ve ilgili gerekler sağlandıktan sonra deneme uygulaması aşamasına geçilir. Deneme uygulaması araştırmacının hedeflenen niteliğe ve sonuca ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla yapılan bir pilot çalışma, ön girişimdir (Kaplan ve Açıl, 2015). Deneme uygulaması, asıl uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunların görülmesini, kişilere asıl uygulamada verilecek ortalama sürenin belirlenebilmesini, ölçekte yer alan yönergenin anlaşılabilirliğini arttırmayı ve ölçek maddelerinde oluşmuş sorunların asıl uygulama öncesinde tespit edilmesini amaçlamaktadır. Deneme uygulamasının asıl uygulama ile benzer bir örneklem seçilerek yapılması asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sorunların görülmesi bakımından daha yararlı olacaktır. Yani deneme uygulamasının yapılacağı grubun cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş gibi birçok özelliğinin asıl uygulamanın yapılacağı grupla aynı olması gerekmektedir (MacCallum, Zhang, Widaman ve Hong, 1999).

Uyarlama çalışmalarında deneme uygulaması yapılması için üç yöntem bulunmaktadır. İlki iki dili de bilen bir örneklem grubuna hem orijinal hem uyarlanan ölçeğin uygulanmasıdır. Bu yöntemde ölçeğin orijinal dili ve uyarlandığı dili iyi bilen ve ölçeğin uygulanacağı grup ile eşdeğer olduğu düşünülen bir gruba testin hem orijinal formu hem de uyarlanmış formu uygulanır. Böylelikle ölçeğin hem dilsel eşdeğerliği ile ilgili çalışma yapılmış hem de deneme uygulaması yapılmış olur. İkinci yöntem uyarlanan ölçeğin bir gruba uygulanmasıdır. Bu yöntemde uyarlanan ölçek ölçeğin asıl uygulamasındaki örneklem ile benzer bir gruba uygulanarak deneme uygulaması yapılır. Üçüncü yöntem ise odak grup uygulamasıdır. Bu yöntemde uyarlanan ölçek asıl uygulamasındaki örneklem ile benzer bir gruba dağıtılır sonrasında grup ile ölçeğin yönergesi ve ölçek maddeleri hakkında tek tek konuşularak görüşme yapılır (Egisdottir, Gerstein ve Gridley, 2000).

Deneme uygulaması sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmalı, madde istatistikleri ve faktör yapısı incelenmelidir. Bu aşamada özellikle uyarlanan ölçeğin geçerliği ile ilgili yapılan çalışmalarda ölçeğin yapı, kapsam ve ölçüt geçerlikleri ayrı ayrı ele alınmalı ve incelenmelidir. Uyarlama çalışmalarında ölçeğin hedef kültürden elde edilen faktör yapısı ile orijinal kültürden elde edilen faktör yapısının uyumlu olması beklenmektedir. Ayrıca ölçeğin nihai formundan elde edilen veriler ile ilgili güvenirlik kanıtları sunulmalı. Eğer uygun ise madde istatistikleri hesaplanmalı ve maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Hovardaoğlu ve Sezgin (1998)'e göre ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılan ölçeğin daha önce geçerliğin herhangi bir türü için bir kanıt sunulmadıysa bu kanıtların sağlanması araştırmacının sorumluluğudur.

Analizler sonrasında ölçek için bir el kitabı hazırlanmalıdır. Bu aşamada ölçek için uygulama, yönerge ve ölçeğin amacı ile ilgili bir el kitabı oluşturulmalıdır. El kitabında ölçeğin nasıl puanlanacağı, ölçekte ters kodlanan madde olup olmadığı, elde edilen puanların nasıl yorumlanacağı gibi bilgilere yer verilmelidir. Ölçeği uygulayacak kişilere eğitim verilmelidir. Aynı zamanda eğer varsa ölçeğin orijinal formunun el kitabı ile uyarlanmış halinin el kitabında kullanılan yapılan benzer olmalıdır. Kullanıcı yorumları alınmalı ve süreçte gözden geçirmelere devam edilmelidir (Hambleton ve Patsula,1999; Geisinger, 1994).

Genel olarak bir uyarlama çalışmasında gerekli çeviri işlemleri yapıldıktan sonra sırasıyla uzman görüşlerinin alınması, dilsel eşdeğerliğin incelenmesi ve deneme

uygulanmasının yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan gerekli çeviri işlemleri yapıldıktan sonra hem dil hemde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından uzman görüşü alınmalı, dilsel eşdeğerliğin incelenmesi amacıyla her iki dile de hakim olan küçük bir gruba iki ölçek belirli bir zaman aralığı ile uygulanarak elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmeli ve nihai forma geçilmeden önce ortalama 30 kişilik bir gruba deneme uygulaması yapılmalıdır.

2.3. Ölçme Değişmezliği

Geçerlik ve güvenirlik bir ölçek kullanılarak yapılan her araştırmada toplanan verilerde olması gereken iki önemli niteliktir. Araştırmacı yaptığı çalışmada geçerlik ve güvenirlik ile ilgili kanıtlar sunmalıdır. Bir araştırmanın geçerliğini etkileyen faktörlerden biri de yanlılıktır. Yanlılık buradaki anlamı ile ölçekte yer alan bir maddeye, aynı özelliklere sahip farklı iki grupta, farklı tepkilerin verilmesi durumudur (Angoff, 1993). Ölçeklerde yanlılık madde yanlılığı kavramı ile birlikte düşünülmektedir, madde yanlılığı deyince de akla gelen ilk kavram ölçme değişmezliğidir (Drasgow ve Kenfer, 1985). Ölçme değişmezliği ölçülen özellikler bakımından benzer olan farklı gruplarda aynı ölçeğin uygulanması ile benzer sonuçların elde edilmesidir (Wicherts, 2007). Başka bir deyişle ölçülen psikolojik özellik bakımından benzer olan alt gruplardaki kişilerin aynı ölçek uygulandığında benzer gözlenen puanlara sahip olması durumudur (Flowers, Raju ve Oshima, 2002). Bryne ve Watkins (2003) ölçme değişmezliğini ölçülmek istenen psikolojik özellik bakımından benzer olan farklı gruplarda uygulamalar yapıldığında farklı gruplardaki kişilerin ölçekte yer alan maddeleri aynı şekilde yorumlaması olarak tanımlamıştır. Little (2013) ölçme değişmezliğini aynı özelliğe sahip farklı alt gruplarda aynı ölçeğin uygulanması ile birbirine denk sonuçların elde edilmesi olarak tanımlamaktadır. Genel olarak ölçme değişmezliği ölçülen özellik bakımından benzer heterojen grupların benzer psikometrik özelliklere sahip olup olmadığının incelenmesidir (Chen, 2007). Bir ölçme aracı kullanılarak yapılan çalışmaların geçerliğinin sağlanması amacıyla tüm alt gruplar için ölçme değişmezliğinin de kontrol edilmesi gerekmektedir. Çünkü geliştirilen ya da uyarlama çalışması yapılan her ölçme aracında, aracın tüm gruplarda aynı özelliği aynı şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır. Özellikle gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için ölçme değişmezliğinin sağlanması şarttır. Aynı

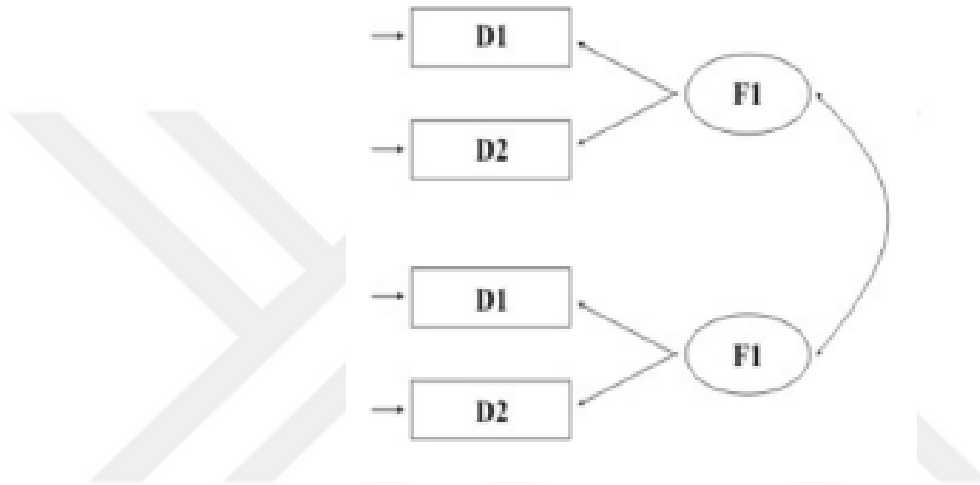
zamanda ölçme aracının genellenebilirliğinin sağlanması için de önkoşuldur (Vandenberg ve Lance, 2000). Bir ölçme aracı kullanılarak etnik köken, kültür, sosyo ekonomik düzey vb. gruplara göre karşılaştırmalar yapılabilmesi için öncelikle o gruplarda ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekir eğer ölçme değişmezliği sağlanmazsa yapılan karşılaştırma sonuçları anlamlılığını kaybedecektir (Byrne, 2004). Aynı zamanda ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı gruplarda ortalamalara göre farklarda ve korelasyonel modellerde yanlış ve yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Reise, Widaman & Pugh, 1993).

Yaygın olarak ölçme değişmezliğinin incelenmesi farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi şeklindedir fakat bazı araştırmalarda aynı grupta zaman içerisinde farklı ölçümler yapılarak elde edilen sonuçların değişmezliği incelenmektedir, bu çalışmalarda boylamsal ölçme değişmezliğinden bahsedilmektedir (Little, 2013). Ölçme değişmezliğinin test edilebilmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Ölçeklerin farklı gruplarda aynı şekilde çalışıp çalışmadığının incelenmesi için en sık kullanılan yöntemler çoklu grup analizleridir. Farklı gruplarda uygulanan ölçek verilerini karşılaştırmak için iki tür değişmezlik bulunmaktadır, bunlar yapısal değişmezlik ve ölçme değişmezliğidir (Steenkamp ve Baumgartner, 1998). Ölçme değişmezliği yapısal değişmezlik için önkoşuldur. Ölçme değişmezliğinin incelenmesi için iki farklı kuram temelli yöntem bulunmaktadır. İlki Madde Tepki Kuramı'na (MTK), diğeri ise Yapısal Eşitlik Modellemesi'ne (YEM) dayanan yöntemlerdir (Sırgancı, Uyumaz ve Yandı, 2020). Ölçme değişmezliği çalışmalarında YEM kuramına dayanan en sık kullanılan yöntem ÇGDFA yöntemi (Whitaker ve McKinney, 2007). ÇGDFA ile yapılan incelemelerde gizil değişkenlerin ortalamalarının, kovaryanslarının ve varyanslarının denkliliğine dayalı hesaplamalar yapılmaktadır (Asparouhov ve Muthen, 2014; Dimitrov 2010).

Meredith (1993), ölçme değişmezliğinin dört aşamalı mantıksal bir süreç bütünü olduğunu ve bir hipotez test edilirken bu aşamaların izlenmesi gerektiğini söylemektedir. Sırasıyla incelenmesi gereken aşamalar şu şekildedir; biçimsel, metrik, skalar ve katı değişmezlik.

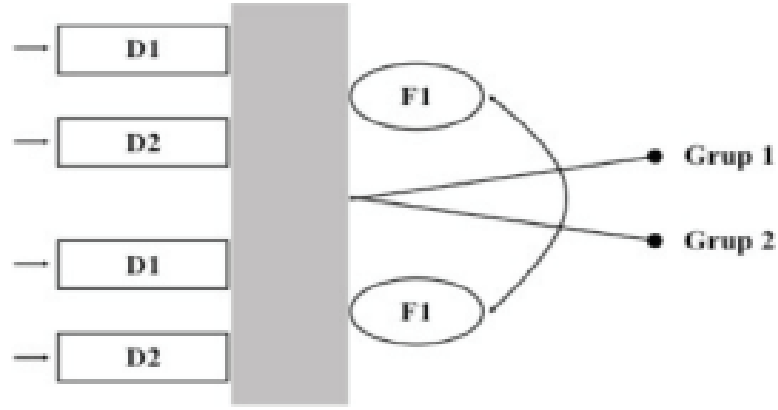
Biçimsel değişmezlik (configural invariance), birden fazla grup ile yapılan çalışmalarda ölçme değişmezliği incelenirken ilk adımdır ve örüntü değişmezliği olarak da bilinmektedir. Biçimsel değişmezlik farklı gruplarda aynı yapının aynı maddelerle ölçüldüğü hipotezine dayanmaktadır. Yani aynı kavramsal yapı aynı

maddeler ile ölçülmek zorundadır. Farklı bir anlatımla farklı grupların aynı ölçek ve aynı maddelerde aynı faktör yapısına sahip olup olmadığının incelenmesidir. Biçimsel değişmezlik model üzerinde herhangi bir kısıtlama yapmadan uygulanmaktadır. Biçimsel değişmezliğin ilk aşaması her alt grupta ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılması ve modelin tüm alt gruplarda uyum göstermesidir (Jöreskog,1971). Biçimsel değişmezliğin sağlanması alt grupların aynı faktör yapısına sahip olduğunun göstergesidir (Chen, 2007). Biçimsel değişmezliğe ait gösterim Şekil 1’de sunulmuştur.



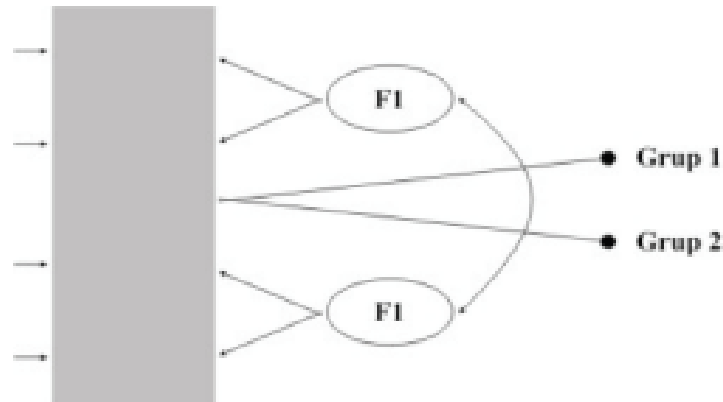
Şekil 1. Biçimsel Değişmezlik

Metrik değişmezlik (metric invariance), ölçme değişmezliğinin ikinci aşamasıdır ve gruplar arası faktör yüklerinin eşit olduğu varsayılır (Şen, 2020). Metrik değişmezlik alan yazında ölçme birimlerinin eşitliğinin test edilmesi olarak ifade edilmektedir (Vandenberg ve Self, 1993). Metrik değişmezlik gizil değişkene dair ölçme birimlerini test eden değişmezliktir yani başka bir anlatımla gözlenen değişkenlerin farklı alt gruplarda gizil değişkenler tarafından aynı şekilde ölçülmektedir. Metrik değişmezlik sağlandığında, alt gruplar arasında ortalamalar ve ilişkiler karşılaştırılabilir (Chen, Sousa ve West, 2005). Ayrıca metrik değişmezliğin sağlanması farklı gruplardaki kişilerin ölçek maddelerini aynı şekilde yorumladığı ve anladığının kanıtı niteliğindedir. Metrik değişmezlik sağlanmadığında alt gruplar farklı psikometrik özellikler göstereceğinden ortalamalar ile karşılaştırma yapmak anlamsızdır (Xu ve Tracey, 2017). Metrik değişmezliğe ait gösterim Şekil 2’de sunulmuştur.



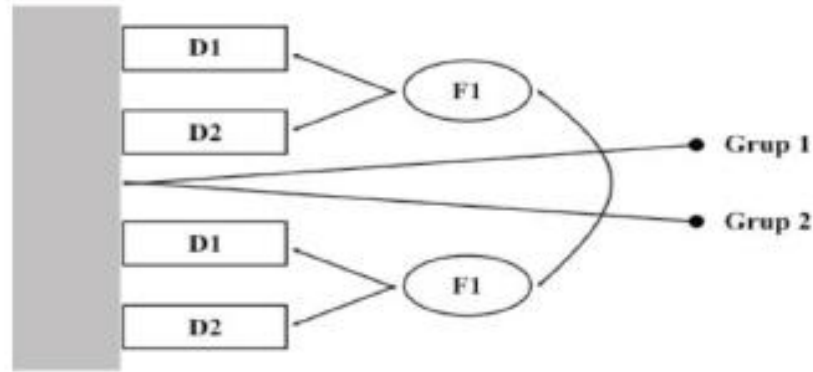
Şekil 2. Metrik Değişmezlik

Skalar değişmezlik (scalar invariance), ölçme değişmezliğinin üçüncü aşamasıdır ve gruplar arası faktör yükleri ile gösterge sabitlerinin de gruplar arasında eşit olduğu varsayımı ile test edilmektedir (Vandenberg ve Lance, 2000). Bu değişmezlik aşamasında grupların faktör ortalamaları karşılaştırılır yani maddelerin regresyon denklemlerindeki sabit sayının alt gruplarda eşit olup olmadığı test edilir. Skalar değişmezliğinin sağlanması gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler ile ilişkili olduğunun göstergesidir yani alt gruplarda ölçekten aynı puanı alan kişiler gözlenen değişkenler üzerinde de aynı puanlara sahip olacağına göstergesidir (Milfont ve Fischer, 2010). Skalar değişmezlik gizil değişkenlerin de ortalamalarını karşılaştırmak için gerekli bir önkoşuldur. Eğer skalar değişmezlik sağlanmaz ise regresyon sabitlerinin madde yanlılığından bahsedilmelidir yani maddelerde kültürel normlar, gelişimsel farklılıklar gibi büyük ayrımların olduğunu göstermektedir (Şen, 2020). Skalar değişmezliğe ait gösterim Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Skalar Değişmezlik

Katı değişmezlik (strict invariance), ölçme değişmezliğinin dördüncü aşamasıdır. Gruplar arası faktör yüklerinin, faktör ortalamalarının ve artık değer varyanslarının eşit olduğu varsayımı ile test edilmektedir (Meredith, 1993). Katı değişmezlik testleri yalnızca metrik ve skalar değişmezlikler sağlandıktan sonra yapılmalıdır. Ölçme değişmezliğinin en güçlü aşamasıdır ve hata varyans kovaryanslarının eşitliğine dayalıdır (Kline, 2011). Katı değişmezliğin sağlanması pratikte en zor olan ve sağlandığında en saf farkları ortaya koyan bir durumdur (Widaman ve Reise, 1997). Katı değişmezlikte metrik ve skalar değişmezliğe ek olarak aynı zamanda ölçme hataları da gruplar arasında eşit olacak şekilde sınırlandırılır (Chen, Sousa ve West, 2005). Katı değişmezlikte ölçme ait maddelerin hata terimleri karşılaştırılarak alt gruplarda eşit olup olmadığı test edilir. Katı değişmezliğin sağlanması alt gruplar arasında oluşacak farkın yalnızca ortak faktör üzerindeki farktan kaynaklandığının göstergesidir (Chen, 2007). Katı değişmezliğe ait gösterim Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Katı Değişmezlik

Genel olarak Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi yönteminde 4 değişmezlik türü incelenmektedir. Sırasıyla her bir değişmezlik türünün sağlanması ölçme değişmezliğinin sağlanma derecesini de arttırmaktadır. Bu çalışmada da ÇGDFA yöntemi kullanılarak dört değişmezlik türü de ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bölümde yükseköğretimde okul terki, uyarlama ve ölçme değişmezliği ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Belirtilen konular ile ilgili alan yazında bulunan araştırmalar bir sonraki bölüm olan “İlgili Araştırmalar” bölümünde verilmektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Ölçme Değişmezliği ve Uyarılama İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında ölçme değişmezliği ve uyarılama ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve çalışmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Reise, Widaman ve Pugh (1993) tarafından Minnesota ve Çin’de yapılan “Doğrulamalı Faktör Analizi Ve Madde Tepki Kuramı: Ölçme Değişmezliğinin İki Yaklaşımı” isimli bir çalışmada, 1138 üniversite öğrencisinden veri toplanarak, çoklu grup doğrulamalı faktör analizi ve madde tepki kuramı yöntemi ile kültürlerarası ölçme değişmezliği belirlenmiş ve yöntemler arasında parametre kestirim karşılaştırmaları yapılmıştır. Belirtilen iki yöntemin avantajlı ve dezavantajlı tarafları incelenmiştir.

Reise, Smith ve Furr (2001) tarafından Los Angeles’da gerçekleştirilen “NEO PI-R Nevrotiklik Ölçeğinde Ölçme Değişmezliği” isimli çalışmada, altı boyutlu NEO PI-R Nörotizm Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar, çalışma kapsamında Kaliforniya Riverside Üniversitesi’nden 1056 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcıların %65’inin kadın %35’inin erkek olduğu görülmüştür. Çalışmada “Çoklu Grup Doğrulamalı Faktör Analizi” (ÇGDFA) yöntemi kullanılarak cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacılar cinsiyete göre metrik değişmezliğin sağlandığını fakat skalar değişmezliğinin sağlanmadığını bulmuşlardır. Cinsiyete göre metrik değişmezliğin sağlanması, kadınlar ve erkekler için “nörotizm” olarak isimlendirilen altı faktörlü psikolojik özelliğin aynı şekilde açıklandığı (temsil edildiği) anlamına gelmiştir. Cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin “Öfke ve Düşmanlık” faktöründe sağlanmaması, kadınlar ve erkekler için “Öfke ve Düşmanlık” faktörünün aynı şeyleri temsil etmediği anlamına gelmektedir. Bu bulgular doğrultusunda “Öfke ve Düşmanlık” faktöründe cinsiyete göre karşılaştırmaların yapılmasının doğru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cheung ve Rensvold (2002) yaptıkları “Ölçme Değişmezliğini Test Etmek Amacıyla Uygunluk İndekslerini Değerlendirme” isimli çalışmada, ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliği incelenirken çok sık kullanılan GFI uyum iyiliği indeksinin çeşitli durumlarda ne şekilde değiştiğinin incelenmesi amacıyla bir

simülasyon çalışması yapmışlardır. Bu amaçla gruplar arasında farklı kısıtlamalar eklenerek simülasyon grupları elde edilmiş ve 20 ÇGDFA yapılarak uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplanan GFI indeksleri arasında en doğru sonuçlar elde etmek adına Δ CFI, Δ Gamma ve Δ McDonald's indekslerinin kullanılması önerilmiştir.

Byrne ve Watkins (2003) “Ölçme Değişmezliği Sorunu Yeniden İnceleniyor” isimli çalışmada Kendini Tanımlama Ölçeği ve bu ölçeğin dört alt boyutunu kullanarak iki kültürel grup arasındaki ölçme değişmezliğinin incelenmesini amaçlayan çalışmalarında, ölçeği Avusturyalı ve Nijeryalı 13-17 yaş grubundaki ergenlere uygulamıştır. 497 Avusturyalı ve 439 Nijeryalı kişinin verisi toplandıktan sonra ÇGDFA yöntemi ile iki kültürel grup arasında ölçme değişmezliği incelemesi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin her iki grupta da iyi uyum indekslerine sahip olduğu fakat bazı faktör yük değerlerinde iki grup arasında manidar farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmacılar ölçekten elde edilen verilerin iki kültürel gruba göre ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliğinin sağlandığını fakat Lagrange Multiplier Test ile yanlılık incelemesi yapıldığında bazı maddelerin iki kültürel gruptan biri lehine yanlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar buldukları bu yanlılıkların kaynaklarını varyans analizi ve tepki örüntüleri yöntemi ile grafiksel olarak incelemişlerdir.

Spino (2003) Schwartz Değerler Ölçeği'nde yer olan 10 değer çeşidinde kültürlerarası ölçme değişmezliğini incelemeyi amaçlayan araştırmasında, ölçeği 21 ülkede bulunan 100 farklı üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplamda 3280 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmacı elde edilen verilerin kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelenmesi amacıyla ÇGDFA yöntemini kullanmış ve 10 değer çeşidi ve ölçeğin geneli için ayrı ayrı analizler yapmıştır ve her değer için ölçme değişmezliğini ayrı ayrı incelemiştir. Araştırmada yapılan analizlerin sonucunda “Geleneklere Uyuma”, “Evrensellik”, “Yardımseverlik” ve “Kendinden Yönelim” değer türlerinde faktör varyanslarının değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. 10 değer çeşidinden “Hazcılık” dışındaki tüm değer çeşitleri için metrik ve şekilsel ölçme değişmezliğinin sağlandığı fakat hazcılık değerinin şekilsel ve metrik olarak kültürlerarası ölçme değişmezliği göstermediği yani bazı kültürler bakımından yanlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlandığı tüm değer türleri için rahatça kültürlerarası karşılaştırmalar yapılabileceğini belirtmiştir.

Chen (2007) “Uyum İyiliği İndekslerinin Ölçme Değişmezliği Eksikliğine Duyarlılığı” isimli araştırmasında ölçme değişmezliği uyum iyiliği katsayılarının tutarlılığını ve hassasiyetini simülatif bir çalışmayla belirlemeyi amaçlamış ve bir simülasyon çalışması yürütmüştür. Bu doğrultuda simülatif olarak 300, 500 ve 1000 birimlik örneklem büyüklüğüne göre uyum indekslerinin hassasiyetini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre CFI, McDonald’s, IFI, NFI, SRMR ve Gamma uyum iyiliği indekslerinin örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmediğini ancak RMSEA indeksinin örneklem büyüklüğünden etkilendiğini raporlamıştır.

