
Okul İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Mustafa ÖZDERE¹

Geliş Tarihi: 14.02.2017

Kabul Tarihi: 16.07.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Okul iklimi bir okulun kişiliği olarak tanımlanmakta, bir okulun etkililiği, verimliliği ve güvenliği için önemli görülmektedir. Okul iklimi konulu çalışmalar genellikle öğrenci görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiş, eğitim sisteminin, bir okulun etkililiği ve verimliliği için en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algıları çok incelenmemiştir. Özellikle çok farklı türleri olan liselerde çalışan öğretmenlerin okulların iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılmak üzere bir okul iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması önemli görülmektedir. Bu çalışma ile alanyazında yaygın biçimde kabul gören Hoy, Smith, & Sweetland'ın (2002) geliştirdiği Okul İklim Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma 2015 bahar döneminde Niğde ili Merkez ilçedeki 12 liseden 237 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu 27 madde ve dört alt boyuttan (meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı) oluşmaktadır. Ölçek ayrıca benzeme ve ayırma geçerliğine sahiptir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen iç-tutarlık katsayıları mükemmel düzeydedir. Sonuç olarak Okul İklim Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okul iklimi, güvenirlilik, geçerlik

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, e-mail: mozdere@ohu.edu.tr

School Climate Index Adaptation to Turkish: Reliability and Validity Study

Submitted by 14.02.2017

Accepted by 16.07.2017

Research Paper

Abstract

The school climate is defined as the personality of a school, which is considered important for effectiveness, efficiency and safety of a school. Studies on school climate were usually conducted by referring to students' opinions, and the perception of the the teachers on school climate was not studied as much. Therefore, it seems important that the adaptation of a school climate scale to Turkic to be used in studies aiming to determine the perceptions of teachers who are working in very different types of high schools. The purpose of this study is to adapt the School Climate Scale developed by Hoy, Smith, ve Sweetland (2002), which is widely accepted in the literature, to Turkish. The research was conducted with the participation of 237 teachers working in 12 high schools in Niğde in the spring term of 2015. According to the confirmatory factor analysis results, the Turkish form of scale consists of 27 items and four sub-dimensions (colleague leadership, professional teacher behavior, achievement pressure and institutional vulnerability). The scale had also evidence for its convergent and discriminant validity. The internal consistency coefficients obtained for all of the scale and its sub-dimensions are excellent. As a result, it can be said that accordingly of the EFA and CFA, the scale is a dependable and legitimate estimation apparatus.

Keywords: School climate, reliability, validity

Giriş

Okul iklimi okulun bütün paydaşlarının bir bütün olarak, başarı için etkili bir şekilde eşgüdümlü ve işbirliği içinde çalışmalarını için gerekli şartların oluşturulmasını, okuldaki bireylerin kendilerini güven içinde ve kabul edilmiş olarak hissetmelerini sağlayan okulun kalbi ve ruhu olarak da betimlenmektedir (Preble & Gordon, 2011, s. 12). Okul iklimi bir şeyler yanlış gidinceye kadar fark edilmeyen, nefes alınan havaya benzetilmektedir (Freiburg, 1991, s. 1). Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, “eğitimcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algılamaları, formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı” olarak betimlemişlerdir (s. 185).

Okul iklimi genel olarak bir okulun genel atmosferini, okulun kişiliğini tarif etmek için kullanılan bir kavramdır. Bir okulun karakteri olarak tanımlanan okul ikliminin, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının okul yaşantısına ilişkin davranışlarını şekillendirdiği, ayrıca okul ve sınıf içi uygulamalar, kurallar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler gibi unsurlarda gözlenebildiği ve diğer bir ifade ile örgütsel yapıyı yansıttığı düşünülmektedir (Dewitt & Slade, 2014, s. 2).

Okul ikliminin bireylerin okul ile girdiği ilişkiler sonucu şekillendiği, okulun ne kadar güvenli olduğu, öğrencilere ne kadar katkı sağladığı, veli ve öğretmenlerin okulda ne hissettikleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Glasner, 2011, s. 411). Okul paydaşları arasındaki formal ve informal ilişkilerin kalitesinin, bireylerin okula ait algılarının şekillenmesinde ve okulu yorumlamalarında önemli olduğu ifade edilmektedir (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Destekleyici ve verimli bir okul ikliminin akademik başarı, bireylerin sosyal ve duygusal sağlıkları için esas olduğu belirtilmektedir (Manvell, 2012, s. 14; Thomas, 2011, s. 410). Ayrıca olumlu bir okul ikliminin öğrenci devamlılığına, yüksek akademik başarıya, bireylerin sosyal ve duygusal büyümelerine yardımcı olduğu gibi okul içinde şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına da katkısı olduğuna inanılmaktadır (Blanchfield & Ladd, 2013, s. 3; Dewitt & Slade, 2014, s. 9-12; Hinduja & Patchin, 2012, s. 20).

Okul ikliminin oluşmasında okul paydaşları arasındaki ilişkiler, okul ve sınıf içi uygulamalar, öğretme uygulamaları, okulun fiziksel özellikleri ve demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışı gibi çeşitli unsurların etkisi olduğu belirtilmektedir. Okul iklimi bireyler arasındaki ilişkiler ve temel değerlerin yanı sıra yönetim tarzları, politikalar, kurallar ve düzenlemeler, öğretmenin davranışları, okul değerleri, uygulamalar, iletişim şekilleri gibi unsurlarda gözlenebilmektedir (Pam, Orpinas, & Horne, 2006, s. 81). Diğer bir ifade ile bu unsurlar ile okul iklimi arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur ve okul paydaşları arasındaki davranışlar için sınırlar çizerek, onların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyen kurallar, değerler ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu belirtilmektedir (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 182; Hinduja & Patchin, 2012, s. 16; Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013, s. 359).