Vitacco (2007) yaptığı “Psikopati” isimli çalışmada birey içi, duygusal, yaşam tarzı ve antisosyal olmak üzere 4 faktörden oluşan psikopatoloji modelinin farklı etnik gruplar açısından ölçme değişmezliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 119 Afrika-Amerikalı ve 280 Caucasian hastadan veri toplamıştır. Verileri toplarken Batı Missouri Zihinsel Sağlık Merkezi, Psikiyatri Enstitüsü ve Kliniği, Massachusetts Üniversitesi Sağlık Merkezi ve Worcester Devlet Hastanesi ile işbirliği içinde çalışmış ve örneklemi buralarda tedavi gören hastalardan seçmiştir. Toplanan veriler ÇG DFA yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, etnik gruplar bakımından ölçme değişmezliği olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem psikopatoloji modelinin bütünü hem de tek tek 4 faktörü bakımından etnik gruplara göre ölçme değişmezliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı yeni araştırmacılara ölçme değişmezliğini Yapısal Eşitlik Modellemesi ile de çalışabilecekleri doğrultusunda önerilerde bulunmuştur.

Önen (2007) yaptığı “Gruplar Arası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançlar Envanteri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmada öncelikle Epistemolojik İnançlar Envanterini Türkçeye uyarlamıştır. Envanterin uyarlanması araştırmanın örneklemi Ankara Üniversitesi’nde öğrenim gören 1318 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı önce DFA yaparak modeli doğrulamış sonrasında envantere ait güvenilirlikleri McDonald yöntemini kullanarak hesaplamıştır. Araştırmacı ayrıca ölçeğin madde yanlılığını incelemek amacıyla Lagrange Multiplier Analiz yapmış ve madde yanlılığı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uyarlama işlemi gerçekleştirildikten sonra araştırmacı cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelemesi yapmıştır. Araştırma sonucunda envanterin uyarlanmış Türkçe formunun cinsiyete göre ölçme değişmezliği göstermediği bulunmuştur.

Sass (2011) yaptığı “Doğrulayıcı Faktör Analizi Çerçevesinde Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi Gizil Faktör Araçlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmada Öğretim Yönetimi Ölçeği’ni kullanarak ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 491 öğretmenden veri toplamış ve ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ölçme değişmezliği olup olmadığını incelemiştir. Bu analizleri yaparken amacını ölçme değişmezliği çalışacak araştırmacılara rehber olmak olarak belirlemiştir. Araştırmacı aynı zamanda çalışmasında ölçme değişmezliğinin önemini üzerinde durmuştur. Ölçme değişmezliği çalışacak yeni araştırmacılar için ölçme yanlılığı ile ölçme değişmezliği farkını, model kestirimini ve ölçme değişmezliğinde ölçeğin önemini açıklamış ve tartışmıştır.

Wang, Willett ve Eccles (2011) yaptıkları “Okul Bağlılığının Değerlendirilmesi ve Cinsiyet ile Etnik Kökene Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi” isimli çalışmada ortaokulda öğrenim gören 1103 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerin okul bağlılığı yapısını incelemiştir. Okul bağlılığı yapısı, akademik başarıdaki düşüş ve okulu bırakma oranları ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmacılar elde ettikleri veriler doğrultusunda okul bağlılığı modelinin cinsiyete ve etnik gruplara (Avrupalı-Amerikalı ve Afrikalı-Amerikalı öğrenciler) göre ölçme değişmezliğini incelemiştir. Bu incelemeler sırasında ÇGDFA yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacılar, araştırma sonucunda genel okul bağlılığında cinsiyete ve etnik gruplara göre ölçme değişmezliğinin sağlanmadığını fakat davranışsal ve duygusal bağlılıkta cinsiyete ve etnik gruplara göre ölçme değişmezliğinin sağlandığını raporlamıştır.

Uyar, Gübeş ve Kelecioğlu (2011) yaptıkları “Pisa 2009 Tutum Anketi Madde Puanlarının Aşamalı Madde Tepki Modeli İle İncelenmesi” isimli çalışmada PISA Türkiye 2009 örnekleminde yer alan 4340 öğrencinin verisi ile çalıştıkları araştırmasında, öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplardaki (cinsiyet, okul türü ve istatistiksel bölge) ölçme değişmezliğini incelemiştir. Araştırmacılar verilerini analiz ederken ÇGDFA yönteminden yararlanarak ölçme değişmezliğini incelemiştir. Analiz sonuçlarında PISA 2009 öğrenme stratejileri modelinin Türkiye örnekleminde cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre şekilsel ve metrik ölçme değişmezliği aşamalarının sağlandığı, istatistiksel bölge değişkenine göre ise tüm ölçme değişmezliği aşamalarının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schnabel, Kelava, Vijver ve Seifert (2015) yaptıkları “Kültürlerarası Yeterliği Ölçme Testinin Ölçme değişmezliğinin İncelenmesi” adlı çalışmada Kültürlerarası Yetkinlik Ölçüm Testi'nin kısaltılmış versiyonunu kullanmışlardır. Almanya ve Brezilya'dan veri toplayan araştırmacılar 1032 Alman ve 769 Brezilyalıdan veri toplayarak ÇGDFA yöntemi ile kültürlerarası ölçme değişmezliğini incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda ölçme aracının kültürlerarası metrik ve skalar değişmezlik göstermediğini bulunmuştur.

Kıbrıslıoğlu (2015) “PISA 2012 Matematik Öğrenme Modelinin Kültürlere Ve Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Türkiye-Çin (Şangay)-Endonezya Örneği” adlı çalışmasında PISA 2012 Türkiye, Çin ve Şangay örneklemelerinden 5211 öğrenci ile çalışarak Matematik Öğrenme Modeli'nin cinsiyete göre ve kültürlerarası ölçme değişmezliğini incelemiştir. ÇGDFA yöntemini kullanarak ölçme değişmezliğini inceleyen araştırmacı kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlanmadığını yani ölçme aracının kültürlerarası yanlı davrandığını fakat cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin sağlandığını yani cinsiyete göre ölçme aracının yanlı olmadığını bulmuştur.

Yandı, Köse ve Uysal (2017) tarafından yapılan “Farklı Yöntemlerle Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: PISA 2012 Örneği” adlı çalışmada PISA 2012 uygulamasındaki Problem Çözmeye Açıklık Ölçeği'nin Türkiye ve Finlandiya örneklemeleri kullanılarak, istatistiksel varsayımlar bakımından farklılık gösteren 2 farklı yöntem kullanılarak ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ortalama Kovaryans Yapılarının Değişmezliği (OKYD) ve Çoklu Grup Örtük Sınıf (ÇGÖS) analizi kullanılarak yöntemler karşılaştırılmıştır. Normallik sayılıtısının sağlanmasını gerektiren OKYD yönteminde tüm adımlarda ölçme değişmezliği sağlanırken, normallik sayılıtısının sağlanmasına gerek duymayan ÇGÖS yönteminde ölçme değişmezliği tüm adımlarda sağlanmamıştır. Bu durum Problem Çözmeye Açıklık Ölçeği'nin OKYD yöntemi ile kültürlerarası yanlılık göstermese de ÇGÖS yöntemine göre yanlı olduğu yani ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı görülmektedir.

Karaduman (2017) yaptığı “Sınav Stresi Ölçeğinin Uyarlanması ve Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi” adlı çalışmada Sınav Stresi Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlayarak bu ölçeğin ölçme değişmezliğinin incelenmesini amaçlamıştır. Beşli likert tipi olarak geliştirilen 27 maddelik 3 faktörlü ölçeği Balıkesir'de öğrenim gören 1617 lise öğrencisine uygulamıştır. Araştırmada uyarlanması planlanan ölçme aracı DFA

yapılarak doğrulanmış ve belli demografik değişkenlere göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ölçme aracının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenleri için ölçme değişmezliği sağlanmıştır yani uyarlanan ölçme aracının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından yanlı olmadığı ve bu ölçme aracı kullanılarak karşılaştırmalar yapılabileceği raporlanmıştır.

Asar (2019) tarafından yapılan “PISA 2015 Matematik Okur-Yazarlığı Testinin Farklı Dilleri Konuşan Ülkeler Arasında Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi” adlı çalışmada PISA 2015 sınavında yer alan matematik okuryazarlığı testi ile farklı anadillere sahip 12 ülkeden toplamda 2816 öğrencinin verisi ile çalışılmıştır. Araştırmada Doğrulamalı Faktör Analizi yapılarak öncelikle 22 maddeden oluşan ölçme aracına ait model doğrulanmıştır. Sonrasında ölçme değişmezliğinin incelenmesi amacıyla ÇGDFA yapılmıştır. ÇGDFA ile ölçme modeli, yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik adımları doğrulanırken skalar değişmezlik adımı doğrulanmamıştır. Bu durum PISA 2015 matematik okuryazarlığı ölçme aracının farklı anadillere sahip öğrenciler için yanlı olduğu bulunmuştur. Ölçme değişmezliğinin sağlanmamış olması farklı anadilleri konuşan öğrenciler için karşılaştırma çalışmaları yapmanın doğru olmadığına kanıt olmuştur.

Alan yazında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde ölçme değişmezliğinin çoğunlukla PISA ve TIMSS gibi geniş ölçekli uluslararası sınavlardan elde edilen veriler ile cinsiyet, okul, kültür vb. değişkenler için incelendiği görülmüştür. Araştırmacılar ölçme değişmezliğini özellikle ölçeklerden elde edilen puanların geçerliği ile ilgili kanıt sunmak amacıyla kullanmışlardır. Bunun nedeni ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırılabilir olması için ölçme değişmezliğinin sağlanmasının gerekli olmasıdır. Gruplar arası karşılaştırmalar öncesinde ölçme değişmezliğinin test edilmesi gerektiği ve ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı alt gruplar arasında karşılaştırmaların yapılmasının doğru olmadığı görülmektedir.

3.2. Okul Terki İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında okul terki ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve çalışmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Berger ve Braxton (1998) tarafından yapılan “Tinto’nun Etkileşimli Öğrenci Terki Teorisinin İncelenmesi” adlı çalışmada Amerika’da 718 üniversite öğrencisi ile üniversite öğrencilerinin örgütsel durumlarının okul terki ve okula devam durumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversiteye geldiklerindeki ilk düşüncelerinin, onların üniversiteye bağlı hissetmelerinde ve üniversite ile bütünleşmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin okullarına hissettikleri bağlılık düzeylerinin artması süreçte öğrencinin okul terki riskini azaltmaktadır. Araştırmada üniversite birinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilere oryantasyon etkinlikleri yapılarak okul ve örgütsel konularda bilgi vermenin, öğrencilerin okul terkinin önüne geçmede oldukça önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Allen (1999) tarafından yapılan “Üniversite Bitirme Arzusu: Motivasyon ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada Amerika’da yapılan araştırmaya 518 üniversite öğrencisi katılmıştır, araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada özellikle bir önceki kurumdan üniversiteye yeterli donanım ile gelmeyen öğrencilerin, finansal bakımdan yeterli duruma sahip olmayan öğrencilerin, ailesinde üniversite mezunu bulunmayan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Özellikle akademik performans, arkadaş grubu gibi etmenlerin öğrencilerin okul terki ile ilgili motivasyonunu önemli düzeyde etkilediği raporlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yalnızca %60’ının okuluna devam ettiği geri kalanların okulu terk ettiği üzerinde durmuştur.

Aina (2013) yaptığı “İtalya’da Ebeveynlik Geçmişi ve Okul Terki” adlı araştırmada aile tipinin okul terki kararına etkisini incelemiştir. 1489 lise öğrencisi ile çalışılan araştırmada üst düzey ekonomik sınıfta olan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha az olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin, eğitim sürecinde nerede kaldıklarının ve aile yaşantısında bulunan olumsuzlukların öğrencilerin okul terki olasılığını etkilediği bulunmuştur. Ayrıca ebeveynleri boşanmış öğrencilerin okulu terk etme eğilimlerinin %94 arttığı raporlanmıştır.

Lassibille ve Gomez (2008) tarafından yapılan “İspanya’da Üniversite Öğrencileri Neden Okulu Terk Ediyor?” adlı çalışmada İspanya’da üniversitelerde öğrenim gören 7000 öğrencinin boylamsal verisi ile okul terki nedenleri araştırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyelerinin, mezun oldukları ise türünün öğrencilerin okul terkinin etkilediği bulunmuştur. Ailesindeki bireyler üniversite mezunu olmayan öğrencilerin okulu terk etme ihtimalinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin okulu terk etme ihtimalinin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre 3 kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversiteye kayıt olunan yaşın, akademik hazırbulunuşluğun ve belli bir süre ara verdikten sonra üniversiteye kayıt olma durumunun okulu terk etme riskini etkilediği raporlanmıştır.

Allen, Robbins, Casillas ve Oh (2008) tarafından yapılan “Okul Terkinde Akademik Performansın Motivasyonun ve Sosyal Bağlılığın Etkisi” adlı araştırmaya 23 yükseköğretim kurumundan 6872 öğrenci katılmıştır. Üniversite öğrencilerinin birinci sınıfın sonunda gösterdikleri akademik başarının okul terki riskinde önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur. Okul terki riskinde kişisel nedenlerin örgütsel nedenlerden daha çok etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okula devam durumlarının, ailelerinin eğitim düzeylerinin ve sosyo ekonomik durumlarının okul terkinde oldukça belirleyici faktörler olduğu bulunmuştur.

Araque, Roldan ve Salguero (2009) tarafından yapılan “Okul Terki Oranlarını Etkileyen Faktörler” isimli çalışma yaklaşık 24000 üniversite öğrencisinin okulu terk etme olasılıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma İspanya’da bir üniversitede mühendislik, iktisadi ve idari bilimler, sosyal bilimler öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kendileri için geleceğe dönük hedefler oluşturmasının, akademik özyeterliliklerinin, üniversite ortamına uyum sağlama düzeylerinin ve üniversite yaşamına uyum sağlama düzeylerinin öğrencilerin okulu terk etme kararları ile ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Özellikle birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde bu ilişkinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencinin aile ortamının da okul terki kararını etkilediği, özellikle öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumunun, ailesinin öğrenciyi destekleme düzeyinin, aile içinde sık çatışmalar yaşanmasının ve ailenin öğrenciyi seçeceği bölüm konusunda baskı yapmasının öğrencinin okulu terk etme olasılığını arttırdığı görülmüştür. Ailesinden ekonomik destek görmeyen ve okulu ile birlikte eş zamanlı çalışmak zorunda kalan öğrencilerin de okulu terki olasılıkları diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Gury (2011) “Fransa’da Yükseköğretimde Okul Terki: Mikro Ekonomik Yaklaşım” adlı çalışmasında Fransa’da 1185 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada okul terkini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin öğrenim gördükleri süreçte ailelerinden ekonomik destek almalarının, cinsiyetin, okudukları bölüm ile ilgili işsizlik oranlarının, üniversitenin sosyal durumunun ve öğrencinin okuduğu bölüm hakkındaki bilgi düzeyinin öğrencinin okul terkini etkileyen faktörler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okul terki olasılığının daha yüksek olduğu, ailesinden maddi destek almayan öğrencilerin alan öğrencilere göre okul terki olasılığının daha yüksek olduğu ve okuduğu bölümde mezun olduktan sonra işsizlik sorunu yaşayacağını düşünen öğrencilerin diğerlerine göre okul terki olasılığının daha yüksek olduğu raporlanmıştır.

Chen (2012) “Kurumsal Özellikler ve Üniversite Okul Terki: Çok Boyutlu Olay Analizi” adlı çalışmasında 4 yıllık bir süreçte 4101 öğrenci ile boylamsal olarak yaptığı çalışmada örgütsel niteliklerin okul terk etme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı üniversitenin büyüklüğünün, üniversitede uygulanan kuralların, üniversitenin örgütsel yapısının, öğrencilerin üniversitenin bulunduğu toplum ile uyum sağlamanın ve okula devam durumunun öğrencinin okul terki kararı üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur. Özellikle öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarındaki akademik başarılarının, üniversitenin bulunduğu toplum ile akademik ve sosyal uyum düzeyinin ve ekonomik destek almalarının okulu terk etme olasılıkları ile negatif yönde ilişkili olduğunu raporlanmıştır.

Şimşek (2013) yaptığı “Üniversite Öğrencilerinin Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri” adlı çalışmada dört yıllık lisans eğitimi alan 450 öğrenci ile geliştirilen araştırmada öğrencilerin okul terki eğilimlerinin ve okul terki nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okul terki nedenlerini üç grupta incelemiştir. Bunlar kişisel nedenler, aile ile ilgili nedenler ve örgütsel nedenlerdir. Araştırmacı öğrencinin okulu terk etme nedenlerinde yer alan kişisel nedenlerin öğrencinin cinsiyeti, okula devam durumu, akademik başarı seviyesi, okulda disiplin suçu işleme durumu, okul ile eş zamanlı çalışma durumu ve okulda yaşanan olaylar nedeniyle canının sıkılma durumu olduğunu belirtmiştir. Okul terki nedenleri arasında yer alan aile ile ilgili nedenlerin ise ailedeki kişi sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin öğrenciye verdiği destek ve ilgi olduğu raporlanmıştır. Okul terki nedenlerinden olan örgütsel nedenlerin ise üniversite yöneticilerinden memnuniyet

seviyesi, öğretim üyelerinden memnuniyet seviyesi, üniversitede yapılan sosyal etkinliklerden memnuniyet seviyesi ve öğrencinin öğrenim gördüğü üniversiteyi kendi isteği ile seçme durumu olduğu raporlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okul terk etme olasılıklarının %45 olduğu belirlenmiştir. Yani her iki öğrenciden birinin okulu terk etmeyi en az bir kere planladığı tespit edilmiştir.

Bülbül (2012) tarafından yapılan “Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler” adlı çalışmada okul terkinin nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmış ve bir üniversitede yer alan 12 öğrenci ve 6 öğretim üyesi ile görüşmeler yapılarak nitel bir araştırma yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan 12 öğrenci, daha önce okul terkinde bulunmuş ve 2008 yılında çıkarılan 5806 sayılı af kanunu kapsamında okula geri dönen öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler okul terki öncesinde akademik olarak üniversiteye uyum sağladıklarını, örgütsel olarak okullarına bağlı hissettiklerini, üniversite öncesinde aldıkları eğitimin niteliğini yüksek bulduklarını fakat sosyal uyum ile ilgili problemler yaşadıklarını, üniversite olanaklarını az bulduklarını ve üniversitedeki eğitimi niteliksiz bulduklarını belirtmiştir. Öğretim üyeleri de ekonomik sıkıntı yaşamamanın okul terkine yol açan önemli etkenlerden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler arkadaşlık ilişkileri, öğretim üyeleri ile ilişkileri konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Aypay, Çekiç ve Boyacı (2012) 35 kişi ile yürüttüğü nitel yöntem kullanarak yaptığı “Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrenci Tutma: Nitel Bir Çalışma” isimli çalışmada daha önce üniversite terkinde bulunup yeni bir bölüme geçmiş, başka bir kuruma geçmiş ya da yeniden terk ettiği bölüme dönüş yapmış öğrenciler ile çalışmış ve okul terki nedenlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı öğrencilerin bölüm seçiminin, okudukları bölüme ait hissetmelerinin, yaşam koşullarının, öğrenim süreçleri boyunca kaldıkları (barınma) yerlerin, mezuniyet sonrasındaki iş olanaklarının durumunun, akademik başarılarının, öğretim üyeleri ile etkileşimlerinin ve üniversitenin sosyal ve akademik ortamından memnuniyet seviyelerinin öğrencilerin okul terki nedenleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Paura ve Arhipova (2014) tarafından yapılan “Yükseköğretim Çalışma Programında Öğrencilerin Terk Oranlarının Neden Analizi” adlı çalışmada Letonya’da bulunan bir üniversitenin mühendislik fakültesinde öğrenim gören 677 öğrenci ile öğrencilerin okul terkinin altında yatan temel neden araştırılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacılar mühendislik fakültesi öğrencilerinin okul terkinin

temel nedeninin üniversiteye gelmeden önce edindikleri bilgi birikiminin düşük olmasının olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca gıda ve bilgisayar mühendislikleri alanlarındaki öğrencilerin okulu terk etme olasılıklarının ziraat ve orman mühendisliği alanındaki öğrencilerden daha düşük olduğu ve bu oranın mezuniyet sonrasındaki iş imkanları ve bölümün müfredatının zorluğu ile bağlantılı olabileceği belirtilmiştir.

Baars ve Arnold (2014) Hollanda’da yer alan bir üniversitenin iktisadi ve idari bilimler fakültesindeki 1576 öğrenci ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı üniversitelerde okul terki risk grubunda yer alan öğrencileri tespit etmektir. Araştırmacılar ilk yıldaki sınavlardan en az üç tanesine girmemiş ya da sınavlardan başarısız olmuş öğrencilerin okulu terk etme olasılıklarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin okula uyum sağlayamamış olması, akademik sorumluluklarına yeterince zaman ayırmaması, öğretim tekniklerinin öğrencinin niteliklerine uygun olmaması, bölümün öğrencinin beklentilerini karşılamaması gibi nedenlerinde okul terkine sebep olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar okul terki ile ilgili daha kapsamlı bir bilgi toplamak ve okul terki eğilimini anlamlandırmak isteyen kişilerin öğrencilerin kişisel niteliklerinden çok örgütsel niteliklere odaklanılması şeklinde öneride bulunmuşlardır.

Harvey ve Szalkowicz (2015) yaptıkları “Üniversiteyi Terk Eden Öğrencilerin Yeniden İlgisini Çekmek” isimli çalışmada okulu terk edip yeniden okula dönüş yapmış 184 öğrenci ile okul terki nedenleri üzerine çalışmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle yanlış bölüm tercihinde bulduklarını ve gelecek ile ilgili hedeflerini netleştirdikten sonra da okul terkinde bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle yükseköğretim kurumunda yaşanan sorunlar, ailesel sorunlar, maddi güçlükler, okula olan ulaşım imkânları, okulun sınav yönetmeliği ve yükümlülükler ile ilgili sorunlar öğrencilerin okul terkinin etkileyen en önemli etkenler olduğu raporlanmıştır. Araştırmacılar okul terkinde bulunmuş kişilerin süreçte takibinin sağlanması ve bu süreç ile ilgili araştırmaların yapılması gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerin okul terkinin önüne geçmek amacıyla yükseköğretim kurumlarının örgütsel etmenler ile ilgili farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Uslu (2017) yaptığı “Yükseköğretimde Okul Terkinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde öğrenim görüp süreçte okul terkinde bulunan 19 birey ile görüşmeler yapmış ve bireylere 24 soru yönlendirmiştir. Yapılan bu nitel çalışma sonucunda okul terkinde bulunan bireylerin okulu terk etme

süreçlerinde etkili olan nedenler ve bu nedenler arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmada okul terkinde bireysel nedenlerin, ailesel nedenlerin, sosyal nedenlerin ve akademik nedenlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Bu nedenlerin ayrı ayrı başlıklar altında incelenip irdelendiği araştırmada yükseköğrenime geçmeden önce öğrenim görülen ortaöğretim kurumunun türünün, ailedeki bireylerin eğitim düzeylerinin, okul ortamındaki arkadaş ilişkilerinin, öğrenim görülen şehirdeki sosyal imkânların, öğrencilerin akademik özyeterliklerinin, okula devam durumlarının, maddi imkânların ve iş olanaklarının okul terki ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı ayrıca çalışmasında yeni araştırmacılara örneklemin arttırılarak araştırma yapmaları ve nicel araştırmalar da yapmaları ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Genel olarak araştırmamıza konu olan okul terki, uyarlama ve ölçme değişmezliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, alan yazında uyarlama çalışmalarında elde edilen puanların geçerliği ile ilgili kanıt sunmak amacıyla ölçme değişmezliğinin incelenmediği görülmektedir. Bu doğrultuda bir uyarlama çalışmasında ölçme değişmezliğinin incelenmesinin önemi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde alan yazındaki ölçme değişmezliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, neredeyse hemen hepsinde PISA ve TIMSS gibi birçok ülkede uygulanan sınavlar ile elde edilen verilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda ölçme değişmezliği çalışırken uluslararası geniş ölçekli sınav verileri dışında çeşitli ölçeklerin de kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazında yer alan okul terki ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise çalışmaların çoğunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve oldukça kısıtlı örneklemlerde çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda okul terki ile ilgili çok faktörlü bir ölçek ile nicel araştırma yöntemi kullanmak ve büyük örneklemler ile çalışmak büyük önem arz etmektedir.