Okul ikliminin okul paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerinin kalitesinde kendini gösterdiği, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkiler için sınırlar çizerek bu ilişkilerinin kalitesini belirlediği belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yönetici davranışlarının olumlu, arkadaşça ve destekleyici olduğu, yöneticilerin öğretmenlerden yüksek beklentilere sahip ve onlara yardım etmek için her türlü desteğe hazır oldukları ifade edilmektedir.

Liderliğin doğal olarak, gerektiği durumda yönetici ve öğretmenlerde gözlenebildiği, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine güvendikleri, meslektaşlarını, okullarını, işlerini ve öğrencilerini sevdikleri, öğrenciler için ulaşılabilir büyük hedefler koydukları, akademik mükemmellik arayışı içinde oldukları iddia edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ise daha çok çalıştıkları, akademik olarak daha başarılı olan diğerlerine saygı duydukları belirtilmektedir (Hoy & Miskel, 2010, s. 187; Hoy, Smith, & Sweetland, 2003, s. 39).

Olumlu bir okul ikliminde akademik öğrenmenin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerinin değerli kabul edildiği, öğrenmenin disiplinler arası bir yaklaşım içinde gerçekleştiği, program dışı farklı uygulamaların olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel tutum, davranış ve gelişimlerinin sistematik, sürekli ve bilgi tabanlı bir yaklaşımla desteklendiği, okul standart ve ölçütlerinin öğrenme ortamının sürekli gelişimi sağlamayı hedeflediği düşünülmektedir. Okulun düzenli olarak denetlendiği, etkililiği ve verimliliğinin değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin paydaşlar tarafından gerekli ve faydalı olduğuna inanıldığı kabul edilmektedir. Bunların yanı sıra olumlu bir okul iklimi olan okulların etkili, katılımcı, beklentilerin açıkça ortaya konduğu, kolay ulaşılan, bireylerin takdir, destek, değer ve saygı gördüğü bir liderlik anlayışı ile yönetildiği, saygı temelli, olumlu karşılıklı ilişkilerin yanı sıra farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği belirtilmektedir. İlave olarak kararların ortak alındığı, öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerinin değer ve kabul gördüğü, cezalandırmaktan ziyade önleyici, uzlaşmacı bir disiplin ve yönetim anlayışı olduğu kabul edilmektedir (Blanchfield & Ladd, 2013, s. 2; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 184; Syversten, Flanagan, ve Stout, 2009, s. 220).

Bir okulun etkililiği ve verimliliği için güvenli ve düzenli bir okul ortamının oluşturulmasının yanı sıra, okulun iklimi de çok önemlidir. Okulda bireylerden istendik davranışlara ilişkin normların oluşturulmasının bireylerin paylaştıkları bazı temel değerlerin varlığı ile sağlanabileceğine ve bu bağlamda okul ikliminin önemli olduğuna inanılmaktadır (Dönmez & Özer, 2009, s. 22-23). Okul paydaşları arasındaki olumlu ilişkilerin yanı sıra, okul ve sınıf içi uygulamaların şekillenmesinde de okul ikliminin önemi üzerinde durulmaktadır. Okul ve sınıf içi uygulamalar okuldaki yönetici, öğretmen gibi yetişkinlerin öğrencilerden beklentilerini, öğrencilere verdikleri değerleri ve onlara yönelik inançlarını yansıtmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimindeki uygulamaların öğrencilerin birbiri ile iletişime girmelerine, karşılıklı sevgi ve saygı temelli ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca paydaşlarının birer birey olarak saygı ve değer gördüklerini, kabul edildiklerini, fikirlerinin ve katılımlarının takdir edildiklerini hissettikleri bir okul ikliminin onların daha motive olmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel durumunun da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan bir diğer faktör olduğu belirtilmektedir. Düzgün, temiz ve düzenli bir okul ortamının öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve kendilerine önem verildiğini algılamalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile yıkılmış, boyası ve sıvaları dökülmüş, kirli, bakımsız, tehlikelere açık bir okul binasının öğrencilerin kendilerine değer verilmediğini, önemsenmediklerini düşünmelerine neden olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel imkânlarının geliştirilmesinin öğrencilerde okula karşı bir aidiyet hissi kazandıracığı, istenmeyen olayların önüne geçilebileceği ve sonucunda okul iklimini etkileyeceği belirtilmektedir (Preble & Taylor, 2008,

s. 15-16). Sonuç olarak toplumsal olarak organize olmuş, ortak beklentiler ve işbirliği olan, personel ve öğrenciler arasında destekleyici ilişkilerin olduğu bir okul ikliminde şiddet olaylarının daha az gözlenebileceği söylenebilir (Gregory, Cornell, & Fan, 2012, s. 404).

Olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, onların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim içinde önemli olduğu düşünülmektedir (Cohen & Elias, 2010). Yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin akademik başarıları ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, 1982; Preble & Taylor, 2008). Olumlu bir okul ikliminin öğrenmeyi, akademik başarıyı, okul başarısını, olumlu genç gelişim çabalarını ve öğretmenlerin profesyonel davranışlarını desteklemenin yanı sıra etkili bir risk önleme mekanizması olduğuna da inanılmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 187). Diğer bir ifade ile okul iklimi öğrencilerin birer vatandaş olarak demokratik katılımları için gerekli olan bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklerken, okul içinde bir risk önleme mekanizması olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, okul ikliminin okuldaki paydaşların davranışları için referans noktası oluşturacağı, öğrencilerin okullarda istenmeyen davranışlara yönelmelerini engelleyerek, onların daha olumlu bir okul hayatı yaşamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T., 2009). Diğer bir ifade ile okul iklimine gerekli önemin gösterilmediği okul ortamlarında, akademik başarısızlığın yanı sıra şiddet gibi istenmeyen olayların yaşanması kaçınılmazdır.