Alan yazın incelemeleri doğrultusunda bu araştırma, okul terkinin nicel araştırma yöntemi ile çalışılması, okul terki ile ilgili bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılması ve uyarlama adımlarının tek tek doğru bir şekilde yapıp ölçme değişmezliğinin de incelenerek elde edilen puanların geçerliği ile ilgili kanıt sunulması bakımından alan yazına katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneme uygulaması, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış ve Türk kültürü için psikometrik niteliklerinin belirlenmiştir. Ardından Türk kültürüne uyarlanan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin faktör yapısı için oluşturulan temel modelin veri ile uyum düzeyi ve kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiştir. Son olarak yükseköğretimde okul terki farklı demografik özellikler (cinsiyet, yaş, sınıf, okul ile eş zamanlı çalışma durumu v.b.) bakımından incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için araştırmada kullanılan model tarama modelidir. Tarama modeli bir araştırmaya konu olan bireyleri, olay ve nesnelere buldukları koşullar doğrultusunda ortaya koyup açığa çıkarmaktır (Karasar, 2008). Tarama modelleri, değişkenlerin durumlarını ortaya koymayı ve değişkenler arasındaki değişimi ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Gall ve Borg, 1999).

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin okul terki algılarının ve kültürlerarası ölçme değişmezliklerinin incelenmesi amacıyla, Brezilya kültüründe Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği, Murat ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen Yükseköğretim Yaşam Doyumu Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği, Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından öğrencilerin okul terki eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yükseköğretimde okul terki ve okul terki yapısının arkasında yatan nedenler 6 boyutta incelenmektedir. 2018-2019 yılları arasında bir çalışma ekibi kurulmuş, İspanyolca ve Portekizce'nin konuşulduğu 3 ülke (Brezilya, Portekiz ve İspanya) projeye dahil edilmiştir. Araştırmacılar alandaki literatürü tarayarak ve 3 ülkeden yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler ile görüşmeler yaparak öğrencilerin okul terki düşüncelerinin altında yatan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve motivasyon durumlarını kapsayan 55 maddelik bir form oluşturmuşlardır. Oluşturdukları bu maddeleri alan yazın taraması sonucunda 6 alt boyut etrafında birleştirmişlerdir. Bu alt boyutlar; Sosyal alt boyutu (öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, şehir ve arkadaşları ile ilgili maddeleri içermektedir.), Akademik alt boyutu (öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdaki kurallar ve akademik başarı ile ilgili maddeleri içermektedir.), Öğretim Üyeleri alt boyutu (öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdaki öğretim üyeleri ile ilgili maddeleri içermektedir.), Sağlık ve Mutluluk alt boyutu (öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdaki mutlu olma durumları ile ilgili maddeleri içermektedir.), Kurumsal alt boyutu (öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun hizmetleri ile ilgili maddeleri içermektedir.) ve Finansal alt boyutundan (öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca maddi durumları ile ilgili maddeleri içermektedir.) oluşmaktadır. Altı boyuttan ve toplamda 5'li likert tipi 55 maddeden oluşan ölçek öncelikle uzman görüşüne sunulmuş ve 22 madde tüm ülkelerde ortak yapıya sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 33 madde 3 ülkeden 1162 öğrenciye uygulanmış ve geliştirme çalışması yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1 madde, madde faktör yükü düşük olduğu için atılmıştır. Sonuç olarak 3 ülkeden elde edilen veriler doğrultusunda 6 alt boyuttan oluşan 32 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin açıklanan varyansı 3 ülke için ayrı ayrı hesaplanmış ve %58,79 ile %63.09 arasında değiştiği bulunmuştur. Hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçek genelinde güvenirlik katsayılarının 0.74 ile 0.92 arasında değiştiği raporlanmıştır.

Bu çalışmada öncelikle ulusal alanyazın incelemesi yapılmış ve okul terki ile ilgili yapılan çalışmalar da ortak olarak incelenen boyutlar dikkate alınmıştır. Ulusal alanyazında okul terkinin genel olarak sosyal, akademik, finansal, kurumsal, sağlık ve

kişisel nedenler ile gerçekleştiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak uluslararası alanyazında da gerekli incelemeler yapılmıştır. Hem benzer altboyutlardan oluşan hem birçok ülkede kullanılmış hem de psikometrik nitelikleri güçlü olması nedeniyle bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasına karar verilmiştir. Özellikle birçok kültürde kullanılmış olması ve birçok kültürde psikometrik niteliklerinin yüksek çıkması Türk kültüründe de kullanılabilir hale getirilmesinin faydalı olacağını düşündürmüştür.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin incelenmesi amacıyla **Yükseköğretim Yaşam Doymu Ölçeği (YYDÖ)** kullanılmıştır. YYDÖ Murat ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin yükseköğretimde yaşam doyumunu ve yükseköğretiminden memnuniyetini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar alan yazını inceleyerek öğrencilerin “okul” ve “yaşam” doyumunda etkisi olduğu düşünülen faktörleri belirlemişler ve 43 maddelik bir form oluşturmuşlardır. Oluşturdukları bu maddeleri beş faktör etrafında toplamışlardır. Bunlar sırasıyla “genel üniversite doymu”, “öğretim üyelerinden sağlanan doymu”, “üniversite sosyal hizmetlerinden sağlanan doymu”, “üniversite imkânlarından sağlanan doymu” ve “üniversite yönetiminden sağlanan doymu” olarak adlandırılmıştır. 5 faktörden ve toplamda 43 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek öncelikle uzman görüşüne sunulmuş ve 1 madde revize edilmiştir. Sonrasında 80 öğrenci ile deneme uygulaması yapılmış ve 14 maddenin ters kodlanacağı belirlenmiştir. Sonrasında 370 öğrenciye uygulanmış açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda 14 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve 29 maddeden oluşan nihai form oluşturulmuştur. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.93 olduğu ve ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 0.35 ile 0.75 arasında değiştiği raporlanmıştır.

Yükseköğretim Yaşam Doymu Ölçeği'nin altboyutları ve alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yükseköğretim yaşam doyumları ile okul terki eğilimleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle yükseköğretim kurumunun öğretim üyelerinden, sosyal hizmetlerinden, imkanlarından ve yönetiminden doymu şeklindeki altboyutları Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin altboyutları ile paralel şekilde ilerlemektedir. Buradan yola çıkarak Yükseköğretim Yaşam Doymu Ölçeği'nin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği için psikometrik nitelikleri yüksek bir ölçüt olacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın başında ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere **Demografik Bilgi Formu** uygulanmıştır. Bu formda alanyazın incelemeleri sonucunda okul terki ile ilişkisi olduğu düşünülen maddeler ve Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'ni geliştiren kişilerin geliştirme aşamasında öğrencilere yönelttikleri bazı maddeler yer almaktadır.

3.3.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören kolay ulaşılabilen ve gönüllülük esası ile çalışmaya dahil olmak isteyen 560 yükseköğretim kurumu öğrencisi ile çalışılmıştır.

Öğrencilerden veriler iki farklı zaman da toplanmıştır. İlk olarak Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin uyarlama aşamasının gerçekleştirilmesi için 279 öğrenciden veri toplanmıştır (uyarlama grubu). Uyarlama süreci sonrasında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği (YOTÖ) ve Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği (YYDÖ) ilk gruptan farklı öğrencilerden oluşan 281 öğrenciye (tarama grubu) uygulanmıştır. Uyarlama grubunun verisi ile YOTÖ'nin Türk kültürüne uyarlanması ile ilgili analizler yapılmıştır. Tarama grubunun verisi ile YOTÖ ve YYDÖ'nin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiş, ölçüt geçerliği belirlenmiş ve fark analizleri yapılmıştır. Tarama grubu verileri ve aynı ölçeğin Brezilya'da uygulanması ile elde edilen veriler dahil edilerek toplamda 487 öğrencinin verisi ile kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiştir. Tüm gruplardan veri toplanırken Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'ni geliştiren kişiler ile benzer gruplardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Örneğin geliştiren kişiler geliştirme adımıyla yalnızca 1. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile çalıştığından bu çalışmada da benzer şekilde uyarlama adımıyla yalnızca 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır.

Alanyazın taramaları sonucu öğrencilerin okul terki eğilimleri ile ilişkisi olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf ve okul ile eş zamanlı çalışma durumu değişkenlerine göre dağılımlar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Uyarlama Grubu		Tarama Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	244	87.5	188	66.9
	Erkek	35	12.5	93	33.1
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Sınıf	1.Sınıf	279	100.0	98	34.9
	2.Sınıf	0	0	74	26.3
	3.Sınıf	0	0	58	20.6
	4.Sınıf	0	0	51	18.1
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Okul ile Eş Zamanlı Çalışma	Evet	6	2.2	93	33.1
	Hayır	273	97.8	188	66.9
	Toplam	279	100.00	281	100.00

Tablo 2 incelendiğinde uyarlama grubunda yer alan öğrencilerin %87.5'inin kadın ve %12.5'inin erkek olduğu, %2.2'sinin okul ile eş zamanlı çalıştığı ve %97.8'inin okul ile eş zamanlı çalışmadığı görülmektedir. Tarama grubunda yer alan öğrencilerin %66.9'unun kadın ve %33.1'inin erkek olduğu, %33.1'inin okul ile eş zamanlı çalıştığı ve %66.9'unun okul ile eş zamanlı çalışmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Demografik Bilgi Formunda yer alan diğer maddelere verilen cevaplara göre dağılımları Ek 7'de verilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada Türk kültürüne uyarlanan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği için öncelikle geliştiren kişilerden uyarlama ve kullanım izinleri alınmıştır. Sonrasında ölçeklerin son halleri Kocaeli Üniversitesi Etik Kuruluna tez önerisi ile birlikte yollanıp gerekli izinler alınmıştır (Alınan izin belgesi Ek 1'de verilmiştir). Gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler Google Form üzerinde oluşturularak online olarak ve gönüllülük esası ile yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

3.4.1. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Uyarlanma Süreci

Türk alan yazınına kazandırılması planlanan “Motivos de Abandono do Ensino Superior” Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması için ölçeği geliştiren Santos, Ambiel, Bernardo, Cervero, Almedia ve Casanova'yı (2019) temsilen Prof. Dr. Acácia A. Angeli dos Santos ile iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Uyarlanacak ölçeğin hem dil hem de kültürel bakımdan Türk kültürü ile yapısal eşitliği ve eşdeğerliğinin olup olmadığını incelenmiştir. Yükseköğretimde okul terki durumunun ve ölçek maddelerinin Türk kültüründe birebir karşılıklarının olduğu görülmüştür. Burada hem ölçekte yer alan maddeler, hem altboyutlar hemde ulusal alanyazında olan mevcut çalışmalar incelenerek karar verilmiştir.
2. Uyarlanacak ölçek hem Türkçe'ye hem de İspanyolca'ya hâkim dört İspanyolca dil uzmanına gönderilmiş ve ayrı ayrı çevirileri yapılarak en son ortak bir form oluşturulmuştur.
3. Türkçe çevirisi yapılmış olan formun dil yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla üç Türk Dili ve Edebiyatı uzmanından uzman görüşü alınmış ve Türkçe taslak form oluşturulmuştur.
4. Türkçe olarak oluşturulan taslak form için dört Ölçme ve Değerlendirme uzmanından uzman görüşleri alınmıştır.
5. Türkçe taslak formun tekrar İspanyolcaya çevirisi yapılmış ve bu form ölçeği geliştirenler arasında olan Prof. Dr. Prof. Dr. Acácia A. Angeli dos Santos ile paylaşılarak ölçek maddelerinde bir değişiklik olmadığı konusunda onay alınmıştır.
6. Orijinal form ile Türkçe form iki dili de iyi bilen iki öğretim üyesi ile paylaşılmış ve bu iki uzmandan dil ve anlam açısından karşılaştırma yapmaları ve görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.
7. Son düzenlemeler yapıldıktan sonra oluşturulan deneme formu ve orijinal ölçek iki dili de iyi bilen 18 yükseköğretim öğrencisine 20 gün arayla uygulanmış ve ölçeğin orijinal formu ile Türk kültürüne uyarlanan formu arasındaki ilişkiye (Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile) ve farka (Mann Whitney U Testi ile) bakılmıştır. İki form arasındaki ilişkinin yüksek olması Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

8. Deneme formu, ölçeğin uyarlaması yapılırken hedeflenen çalışma grubu ile aynı özelliklere sahip 54 öğrenciye uygulanmıştır. Sonrasında elde edilen veri ile madde istatistikleri, madde toplam korelasyonları ve güvenilirlikler hesaplanmıştır. Ayrıca 10 öğrenci ile maddeler üzerinde tek tek durularak görüşme yapılmıştır. 54 öğrencinin verisi ile elde edilen deneme uygulaması sonuçları Ek 8’de verilmektedir.
9. Deneme uygulamasından sonra gerekli revizyonlar yapılmış (Maddeler anlam bakımından görüşme önerileri sonucunda düzeltilmiş, madde toplam korelasyonları, madde ortalama ve standart sapmalarına göre maddelerde herhangi bir sorun olmadığına karar verilmiştir.) ve uyarlama uygulaması için 279 üniversite 1. sınıf öğrencisine ölçek uygulanarak (uyarlama grubu) elde edilen veriler ile uyarlama çalışması yapılmış, gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak model (Ölçeğin orijinal halinde bulunan madde-altboyut dağılımı modeli) doğrulanmıştır. Burada modelin doğrulanması Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeğinde yer alan maddelerin ölçeğin altboyutlarına göre dağılımlarının ölçeğin orijinal hali ile aynı olduğunu göstermektedir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlama aşamasında uyarlama adımlarını gerçekleştirmek amacıyla deneme uygulaması için 54 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde madde istatistikleri, madde güvenilirlikleri, madde toplam korelasyonları ve ölçeğin tamamı ve altı alt boyutuna ilişkin güvenilirlikleri hesaplanmış ve 10 öğrenci ile Skype üzerinden ölçek maddeleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Hesaplama işlemleri yapılırken SPSS 24.00 paket programı kullanılmıştır.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği’nin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesi amacıyla iki dile de hâkim 18 kişiye iki hafta arayla önce ölçeğin orijinal formu sonra da ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Burada ölçeğin dilsel eş değerliğini test etmek amaçlanmıştır. Bunun için de ölçeğin orijinal formu ile Türk kültürüne uyarlanan formundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye ve kişilerin iki forma verdikleri cevaplar arasındaki farka bakılmıştır. 18 kişiden elde edilen verilerle ölçeklerin toplam

puanları için Spearman Brown Korelasyon Analizi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği 279 öğrenciye (uyarlama grubu) uygulanmıştır. Uygulama sonrasında verilerin analizine başlamadan önce hatalı işaretlenen herhangi bir veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Bunun sonucunda 3 katılımcının verisi hatalı giriş yaptıkları ya da maddeleri boş bıraktıkları için veri setinden çıkarılmış, 15 katılımcı ise uç değer olduğu için çalışmadan çıkarılmış ve uyarlama aşamasına 261 kişi ile devam edilmiştir. Daha sonra verilerin yapı geçerliğini kontrol etmek, önceden belirlenmiş olan faktör yapısının veriyle uyum sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek ve faktör yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için LISREL 8.7 paket programı kullanılmıştır.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin yapı geçerliği sağlandıktan sonra ölçüt geçerliğinin incelenmesi ve ilk gruptan farklı bir grupta yapı geçerliğinin yeniden incelenmesi amacıyla ölçek ilk gruptan farklı 281 öğrenciye (tarama grubu) hem Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği hem de Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında verilerin analizine başlamadan önce hatalı işaretlenen herhangi bir veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Bunun sonucunda 7 katılımcı hatalı giriş yaptıkları ya da maddeleri boş bıraktıkları için veri setinden çıkarılmış, 10 katılımcı ise uç değer olduğu için çalışmadan çıkarılmış ve analizlere 264 kişi ile devam edilmiştir. Daha sonra verilerin yapı geçerliğini kontrol etmek, önceden belirlenmiş olan faktör yapısının veriyle uyum sağlayıp sağlamadığının değerlendirmek ve faktör yapısını doğrulamak için Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği için DFA yapılmıştır.

Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği ölçüt alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Alanyazın incelemeleri sonucunda okul terki ile ilişkisi olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul ile eş zamanlı çalışma durumu değişkenlerinin de ölçüt geçerliği için kullanılmasına karar verilmiştir. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul ile eş zamanlı çalışma durumuna göre fark analizleri yapılmıştır. Fark

analizlerinde kullanılacak testlere karar vermek amacıyla verilerin normallikleri her demografik değişkenin alt grupları için ayrı ayrı incelenmiştir.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için hem uyarılama hem de tarama grubundan elde edilen puanların Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normalliklerinin incelenmesi amacıyla hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Yükseköğretimde Okul Terki	Kadın	175	82.277	82.000	71.00	.221	-.178
	Erkek	89	86.585	86.749	71.00	.463	.989
YOTÖ Sosyal	Kadın	175	14.014	13.881	14.00	.568	.142
	Erkek	89	14.614	15.000	15.00	.564	.434
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	Kadın	175	13.275	13.000	13.00	.216	-.225
	Erkek	89	13.992	14.000	14.00	.244	.810
YOTÖ Kurumsal	Kadın	175	13.918	14.000	13.00	.187	-.643
	Erkek	89	13.880	14.000	11.00	.192	-.004
YOTÖ Finansal	Kadın	175	14.037	14.000	16.00	.106	-.754
	Erkek	89	15.138	15.000	14.00	.183	-.128
YOTÖ Akademik	Kadın	175	12.086	12.000	11.00	.317	.184
	Erkek	89	12.881	13.000	12.00	.472	.384
YOTÖ Öğretim Üyeleri	Kadın	175	14.949	15.000	13.00	.224	-.214
	Erkek	89	16.080	16.000	18.00	.237	-.074

Tablo 3'de yer alan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum normal dağılım koşulunun sağlandığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda cinsiyete göre yapılacak fark analizlerinde tüm puanlar için parametrik testler arasında olan ilişkisiz örneklem t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normalliklerinin incelenmesi amacıyla hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Sınıfa Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Yükseköğretimde Okul Terki	1.Sınıf	82	75.066	71	71	.761	1.250
	2.Sınıf	74	86.048	89	90	.029	.284
	3.Sınıf	57	88.225	88	81	.337	.719
	4.Sınıf	51	89.271	89	98	.761	2.559
YOTÖ Sosyal	1.Sınıf	82	12.749	12	10	1.062	1.791
	2.Sınıf	74	14.789	14	14	.148	-.263
	3.Sınıf	57	14.533	14	10	.843	1.276
	4.Sınıf	51	15.390	15	19	.294	-.317
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	1.Sınıf	82	12.029	12	10	.677	1.109
	2.Sınıf	74	13.919	14	13	.074	-.099
	3.Sınıf	57	14.223	14	14	.400	.168
	4.Sınıf	51	14.536	15	14	.117	1.114
YOTÖ Kurumsal	1.Sınıf	82	11.586	11	10	.641	.622
	2.Sınıf	74	14.630	15	12	-.302	-.073
	3.Sınıf	57	15.246	14	14	.126	-.364
	4.Sınıf	51	15.084	14.634	13	.287	-.070
YOTÖ Finansal	1.Sınıf	82	14.654	14	11	.331	-.547
	2.Sınıf	74	14.354	15	16	-.222	-.723
	3.Sınıf	57	13.733	13	14	.332	-.065
	4.Sınıf	51	14.845	15	16	.142	-.613
YOTÖ Akademik	1.Sınıf	82	10.985	11	10	.685	.492
	2.Sınıf	74	12.589	13	11	.273	-.038
	3.Sınıf	57	13.456	13	11	.714	.939
	4.Sınıf	51	12.980	13	13	.197	1.481
YOTÖ Öğretim Üyeleri	1.Sınıf	82	13.064	13	6	.724	.767
	2.Sınıf	74	15.766	16	18	.184	.326
	3.Sınıf	57	17.035	18	19	-.199	.283
	4.Sınıf	51	16.437	15	15	.522	-.224

Tablo 4’de yer alan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların sınıfa göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği toplam puanı dışında tüm puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum normal dağılım koşulunun sağlandığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda sınıfa göre yapılacak fark analizlerinde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği toplam puanı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testinin, geri kalan tüm puanlar için parametrik testlerden ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin okul ile eş zamanlı çalışma durumlarına göre ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normalliklerinin incelenmesi amacıyla hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumu Göre Betimsel İstatistikleri

Okul ile Eş Zamanlı Çalışma	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık	
Yükseköğretimde Okul Terki	Çalışıyor	87	90.217	92	71	-.131	.273
	Çalışmıyor	177	80.541	79.594	90	.641	1.462
YOTÖ Sosyal	Çalışıyor	87	14.355	14	19	.402	.049
	Çalışmıyor	177	14.148	14	14	.664	.421
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	Çalışıyor	87	14.637	14	14	.271	.158
	Çalışmıyor	177	12.966	13	14	.226	.212
YOTÖ Kurumsal	Çalışıyor	87	14.518	14	13	.031	-.742
	Çalışmıyor	177	13.604	13	14	.268	-.095
YOTÖ Finansal	Çalışıyor	87	17.272	18	18	-.183	-.233
	Çalışmıyor	177	13.000	13	11	.355	-.200
YOTÖ Akademik	Çalışıyor	87	13.142	13	15	.127	-.281
	Çalışmıyor	177	11.966	12	10	.524	.934
YOTÖ Öğretim Üyeleri	Çalışıyor	87	16.292	16	18	.215	.087
	Çalışmıyor	177	14.857	15	13	.219	-.376

Tablo 5’de yer alan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların okul ile eş zamanlı çalışma durumuna göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması normal dağılım koşulunun sağlandığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda okul ile eş zamanlı çalışma durumuna göre yapılacak fark analizlerinde tüm puanlar için parametrik testlerden olan ilişkisiz örneklem t testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği’nin kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelenmesi amacıyla tarama grubunda yer alan veriler ile Brezilya’da aynı ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler birleştirilerek toplamda 487 öğrencinin verisi ile kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce hatalı veri ve uç değer incelemesi yapılmış bunun sonucunda 17 katılımcı hatalı giriş yaptığı için, 41 katılımcı ise uç değer olduğu için çalışmadan çıkarılmış analizlere 429 kişi ile devam edilmiştir. Kültürlerarası ölçme değişmezliği incelemesi yapılırken ÇGDFA yöntemi kullanılmıştır. ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliği incelenirken Satorra-Bentler Sağlam En Çok Olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Analizler MPlus 8.5 programında yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normalliklerinin incelenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Ölçekten ve Alt boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Yükseköğretimde Okul Terki	264	83.729	84.000	71.00	.365	.621
YOTÖ Sosyal	264	14.216	14.000	14.00	.575	.266
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	264	13.517	14.000	14.00	.240	.175
YOTÖ Kurumsal	264	13.905	14.000	13.00	.187	-.364
YOTÖ Finansal	264	14.408	14.000	16.00	.116	-.553
YOTÖ Akademik	264	12.354	12.000	11.00	.409	.337
YOTÖ Öğretim Üyeleri	264	15.330	15.000	13.00	.270	-.084

Tablo 6’da yer alan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması puanların normal dağılım koşulunu sağladığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda yapılacak analizlerde tüm puanlar için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

4.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerliği

Dilsel eşdeğerlik uygulaması için her iki dilde de yeterli olan, Hacettepe Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümü'nde öğrenci olan 4 kadın ve 14 erkekten oluşan toplamda 18 kişilik bir grup üzerinde dilsel eşdeğerlik uygulaması yapılmıştır. Uygulama yapılırken öğrencilere önce orijinal form uygulanmış 2 hafta sonra ise Türk kültürüne uyarlanan form uygulanmıştır. Elde edilen verilerde Orijinal formdan elde edilen puanlar ile Türk kültürüne uyarlanmış formdan elde edilen puanlar arasında Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Orijinal form ile Türk kültürüne uyarlanan formdan elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Tablo 7'de ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Dilsel Eşdeğerlik İçin Hesaplanan Spearman Brown Korelasyon Katsayısı

		Orijinal Form
Türk Kültürüne Uyarlanan Form	Spearman's rho	0.980
	p	0.000
	N	18

Tablo 7 incelendiğinde, orijinal formdan elde edilen puanlar ile Türk kültürüne uyarlanan formdan elde edilen puanlar arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r=0.980$, $p<0.05$). Elde edilen bu yüksek düzey ilişkinin, orijinal form ile Türk kültürüne uyarlanan form arasında dilsel eşdeğerliğin sağlandığının bir kanıtıdır.

Tablo 8. Dilsel Eşdeğerlik İçin Yapılan Kültürler Arası Fark Testi

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Türk Kültürü	18	19.50	351.00	144.00	0.584
Orijinal Form	18	17.50	315.00		
Toplam	36				

Tablo 8 incelendiğinde, Türk kültürüne uyarlanan formdan elde edilen puanlar ile Orijinal Formdan elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U=144.00, $p>0.05$). Elde edilen bu farkın, orijinal form ile Türk kültürüne uyarlanan form arasında dilsel eşdeğerliğin sağlandığının bir kanıtıdır.