Okul ikliminin öğrenci ve diğer paydaşların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyerek, onların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Okul paydaşlarının güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasında, okul ikliminin referans noktası oluşturarak, kabul edilebilir davranışların belirlenmesinde, açık, anlaşılır, etkili, tutarlı, norm,

değer ve beklentilerin oluşmasında önemli olduğu düşünülmektedir (Dönmez & Özer, 2009, s. 20; Manvell, 2012, s. 13; Preble & Gordon, 2011, s. 16). Bu bağlamda okulun yönetim anlayışı da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan faktör olarak kabul edilmektedir. Katılımcı, demoktarik bir yönetim anlayışı ile okulu yönetmek, öğrenciler ile sorumlulukları paylaşmak, onları karar alma sürecine dâhil etmek, onlara okul ve çevresinin düzeni ve tertibi için görevler vermek olumlu bir okul ikliminin gelişiminde önemli görülmektedir. Bu tarz bir yönetim anlayışı öğrencilerin kendilerini okullarının ve toplumun bir parçası olarak görmelerine, onların okula yönelik bir aidiyet hissi geliştirmelerine, sonucunda da daha motive olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Okul ikliminin boyutları ve ölçülmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Halpin ve Croft'un (1963) "okulların kurumsal iklimi" ölçeği ilkokullardaki öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici arasındaki ilişkileri esas alan ve okul iklimi konusunda yapılan ilk çalışmalardandır (Halpin & Croft, 1963). Bu ölçek ile okul iklimleri açıktan kapalıya doğru bir gösterge çizelgesi üzerinde değerlendirilmiştir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen "İlkokullar ve ortaokullar için kurumsal iklim" ölçekleri ise yönetici, öğretmen davranışları çerçevesinde okul iklimini ölçmek için geliştirilmiştir. Anderson (1982) ise yaptığı meta analiz çalışması ile okul iklimi fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul paydaşları arasındaki ilişkiler ve okul kültürü olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Gonder ve Hymes (1994) ise etkili okulların iklimsel özelliklerini incelemiştir. Brad ve diğerleri (2003) yaptıkları meta analiz çalışmasında alan yazınında mevcut olan ölçeklerin genellikle sınıf düzeyinde okul iklimini algısını ölçmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Türkçe alanyazın tarandığında ise yabancı alanyazında yer alan bazı ölçeklerin uyarlama çalışmalarının yanı sıra yeni ölçek geliştirme çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Acarbey (2006) 1982 yılında Michigan Üniversitesi'ne Amerikan Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılan, (Comprehensive Assessment of School Environment CASE) Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme (KOİD) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştirmiştir. Atik & Güneri (2016) ise Emmons, Haynes ve Comer (2002) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalık & Kurt (2010) ise ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile ilköğretim öğrencilere yönelik "Okul İklimi Ölçeği"ni geliştirmiştir. Terzi (2015)'de yükseköğretim okullarındaki iklimi öğrenci gözüyle ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirilmeyi amaçlayarak "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği"ni geliştirmiştir. Günbayı (2007) Afyon merkezde bulunan 9 farklı lisede görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmayla okul ikliminin örgütsel açıklık ve standartlar, takım adanmışlık, özerklik, yakınlık ve destek, üye çatışması, ödül ve risk olmak üzere 7 boyutunu incelemiştir. Özdil (2005) ise çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Yapılan alanyazı taraması sonucu okul iklimine ilişkin algıları ölçmek üzere uyarlanmış ya da geliştirilmiş ölçeklerin genellikle öğrenci beyanlarına dayalı olduğu görülmektedir. Lise seviyesinde okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algısını ölçmeyi hedefleyen bir ölçeğin Günbayı (2007) tarafından geliştirildiği görülmüştür. Fakat bu ölçekte meslektaş liderliği, başarı baskısı, kurumun savunmasızlığı, profesyonel öğretmen davranışı gibi okul iklimini oluşturan diğer boyutların ölçülmediği görülmektedir. Hoy, Smith, & Sweetland (2002) tarafından hazırlanan okul iklim ölççeğin de bu boyutları ölçülmesinin hedeflendiği görülmüştür.

Bu bağlamda liselerde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimine ilişkin algılarını ölçmek üzere, alan yazınında yaygın bir biçimde kabul gören adı geçen ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması ve böylelikle söz konusu ölçeğin ulusal alanyazına kazandırılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada Hoy, Smith, & Sweetland (2002) tarafından geliştirilen Okul İklim Ölçeği'nin lise öğretmenlerinden oluşan örnekleme uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde Okul İklim Ölçeği'nin uyarlama çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem, ölçeğin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilgin çalışmalar sunulmuştur.

Örneklem

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar yarı döneminde Niğde ili Merkez İlçedeki 12 resmi genel ve meslek liselerinde görev yapmakta olan 237 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri (N=237)			
Özellik		n	%
Cinsiyet	Erkek	128	54,0
	Kadın	109	46,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	185	78,1
	Lisansüstü	52	21,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	16,5
	6-10 yıl	66	27,8
	11-15 yıl	74	31,2
	16-20 yıl	50	21,1
	21 yıl ve üzeri	8	3,4

DOI: 10.18039/ajesi.333723

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların % 54’ünü (n=128) erkek, %46’sını (n=109) kadın; %78,1’ini (n=185) lisans, %21,9’unu (n=52) lisansüstü mezunu; %16,5’ini (n=39) 1–5, %27,8’ini (n=66) 6-10, %31,2’sini (n=74) 11-15, %21,1’ini (n=50) 16-20 ve %3,4’ünü (n=8) ise 21 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 2 katılımcıların görev yaptıkları okulların özelliklerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı

Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı (N=237)			
Özellik		n	%
Tip	A	222	93,7
	B	8	3,4
	C	7	3
Tür	Genel Lise	123	51,9
	Meslek Lisesi	114	48,1
Yer	Şehir	229	96,6
	Kırsal	8	3,4
Okul Büyüklüğü	1-500 arası öğrenci	89	37,6
	501-1000 arası öğrenci	115	48,5
	1501 ve üzeri öğrenci	33	13,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların %93,7’si (n=222) A, %3,4’ü (n=8) B, %3’ü (n=7) C tipi liselerde; %51,9’u (n=123) genel,% 48,1’i (n=114) meslek liselerinde, %96,6’sı (n=229) şehirdeki, %3,4’ü (n=8) kırsaldaki liselerde; %37,6’sı (n=89) 1-500, %48,5’i (n=115) 501-1000 ve %13,9’u (n=33) 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapmaktadır. Okul İklim Ölçeği’nin yapı geçerliğini belirlemek için önce açılımlı faktör analizi, daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açılımlı faktör analizi 113, doğrulayıcı faktör analizi ise 124 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma için veriler Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen “Liseler için Örgüt İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Özgün adı “Organizational Climate Index for High Schools (OCI)” olan ölçek Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından liseler için geliştirilmiş kısa, betimsel bir örgütsel iklim ölçeğidir. Ölçek öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek için düzenlenmiştir. Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu <http://www.waynehoy.com/oci.html> adresinden pdf olarak sağlanmıştır. 4’lü likert ölçeği (1 “nadiren olur” 2 “bazen olur” 3 “sık sık olur” ve 4 “çok sık olur”) formunda hazırlanmış olan bu ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Fakat özgün çalışmada 4, 14, 30’uncu maddeler faktör yükleri düşük olduğu için, değerlendirmeye katılmamıştır. Uygulanan ölçekte özgün ölçekteki madde numaraları, ölçeğin alındığı <http://www.waynehoy.com/oci.html> adresli İnternet sayfasındaki hesaplamalarda karışıklığa sebep olmamak için korunmuştur ve uyarlama çalışması 27 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. 27 madde ile bu ölçek okul ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen “Kurumun Savunmasızlığı”(KS), müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Meslektaş Liderliği” (ML), öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) ve öğretmen, veli ve müdürün akademik başarı için baskısını inceleyen “Başarı Baskısı” (BB) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Okul ikliminin KS alt boyutu 2, 26, 6, 12 ve 9.maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .52 - .84 arasında değişmektedir. Okul ikliminin ML alt boyutu 1, 3, 20, 5, 27, 10 ve 13. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .93 arasında değişmektedir. Okul ikliminin PÖD alt boyutu 8, 23, 29, 21, 28, 18 ve 25. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .60 - .82 arasında değişmektedir. Okul

ikliminin BB alt boyutu ise 16, 11, 17, 15, 22, 7, 25 ve 19. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin KS alt boyutu toplam varyansın %33,2'sini, ML alt boyutu %18,8'ini, PÖD alt boyutu %9,5'ini, BB alt boyutu ise %8,3'ünü oluşturmaktadır. Dört faktörden oluşan bu özgün ölçeğin toplam varyansın %69,8'unu oluşturduğu belirtilmektedir. Özgün ölçeğin her bir alt boyutu için güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (ML için ($\alpha=.94$), PÖD için ($\alpha=.88$), BB için ($\alpha=.92$), ve KS için ($\alpha=.87$) şeklindedir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002, s. 42).

KS boyutu dışındaki diğer alt boyutlara ait maddeler olumlu şekilde yorumlanmaktadır. Bu boyutlardan elde edilen yüksek puanlar okul ikliminin bu açılardan olumlu olduğu şeklinde yorumlanırken, KS alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğunu, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002).

İşlem

Okul İklim Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan Wayne Hoy ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Bir ölçek uyarlama çalışmasında en önemli unsurlardan birisi özgün ölçekteki ifadelerin hedef dil ve kültüre uygunluğudur. Uyarlaması amaçlanan ölçeğin özgün dili İngilizce'dir ve bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması iki süreçte gerçekleştirilmiştir. Birinci süreçte ölçeğin Türkçeye çevirisi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapan ana dili Türkçe olan beş okutman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İkinci süreçte ise yapılan çeviriler araştırmacı tarafından tek formda toplanmış ve elde edilen Türkçe form Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde görev yapan üç İngilizce okutmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir.

Geri çevirisi yapılan ölçeğin özgün ölçeğin formuna oldukça yakın olduğu görülmüştür. Çeviri sürecinden sonraki aşamada ise ölçek maddelerinin Türkçeye ve alana uygunluğu konusunda Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında 5 akademisyenden alınan uzman görüşlerine bağlı olarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak için gerekli izinlerin alınmasından sonra ölçek Niğde ili Merkez ilçedeki liselerin rastgele seçilmiş olan 12'sinde görev yapmakta olan öğretmenlere Nisan - Mayıs 2015'te uygulanmış fakat sadece 237 öğretmen geri dönüş yapmıştır. Sonraki aşamada ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi 113, doğrulayıcı faktör analizi ise 124 lise öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Okul İklim Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Dilsel Eşdeğerlik

Uyarlaması yapılan ölçeğin özgün ve hedef dil açısından eşdeğerliğini test etmek için 2015-2016 eğitim öğretim güz döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapan 26 kişiye üç hafta arayla ölçeğin Türkçe formu daha sonra ise İngilizce formu uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .92, p < .01$). Bu bulguya bağlı olarak uyarlaması yapılan ölçeğin her iki dilde formlarının dilsel anlamda eşdeğer olduğu kabul edilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır.