4.2.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Geçerliliği

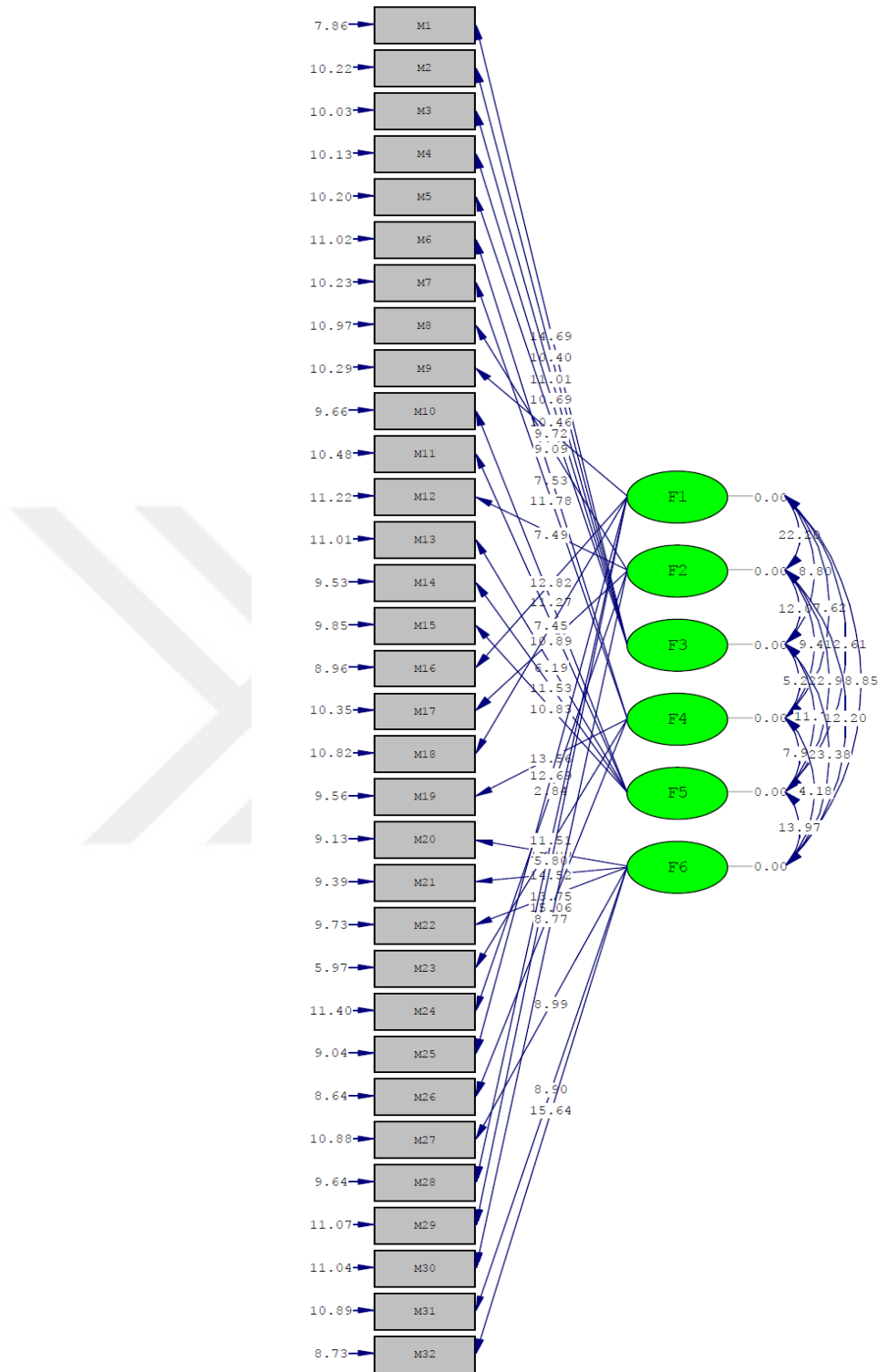
Araştırmanın bu bölümünde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

4.2.1. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

Araştırmanın bu bölümünde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

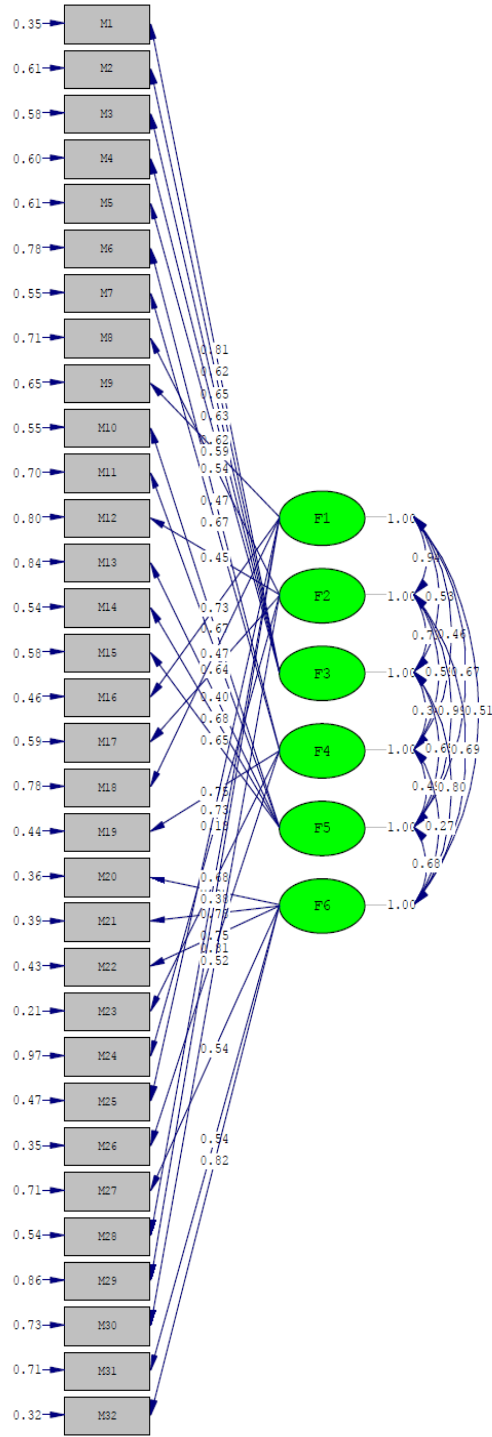
4.2.1.1.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Uyarlama Grubu'na İlişkin Yapı Geçerliliği

Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin uyarlama grubu verilerinin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 5'de, faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 5. Uyarlama Aşaması Yol Diyagramı t Değerleri

Şekil 5 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Uyarlama Aşaması Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 6 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 0.30 kabul değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 9'da sunulmuştur.

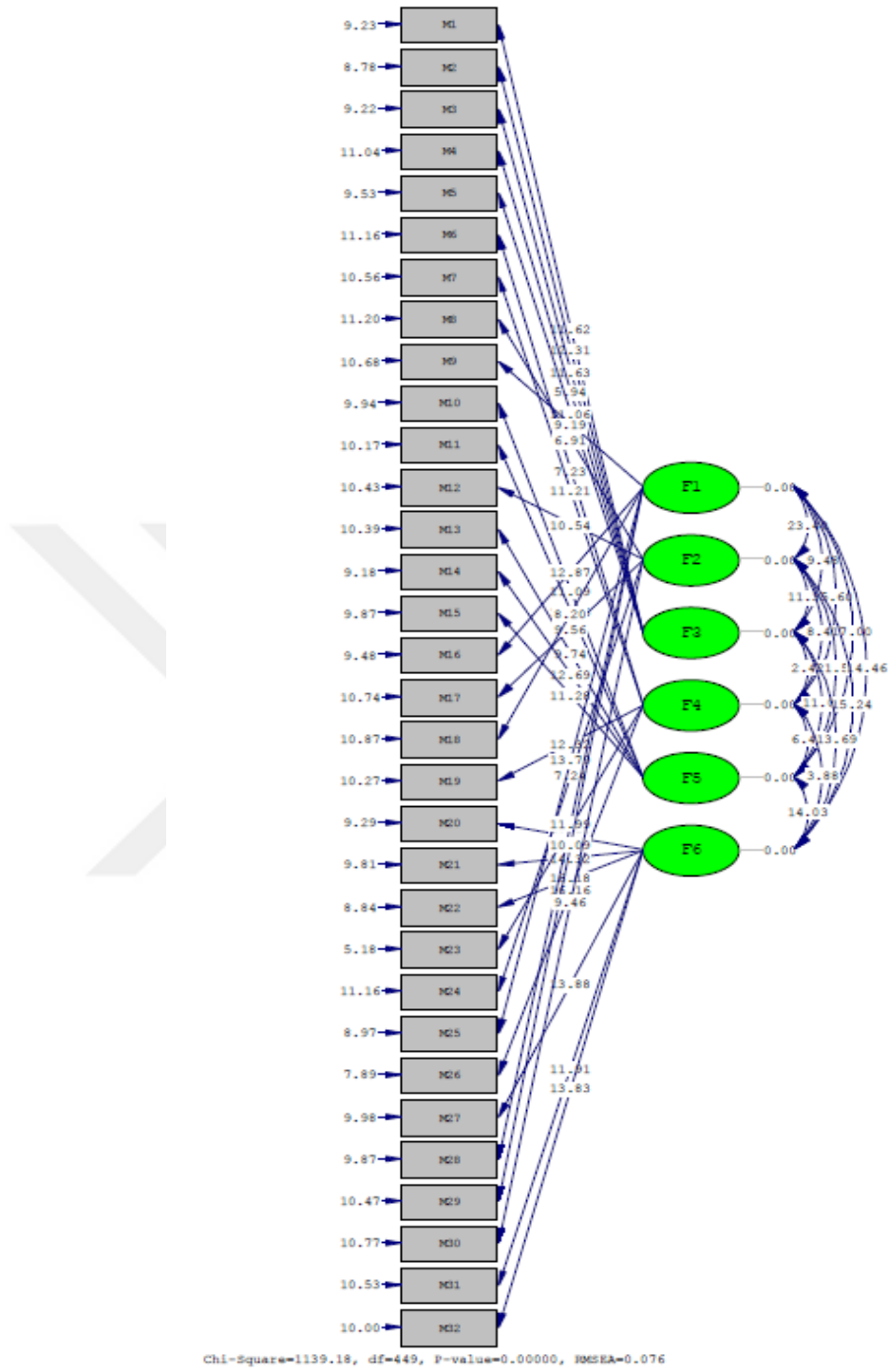
Tablo 9. Uyarlama Aşaması Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.563	0.080	0.78	0.079	0.93	0.93	0.93
Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 9 incelendiğinde uyum indeksleri incelendiğinde χ^2 / sd oranı (1151.0 / 449) 2.563 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3'e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir (Kline, 2005). RMSEA = 0.080; hesaplanan değer $RMSEA \leq 0.10$ iyi uyum kriterlerine sahiptir (Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2004; Steiger, 2007) ve SRMR= 0.079; hesaplanan değer SRMR'nin (≤ 0.1) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006). 0.90 ve üzeri GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA sonuçları incelendiğinde orijinal ölçekte ve Türk kültürüne uyarlanan ölçekte aynı maddelerin aynı faktörlerde çalıştığı ve iki formda da 32 maddenin yer aldığı görülmektedir.

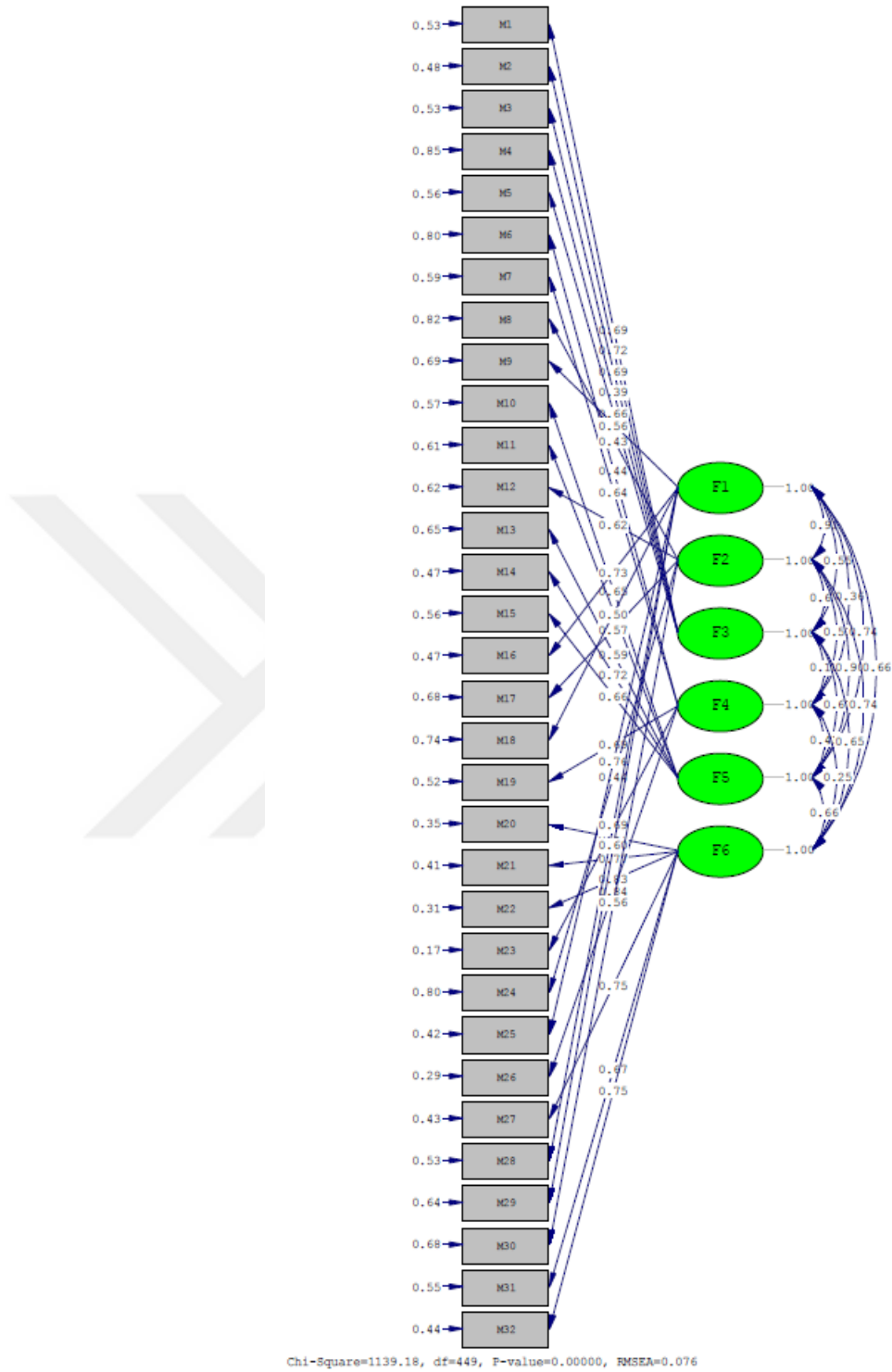
4.2.1.2. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Tarama Grubu'na İlişkin Yapı Geçerliği

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin uyarlama aşaması gerçekleştirildikten sonra ikinci kez uygulanarak elde edilen verilerin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 7'de, faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 8'de verilmektedir.



Şekil 7. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Yol Diyagramı t Değerleri

Şekil 7 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 8 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 0.30 kabul değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, büyük örneklerde p değerinin yüksek olma olasılığı yüksektir (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.537	0.076	0.79	0.072	0.94	0.93	0.94
Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 10 incelendiğinde uyum indeksleri incelendiğinde χ^2 / sd oranı (1139.18 / 449) 2.537 olarak hesaplanmaktadır. Bu oran 3'e yakın olduğu için bu mükemmel uygunluğu gösterir (Kline, 2005). RMSEA = 0.076; hesaplanan değer $RMSEA \leq 0.10$ iyi uyum kriterlerine sahiptir (Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2004; Steiger, 2007) ve SRMR= 0.072; hesaplanan değer SRMR'nin (≤ 0.1) iyil uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006). 0.90 ve üzeri IFI, NNFI ve CFI indeksleri uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

4.2.2. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliği

Araştırmanın bu bölümünde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

4.2.2.1.Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği Ölçüt Alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliği

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği, Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği ölçüt alındığında ölçüt geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Ölçüt Geçerliği Sonuçları

		Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği
Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği	Pearson Korelasyonu	-0.757
	p	0.000
	N	264

Tablo 11 incelendiğinde, YOTÖ'den elde edilen puanlar ile YYDÖ'den elde edilen puanlar arasında negatif yönlü yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r=-0.757$, $p<0.05$). Elde edilen bu yüksek düzey ilişkinin, YOTÖ'nin ölçüt geçerliğinin sağlandığının bir kanıtıdır.

4.2.2.2. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Ölçüt Geçerliği

Alanyazında yer alan okul terkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, cinsiyetin okul terkine etkisi olmadığını (Brandt, 1992) cinsiyetin okul terki eğilimini etkilediğinin (Duncan, 2007; Liu ve Zihou, 2009), erkek öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun (Gury, 2011; Şahin ve uysal, 2007; Fırat, Yoldaşcan, Ayabakan, Dağlıoğlu ve Gülmen, 2016; Abeyta ve Borgrink, 2002), kadın öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun (Croninger ve Lee, 2001) raporlandığı çalışmalar bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, ölçme aracından elde edilen puanların geçerliği için kanıt oluşturması adına, bu çalışmada toplanan verilerdeki durum incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği uygulanarak elde edilen puanların cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Farklar

Puan	Grup	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
YOTÖ Toplam	Erkek	89	86.585	21.837	1.660	262	.098
	Kadın	175	82.277	18.890			
	Toplam	264					
YOTÖ Sosyal	Erkek	89	14.614	5.385	.906	262	.366
	Kadın	175	14.014	4.941			
	Toplam	264					
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	Erkek	89	13.992	4.045	1.423	262	.156
	Kadın	175	13.275	3.781			
	Toplam	264					
YOTÖ Kurumsal	Erkek	89	13.880	4.028	.078	262	.938
	Kadın	175	13.918	3.632			
	Toplam	264					
YOTÖ Finansal	Erkek	89	15.138	4.691	1.760	262	.079
	Kadın	175	14.037	4.861			
	Toplam	264					
YOTÖ Akademik	Erkek	89	12.881	4.374	1.509	262	.133
	Kadın	175	12.086	3.874			
	Toplam	264					

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği toplamından ($t(262)= 1.660, p>0.05$), YOTÖ Sosyal alt boyutundan ($t(262)=0.906, p>0.05$), YOTÖ Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan ($t(262)=1.423, p>0.05$), YOTÖ Kurumsal alt boyutundan ($t(262)=0.078, p>0.05$), YOTÖ Finansal alt boyutundan ($t(262)=1.760, p>0.05$), YOTÖ Akademik alt boyutundan ($t(262)=1.509, p>0.05$), YOTÖ Öğretim Üyeleri alt boyutundan ($t(262)=1.650, p>0.05$) aldıkları puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.2.3.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Ölçüt Geçerliği

Alanyazında yer alan okul terkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça okul terki eğiliminin azaldığını (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Alspaugh, 1997; Gregg, 2010), sınıf düzeyi arttıkça okul terki eğiliminin arttığını

(Akhtar, 1996; Belcher, 1992; Guthrie, 1992; Andersen, 1994; Sterling, 1993) raporlayan çalışmalar bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, ölçme aracından elde edilen puanların geçerliği için kanıt oluşturması adına, bu çalışmada toplanan verilerdeki durum incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanarak elde edilen puanların öğrencilerin sınıflarına göre fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 13. Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler

Puan	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma
YOTÖ Sosyal	1.Sınıf	82	12.749	4.773
	2.Sınıf	74	14.789	4.920
	3.Sınıf	57	14.533	4.820
	4.Sınıf	51	15.390	5.711
	Toplam	264	14.216	5.093
YOTÖ Sağlık Ve Mutluluk	1.Sınıf	82	12.029	3.845
	2.Sınıf	74	13.919	4.124
	3.Sınıf	57	14.223	3.416
	4.Sınıf	51	14.536	3.436
	Toplam	264	13.517	3.879
YOTÖ Kurumsal	1.Sınıf	82	11.586	3.116
	2.Sınıf	74	14.630	3.475
	3.Sınıf	57	15.246	3.724
	4.Sınıf	51	15.084	3.538
	Toplam	264	13.905	3.763
YOTÖ Finansal	1.Sınıf	82	14.654	4.660
	2.Sınıf	74	14.354	5.041
	3.Sınıf	57	13.733	4.703
	4.Sınıf	51	14.845	4.953
	Toplam	264	14.408	4.824
YOTÖ Akademik	1.Sınıf	82	10.985	4.048
	2.Sınıf	74	12.589	4.021
	3.Sınıf	57	13.456	3.915
	4.Sınıf	51	12.980	3.792
	Toplam	264	12.354	4.058
YOTÖ Öğretimüeleri	1.Sınıf	82	13.064	5.089
	2.Sınıf	74	15.766	5.078
	3.Sınıf	57	17.035	4.950
	4.Sınıf	51	16.437	5.149
	Toplam	264	15.330	5.283

Tablo 14. Sınıfa Göre ANOVA Testleri

Puan	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
YOTÖ Sosyal	Gruplar arası	276.911	3	92.304	3.668	.013	1-2, 1-4
	Gruplar içi	6543.643	260	25.168			
	Toplam	6820.554	263				
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	Gruplar arası	274.852	3	91.617	6.468	.000	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar içi	3683.098	260	14.166			
	Toplam	3957.949	263				
YOTÖ Kurumsal	Gruplar arası	653.212	3	217.737	18.438	.000	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar içi	3070.383	260	11.809			
	Toplam	3723.595	263				
YOTÖ Finansal	Gruplar arası	40.896	3	13.632	.583	.627	
	Gruplar içi	6079.050	260	23.381			
	Toplam	6119.946	263				
YOTÖ Akademik	Gruplar arası	247.000	3	82.333	5.241	.002	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar içi	4084.665	260	15.710			
	Toplam	4331.666	263				
YOTÖ Öğretim Üyeleri	Gruplar arası	663.485	3	221.162	8.611	.000	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar içi	6677.387	260	52.682			
	Toplam	7340.872	263				

Tablo 13 ve Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin YOTÖ Finansal alt boyutundan ($F(3, 260)=0.583, p>0.05$) aldıkları puanların öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğrencilerin YOTÖ'nin Sosyal alt boyutundan ($F(3, 260)=3.668, p<0.05$), YOTÖ Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan ($F(3, 260)=6.468, p<0.05$), YOTÖ Kurumsal alt boyutundan ($F(3, 260)=18.438, p<0.05$) ve YOTÖ Akademik alt boyutundan ($F(3, 260)=5.241, p<0.05$) aldıkları puanların öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sosyal alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=12.749$), 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sosyal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=14.789$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sosyal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=15.390$) daha düşüktür. Bu durum 1. Sınıfta olan öğrencilerin sosyal nedenlerle okul terki eğilimlerinin 2. ve 4. Sınıfta olan öğrencilere göre daha düşük olduğunun göstergesidir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=12.029$), 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.919$), 3.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=14.223$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=15.390$) daha düşüktür. Bu durum 1. Sınıfta olan öğrencilerin sağlık ve mutluluk gibi nedenlerle okul terki eğilimlerinin diğer sınıflarda olan öğrencilere göre daha düşük olduğunun göstergesidir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Kurumsal alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=11.586$), 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Kurumsal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=14.630$), 3.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Kurumsal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=15.246$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Kurumsal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.905$) daha düşüktür. Bu durum 1. Sınıfta olan öğrencilerin kurumsal nedenlerle okul terki eğilimlerinin diğer sınıflarda olan öğrencilere göre daha düşük olduğunun göstergesidir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Akademik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=10.985$), 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Akademik alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.589$), 3.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Akademik alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.456$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Akademik alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.980$) daha düşüktür. Bu durum 1. Sınıfta olan öğrencilerin akademik nedenlerle okul terki eğilimlerinin diğer sınıflarda olan öğrencilere göre daha düşük olduğunun göstergesidir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Öğretim Üyeleri alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=13.064$), 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Öğretim Üyeleri alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=15.766$), 3.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Öğretim Üyeleri alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=17.035$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin Öğretim Üyeleri alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=16.437$) daha düşüktür. Bu durum 1. Sınıfta olan

öğrencilerin öğretim üyeleri ile ilgili nedenlerle okul terki eğilimlerinin diğer sınıflarda olan öğrencilere göre daha düşük olduğunun göstergesidir.

Tablo 15. Sınıfa Göre Kruskal Wallis H Testleri

Puan	Grup	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
YOTÖ Toplam	1.Sınıf	82	96.64	26.906	3	.000	1-2
	2.Sınıf	74	143.47				1-3
	3.Sınıf	57	150.17				1-4
	4.Sınıf	51	154.49				
	Toplam	264					

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin YOTÖ'nin tamamından aldıkları puanların ($H(3)=26.906$, $p<0.05$) öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

1.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin tamamındaki sıra ortalamaları ($\bar{X}=96.64$) 2.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin tamamındaki sıra ortalamalarından ($\bar{X}=143.47$), 3.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin tamamındaki sıra ortalamalarından ($\bar{X}=150.17$) ve 4.sınıfta olan öğrencilerin YOTÖ'nin tamamındaki sıra ortalamalarından ($\bar{X}=154.49$) daha düşüktür. Bu durum 1.sınıfta olan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olduğunun göstergesidir.

4.2.2.4.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumuna Göre Ölçüt Geçerliği

Alanyazında yer alan okul terkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, okul ile eş zamanlı çalışan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Gury,2011) raporlandığı çalışmalar bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, ölçme aracından elde edilen puanların geçerliği için kanıt oluşturması adına, bu çalışmada toplanan verilerdeki durum incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği ve Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanarak elde edilen puanların öğrencilerin okul ile eş zamanlı çalışma durumlarına göre fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t Testi sonuçları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16. Okul ile Eş Zamanlı Çalışma Durumuna Göre Farklar

Puan	Grup	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
YOTÖ Toplam	Evet	87	90.217	19.518	3.789	262	.000
	Hayır	177	80.541	19.500			
	Toplam	264					
YOTÖ Sosyal	Evet	87	14.355	5.077	.311	262	.756
	Hayır	177	14.148	5.113			
	Toplam	264					
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	Evet	87	14.637	3.851	3.353	262	.001
	Hayır	177	12.966	3.784			
	Toplam	264					
YOTÖ Kurumsal	Evet	87	14.518	3.760	1.864	262	.063
	Hayır	177	13.604	3.738			
	Toplam	264					
YOTÖ Finansal	Evet	87	17.272	4.102	7.428	262	.000
	Hayır	177	13.000	4.528			
	Toplam	264					
YOTÖ Akademik	Evet	87	13.142	4.514	2.098	146.567	.038
	Hayır	177	11.966	3.768			
	Toplam	264					
YOTÖ Öğretim Üyeleri	Evet	87	16.292	5.790	2.087	262	.038
	Hayır	177	14.857	4.965			
	Toplam	264					

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin YOTÖ Sosyal alt boyutundan ($t(262)=0.311$, $p>0.05$), YOTÖ Kurumsal alt boyutundan ($t(262)=1.864$, $p>0.05$), aldıkları puanların öğrencilerin okul ile eş zamanlı çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğrencilerin YOTÖ toplamından ($t(262)=3.789$, $p<0.05$), YOTÖ Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan ($t(262)=3.353$, $p<0.05$), YOTÖ Finansal alt boyutundan ($t(262)=7.428$, $p<0.05$), YOTÖ Akademik alt boyutundan ($t(262)=2.098$, $p<0.05$) ve YOTÖ Öğretim Üyeleri alt boyutundan ($t(262)=2.087$, $p<0.05$) aldıkları puanların öğrencilerin okul ile eş zamanlı çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin tamamından aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=90.217$) okul ile eş zamanlı çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=80.541$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul ile

eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir.

Okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Sağlık ve Mutluluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=14.637$) okul ile eş zamanlı çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.966$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin sağlık ve mutluluk ile ilgili nedenler ile okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir.

Okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Finansal alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=17.272$) okul ile eş zamanlı çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.000$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin finansal nedenler ile okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir.

Okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Akademik alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=13.142$) okul ile eş zamanlı çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=11.966$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin akademik nedenler ile okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir.

Okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Öğretim Üyeleri alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=16.292$) okul ile eş zamanlı çalışmayan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=14.857$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul ile eş zamanlı olarak bir işte tam ya da yarı zamanlı çalışan öğrencilerin öğretim üyelerinden kaynaklı nedenler ile okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir.

4.2.2.5.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Belirlenen En Yüksek Nedene Göre Ölçüt Geçerliği

Alanyazında yer alan okul terkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, öğrenci akademik olarak iyi bir düzeyde olsa bile, okul terkinin öğrencinin ya da ailenin ekonomik durumuyla (Tinto, 1986; Özer, Gençtarım ve Ergene, 2011; Bayhan ve Dalgıç, 2012) ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak, ölçme aracından elde edilen puanların geçerliği için kanıt oluşturması adına, bu çalışmada toplanan verilerdeki durum incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği uygulanarak elde edilen puanların likert tipi puanlara (1-5 aralığı) dönüştürülerek elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Likert Tipine Dönüştürülmüş Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma
Yükseköğretimde Okul Terki	264	2.617	0.625
YOTÖ Sosyal	264	2.369	0.849
YOTÖ Sağlık ve Mutluluk	264	2.703	0.776
YOTÖ Kurumsal	264	2.781	0.753
YOTÖ Finansal	264	2.882	0.965
YOTÖ Akademik	264	2.471	0.812
YOTÖ Öğretim Üyeleri	264	2.555	0.881

Tablo 17 incelendiğinde tarama grubundan elde edilen verilerde okul terki nedenlerinden en yüksek olanının finansal nedenlerle okul terki en düşük olanının ise sosyal nedenlerle okul terki olduğu görülmektedir.

4.3.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Güvenirliği

Araştırmanın bu bölümünde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

4.3.1. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Uyarlama Grubu Verilerinin Güvenirliği

Çalışmada kullanılmak için Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin uyarlama grubunun güvenirliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18. Uyarlama Aşaması Ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	Ölçek ve Alt boyutları						
	Tüm Ölçek	Sosyal	Sağlık ve Mutluluk	Kurumsal	Finansal	Akademik	Öğretim Üyeleri
Cronbach Alfa	0.915	0.756	0.603	0.784	0.835	0.710	0.857
Madde Sayısı	32	6	5	5	5	5	6

Tablo 18 incelendiğinde elde edilen puanların sosyal faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.756, sağlık ve mutluluk faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.603, kurumsal faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.784, finansal faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.835, akademik faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.710, öğretim üyeleri faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.857 ve 32 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.915 bulunduğu görülmektedir ve bu güvenirlilik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilir ölçme sonuçlarını ifade ettiği görülmektedir (Özdamar, 2004).

4.3.2. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Tarama Grubu Verilerinin Güvenirliği

Çalışmada kullanılan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin güvenirliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

	Ölçek ve Alt boyutları						
	Tüm Ölçek	Sosyal	Sağlık ve Mutluluk	Kurumsal	Finansal	Akademik	Öğretim Üyeleri
Cronbach Alfa	0.921	0.800	0.645	0.756	0.830	0.768	0.888
Madde Sayısı	32	6	5	5	5	5	6

Tablo 19 incelendiğinde elde edilen puanların sosyal faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.800, sağlık ve mutluluk faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.645, kurumsal faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.756, finansal faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.830, akademik faktöründeki 5 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.768, öğretim üyeleri faktöründeki 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.888 ve 32 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.921 bulunduğu görülmektedir ve bu güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilir ölçme sonuçlarını ifade ettiği söylenebilir (Özdamar, 2004).

4.4.Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği

Öncelikle ölçme değişmezliği analizlerinin ön koşulu olan, ülkeler için ayrı ayrı DFA modellerinin test edilmesidir. Bu nedenle öncelikle Türkiye ve Brezilya için ayrı ayrı DFA modelleri test edilmiştir. DFA modeli testlerine ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

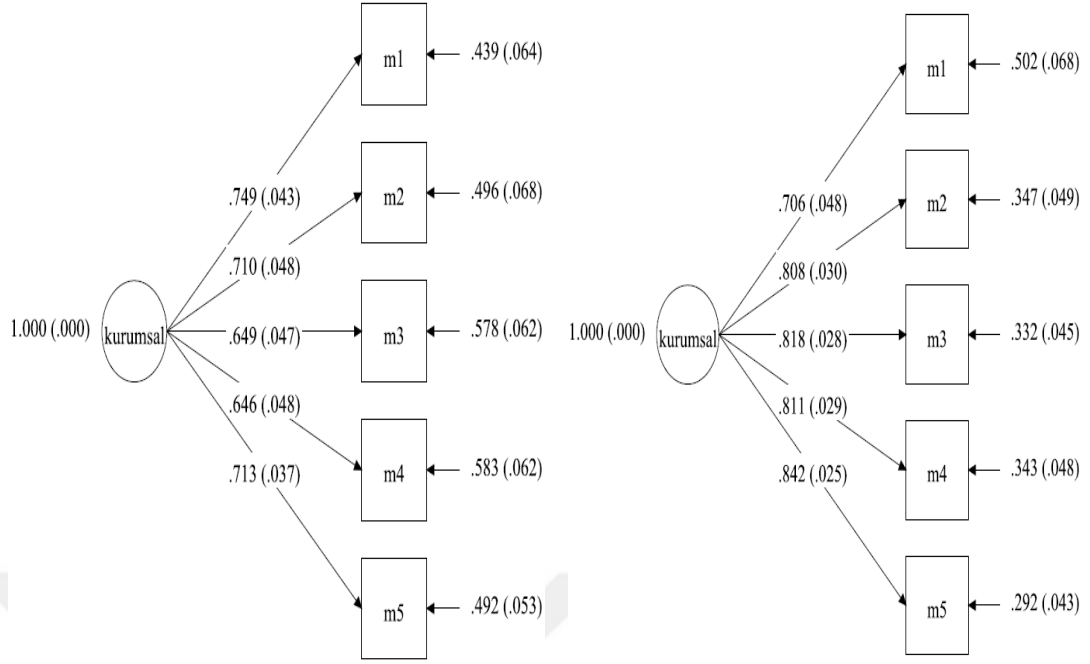
Tablo 20. Türkiye ve Brezilya İçin DFA Modeli Testleri

	Ülke	χ^2	sd	χ^2/ sd	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
	Tr	7.044	5	1.409	0.2174	0.043	0.994	0.988	0.021
Sosyal	Bre	17.856	5	3.571	0.0031	0.112	0.979	0.958	0.026
	Tr	36.490	5	7,298	0.0000	0.168	0.941	0.883	0.046
Sağlık ve Mutluluk	Bre	9.354	5	1.871	0.0957	0.065	0.994	0.988	0.019
	Tr	28.745	9	3.194	0.0007	0.099	0.954	0.923	0.039
Kurumsal	Bre	10.104	9	1.123	0.3422	0.024	0.998	0.997	0.021
Finansal	Tr	12.676	5	2.535	0.0266	0.083	0.974	0.947	0.030

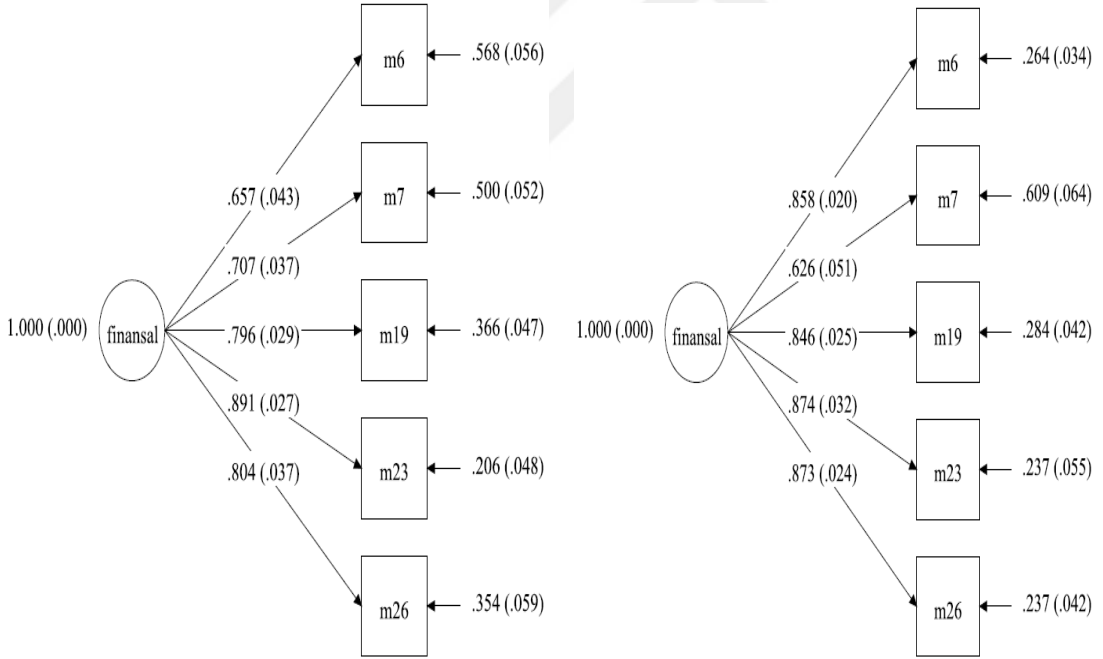
	Ülke	χ^2	sd	χ^2/sd	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
	Bre	8.111	5	1,622	0.1502	0.055	0.991	0.983	0.023
	Tr	6.371	5	1.274	0.2717	0.035	0.996	0.992	0.022
Akademik	Bre	8.698	5	1.740	0.1217	0.060	0.991	0.982	0.025
	Tr	28.024	9	3.114	0.0009	0.097	0.966	0.944	0.040
Öğretim Üyeleri	Bre	34.174	9	3,797	0.0001	0.117	0.971	0.952	0.040
YOTÖ	Tr	934.371	449	2,081	0.0000	0.070	0.866	0.852	0.068
	Bre	755.189	449	1.682	0.0000	0.058	0.931	0.924	0.072

Uyum indeksleri incelenirken; $\chi^2/sd < 3$ mükemmel uyumu (Kline, 2005), < 5 iyi uyumu (Sümer, 2000) gösterir. $RMSEA \leq 0.10$ iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2004; Steiger, 2007). Serbestlik derecesi yüksek olduğunda ve büyük örneklerde RMSEA değeri düşer (Kline, 2011). $CFI \geq 0.90$ iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). $TLI \geq 0.90$ iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2006; He, Zhong, Gao, Xiong ve Yao, 2019; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau ve Wen, 2004). $SRMR \leq 0.10$ iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2005). Tablo 34 incelendiğinde, ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları için, her iki grubun da genel olarak yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir.

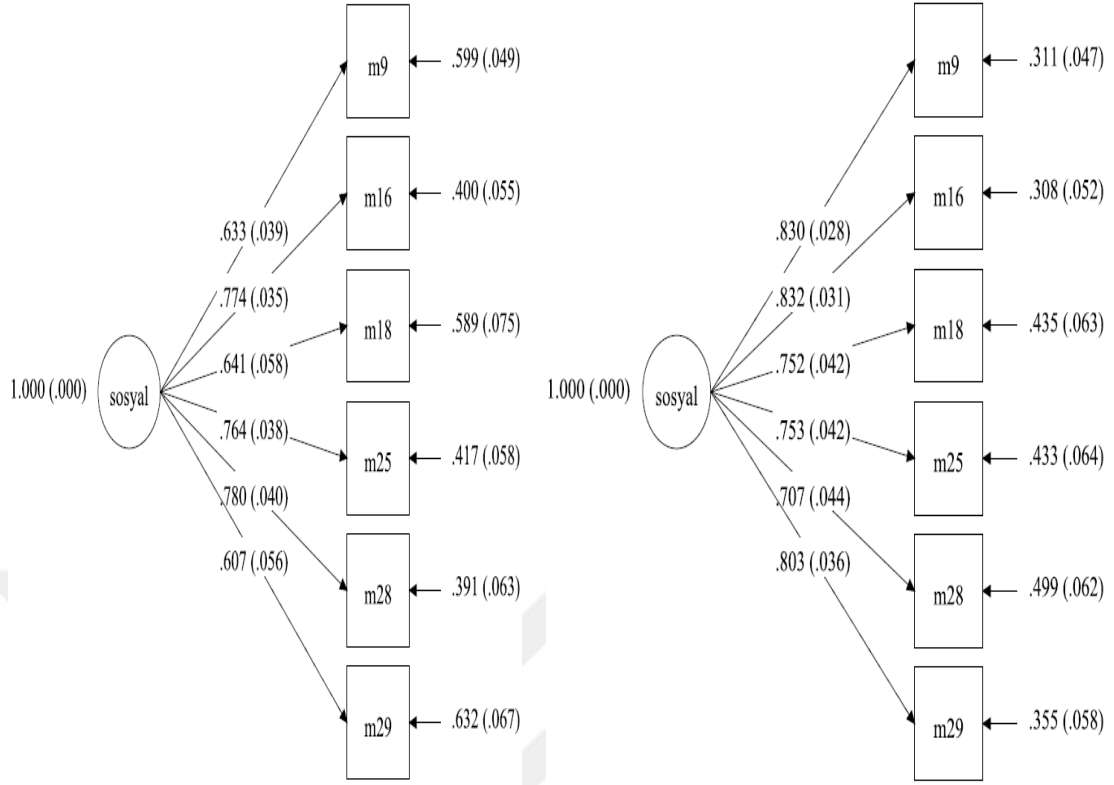
Ülkelerin, her bir faktör için ayrı ayrı ve tüm faktörlere ilişkin standartlaştırılmış kestirimlerini içeren yol diyagramları Şekil 9 - Şekil 16'da sunulmuştur.



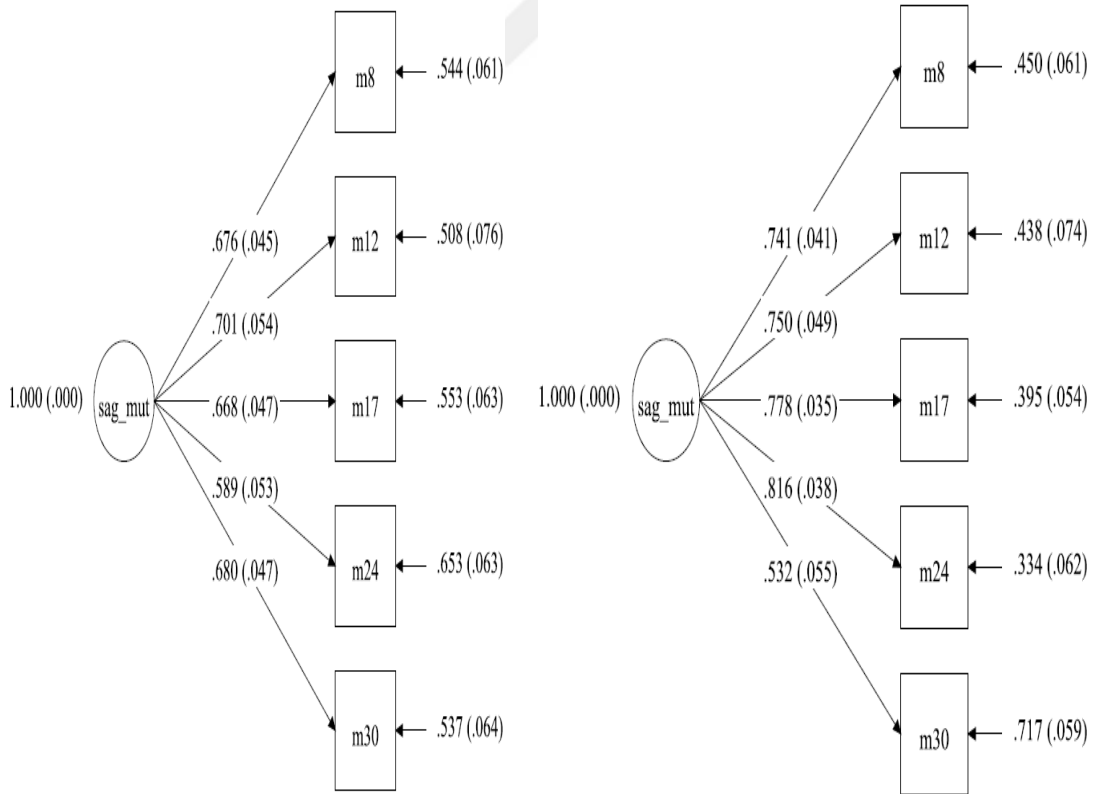
Şekil 9. Faktör 1 (Sosyal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)



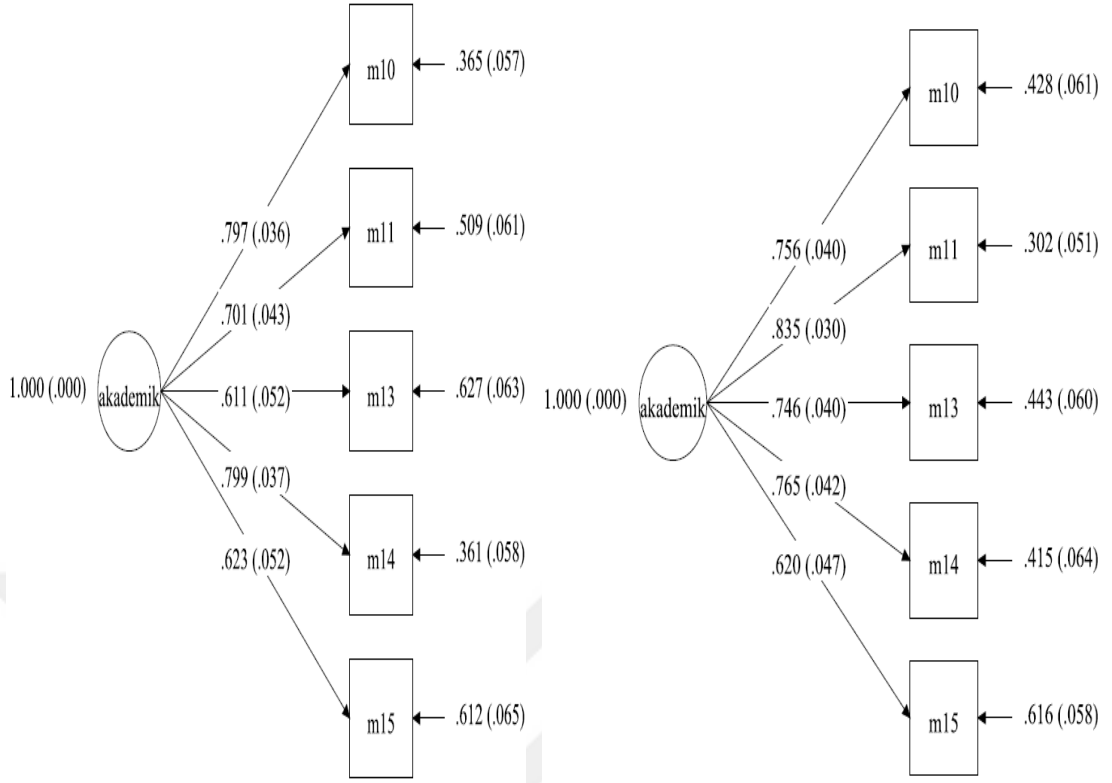
Şekil 10. Faktör 2 (Sağlık ve Mutluluk) Yol Diyagramları (Türkiye ve Brezilya)



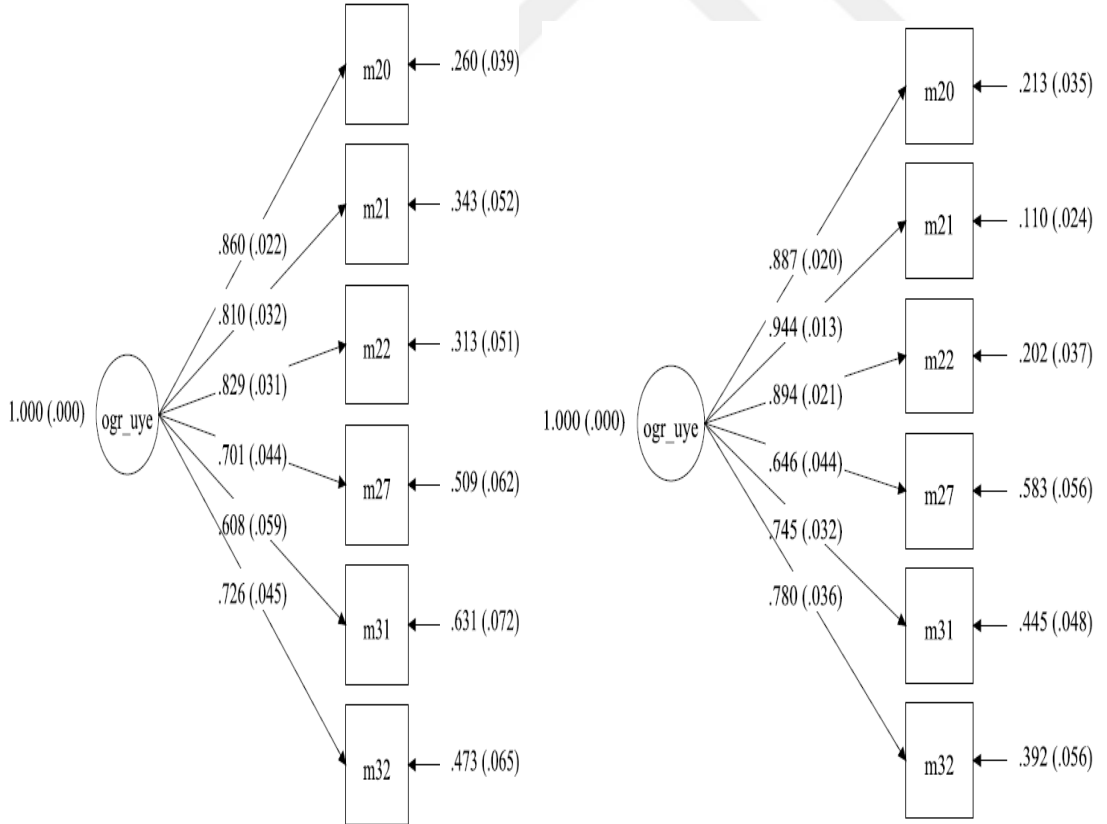
Şekil 11. Faktör 3 (Kurumsal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)