Okul İklim Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Faktör analizi, bir ölçme aracındaki gözlemlenen değişkenler içinden gruplandırılmış değişkenler ya da faktörler betimleyerek değişken sayısını azaltmak için gerçekleştirilmektedir. Bir ölçekte belirlenen her bir faktör belirli bir konuya ilişkin aynı özelliği ölçen, birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile faktör analizi, bir ölçme aracındaki sorulara katılımcıların verdikleri cevaplara bağlı olarak, değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması sonucu, birbirleriyle ilişkili ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işidir (Seçer, 2013, s. 189). Uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve özgün ölçekte açıklanan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını görmek amacıyla sırayla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi; bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında gruplandırılabilceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek için kullanılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 117) . Açımlayıcı faktör analizi “faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek için kullanılan çok değişkenli” bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 178). Açımlayıcı faktör analizinde ilk önce örneklem büyüklüğüne bakılmaktadır. Örneklem büyüklüğü bağlamında faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için referans alınan ölçütlerden bir tanesi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir. Kaiser-Meyer-Olkin değerlerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 207). Örneklem büyüklüğü için değer aralıkları genellikle, 0.50-0.60 arasında ise “kötü”

0.60-0.70 arasında ise “zayıf”

0.70-0.80 arasında ise “orta”

0.80-0.90 arasında ise “iyi” ve

0.90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Leech, Barret ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005 akt. Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 207).

Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının iklimine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan ve 27 maddeden oluşan bu ölçek için açımlayıcı faktör analizine geçilmeden önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını görmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan KMO değeri (.899), örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “iyi” olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonucunda ulaşılan Kay-kare değerinin de anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(351) = 2533,722$; $p < .001$). Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve sonuç olarak faktör analizinin ön şartlarını karşıladığı şeklinde yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 228).

Uyarlaması yapılan ölçeğin faktörel yapısını belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak maksimum olabilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin çok faktörlü yapısı nedeniyle hangi maddelerin hangi faktörde yer aldığını belirlemek için döndürme işlemine ihtiyaç duyulmuştur. Faktörlerin birbirleriyle ilişkisiz olduğu varsayıldığından dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (Varimax) dik (Ortogonal) döndürme tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 27 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının %70,12 olduğu

bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen faktör deseni, ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul İklim Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme-Varimax)

Maddeler	Başarı Baskısı	Meslektaş Liderliği	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kurumun Savunmasızlığı	Toplam
Md17	,866				
Md 7	,841				
Md 16	,838				
Md 24	,835				
Md 15	,823				
Md22	,800				
Md19	,793				
Md11	,720				
Md3		,846			
Md1		,844			
Md10		,843			
Md5		,830			
Md20		,769			
Md27		,761			
Md13		,731			
Md23			,838		
Md28			,821		
Md8			,815		
Md29			,813		
Md18			,774		
Md21			,771		
Md25			,764		
Md2				,855	
Md6				,844	
Md12				,826	
Md9				,821	
Md26				,735	
α	.94	.94	.93	.91	.91
Toplam Varyans %	32,72	14,26	13,58	9,539	70,12

Yapılan analiz ile özgün çalışmada tanımlanan dört alt boyut ve bu boyutlara ait maddelerin kendi faktörleri altında gruplandığı görülmüştür. Tablo 3 incelendiğinde, toplam varyansın % 32,728'ini açıklayan birinci alt boyutun (BB) 17, 7, 16, 24, 15, 22, 19 ve 11. maddeler olmak

üzere toplam sekiz maddeden oluştuğu ve bu maddelerin yük değerlerinin .72 ile .86 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan ikinci faktör (ML), faktör yükleri .73 ile .84 arasında değişen 3, 1, 10, 5, 20, 27 ve 13. maddeler olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör (POD) ise faktör yükleri .76 ile .83 arasında değişen 23, 28, 8, 29, 18, 21 ve 25. maddeler olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 13,584'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör (KS) ise faktör yükleri .73 ile .85 arasında değişen 2, 6, 12, 9 ve 26. maddeler olmak üzere toplam beş maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 9,539'unu açıklamaktadır.

Faktör yük değerlerinin büyüklük açısından incelenmesinde Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk'ün (2016) Tabachnik ve Fidell'den (2001) aktardığı kıstaslara başvurulmuştur.

Kıstaslar;

0.71 olması halinde (varyansın %50'sini açıklar) "mükemmel"