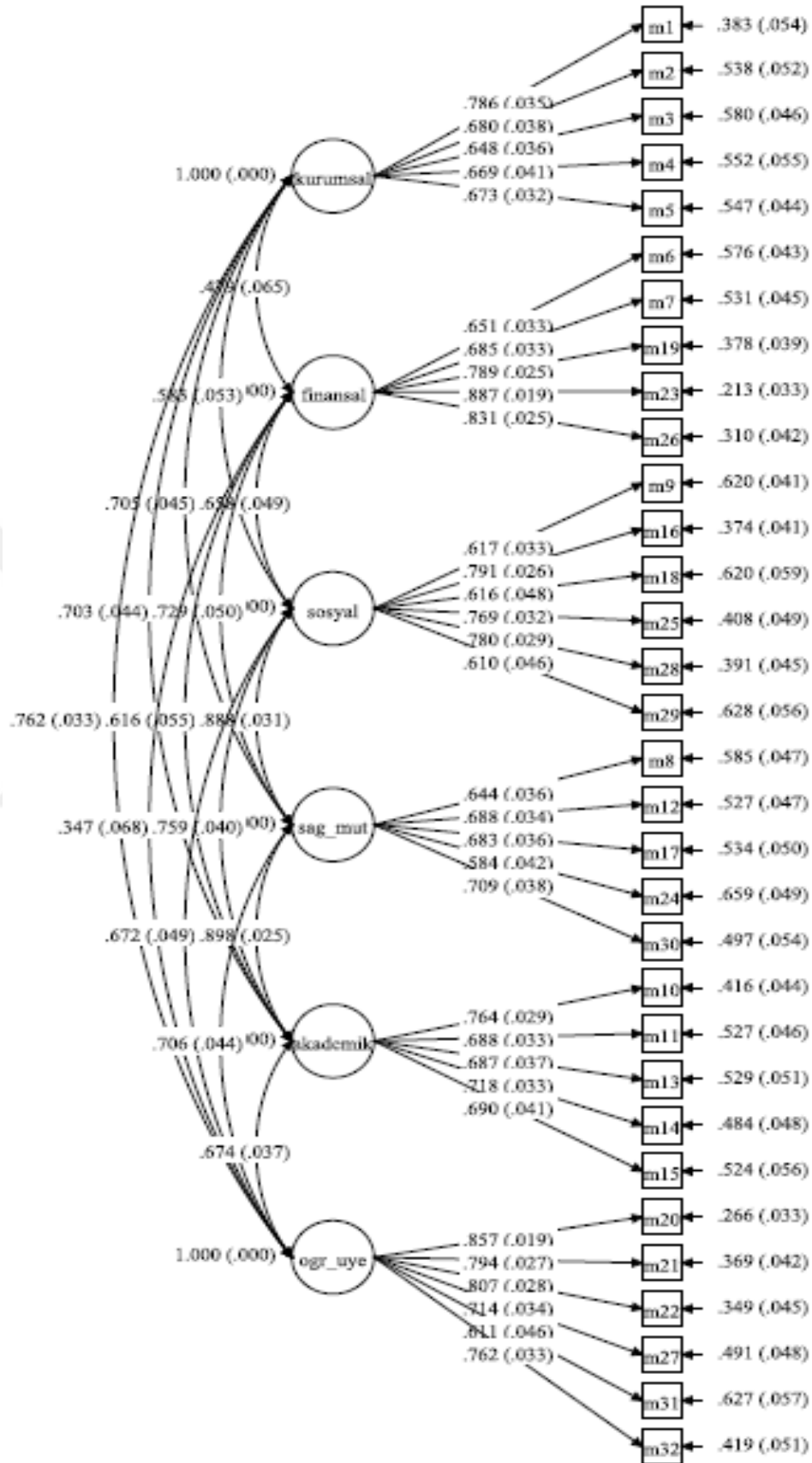
Şekil 12. Faktör 4 (Finansal) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)



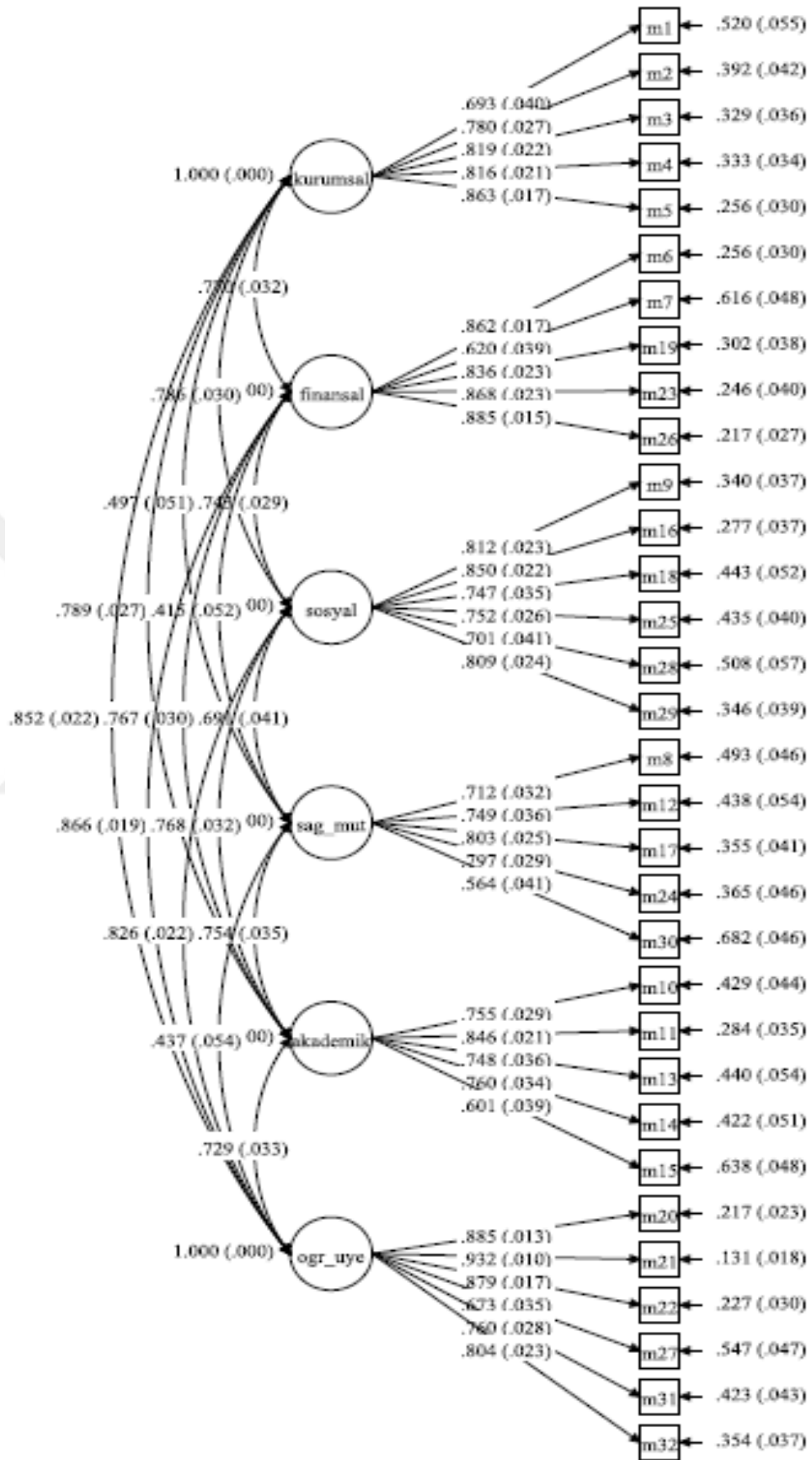
Şekil 13. Faktör 5 (Akademik) Yol Diyagramları (sırasıyla Türkiye ve Brezilya)



Şekil 14. Faktör 6 (Öğretim Üyeleri) Yol Diyagramları (Türkiye ve Brezilya)



Şekil 15. Türkiye Verisi Yol Diyagramı



Şekil 16. Brezilya Verisi Yol Diyagramı

Şekiller incelendiğinde, faktör yüklerinin tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Hem Türkiye hem de Brezilya grubundan toplanan veriler için benzer standartlaştırılmış kestirimler elde edilmiştir. Ülkeler için ayrı ayrı DFA modelleri test edilip doğrulandıktan sonra, ölçme değişmezliği testleri yapılmıştır. Ölçme değişmezliği testlerine ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Türkiye ve Brezilya İçin Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği Testleri

		χ^2	sd	χ^2/ sd	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Sosyal	Yapısal	24.993	10	2.500	0.0054	0.084	0.984	0.968	0.024
	Metrik	35.219	14	2.516	0.0014	0.084	0.977	0.968	0.048
	Skalar	68.647	18	3.814	0.0000	0.115	0.946	0.940	0.064
	Metrik-Yapısal	10.270	4	2.568	0.0361		-0.007*		0.024*
	Skalar-Metrik	46.289	8	5.786	0.0000		-0.031*		0.016*
Sağlık ve Mutluluk	Yapısal	45.319	10	4.532	0.0000	0.128	0.971	0.943	0.036
	Metrik	67.058	14	4.790	0.0000	0.133	0.957	0.938	0.081
	Metrik-Yapısal	22.407	4	5,602	0.0002		-0.014*		0.045*
Kurumsal	Yapısal	37.532	18	2,085	0.0045	0.071	0.980	0.966	0.031
	Metrik	56.439	23	2.454	0.0001	0.082	0.966	0.955	0.072
	Metrik-Yapısal	19.814	5	3,963	0.0014		-0.014*		0.041*
Finansal	Yapısal	20.986	10	2.099	0.0212	0.072	0.983	0.966	0.027
	Metrik	32.195	14	2.300	0.0038	0.078	0.972	0.960	0.059
	Skalar	51.681	18	2,871	0.0000	0.093	0.948	0.943	0.071
	Metrik-Yapısal	11.249	4	2.812	0.0239		-0.011*		0.032*
	Skalar-Metrik	30.889	8	3.861	0.0001		-0.024*		0.012*
Akademik	Yapısal	15.171	10	1.517	0.1260	0.049	0.993	0.986	0.024
	Metrik	33.068	14	2.362	0.0028	0.080	0.974	0.963	0.064
	Metrik-Yapısal	21.815	4	5.454	0.0002		-0.019*		0.040*
	Yapısal	62.289	18	3.461	0.0000	0.107	0.969	0.948	0.040

		χ^2	sd	χ^2/ sd	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Öğretim Üyeleri	Metrik	93.108	23	4.048	0.0000	0.119	0.951	0.936	0.079
	Metrik-Yapısal	35.765	5	7.153	0.0000		-0.018*		0.039*
YOTÖ	Yapısal	1687.057	898	1.879	0.0000	0.064	0.902	0.892	0.070
	Metrik	1809.894	924	1.959	0.0000	0.067	0.891	0.882	0.085
	Metrik-Yapısal	134.752	26	5.183	0.0000		-0.011*		0.015*

*İlgili değerler iki model arasındaki farkı gösteren ΔCFI ve $\Delta SRMR$ değerleridir.

Model karşılaştırmalarına ilişkin fark testlerinde p değerinin 0.05'den yüksek olması daha kısıtlı modelde yer alan ölçme değişmezliği seviyesinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Fan ve Sivo, 2009; Şen, 2020). Çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme değişmezliğinin test edilmesi sürecinde, model uyumunun incelenmesinde RMSEA ve TLI değerleri, özellikle metrik değişmezliğin belirlenmesinde hatalı sonuçlar vermektedir. Göreceli kesme değerlerinden $\Delta SRMR < 0,01$ ve $\Delta CFI > -0,01$ olmalıdır (Sokolov, 2019). Bu nedenle karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve SRMR incelenmiştir. Uyum indeksleri incelenirken; $\chi^2/sd < 3$ mükemmel uyumu (Kline, 2005), < 5 iyi uyumu (Sümer, 2000) gösterir. $RMSEA \leq 0.10$ iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2004; Steiger, 2007). Serbestlik derecesi yüksek olduğunda ve büyük örneklerde RMSEA değeri düşer (Kline, 2011). $CFI \geq 0.90$ iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). $TLI \geq 0.90$ iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2006; He, Zhong, Gao, Xiong ve Yao, 2019; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau ve Wen, 2004). $SRMR \leq 0.10$ iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2005). Tablo 21 incelendiğinde, sosyal ve finansal faktörleri için hem yapısal hem de metrik değişmezliğin sağlandığı, ölçeğin tamamı ve diğer faktörler için yapısal değişmezliğin sağlandığı görülmektedir. Kültürlerarası karşılaştırmalar yapılabilmesi için hem yapısal hem metrik hemde skalar değişmezliğin sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada yalnızca yapısal ve metrik değişmezlik sağlandığından Brazilya kültürü ile karşılaştırma yapılmayacaktır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada Almedia, Casanova, Bernardo, Cervero, Santos ve Ambiel (2019) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği, Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin Türk kültüründe dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği (hem uyarlama hem de tarama grubu için), ölçüt geçerliği (hem Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeği ölçüt alınarak hem de cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul ile eş zamanlı çalışma durumuna göre okul terki eğilimlerinin incelendiği geçmiş çalışmalar ölçüt alınarak), güvenilirliği ve kültürler arası ölçme değişmezliği belirlenmiştir.

Araştırmanın uyarlama sürecinde yapılan deneme uygulamasının maddelerin madde toplam korelasyonları ve madde faktör yükleri kabul edilebilir değerler aralığındadır, madde istatistiklerinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneme uygulaması ile toplanan verilerin incelenmesi ve uygunluğun belirlenmesi sonrasında asıl uygulamalara geçilmiştir.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesi için her iki dile de hâkim ve dilde yeterli olan bir gruba yapılan uygulamada, orjinal formdan elde edilen puanlar ile Türk kültürüne uyarlanan formdan elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin yüksek ve anlamlı olması orijinal ölçek ile uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uygun olduğu (Patsula, 1999) anlamına gelmektedir. Uyarlanan ölçeğin orijinal kültürde ve Türk kültüründe uygun olduğu, eşdeğerliğinin sağlandığı, her iki kültür ve dil açısından anlaşılır olduğu ve terimlerin uyarlanan kültürde de karşılıklarının olduğu (Hambleton ve Jong, 2003) sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel eşdeğerlik incelemesi yapan araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmalarda yüksek düzeyde dilsel eşdeğerliğin sağlandığı raporlanırken (Kaya ve Argon, 2021; Gökçe ve Orhan, 2011; Dilekçi ve Nartgün, 2020), bazı araştırmalarda ise düşük ya da orta düzeyde dilsel eşdeğerliğin sağlandığı raporlanmıştır (Genç, Barut ve Başol, 2017). Düşük düzeyde dilsel eşdeğerliğin sağlandığı çalışmalarda, orijinal formda yer alan

bazı maddelerin ve kavramların uyarlanan kültürde karşılığının olmaması ve bu nedenlerle maddelerin yanlı olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada dilsel eşdeğerliğin sağlanması ölçekte yer alan maddelerin dilsel açıdan yanlı olmadığı yani maddelerin her iki dilde de karşılığının aynı olduğunun göstergesidir.

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin uyarlama aşamasında yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin Türk kültürüne uygun, geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçümler yapabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması ile elde edilen verilerin Türk kültüründe geliştirilen benzer bir ölçek (Yükseköğretimde Yaşam Doyumu Ölçeği) ölçüt alınarak ölçüt geçerliği incelenmiş ve Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Geliştirdikleri ya da uyarlama çalışmasını yaptıkları ölçeklerin benzer ölçekler ile ölçüt geçerliği incelemesi yapan araştırmalar incelendiğinde, benzer şekilde yüksek düzeyde ölçüt geçerliğinin sağlandığının belirtildiği araştırmalar bulunmaktadır (Nazlı, Halisdemir, Gülleroğlu ve Kiye, 2021; Yam ve Balcı Çelik, 2021; Bektaş, Çelik ve Varinlioğlu, 2021; Okan, Güner ve Kardeş, 2021; Sarı ve Dağ, 2009). Ölçüt geçerliği incelemesi yapan bazı araştırmalarda ise orta ya da düşük düzeyde ölçüt geçerliğinin sağlandığı belirtilmiştir (Soysal ve Bakalım, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Örnek, 2021).

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin cinsiyetlerine, okul ile eş zamanlı çalışma durumlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılıklarının incelendiği benzer çalışmalar ile de ölçüt geçerliği incelemesi yapılmıştır. Toplanan verilerde, okul ile eş zamanlı olarak tam ya da yarı zamanlı herhangi bir yerde çalışan öğrencilerle çalışmayan öğrenciler arasında, sosyal nedenlerle okul terki eğiliminin ve kurumsal nedenlerle okul terki eğiliminin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okul ile eş zamanlı olarak tam ya da yarı zamanlı herhangi bir yerde çalışan üniversite öğrencilerinin okul terki eğilimlerinin, sağlık ve mutluluk, finansal, akademik ve öğretim üyelerinden kaynaklı nedenlerle okul terki eğilimlerinin çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul terkinin araştırıldığı bazı çalışmalarda, okul ile eş zamanlı çalışan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve maddi güçlük çeken öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğu yorumlanmıştır (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Gury, 2011). Alanyazında bu çalışma ile benzer sonuçların bulunması geçmiş çalışmalardaki okul ile eş zamanlı çalışma durumu ile ilgili karşılaştırmalar ölçüt alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin finansal nedenlerle okul terki eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin okul terki eğilimlerinin, sosyal, sağlık ve mutluluk, kurumsal, akademik ve öğretim üyelerinden kaynaklı nedenlerle okul terki eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul terki eğilimleri artmaktadır. Benzer şekilde Akhtar (1996), Belcher (1992), Guthrie (1992), Andersen (1994) ve Sterling (1993) de çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça okul terki eğiliminin arttığını belirlemiştir. Bu çalışmanın aksine bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça okul terki eğiliminin azaldığı (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Alspaugh, 1997; Gregg, 2010) raporlanmıştır. Alanyazında bu çalışma ile benzer sonuçların bulunması geçmiş çalışmalardaki sınıf düzeyi ile ilgili karşılaştırmalar ölçüt alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Kadın ve erkek öğrencilerin okul terki eğilimleri, sosyal nedenlerle okul terki eğilimleri, sağlık ve mutluluk nedenleri ile okul terki eğilimleri, kurumsal nedenlerle okul terki eğilimleri, finansal nedenlerle okul terki eğilimleri akademik nedenlerle okul terki eğilimleri, öğretim üyelerinden kaynaklı nedenlerle okul terki eğilimleri arasında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Brandt (1992) çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde cinsiyetin okul terkine etkisi olmadığını raporlamıştır. Alan yazında cinsiyetin okul terki eğilimini etkilediği (Duncan, 2007; Liu ve Zihou, 2009), erkek öğrencilerin okul terki eğilimlerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Gury, 2011; Şahin ve uysal, 2007; Fırat, Yoldaşcan, Ayabakan, Dağlıoğlu ve Gülmen, 2016; Abeyta ve Borgrink, 2002), kadın öğrencilerin okul terki eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu (Croninger ve Lee, 2001) raporlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Alanyazında bu çalışma ile benzer sonuç bulunan bir çalışmaya ulaşılmış olunması, diğer çalışmaların bulgularının da birbirinden oldukça farklılaşıyor olması, bu çalışmadan toplanan verilerle geçmiş çalışmalardaki sınıf düzeyi ile ilgili karşılaştırmalar ölçüt alındığında Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin cinsiyete göre ölçüt geçerliğinin sağlanmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada toplanan verilerde, öğrencilerin okul terki eğilimi nedenleri incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en çok finansal nedenlerle en az sosyal nedenlerle okul terki eğiliminde buldukları saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, okul terki öğrencinin ya da ailenin ekonomik durumuyla da ilgili olabileceği (Bayhan ve Dalgıç, 2012), akademik olarak iyi bir düzeyde olsa bile öğrencinin ya da ailesinin

yaşadığı ya da yaşayabileceği ekonomik sıkıntıların öğrencilerin okula devamını etkilediği (Özer, Gençtarım ve Ergene, 2011) belirtilmiştir. Öğrenciler okullarına devam ederken onlara sağlanabilecek ekonomik destekler, okula devamı artıracak gibi ekonomik kaygılardan doğan sebepleri de ortadan kaldıracaktır. Öğrenciye verilebilecek burs ve konaklama gibi ekonomik destekler sayesinde öğrenciler kendi beşeri sermayelerine katkı sağlayabileceklerdir (Tinto, 1986). Dolayısıyla da okul terki durumlarını gözden geçirirlerken daha olumlu kararlar verebileceklerdir. Alanyazında yer alan geçmiş çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulguların paralel olması Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin sağlanmasına kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeklerin farklı kültürlerle uyarlanması bu kültürlerde bulunan bireylerin kaygı, tutum gibi psikolojik özelliklerini karşılaştırmak için en yaygın kullanılan yöntemdir fakat ölçeğin kültürler arası karşılaştırılabilir olmasını sağlamak ölçeklerin ölçme değişmezliğinin sağlanmasından geçen zorlu bir süreçtir (Sireci ve Berberoğlu, 2000). Bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanan Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türkiye ve Brezilya arasında kültürlerarası ölçme değişmezliği incelendiğinde; ölçekteki tüm maddeler ve tüm alt boyutlar için yapısal değişmezliğin sağlandığı, sosyal ve finansal nedenlerle okul terki eğilimleri için metrik değişmezliğin de sağlandığı belirlenmiştir. Kültürlerarası karşılaştırmalar yapılabilmesi için dört değişmezlik türünden en az yapısal metrik ve skalar değişmezliğin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Brezilya kültürü ile Türk kültürü arasında kültürlerarası fark karşılaştırmaları yapılmamıştır. Ölçme değişmezliğinin sağlanmamasının altında bazı maddelerin belli bir kültür bakımından yanlı olabileceği fikrini doğrulamaktadır. Bu bakımdan bu iki kültür arasında karşılaştırma yapılmak isteniyorsa maddelerin iki kültür bakımından yanlılığının da incelenmesi gerekmektedir. Kültürlerarası ölçme değişmezliğinin incelendiği bazı çalışmalarda hiçbir değişmezliğin sağlanamadığı raporlanarak ve ölçümlerin kültürler arasında yanlı olduğu belirtilirken (Asar, 2019; Kıbrıslıoğlu, 2015; Byrne ve Watkins, 2003; Spino, 2003; Wang, Willett ve Eccles, 2011), bazı çalışmalar da ise metrik ve skalar değişmezliğin sağlandığı raporlanmıştır (Vitacco, 2007; Schnabel, Kelava, Vijver ve Seifert, 2015). Kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlanmaması ölçeğin bir kültür bakımından yanlı sonuçlar elde ettiğinin bir göstergesi olabilir bu bakımdan ölçekten

elde edilen puanlar kullanılarak kùltùrlerarası karşılaştırmaların yapılması doğru değildir.



ÖNERİLER

1. Bu çalışmada tüm uyarlama adımları tek tek incelenmiş ve kültürlerarası ölçme değişmezliği incelemesi yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda uyarlama yapacak araştırmacılar, bu çalışmada izlenen adımları izleyerek uyarladıkları ölçek için ölçme değişmezliği inceleyebilir.
2. Bu çalışmada sadece yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde eğitim alan bireylerle çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda lisansüstü düzeyde de öğrencilerin okul terki eğilimleri, gerekli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edildikten sonra, bu çalışmada uyarlanan ölçme aracı kullanılarak incelenebilir.
3. Bu çalışmada yalnızca nicel yöntem kullanılmıştır. Yükseköğretimde Okul Terki ile ilgili gelecek çalışmalarda, bu araştırmada uyarlanan ölçme aracı da kullanılarak karma yöntem ile daha geniş çapta ve ayrıntılı bilgi elde edilmesi sağlanabilir.
4. Bu çalışmada öğrencilerin okul terki eğilimlerinin belli değişkenler (ölçüt geçerliğine kanıt oluşturması göz önünde bulundurularak) bakımından farklılaşması incelenmiştir. Farklı demografik değişkenler için okul terki eğilimi yüksek olan gruplar daha net bir şekilde belirlenebilir.
5. Çalışmada okul ile eş zamanlı çalışma durumu, yaş ve sınıf düzeyi öğrencilerin okul terki eğilimini arttıran nedenler arasında bulunmuştur. Buradan ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul terki risk grubunda olan öğrenciler belirlenerek, öğrencilerin okul terkini önlemek amacıyla kurulacak bir birim tarafından, öğrencilerin okul terki riskini arttıran sebepler üzerinde çalışmalar ve iyileştirmeler yapılabilir.
6. Çalışmada öğrencilerin en çok finansal nedenlerle okul terki eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu açıdan öğrencilerin finansal durumlarının iyileştirilmesi amacıyla üniversiteler öğrencilerine sunulan burs ve öğrenim kredisi imkânlarını artırma üzerine çalışmalar planlayabilir.
7. Çalışmada okul ile eş zamanlı çalışan öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu maddi yetersizlikler nedeniyle çalışmak zorunda kalan öğrenciler için okul içerisinde çeşitli görevlerde çalışma imkânı sunulabilir. Bu şekilde öğrenciler okuldan uzaklaşmadan hem çalışıp hem derslerine girebilme imkânına sahip olabilirler.