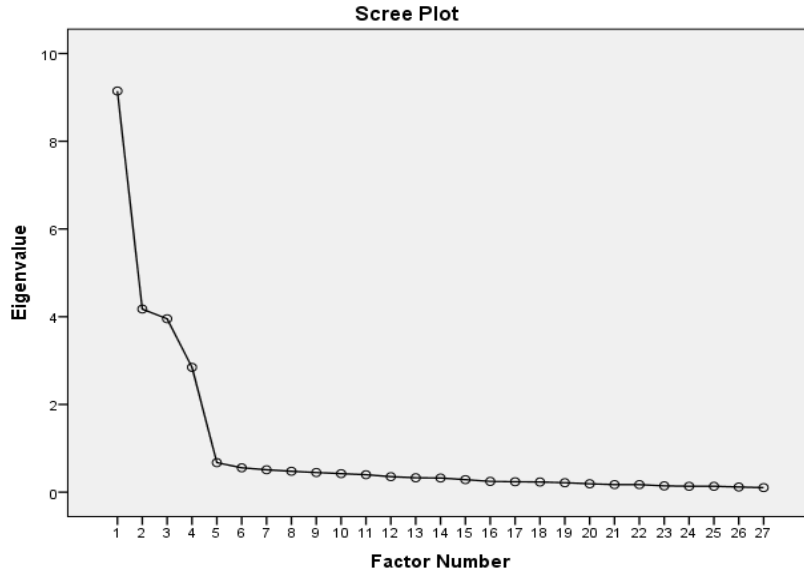
0.63 olması halinde (varyansın %40'ını açıklar) "çok iyi"

0.55 olması halinde (varyansın %30'unu açıklar) "iyi"

0.45 olması halinde (varyansın %20'sini açıklar) "vasat" ve

0.32 olması halinde (varyansın % 10'unu açıklar) "zayıf" şeklindedir (s. 194).

Büyüklük açısından faktör yük değerleri incelendiğinde, madde yük değerlerini "mükemmel" şeklinde nitelendirmek mümkündür. Daha sonra yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelenmiştir. Şekil 1 ölçeğe ait yamaç-birikinti (scree plot) grafiğini göstermektedir.



Şekil 1. Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiğini

Ölçeğin 4 faktörlü yapısı yamaç-birikinti (scree plot) grafiğinde de açıkça görülmektedir. Zira iki nokta arasında kalan çizginin faktörü temsil ettiği göz önüne alınırsa (Field, 2013), ilk 4 faktörden sonraki mesafelerin birbirlerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 1).

Dört boyut ve 27 maddeden oluşan ölçeğin madde faktör yüklerinin .73-.86 arasında değiştiği, toplam varyansın %70,12'sini oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin ($\alpha=.91$) olduğu görülmektedir.

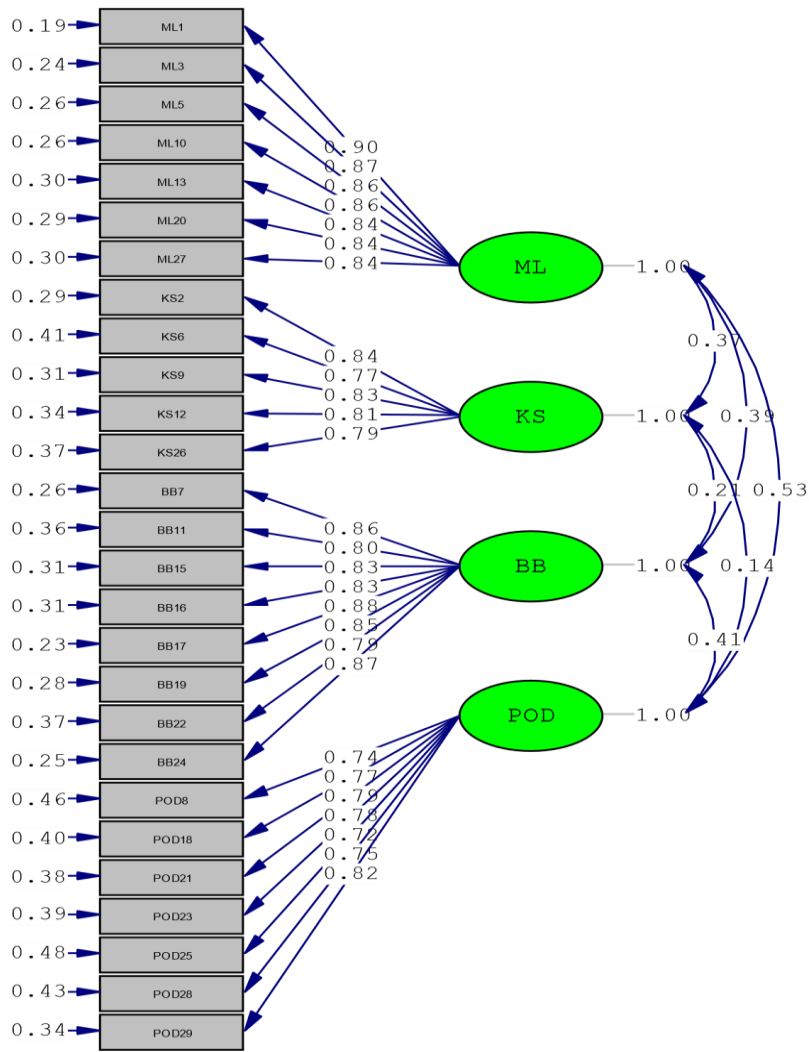
Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi kesin bir model, belirli bir ön beklenti ya da denence olmadan, değişkenler arasındaki ilişkileri ve değişkenlere ait özellikleri bulmak ya da belirlemek için yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 282). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden betimlenmiş ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için gerçekleştirilen bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 275). Diğer bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi "araştırmacının

elindeki verinin orijinal (daha önce keşfedilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan) yapıya uyup uymadığını belirlemek” için yapılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 134). Açımlayıcı faktör analizinden sonra, uyarlaması yapılan ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örneklemeyle doğrulanıp doğrulanmayacağını görmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile bir modelin uyumlu olup olmadığı sınımlanmaktadır. Bu modelin yeterliliğini tespit etmek için kullanılan çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. En sık kullanılan uyum indekslerinden bazıları Kay-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)'dir.

GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90, mükemmel uyum değeri 0.95, RMSEA için ise kabul edilebilir uyum değeri 0.08 ve mükemmel uyum değeri 0.05 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011, Bayram, 2001 akt Seçer, 2013, s. 152). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde özgün ölçeğin dört faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 2'de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=397.48, df=318, P-value=0.00160, RMSEA=0.045

Şekil 2. Okul İklimi Ölçeği İle İlgili Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde, 27 madde ve dört alt faktörden oluşan okul iklim ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Şekilde görüldüğü üzere, χ^2 değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Model, χ^2 ve serbestlik derecesi oranına ($\chi^2 = 397,48$; $sd = 318$, $p < .01$; $\chi^2/sd = 1.249$) göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerinin kontrol edilmesi sonucu model için RMSEA= .045; NNFI= .98; CFI= .98; Standardize edilmiş RMR= .034; NFI=.94; IFI= .98; RFI= .93; GFI= .81 olarak bulunmuştur. Tablo 4 DFA'da sınanan modelin uyum

yeterliliğini belirlemek için en yaygın olarak başvuru olan uyum indekslerini ve analiz sonucu elde edilen değerleri göstermektedir.

Tablo 4

Okul İklim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
X ² /sd(CMIN/DF)	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1.25	Mükemmel uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	.81	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.045	Mükemmel uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.034	Mükemmel uyum

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Hu & Bentler, 1999).

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan doğrulayıcı faktör analizinin iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Analizin bu aşamasında modifikasyon önerileri incelendiğinde dört modifikasyon önerisi ortaya çıkmıştır ancak tavsiye edilen modifikasyonların χ^2 'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmektedir. Bu nedenle modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.

Okul İklim Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Bir psikolojik ölçme aracının sahip olması gereken en önemli özelliğinin güvenilirlik ve geçerlik olduğu belirtilmektedir. Geçerlilik, ölçme aracının ölçümlerinin tutarlılığı ve sürekliliğine, güvenilirlik ise ölçme aracının ölçmek istenen şeyi ne derece ölçtüğü ve ölçülen puanların ne derece doğru anlaşıp, yorumlandığına karşılık gelmektedir (Christensen, Johnson, & Turner,

2015, s. 153). Diğer bir ifade ile güvenilirlik ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesidir (Seçer, 2013, s. 171). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla iç tutarlılığın göstergesi olan Alpha katsayısına başvurulmaktadır. Alpha katsayısı (Cronbach Alpha) ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyumuna bağlı olarak, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeylerini gösteren bir katsayıdır (Seçer, 2013, s. 177). Alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim göstermektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin en az $\alpha=.70$ ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek Alpha değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Seçer, 2013, s. 179; Christensen , Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Bir ölçeğin birden fazla yapı ya da özelliği ölçtüğü durumlarda Alpha katsayısının her bir boyut için rapor edilmesi gerekli görülmektedir (Christensen , Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Tablo 5 güvenilirlik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5

Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Madde –Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha	Cronbach Alpha
1	Md1	,657	,925	.948
	Md3	,644	,925	
	Md5	,660	,925	
	Md10	,652	,925	
	Md13	,647	,925	
	Md20	,719	,924	
	Md27	,614	,926	
2	Md2	,401	,929	.917
	Md6	,392	,929	
	Md9	,402	,929	
	Md12	,347	,930	
	Md26	,319	,930	
3	Md7	,539	,927	.945
	Md11	,580	,926	
	Md15	,621	,926	
	Md16	,531	,927	
	Md17	,581	,926	
	Md19	,603	,926	

	Md22	,489	,928	
	Md24	,611	,926	
	Md8	,521	,927	
	Md18	,583	,926	
	Md21	,664	,925	
4	Md23	,552	,927	.931
	Md25	,580	,926	
	Md28	,465	,928	
	Md29	,508	,927	

Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, Okul İklim Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .931, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı yanı sıra iki yarıya bölme yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. İki yarıya bölme yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı “meslektaş liderliği” alt boyutu için .939, “profesyonel öğretmen davranışı” için .911, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için .909 ve “başarı baskısı” alt boyutu için .955 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul İklim Ölçeği'nin öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul iklimi bir örgütün kişiliğini temsil eder ve örgütün etkiliği ve verimliliğine engel olan sorunların tespit edilmesinde çeşitli ipuçları sunar. Öğretmenler bir eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bir okulun etkililiği ve verimliliği için öğretmenlerin önemi tartışılmaz. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin algı ve duygularının belirlenmesi, yöneticilerine, meslektaşlarına, öğrencilerine ve okul dışı paydaşlara karşı ne düşündüklerinin belirlenmesi okul gelişimi için önemli bilgiler sunabilir. Diğer bir ifade öğretmenlerin kendilerini güvende, kabul edilmiş, değerli, saygı ve sevgi gören bireyler olarak

görmelerine yardımcı olacak, çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek bir okul iklimi oluşturmak, arzu edilen bir seviyede okul etkililiği ve verimliliği için önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarının ölçülmesinde işe koşulabilecek farklı ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Okul iklimi çok yönlü ve çok boyutlu bir kavramdır ve bu boyutlara ilişkin algıları ölçmeyi hedefleyen geliştirilen veya uyarlanan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik ölçeklerden en yaygın olarak kabul görenlerinin Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991) tarafından geliştirilmiş (OCDQ-RE; OCDQ-RM; OCDQ-RS) olduğu görülmektedir.

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “ İlkokullar İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RE) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.94), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.88), “sınırlayıcı yönetici davranışı” (.81), “meslektaşçı öğretmen davranışı” için (.87), “samimi öğretmen davranışı” için (.83) ve “ilgisiz öğretmen davranışı” için ise (.78) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “Ortaokullar İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RM) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.96), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.88), “sınırlayıcı yönetici davranışı” için (.88), “meslektaşçı öğretmen davranışı” için (.90), “adlanmış öğretmen davranışı” için (.93) ve “ilgisiz öğretmen davranışı” için ise (.87) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “Ortaöğretim İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RS) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.91), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.87), “adanmış öğretmen davranışı” için (.85), “kızgın öğretmen davranışı” için (.85) ve “samimi öğretmen davranışı” için ise (.71) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Yerli alanyazında ise lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını ölçmeyi hedefleyen Günbayı (2007) tarafından geliştirilen ölçeğe ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ikliminin çeşitli alt boyutlarına ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “örgütsel açıklık ve standartlar” için (.85), “ takım adanmışlığı” için (.66), “özerklik” için (.66), “yakınlık ve destek” için (.82) , “üyeler arası çatışma” için (.79), “ödül” için (.88) ve “risk” alt boyutu için ise (.68) olarak bulunmuştur.

Bu araştırma ile Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından liselerde görev yapan öğretmenler için geliştirilen Okul İklim Ölçeği Türkçe’ye çevrilmiş ve Türkçe Formu’nun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe Formu 27 madde ve dört alt boyuttan (meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı) oluşmaktadır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin en az $\alpha=.70$ ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek Alpha değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Seçer, 2013, s. 179; Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Bir ölçeğin birden fazla yapı ya da özelliği ölçtüğü durumlarda Alpha

katsayısının her bir boyut için rapor edilmesi gerekli görülmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .931, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin okul iklimi ile ilgili araştırma yapmak isteyen uzmanlar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Fakat bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, çalışmaya katılan öğretmenlerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle ulaşılan bulguların genellenebilirliği ile ilgili bir sınırlılıktan bahsedilebilir. Diğer bir sınırlılık ise, ulaşılan verilerin çalışmaya katılan öğretmenlerin algıları ve değerlendirmeleri ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle, ölçeğin gelecekte daha geniş ve farklı örneklem grupları ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir. Sonuç olarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin okul iklimi ile ilgili araştırma yapmak isteyen uzmanlar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acarbey, Y. F. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, C. S. (1982). the search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. doi:10.3102/00346543052003368
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, A. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Christensen , L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Trans.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J., & Elias, M. (2010). *School climate: Building safe, supportive and engaging classrooms and schools*. New York: National Professional Resources.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). *Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning: The foundation for love, work and engaged citizenry*. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/measuringtrabstract.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 19-80-213.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklim ölçeği'nin (OİO) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change How do I build a positive environment for learning?* United States of America: ASCD.
- Freiburg, J. (1991). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routhledge.
- Glasner, A. T. (2011). School crime and school climate, high school. In L. L. Finley (Ed.), *Encyclopedia of school crime and violence* (pp. 411-413). Santa Barbara: ABC- CLIO.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, x. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*(118), 401-425.

- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *TOJET*, 6(3).
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. ed.). (S. Turan, Trans.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The high school journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Sweetland, P. A., & Smith, P. A. (2002). The development of the organizational climate index for high schools. Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*(86), 38-49.
- Hoy, W., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage.
- Manvell, E. C. (2012). *The violence continuum: creating a safe school climate*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Pam, Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Preble, B., & Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Thousand Oaks: Corwin.
- Preble, B., & Taylor, L. (2008). School climate through students' eyes. *Educational Leadership*, 66(4), 35-40.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi; Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: ANI.
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 111-117.
- Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. In L. L. Finley (Ed.), *Encyclopedia os school crime and violence* (Vol. II., pp. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Extended Abstract

The aim of this study is to adapt School climate index developed by Hoy, Page ve and Sweetland (2002) into Turkish. School climate is defined as the personality of a school and considered as an important factor for the affectivity, productivity and safety of a school. This scale adaptation study was conducted with the participation of 273 high school teachers working at different high schools in Niğde in 2015-spring term.

The scale of which the original language is English was first translated into target language which is Turkish by 5 language instructors working at Ömer Halisdemir University, Niğde. Following that, the scale which was translated into Turkish was backtranslated by 3 different language instructors working at the forementioned institute. Having compared the both forms of the scale, it is seen that both forms look very similar and then a final form is constructed. Then some experts in the field of educational administration were reached and asked for their expert opinions regarding the language and expressions of the scale. Based on the opinions of the experts, it is concluded that the scale is ready to be applied to the sample. The scale was applied to the high schools teachers working at 12 state high schools which were selected randomly in Niğde. 273 high school teachers responded and the analyses were done on the data acquired from them through the scale.

For the construct validity and reliability of the scale, EFA and CFA tests were run. As a result of the exploratory factor analysis (EFA), KMO .899, Bartlett test $\chi^2_{(351)} = 2533,722$ ($p < .001$) were found. Four factor structure was got that depicts the 70, 12 % of the total variance. Item-factor structure got from the EFA has been tried for consistence with a model by confirmatory

factor analysis (CFA). In light of this, four-factor structure of the school climate scale has been approved. ($\chi^2= 397, 48$; $sd= 318$, $p<.01$; $\chi^2/sd=1.249$). When fit indices of Confirmatory Factor Analysis were checked, RMSEA=.045, RMR= .034, NFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, GFI=.81 were found. The coefficient of the total internal consistency is discovered .929, with respect to internal consistency for the subscales “Collegial leadership” (.948), “Professional teacher behavior” (.931), “Organizational vulnerability” (.917) and “Achievement pressure” (.945) were found.

Having completed all the necessary tests, it is concluded that the scale is is a dependable and legitimate estimation apparatus. It is believed that it can be used by the reseacrhers who would like to do research on the school climate from high school teachers’ point of view.