8. Bu çalışmada okul terki eğilimi kesitsel olarak incelenmiştir. Okul terki eğilimi boylamsal olarak incelenebilir. Uzun süreli ve tekrarlı olarak yapılan ölçümler sonucunda okul terki eğilimi artan öğrenciler tespit edilerek bu durumun önüne geçilmeye çalışılabilir.
9. Çalışmada yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul terki eğilimlerinin incelenmesi amacıyla kullanılması adına Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu ölçek kullanılarak ve görüşmeler yapılarak yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul terki eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Okul Terki İzleme Birimi kurularak öğrenciler ile sürekli iletişim halinde olup okul terki durumunun önüne geçilmeye çalışılabilir.
10. Çalışmada Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin yalnızca yapı ve ölçüt geçerliği incelenmiştir, güvenirlik incelemeleri yapılırken Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Gelecekte araştırmacılar ıraksak ve yakınsak geçerlik incelemeleri ile bileşik güvenirlik incelemesi de yapabilir.
11. Çalışmada ölçme değişmezliğinin incelenmesinde Klasik Test Kuramına dayalı yöntemler kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda araştırmacılar Madde Tepki Kuramına dayalı yöntemlerden de yararlanabilirler.
12. Çalışmada kültürlerarası ölçme değişmezliği incelenmiş fakat maddelerin değişen madde fonksiyonları incelenmemiştir. Gelecek çalışmalarda araştırmacılar ölçek maddelerinin değişen madde fonksiyonuna dayalı incelemeler de yapabilir.

Genel olarak araştırma bulguları kapsamında oluşturulan önerilerin gerçekleştirilmesi durumunda, hem Türk kültürüne uyarlaması gerçekleştirilen Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği kullanılarak hem öğrencilerin okul terki eğilimleri belirlenebilecek hem de yükseköğretimde okul terki oranlarını düşürmek adına adım atılabilecektir. Böylece yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler için yapılan yatırımların daha etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanabileceği ek olarak gruplar arası karşılaştırma çalışmalarında ölçme değişmezliği incelenirse daha nitelikli sonuçlar alınabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

1.Kitaplar

- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis: For applied research. New York: Guilford Pubn.
- Gall, J.; Gall, M.D.; Borg, W. R. (1999). Appling educational research. New York: Longman.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şeker, H., Gençdoğan, B. (2014). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şen, S. (2020). Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics. Boston, MA: Pearson.
- Tekindal, S. (2002). Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma. Kocaeli Kitap Kulübü.
- Tekindal, S. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.

2.Makaleler, Bildiriler ve Diğer Basılı Yayınlar

- Abeyta, P., ve Borgrink, H. (2002). Dropout study: 2000–2001. Santa Fe, NM: New Mexico State Department of Education.
- Aina, C. (2013). “Parental background and university dropout in Italy”. Higher Education, 65, 437-456. doi:10.1007/s10734-012-9554-z.
- Akhtar, S. (1996). Do girls have a higher school drop-out rate than boys? A hazard rate analysis of evidence from a third world city. Urban Studies, 33(1), 49-62.
- Akkurt, D., Yürüt, S. (1986). “Psikolojik Testler Ve Türk Kültürü”. Psikoloji Dergisi, 5(20):S73-79.
- Aksayan, S., Gözüm, S. (2002). “Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması”. Hemşirelik Araştırma Dergisi, 4(1): 9-14.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2).
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. ve Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. Sociology of Education, 70(2), 87-107.
- Alexander, K., Entwisle, D., ve Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. Teachers College Record, 103(5), 760–822.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., Oh, I. S. (2008). “Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness”. Research in Higher Education, 49(7), 647-664.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., dos Santos, A.A. A., ve Ambiel, R. A. (2019). “Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior”. Avaliação

- Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 18(2), 201-209.
- Alspaugh, J. W. (1998). The relationship of school and community characteristics of high school drop out rates. The Clearing House, Washington.
- Andersen, D. K. (1994). Paths through secondary education: Race/ethnic and gender differences. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin, Madison.
- Angoff, W.H. (1993). Perspectives on differential item functioning methodology. Holland and Wainer (Ed.), Differential item functioning (ss. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- Araque, F., Roldán, C., Salguero, A. (2009). "Factors influencing university drop out rates". Computers & Education, 53(3), 563-574.
- Argon, T., ve Kaya, A. Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile İlgili Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 8(1), 232-248.
- Arslan, I., ve Bektaş, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun ölçülmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, (8), 767-784.
- Asparouhov, T., ve Muthen, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21, 1-14.
- Asar, E. (2019). PISA 2015 Matematik Okur-Yazarlığı Testinin Farklı Dilleri Konuşan Ülkeler Arasında Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, U. S. T. A. (2013). "Kamu politikaları analizine kuramsal bir bakış". Yasama Dergisi, (24), 78-102.
- Aypay, A., Çekiç, O., Boyacı, A. (2012). "Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study". Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 14(1), 91-116.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bayık, M., Gürbüz, S. (2016). "Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim Ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma (Methodological Issues in Scale Adaptation: A Study on Adapted Scales in the Management and Organization Field)". The Journal of Human and Work, 3(1), 1-20.
- Bayram, N. (2018). Ölçme Değişmezliği Ve Çoklu Grup Analizleri. Is, Guç: The Journal of Industrial Relations & Human Resources, 20(1).
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education, 12, 155-187.
- Bean, J. ve Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J.M. Braxton (Ed.), Reworking the student departure puzzle (pp. 48-62). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bektas, O., Çelik, P., Varinlioğlu, S. Fizik Sınavına ve Öğrenimine Yönelik Endişe Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 53(53), 469-496.
- Belcher, D. C. (1992). Persistence to high school graduation: A predictive model. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri.
- Belfield, C. R., Levin, H. M. (2007). The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education. Brookings Institution Press.
- Berger, J. B. ve Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of

- organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39, 103-119.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95-126). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bulut, C., ve Serin, N. B. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)* ISSN: 2146-9466, 5(4).
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Bülbül, T., ve Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Brandt, E. A. (1992). The Navajo area student dropout study: Findings and implications. *Journal of American Indian Education*, (31)2, 48-63.
- Byrne, B. M., Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of cross-cultural psychology*, 34(2), 155-175.
- Caldas, S. J. ve Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-276.
- Carlson E.D. (2000). A case study in translation methodology using the health-promotion lifestyle profile II. *Public Health Nursing*, 17(1): 61-70.
- Campbell, L.A. (2004). As Strong As the Weakest Link: Urban High School Dropout. *High School Journal*, 87 (2), 16-24.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 14(3), 464-504.
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A Heterogeneous research approach. In J C. Smart (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 209- 239). New York: Springer Science + Business Media B.V
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student drop out risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505 Doi: 10.1007/s1162-011-9241-4.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504.
- Chen, F. F., Sousa, K. H., ve West, S. G. (2005). Teacher's corner: Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 471-492.
- Cheung, G. W., Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Clark, B. (1960). The "cooling out" function in higher education. *American Journal of Sociology*, 65, 569-576.
- Croninger, R. ve Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Yükseköğretim Kurulu raporu, Ankara.

- Çüm, S., Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bi-limleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 1-16.
- Dilekçi, Ü., & Nartgün, Ş. S. (2019). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik-güvenirlik ve betimsel analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 448-465.
- Dimitrov D (2010). Testing for Factorial Invariance in the Context of Construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43, 121-149.
- Doğan, M. E. (2009). Türkiye’deki Psikolojik Çalışmalarda Kullanılan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Kültürel Açından Test Uyarlama Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Doll, B., ve Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 351.
- Drasgow, F., ve Kanfer, R. (1985). Equivalence of psychological measurement in heterogeneous populations. *Journal of Applied Psychology*, 70(4), 662-680.
- Duncan, E.L. (2007) . Antecedents of dropout rates: A study of high school dropout. Unpublished Doctoral Dissertation. Touro University International.
- Dündar, Ö. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algılarıyla Okula Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişki (yükseklisans tezi). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Egisdottir, S., Gerstein, L. H. & Gridley, B. E. (2000). The factorial structure of the expectations about counseling questionnaire-brief form: Some serious questions. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(1), 3-20.
- Erefe, I., Aksayan, S. (2012). Hemşirelikte araştırma. *İlke, Süreç ve Yöntemler*
- Erden, A., Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-15.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Fan, X., ve Sivo, S. A. (2009). Using Δ goodness-of-fit indexes in assessing mean structure invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(1), 54-69.
- Fırat, S., Yoldaşcan, E., Çot, D. A., Dağlıoğlu, N., ve Gülmen, M. K. (2016). Üniversite öğrencilerinde risk alma davranışları ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adli Tıp Bülteni*, 21(3), 172-176.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and reserach*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fortin, N.M., 2006. Higher-education policies and the college wage premium: Cross state evidence from the 1990s. *American Economic Review* 96(4):959-987.
- Flowers, C. P., Raju, N. S., ve Oshima, T. C. (2002). A comparison of measurement equivalence methods based on confirmatory factor analysis and item response

- theory. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education: Using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25- 28.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological assessment*, 6(4), 304.
- Genç, A., BARUT, Y., ve BAŞOL, G. (2017). Rüyalarda Bilinçlilik Ölçeği Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Psychiatry*, 18(1), 43-50.
- Goux, D., Gurgand, M., ve Maurin, E. (2014). Adjusting your dreams? The effect of school and peers on dropout behaviour.
- Goux, D., Gurgand, M., ve Maurin, E. (2014). School aspirations and school dropout: involving parents (Doctoral dissertation, Institut des politiques publiques (IPP); The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab-Europe (JPAL-Europe)).
- Gökçe, H., ve Orhan, K. (2011). Serbest Zaman Doyum Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. (2006). Türkiye’de ilköğretim okullarında okul terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/adresinden> edinilmiştir
- Gözüm, S., Aksayan S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51–64.
- Guthrie, S. S. (1992). Identifying priority variables of potential dropouts. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Woman’s University.
- Gülgöz, S. (1994). Test kullanımında temel konular. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33),1-8.
- Gülşen, F. U. (2017). Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk psikoloji yazıları*, 19(38), 104-112.
- Güngör, G. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri:Bütüncül bir program önerisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Güven, O. S. (2009). Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un [test of early language development-(teld-3)] Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi,Eskişehir.özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma”. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 3-14.
- Graeff-Martins, A.S.; Oswald, S.; Comassetto, J.O.; Kieling, C.;Goncalves, R.R.;Rohde, L.A. (2006). A Package of Intervention to Reduce School Dropout in Public Schools in a Developing Country. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15(8), 442- 449.
- Gregg, W. S. (2010). Middle school student records as dropout indicators. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Denver.

- Habermas, J., Blazek, J. R. (1987). The idea of the university: Learning processes. *New German Critique*, 41, 3-22.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., Spielberger, C. D. (Eds.). (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Hambleton, R. K., Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2.
- Hambleton, R. K., De Jong, J. H. (2003). *Advances in translating and adapting educational and psychological tests*.
- Harvey, A., Szalkowicz, G., (2015). From departure to arrival: Re-engaging students who have withdrawn from university, *Journal of Further and Higher Education*, 41, 79- 97.
- He, J., Zhong, X., Gao, Y., Xiong, G., and Yao, S. (2019). Psychometric properties of the Chinese version of the Childhood Trauma Questionnaire-Short Form (CTQ-SF) among undergraduates and depressive patients. *Child Abuse Negl.* 91, 102–108. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.03.009.
- Hovardaoğlu, S., Sezgin, N. (1998). *Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM yayını.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model.* 6, 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M., Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36(4), 409-426.
- Kaplan, A. & Açıl E. (2015). Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin eşitsizlik konusundaki bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 130-153.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde Okul Terkinin Bireysel ve Kurumsal Nedenleri: Şanlıurfa İli Örneği (Doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaufman, J. J. & Lewis, M. V. (1968). *The School Environment and Its Influence on Educational Programs for High School Dropouts*. Interim Report. Office of Education Bureau of Research, U.S. Department of Health Education and Welfare. USA
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 1–24. doi: 10.1177/1521025115578229.
- Kıbrıslıoğlu, N. (2015). Pısa 2012 Matematik Öğrenme Modelinin Kültürlere ve Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Türkiye-Çin (Şangay)-Endonezya Örneği.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Kline, R.B., 2005. *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd ed. Guilford, New York.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

- Koçturk, N., Bilge, F., ve Yuksel, F. (2018). Erken yaşta evlenen ergenlerin bireysel ve ailesel özellikleri, okul terkinin nedenleri ve evlilikle ilgili sorunları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 1-28.
- Lassibille, G., Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out?. Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- LeCompte, M. D. ve Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.
- Little, T.D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Liu, X. ve Alison Zhou, Y. H. (2009). Who drops out? A study of secondary school dropouts in Connecticut. *NERA Conference Proceedings 2009*. Paper 4. http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/4.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., Hong, S. (1999). "Sample size in factor analysis". *Psychological methods*, 4(1), 84.
- Marsh, H. W., Hau, K-T. ve Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings, *Structural Equation Modeling*, 11:3, 320-341, DOI: 10.1207/s15328007sem1103_2.
- Mau, W. C. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73(5), 518-526. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01788.x
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525-543.
- Mallinckrodt, B., Wang, C. C. (2004). Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: a Chinese version of the experiences in close relationships scale. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 368.
- Milfont, T. L., Fisher, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3, 111-121.
- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Taylor & Francis Group.
- Muniz, J., Elosua, P., Hambleton, R. K., International Test Commission. (2013). "International Test Commission Guidelines for test translation and adaptation". *Psicothema*, 25(2), 151.
- Murat, E., & Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale/Yükseköğrenim yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 221-243.
- Nazlı, S., Halisdemir, D., Gülleroğlu, H. D., & Semra, K. İ. Y. E. Yetişkin Boşanmaya Uyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 336-361.
- Okan, N., Güner, H., & Kardaş, S. Genç Olumsuz ve Olumlu Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *Turkish Studies*, 16, 1.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Öner, N. (1987). Kültürlerarası ölçek uyarlamasında bir yöntembilim modeli. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 80-83.

- Önen, E. (2007). Gruplar arası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi: epistemolojik inançlar envanteri üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*; Yıl: 2007 Cilt: 8 Sayı: 2.
- Özbaş, M. (2010) İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özdamar, K. (2004). Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi. *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 201-50.
- Özer, A., Gençtarım, D., ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkininyordanması: aracı ve ekileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1041>.
- Özgü, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Reddi ve Okul Terki Risklerinin Zorbalık-Mağduriyet Kategorilerine Göre İncelenmesi (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paura, L., Arhipova, I. (2014). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1282-1286.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawl behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-226.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students*, Volume 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patsula, L. N., & Hambleton, R. K. (1999). A comparative study of ability estimates obtained from computer-adaptive and multi-stage testing. In annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Montreal, Quebec.
- Patsula, L. N. (1999). A comparison of computerized adaptive testing and multi-stage testing.
- Polat, S. (2014). Reasons for school dropout in vocational high school. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 711-718.
- Raykov, T., Marcoulides, G.A., 2006. *A First Course in Structural Equation Modeling*. Second ed. Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Rees, D.L. ve Mocan, H.N. (1997). Labor Market Conditions and the High School Dropout Rate. Evidence From New York State. *Economics of Education Review*, 16 (2); 103-109.
- Reise, S. P., Widaman, K. F., & Pugh, R. H. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: two approaches for exploring measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 114(3), 552-566.
- Reise, S. P., Smith, L., Furr, R. M. (2001). Invariance on the NEO PI-R neuroticism scale. *Multivariate Behavioral Research*, 36(1), 83-110.
- Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. Paper Presented for Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?" Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Sarı, S., ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.

- Sass, D. A. (2011). Testing measurement invariance and comparing latent factor means within a confirmatory factor analysis framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347-363.
- Savaşır, I. (1994). "Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları". *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 27-32.
- Schnabel, D. B., Kelava, A., Van de Vijver, F. J., Seifert, L. (2015). "Examining psychometric properties, measurement invariance, and construct validity of a short version of the Test to Measure Intercultural Competence (TMIC-S) in Germany and Brazil". *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 137-155.
- Schumacker RE, Lomax RG (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schargel F. P., Smink, J. (2001). *Strategies to help solve school dropout problem*. New York: Eye on Education.
- Sırgancı, G., Uyumaz, G., Yandı, A. (2020). Measurement Invariance Testing with Alignment Method: Many Groups Comparison. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7/4, 657-673.
- Sireci, S. G., & Berberoğlu, G. (2000). Using bilinguals to evaluate translated assessment questions. *Applied Measurement in Education*, 13(3), 229-248.
- Sousa, V. D., Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. doi:10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x.
- Sokolov, B. (2019). Sensitivity of goodness of fit indices to lack of measurement invariance with categorical indicators and many groups. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP*, 86.
- Soysal, F. S. Ö., & Bakalım, O. B. Duygu Stilleri Anketi'nin Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 49-55.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85(2), 196-203.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in crossnational consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25: 78-90.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Sterling, C.L. (1993). *An empirical investigation of the degree of perceived influence of selected academic, social and personal factors in the decision of African American males to drop out of public schools in an urban area*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Southern University.
- Şahin, N. (1994). Psikoloji araştırmalarında ölçek kullanımı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (33), 19-26.
- Şahin, Y., Uysal, A. (2007). Okulu Bırakma Olgusunun Sosyolojik Analizi: Yapısal/Çevresel Faktörler. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6, 242-271.
- Şirin H, Özdemir S, Sezgin F. (2009). Okulu Terk Eden Çocukların ve Velilerin Okul Terkine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir inceleme. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı; 1-3 Ekim; İzmir: Ege Üniversitesi; 2009.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. Journal of Educational Sciences Research, 1(2).
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(30), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200067>
- Takakura, M., Wake, N., and Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. J. Sch. Health 80, 544–551. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x
- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. Higher education: Handbook of theory and research, 2(359-384)
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.), The Encyclopedia of higher education (pp. 1697-1709). N.Y.: Pergamon Press.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 17 (1), 1-16. doi: 1521025115621917.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. The Journal of Educational Research, 91 (5), 260-270.
- Uslu-Gülşen, F. (2017). Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Uyar, A. G. Ş., Gübeş, A. G. N. Ö., ve Kelecioğlu, H. (2013). PISA 2009 Tutum Anketi Madde Puanlarının Aşamalı Madde Tepki Modeli İle İncelenmesi.
- Van de Vijver, F., Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. European Review of Applied Psychology, 54(2), 119-135.
- Vandenberg, R.J., Lance, C.E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literatüre: Suggestions, practices and recommendations for organizational research. Organizational Research Methods, 3(1), 4-70.
- Vitacco, MJ (2007). Psikopati. İngiliz psikiyatri dergisi, 191 (4), 357-357.
- Yam, F. C., & Çelik, S. B. Akademik Sahtekârlık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(1), 70-81.
- Yandı, A., Köse, İ. A., & Uysal, Ö. (2017). Farklı yöntemlerle ölçme değişmezliğinin incelenmesi: PISA 2012 örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 243-253.
- Yasir, A. S. (2016). Cross Cultural Adaptation & Psychometric Validation of Instruments: Step-wise. International journal of psychiatry, 1(1), 4.
- Yılmaz, K., Şahpaz, O., Demirciler, V. O., Uğur, A., Mestan, K., (2020). Türkiye'de Öğrenci Devamsızlığı İle İlgili Nitel Bir Araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(3), 1440-1460.
- Yılmaz, E., Yılmaz, N. Y., ve Örnek, G. T. (2021). Çocuklar İçin Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 50(229), 73-92.
- Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups. An independent report authored for the European Commission. NESET: European Commission.

- Wang, M. T., Willett, J. B., Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Wicherts, J. M. (2007). Group differences in intelligence test performance. Unpublished dissertation, University of Amsterdam.
- Whitaker, B. G., & Mckinney, J. L. (2007). Assessing the measurement invariance of latent job satisfaction ratings across survey administration modes for respondent subgroups: A MIMIC modeling approach. *Behavior Research Methods*, 39(3), 502-509.
- Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2017). Use of multi-group confirmatory factor analysis in examining measurement invariance in counseling psychology research. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), 75-82.

3. Elektronik Kaynaklar

- AÇEV, (2006). Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar. <https://www.acev.org/directory/turkiyede-ilkogretim-okullarinda-okulu-terk-ve-izlenmesi-ile-onlenmesine-yonelik-politikalar/>.28.12.2020
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485
- American Psychological Association. (2010). “Facing the school dropout dilemma”. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropoutprevention.aspx#/>.31.12.2020.
- Bayhan, G., ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130. Erişim adresi <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004133/5000061412>
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university Business Studies Department. *J. of Further & Higher Edu.*, 27(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/030987703200065154>.
- Duckenfield, M. (1998). Performance of at risk youth as tutors. <http://www.dropoutprevention.org/content/performance-risk-youth-tutors>], Erişim tarihi: 15 Kasım 2020.
- Eurostat (2018). <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/statistics/>12.01.2021.
- TUİK- Eğitim Harcamaları İstatistikleri (2018), <https://data.tuik.gov.tr/> 03.01.2021.
- Yükseköğretim Kurumu İstatistikleri. (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/> 22.01.2021

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2021-E.40099



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-100-40099
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.03.2021 tarihli, 30543 sayılı ve "Etik Kurul Onayı" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25/03/2021 tarih ve 2021/04 nolu toplantısında alınan 2 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 2: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğümün 08/03/2021 tarih ve 30543 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde UYUMAZ'ın, Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL'ın danışmanlığında yürüttüğü "Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kültürlerarası Ölçme Değişmezliğinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı çalışmanın uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. İBRAHİM ŞİRİN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 29.03.2021 12:00

Belge Doğrulama Kodu: *BEBAAEELV* Belge Doğrulama Adresi: https://abya.kocaeli.edu.tr/en/Vizyon/Validate_Doc.aspx

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Uzantıya Yerleşimi

Bilgi için: Pelin ÖNALDI DOLGUN

41380, Kocaeli

Tel: +90 (262) 303 10 01 Faks: +90 (262) 303 10 33

E-Posta: etik@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.kocaeli.edu.tr>

Key Adresi: kocaeliuniversitesi@ho1.ksp.tr

Rapor No:

Telefon No: 303 10 49

Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Uyarılama İzin Formu

About permission to adaptation Gelen Kutusu x



Gözde UYUMAZ

Alıcı: acacia.santos

Dear Dr. Acácia A. Angeli dos Santos,

My name is Gözde Uyumaz. I am a master student in Measurement and Assessment program at Kocaeli University in Turkey. I would like to ask your permission to adapt your "Transcultural Questionnaire of Motives for Higher Education Dropout" for Turkish culture in my master thesis. And also, Me and my advisor are planning to conduct this study as an intercultural bias study. Therefore may you share your dataset which you used to develop "Transcultural Questionnaire of Motives for Higher Education Dropout" with me?

I am willing to answer any questions you might have in this matter. I greatly appreciate your attention. I am looking forward to hearing from you. Sincerely,

Acacia Aparecida Angeli dos Santos

Alıcı: ben

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Hi Gözde,

I'm glad to hear about your interest on this topic and feel free to adapt my questionnaire to the turkish culture.

You also mentioned if I could share my dataset with you, but could you give me more details what are you looking for? My dataset is all in portuguese and it wouldn't make sense for you, so I was wondering if I understood you correctly.

Let me know how can I support you.

Best wishes,
Acácia

EK 3. Kullanım İzin Formu

YÜKSEKÖĞRENİM YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ kullanım izin isteği Gelen Kutusu x



Gözde UYUMAZ

Alıcı: [Redacted]

Sayın Hocam,

Merhaba. Nasılsınız? Umarım siz ve sevdiğiniz geçirdiğimiz bu zor pandemi sürecinde iyisinizdir.

Ben Gözde UYUMAZ, Kocaeli Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim kapsamında izin verirsiniz geliştirdiğiniz "YÜKSEKÖĞRENİM YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ"ni kullanmak istiyorum. Geliştirdiğiniz ölçeği kullanmam için bana izin verirsiniz çok sevinirim. Cevabınızı bekliyorum.

İyi çalışmalar.

Saygılarımla.

Murat Erol

Alıcı: ben

Merhaba Gözde Hocam.

İyi dilekleriniz için teşekkür ederim. Umarım sizde pandemi sürecinde sağlıklı ve mutlusunuzdur.

Bilimsel esaslar çerçevesinde ölçeği kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Murat Erol

EK 4. Uyarlanan Ölçeğin Orijinal Formu

Motivos de Abandono do Ensino Superior

Esta escala foi desenvolvida para medir a sua atitude em relação ao abandono escolar. Suas respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, com base no princípio da confidencialidade. Responda sinceramente a cada afirmação da escala de acordo com os critérios especificados. Marque a caixa escolhendo o local que melhor se adapta a você, incluindo 1 Não importa, 5 Muito importante. Ao responder às perguntas, marque o grau que você acha que melhor reflete você. Obrigado por sua contribuição antecipadamente.

Leandro S. Almeida, Joana R. Casanova

Universidade do Minho, Campus Gualtar, Portugal

Ana B. Bernardo, António Cervero

Universidade de Oviedo, Oviedo, Espanha

Acácia A. Angeli dos Santos1, Rodolfo A. M. Ambiel

Universidade São Francisco, Campinas-SP, Brasil

Itens	Não importa	menos importante	moderadamente importante	importante	Muito importante
1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária.					
2. As salas de aula não estão cuidadas					
3. A reputação da minha instituição no exterior é fraca.					
4. Faltam serviços de apoio a estudantes em dificuldade.					
5. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados					
6. Tenho que cuidar da minha família					
7. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos					
8. Não faço tanto exercício físico como desejaria					
9. Não tenho amigos nesta universidade					
10. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas					
11. Estou a ter baixo rendimento académico					
12. Meus hábitos alimentares não são adequados					
13. Custa-me realizar os trabalhos de grupo.					

Itens	Não importa	menos importante	moderadamente importante	importante	Muito importante
14. Vou deixar disciplinas em atraso					
15. Não tenho tempo suficiente para estudar como desejaria					
16. Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição					
17. Não participo nas festas ou atividades dos estudantes.					
18. Não me agrada a região ou a cidade onde está a minha universidade					
19. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos na universidade.					
20. O método de ensino dos professores não me agrada					
21. Os conteúdos que os professores ensinam não estão atualizados ou não têm profundidade.					
22. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas					
23. Tenho dificuldade em custear as minhas despesas da universidade					
24. Não me agrada a alimentação que faço em tempo de aulas.					
25. Não consegui integrar-me socialmente na universidade					
26. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade					
27. Os professores não se interessam pela situação pessoal dos alunos					
28. Não me identifico com as pessoas da cidade onde está a minha universidade					
29. Desagrada-me o alojamento onde resido durante as aulas					
30. Não durmo o tempo necessário para render no estudo.					
31. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.					
32. A organização e funcionamento do meu curso não me agradam					

EK 5. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği

YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sizin okul terki ve okulu bırakma ile ilgili tutumunuzu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla uyarlanan bu ölçeğimize vermiş olduğunuz cevaplar, gizlilik ilkesi esas alınarak yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır. Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadeye belirtilen ölçütler doğrultusunda içtenlikle cevap veriniz. Ölçekte yer alan soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur ve ölçek sonuçları kişi bazında değil genel olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz dereceyi işaretleyiniz. Değerli vaktinizi ayırıp çalışmaya katılımınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gözde UYUMAZ
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği

Bu bölümde, 1 Hiç Katılmıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum olmak üzere size en uygun olan yeri seçerek kutucuğa işaret koyunuz.

Maddeler	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Öğrenim gördüğüm üniversitenin kurumsal hizmetlerini yetersiz buluyorum.	1	2	3	4	5			
2. Öğrenim gördüğüm üniversitedeki sınıflara yeterli bakım yapılmıyor.	1	2	3	4	5			
3. Öğrenim gördüğüm üniversitenin yurtiçinde ve yurtdışındaki itibarı zayıf.	1	2	3	4	5			
4. Üniversite öğretiminde maddi zorluk çeken öğrencilere yeterli destek hizmetleri verilmiyor.	1	2	3	4	5			
5. Öğrenim gördüğüm üniversitedeki laboratuvarlar, kütüphaneler ve diğer ekipmanlar güncel değil.	1	2	3	4	5			

Maddeler	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
6. Eğitim sürecim boyunca aynı zamanda maddi ve manevi olarak aileme bakmam gerekiyor.	1	2	3	4	5			
7. Eğitim sürecim boyunca masraflarımı karşılamak için yarı zamanlı ya da tam zamanlı bir işe ihtiyacım var.	1	2	3	4	5			
8. Derslerimle ilgili yeterince çalışma yapamıyorum ve derslerime yeterince vakit ayıramıyorum.	1	2	3	4	5			
9. Öğrenim gördüğüm üniversitede neredeyse hiç arkadaşım yok.	1	2	3	4	5			
10. Öğrenim gördüğüm üniversitede uygulanan bazı kurallara anlam vermekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5			
11. Akademik performansımı/başarımı oldukça düşük buluyorum.	1	2	3	4	5			
12. Eğitim sürecimde sabah, öğle ve akşam yediğim yemekleri yeterli/sağlıklı bulmuyorum.	1	2	3	4	5			
13. Öğrenim gördüğüm bölümde verilen grup çalışmalarını yapmak maddi-manevi çok maliyetli.	1	2	3	4	5			
14. Öğrenim gördüğüm üniversitede uygulanan bazı kuralları uygulamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5			
15. Geleceğim ile ilgili ne istediğimi düşünmek / karar vermek için yeterli zaman bulamıyorum.	1	2	3	4	5			
16. Öğrenim gördüğüm üniversitedeki diğer öğrenciler ile bağ kuramıyorum.	1	2	3	4	5			
17. Diğer öğrencilerle birlikte düzenlenen çeşitli aktivite / etkinliklere katılmıyorum.	1	2	3	4	5			
18. Öğrenim gördüğüm üniversitenin bulunduğu şehri/ bölgeyi sevmiyorum.	1	2	3	4	5			
19. Öğrenim masraflarımı karşılayacak kadar burs/ desteğe sahip değilim.	1	2	3	4	5			

Maddeler	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Üniversitemdeki öğretim elemanlarının ders işleyiş biçimlerini sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Üniversitemdeki öğretim elemanlarının öğrettikleri içerikleri/bilgileri güncel ve yararlı bulmuyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Üniversitemdeki öğretim elemanları öğrencilerin ders işleyişleriyle ilgili görüşlerini dikkate almaz.	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Eğitim sürecimde üniversite masraflarımı ödemekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Öğrenim gördüğüm üniversitenin yemekhanesinde verilen yemekleri sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
25. Sosyal açıdan üniversitem ile uyum içinde değilim.	1	2	3	4	5	6	7	8
26. Eğitim sürecim için üniversiteye gitmek için gerekli ücretleri ödemekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
27. Üniversitemdeki öğretim elemanları öğrencilerinin kişisel durumlarıyla ilgilenmez	1	2	3	4	5	6	7	8
28. Öğrenim gördüğüm üniversitenin bulunduğu şehirde yaşayan insanlar ile bağ kuramıyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
29. Eğitim sürecim boyunca konakladığım/kaldığım yeri sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8
30. Okul çalışmalarına odaklanabilmek için yeteri kadar dinlenip uyuyamıyorum	1	2	3	4	5	6	7	8
31. Üniversitemdeki öğretim elemanları ile öğrenciler arasında yakın bir ilişki yoktur.	1	2	3	4	5	6	7	8
32. Öğrenim gördüğüm üniversitenin işleyiş biçimini sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8

EK 6. Yükseköğretimde Yaşam Doymu Ölçeği

YÜKSEKÖĞRENİM YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ (YYDÖ)

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, şu anda öğrenim gördüğümüz üniversite yaşantınızla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 29 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddeye ne derecede katılıp katılmadığınıza karar veriniz. Seçeneklerinden size uygun gelen seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Bütün maddelere tepkide bulununuz. Ölçek üzerine adınızı ve adresinizi yazmayınız. Duyarlılığınız için teşekkür ederim.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tekrar tercih yapacak olsam yine bu üniversiteyi seçerim.	()	()	()	()	()
2. Her yönüyle buradaki yaşamımdan hoşnutum.	()	()	()	()	()
3. Bu üniversitede sahip olduğum imkânlardan memnunuzum.	()	()	()	()	()
4. Bu üniversitede şu ana kadar istediğim şeylere ulaştım.	()	()	()	()	()
5. Bu üniversite birçok yönüyle beklentilerimi karşıladı.	()	()	()	()	()
6. Bu üniversitede şuana kadar geçirdiğim zamanın boşa gittiğini düşünmekteyim.	()	()	()	()	()
7. Bu üniversitede aldığım eğitimle ideallerimi gerçekleştireceğimden eminim.	()	()	()	()	()
8. Bu üniversitede eğitim aldığım için kendimi şanslı hissetmekteyim.	()	()	()	()	()
9. Bu üniversitede eğitim almaktan keyif almıyorum.	()	()	()	()	()
10. Bu üniversitede verilen akademik eğitimden memnun değilim.	()	()	()	()	()
11. Bu üniversitede kendimi değerli hissetmiyorum.	()	()	()	()	()
12. Bu üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duymaktayım.	()	()	()	()	()
13. Üniversitede olduğum süre içerisinde kendimi iyi hissetmekteyim.	()	()	()	()	()
14. Bu üniversitede kendimi özgür hissetmekteyim.	()	()	()	()	()
15. Öğretim üyelerinin ders işleme tarzından memnunuzum.	()	()	()	()	()
16. Öğretim üyelerinin öğrencilerle iletişiminden memnunuzum.	()	()	()	()	()
17. Öğretim üyelerinin öğrencilere değer vermediği kanısındayım.	()	()	()	()	()
18. Öğretim üyelerinin öğrencilerin "görüş ve önerilerini" dikkate almasından memnunuzum.	()	()	()	()	()
19. Üniversite yönetiminin öğrencilere değer vermediği kanısındayım.	()	()	()	()	()
20. Üniversite yönetiminin öğrencilerin "görüş ve önerilerini" dikkate almasından memnunuzum.	()	()	()	()	()
21. Üniversite yönetiminin öğrencilerle iletişiminden memnunuzum.	()	()	()	()	()
22. Barınma (yurt vb.) imkânlarından memnun değilim.	()	()	()	()	()
23. Dershane (derslik, seminer odası vb.) imkânlarından memnun değilim.	()	()	()	()	()
24. Ulaşım imkânlarından memnun değilim.	()	()	()	()	()
25. Burs imkânlarından memnunuzum.	()	()	()	()	()
26. Sinema/tyatro imkânlarından memnun değilim.	()	()	()	()	()
27. Yemekhane hizmetlerinden memnunuzum.	()	()	()	()	()
28. Sağlık hizmetlerinden memnunuzum.	()	()	()	()	()
29. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden memnunuzum.	()	()	()	()	()

EK 7. Çalışma Grubu

Öğrencilerin Demografik Bilgi Formunda yer alan maddelere göre dağılımları

Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Uyarlama Grubu		Tarama Grubu	
		f	%	f	%
Üniversiteyi Kendi İsteğiyle Seçme	Evet	243	87.1	250	89.0
	Hayır	36	12.9	31	11.0
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Üniversiteden Memnuniyet	Hiç Memnun Değilim	13	4.7	12	4.3
	Memnun değilim	34	12.2	19	6.8
	Kısmen Memnunum	108	38.7	113	40.2
	Memnunum	86	30.8	96	34.2
	Çok Memnunum	38	13.6	41	14.6
Toplam	279	100.00	281	100.00	
Bölümü Kendi İsteğiyle Seçme	Evet	250	89.6	256	91.1
	Hayır	29	10.4	25	8.9
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Bölümden Memnuniyet	Hiç Memnun Değilim	8	2.9	5	1.8
	Memnun değilim	15	5.4	17	6.0
	Kısmen Memnunum	39	14.0	48	17.1
	Memnunum	74	26.5	70	24.9
	Çok Memnunum	143	51.3	141	50.2
Toplam	279	100.0	281	100.00	
Mevcut Finansal Durumdan Memnuniyet	Hiç Memnun Değilim	37	13.3	60	21.4
	Memnun değilim	55	19.7	61	21.7
	Kısmen Memnunum	101	36.2	89	31.7
	Memnunum	55	19.7	50	17.8
	Çok Memnunum	31	11.1	21	7.5
Toplam	279	100.00	281	100.00	
Nerede Yaşıyorsunuz	Ailem ile Aynı Evde	140	50.2	130	46.3
	Yurtta	114	40.9	114	40.6
	Öğrenci Evi ve Diğer	25	8.9	37	13.1
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Yaş	18 yaş ve altı	96	34.4	52	18.5
	19 yaşında	81	29.0	69	24.6
	20 yaşında	50	17.9	52	18.5
	21 yaş ve üzeri	52	18.6	108	38.4
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Öğrenim Türü	Normal Öğretim	259	92.8	243	86.5
	İkinci Öğretim	20	7.2	38	13.5
	Toplam	279	100.00	281	100.00
Burs Alma	Evet	94	33.7	73	26.0
	Hayır	185	66.3	208	74.0
	Toplam	279	100.00	281	100.00

Tablo 22 incelendiğinde uyarılama grubunda yer alan öğrencilerin %87.1'inin okudukları üniversiteyi kendi istekleri ile seçtikleri ve %12.9'unun okudukları üniversiteyi kendi istekleri ile seçmedikleri, %4.7'inin okudukları üniversiteden hiç memnun olmadığı, %12.2'sinin memnun olmadığı, %38.7'sinin kısmen memnun olduğu, %30.8'inin memnun olduğu ve %13.6'sının çok memnun olduğu, %89.6'sının okudukları bölümü kendi isteği ile seçtiği ve %10.4'ünün okudukları bölümü kendi isteği ile seçmediği, %2.9'unun okudukları bölümden hiç memnun olmadığı, %5.4'ünün memnun olmadığı, %14'ünün kısmen memnun olduğu, %26.5'inin memnun olduğu ve %51.3'ünün çok memnun olduğu, %13.3'ünün finansal durumundan hiç memnun olmadığı, %19.7'sinin memnun olmadığı, %36.2'sinin kısmen memnun olduğu, %19.7'sinin memnun olduğu ve %11.1'inin çok memnun olduğu, öğrencilerin %50.2'sinin ailesi ile aynı evde yaşadığı, %40.9'unun yurttan yaşadığı ve %8.9'unun öğrenci evinde ya da başka bir yerde yaşadığı görülmektedir.

Tarama grubunda yer alan öğrencilerin %89'unun okudukları üniversiteyi kendi istekleri ile seçtikleri ve %11'inin okudukları üniversiteyi kendi istekleri ile seçmedikleri, %4.3'ünün okudukları üniversiteden hiç memnun olmadığı, %6.8'inin memnun olmadığı, %40.2'sinin kısmen memnun olduğu, %34.2'sinin memnun olduğu ve %14.6'sının çok memnun olduğu, %91.1'inin okudukları bölümü kendi isteği ile seçtiği ve %8.9'unun okudukları bölümü kendi isteği ile seçmediği, %1.8'inin okudukları bölümden hiç memnun olmadığı, %6'sının memnun olmadığı, %17.1'inin kısmen memnun olduğu, %24.9'unun memnun olduğu ve %50.2'sinin çok memnun olduğu, %21.4'ünün finansal durumundan hiç memnun olmadığı, %21.7'sinin memnun olmadığı, %31.7'sinin kısmen memnun olduğu, %17.8'inin memnun olduğu ve %7.5'inin çok memnun olduğu, öğrencilerin %46.3'ünün ailesi ile aynı evde yaşadığı, %40.6'sının yurttan yaşadığı ve %13.1'inin öğrenci evinde ya da başka bir yerde yaşadığı görülmektedir.

EK 8. Deneme Uygulaması Sonuçları

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Deneme Uygulaması

Deneme uygulaması, çalışmada hedeflenen sonuçlara ulaşmaya yardımcı olan ön girişim olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı tarafından ortaya koyulan bu ön girişimler, gerçek uygulama için bir yönlendirme olmaktadır. Deneme uygulaması, yapılacak araştırmada gözden kaçabilecek hataların düzeltilmesine ve eksik kısımların tamamlanmasına olanak sağlar (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmada deneme uygulamasının amacı Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeğinde yer alan maddelerinin açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığını test etmek, Google Form üzerinde yaşanabilecek sorunları minimuma indirmek ve madde toplam korelasyonlarının ortalama ve standart sapmalarının incelenerek maddelerin uygunluğunu kontrol etmektir. Bu çalışmada deneme uygulaması, 2020-2021 yılında yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 54 öğrenciye Google Form üzerinden uygulanmış ve 10 öğrenci ile Skype üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Yapılan deneme uygulamasında ve görüşmelerde Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği uygulanırken Google Form üzerinde herhangi bir sorun yaşanıp yaşanmadığının belirlenmesi, ölçekte yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığının incelenmesi ve maddelerin madde toplam korelasyonlarının ortalama ve standart sapma değerlerinin kabul değerlerinde olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Deneme uygulamasının sonunda gelen öneriler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin düzenlemesi sağlanmıştır.

Uyarlanan ölçeğin deneme uygulaması ile elde edilen veriler ile her bir madde için ayrı ayrı betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Deneme Uygulaması Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ortalama	Medyan	Standart sapma	Varyans	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
1	2,73	2,00	1,52	2,31	4,00	0,31	-1,41
2	2,55	3,00	1,37	1,89	4,00	0,26	-1,24
3	2,80	3,00	1,48	2,20	4,00	0,11	-1,45
4	3,32	4,00	1,49	2,22	4,00	-0,24	-1,46
5	2,58	2,63	1,33	1,76	4,00	0,45	-0,81
6	2,32	2,00	1,44	2,08	4,00	0,69	-0,90
7	3,25	3,00	1,47	2,16	4,00	-0,31	-1,24
8	2,73	2,50	1,53	2,35	4,00	0,22	-1,48
9	2,30	2,00	1,46	2,14	4,00	0,78	-0,81

Madde	Ortalama	Medyan	Standart sapma	Varyans	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
10	2,79	2,00	1,68	2,83	4,00	0,18	-1,71
11	2,61	2,00	1,51	2,28	4,00	0,48	-1,21
12	2,79	2,50	1,71	2,94	4,00	0,14	-1,77
13	2,46	2,00	1,56	2,44	4,00	0,49	-1,35
14	2,46	2,00	1,55	2,40	4,00	0,51	-1,31
15	2,71	2,50	1,68	2,83	4,00	0,26	-1,64
16	2,57	2,00	1,73	2,98	4,00	0,42	-1,62
17	2,68	2,50	1,63	2,66	4,00	0,31	-1,53
18	2,65	2,00	1,70	2,88	4,00	0,37	-1,59
19	3,40	3,64	1,62	2,64	4,00	-0,36	-1,49
20	2,70	2,00	1,58	2,51	4,00	0,27	-1,54
21	2,24	1,50	1,39	1,93	4,00	0,61	-0,93
22	2,47	2,22	1,56	2,43	4,00	0,44	-1,36
23	2,94	3,00	1,70	2,89	4,00	0,05	-1,74
24	2,44	2,00	1,42	2,02	4,00	0,46	-1,15
25	2,68	2,27	1,73	2,98	4,00	0,23	-1,76
26	2,79	2,00	1,71	2,93	4,00	0,31	-1,67
27	2,55	2,00	1,65	2,72	4,00	0,43	-1,51
28	2,51	2,00	1,68	2,83	4,00	0,57	-1,43
29	2,46	2,23	1,45	2,10	4,00	0,51	-1,05
30	2,82	3,00	1,61	2,59	4,00	0,19	-1,56
31	2,59	2,00	1,56	2,43	4,00	0,37	-1,41
32	2,73	2,00	1,65	2,71	4,00	0,26	-1,62

Tablo 23’de yer alan madde ortalamaları incelendiğinde maddelere verilen cevapların 1-5 likert aralığının orta noktasına yakın olduğu standart sapmalar ile birlikte maddelere verilen cevapların 1-5 aralığında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Uyarlanan ölçeğin deneme uygulaması ile elde edilen veriler ile ölçeğe ve alt faktörlerine ilişkin güvenilirlikler hesaplanmış Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Deneme Uygulaması Ölçeğe ve Alt boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

	Tüm Ölçek	Sosyal Faktörü	Sağlık ve Mutluluk Faktörü	Kurumsal Faktörü	Finansal Faktörü	Akademik Faktörü	Öğretim Üyeleri Faktörü
Cronbach Alfa	0,983	0,922	0,914	0,923	0,913	0,924	0,955
Madde Sayısı	32	6	5	5	5	5	6

Tablo 24’de yer alan Cronbah Alfe iç tutarlık katsayıları incelendiğinde elde edilen puanların sosyal faktöründeki 6 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.922, sağlık ve mutluluk faktöründeki 5 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.914, kurumsal faktöründeki 5 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.923, finansal faktöründeki 5 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.913, akademik faktöründeki 5 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.924, öğretim üyeleri faktöründeki 6 maddeye ilişkin güvenilirliğin 0.955 ve 32 maddelik ölçeğin geneline ilişkin güvenilirliğin 0.983 bulunduğu görülmektedir. Bu güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilir ölçme sonuçlarını ifade ettiği görülmektedir (Özdamar, 2004).

Uyarlanan ölçeğin deneme uygulaması ile elde edilen veriler ile ölçeğin maddelerine ait madde toplam korelasyonları ve madde güvenilirlikleri hesaplanmış Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Deneme Uygulaması Ölçek Maddelerine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
1.	0,773	17.	0,877
2.	0,770	18.	0,683
3.	0,754	19.	0,786
4.	0,752	20.	0,885
5.	0,811	21.	0,882
6.	0,549	22.	0,887
7.	0,677	23.	0,815
8.	0,819	24.	0,619
9.	0,715	25.	0,940
10.	0,835	26.	0,828
11.	0,790	27.	0,816
12.	0,814	28.	0,802
13.	0,720	29.	0,702
14.	0,850	30.	0,854
15.	0,907	31.	0,790
16.	0,870	32.	0,884

Tablo 25’de yer alan madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçeğe ait 32 maddenin madde toplam korelasyonlarının 0.549-0.940 arasında değiştiği görülmektedir.

EK 9. Analizlerde Kullanılan Syntaxlar

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği DFA İçin Kullanılan Syntax:

DFA
Observed Variables
M1-M32
Covariance Matrix from File DFA.COV
Sample Size: 261
Latent Variables: F1, F2, F3, F4, F5, F6
Relationships:
M9 M16 M18 M25 M28 M29 = F1
M8 M12 M17 M24 M30 = F2
M1 M2 M3 M4 M5 = F3
M6 M7 M19 M23 M26 = F4
M10 M11 M13 M14 M15 = F5
M20 M21 M22 M27 M31 M32 = F6
Path Diagram
End of Problem

Yükseköğretimde Yaşam Doyumu Ölçeği DFA İçin Kullanılan Syntax:

DFA
Observed Variables
D1-D29
Covariance Matrix from File DFA.COV
Sample Size: 264
Latent Variables: F1, F2, F3, F4, F5
Relationships:
D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8 D9 D11 D12 D13 D14 = F1
D10 D15 D16 D17 D18 = F2
D25 D27 D28 D29 = F3
D22 D23 D24 D26 = F4
D19 D20 D21 = F5
Path Diagram
End of Problem

Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği Kültürlerarası Ölçme Değişmezliği İçin

Kullanılan Syntax:

title: OD
data:
file = C:\Users\asus\Desktop\kardeş tez\TRBRE167.dat;
variable:
names are ulke dn1 dn2 cinsiyet unikis bolkis yas M1-M32;
usevar = ulke M1-M32;
grouping = ulke (1 = TR 2 = BRE);
analysis:
estimator = MLM;
model = configural metric scalar;
model:

kurumsal by M1-M5;
finansal by M6 M7 M19 M23 M26;
sosyal by M9 M16 M18 M25 M28 M29;
sag_mut by M8 M12 M17 M24 M30;
akademik by M10 M11 M13 M14 M15;
ogr_uye by M20 M21 M22 M27 M31 M32;
output:
 sampstat;



ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

2017- 2021 **Üniversite: Kocaeli Üniversitesi**
Bölüm: Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme
Danışman: Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL
Kocaeli

2011-2015 **Üniversite: Hacettepe Üniversitesi-Fen Fakültesi**
Bölüm: İstatistik
Ankara

2007-2011 **Lise: İzmir Balçova Anadolu Lisesi**
Alan: Fen-Matematik Alanı
İzmir

Seminer ve Sertifikalar

2020 **MySQL Certification**
BTK Academy
Ankara

2016 **Computer Management Certification**
MEB
Ankara

2015 **İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Diploması**
YÖK

Proje, Bildiri ve Makaleler

- Giresun University BAP Project: Determination of the Mediator and Moderator Variables in the relationship between the variables related to University and Teaching (EĞT-BAP-A-230218-54).
- Uyumaz, G. Sarı, E., Uyumaz, G. ve Yılmaz, M. B. (2020/October). Examining the Relationships and Mediation and Moderation Effects Between University And Teaching Related Variables. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Uyumaz, G., Sarı, E., Uyumaz, G. ve Yılmaz, M. B. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayan değişkenlerin belirlenmesi, 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, 10-13 October 2018, Tam Metin Bildiri Kitabı, 696- 705, Giresun
- Uyumaz, G., Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2018). The Development of Short Form of Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale, International Congress of New Approaches and Trends in Social Sciences, Tam Metin Bildiri Kitabı, 201-209, 8-9 November 2018, Kocaeli.
- Uyumaz, G., Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2018).

Determination of The Usability of Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale in Turkish-Language Teacher Candidates Group
International Congress of New Approaches and Trends in Social Sciences,
Tam Metin Bildiri Kitabı, 210-215, 8-9 November 2018, Kocaeli.

- Uyumaz, G., Bayat, N. ve Uyumaz, G. (2018).
Investigation of Psychological Structures Related to Writing Skills in Terms of Different Demographic Characteristics, International Congress of New Approaches and Trends in Social Sciences, Tam Metin Bildiri Kitabı, 216-224, 8-9 November 2018, Kocaeli.



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yükseköğretimde Okul Terki Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kültürlerarası Ölçme Değişmezliğinin Belirlenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:25.05.2021
Gönderim Numarası	:1593776731
Sayfa Sayısı	:124
Sözcük Sayısı	:29780
Karakter Sayısı	:199817
Benzerlik Oranı	:%7
Savunma Tarihi	:28.06.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gözde UYUMAZ

Tarih: 25.05.2021

İmza: