International Journal of Assessment Tools in Education: Vol. 3, Issue 1, 2016, pp. 85-100

http://www.ijate.net
e-ISSN: 2148-7456 © IJATE
INTERNATIONAL JOURNAL of ASSESSMENT TOOLS in EDUCATON

The Validity and Reliability Study of Revised School Climate Teacher Survey's Turkish Version

Ferat Yılmaz[1,*] **Serkan Demir**[2]

[1]Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Dep. of Primary School Teaching, Diyarbakır, Turkey
[2]Ministry of National Education, Beşiktaş Science and Art Center, İstanbul, Turkey

Abstract

It is aimed to adapt Revised School Climate Teacher Survey (RSCTS) which is developed with a character education perspective to Turkish and assess its psychometrics properties in this study. This study is an instrument adaptation study. There are three different study groups in this study. First group consists of 56 English teachers studied with to determine the linguistic equivalence. Second group consists of 58 teachers studied with to determine the concurrent validity. Third group consisting of 240 elementary and secondary teachers was studied with to reveal the construct validity, measurement reliability and to analyze the items. Data collection tools of this study are RSCTS aimed to adapt and Organizational Climate Scale (OCS) used to determine the concurrent validity of RSCTS. Based on the results of this study, it can be concluded that Turkish and English versions of RSCTS are equivalent at a high level with regard to linguistic equivalence. Furthermore, some sub-scales of RSCTS have concurrent validity. Construct validity of Turkish version of RSCTS was confirmed by Confirmatory Factor Analysis. According to item analysis, items in RSCTS can discriminate the participants remarkably. Considering measurement reliability coefficients and characteristics of the study group, it is possible to state that RSCTS can be used as a valid and reliable instrument to measure teacher's perceptions about school climate in all of the school stages in Turkey.

Article Info

Received:
09 October 2015
Revised:
30 November 2015
Accepted:
02 December 2015

Keywords:
Character Education;
School Climate;
Teacher Survey;
Instrument Adaptation

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Özet

Bu çalışmada, karakter eğitimi bakış açısıyla geliştirilmiş olan Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin (REOİÖÖ) Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir. Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırmada üç farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci grup, dilsel eşdeğerliğin belirlenmesi için çalışılan 56 İngilizce öğretmeninden oluşan gruptur. Araştırmanın ikinci ve üçüncü grubunu, İstanbul'un Beşiktaş, Kâğıthane, Beyoğlu, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İkinci grup, uyum geçerliğini belirlemek için çalışılan 58 öğretmeni içermektedir. Üçüncü grup ise yapı geçerliği ile ölçüm güvenilirliğini belirlemek ve madde analizlerini gerçekleştirmek için çalışılan 240 öğretmenden oluşan gruptur. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları, Türkçeye uyarlanması hedeflenen REOİÖÖ ve bu ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan Örgütsel İklim Ölçeğidir (ÖİÖ). Bu çalışmanın sonuçlarına göre, geliştirilmiş olan Türkçe form, dilsel açıdan orijinal formla yüksek düzeyde eşdeğerlik göstermektedir. REOİÖÖ'nün bazı alt ölçeklerinin uyum geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. REOİÖÖ Türkçe formunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Yapılan madde analizlerine göre ölçekte yer alan maddeler, ölçeği puanlayanları iyi derecede ayırt edebilmektedir. Alt ölçeklerle yapılan ölçümlerin ölçüm güvenirlikleri ve çalışma grubunun özellikleri de dikkate alınınca, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe formunun, Türkiye'deki tüm okul kademelerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Makale Bilgisi

Alındı:
09 Ekim 2015
Düzeltme:
30 Kasım 2015
Kabul:
02 Aralık 2015

Anahtar Sözcükler:
Karakter Eğitimi;
Okul İklimi;
Öğretmen Ölçeği;
Ölçek Uyarlama

[*]Corresponding Author Phone: +90 412 2411000-8893; *Email*: yilmazferat@hotmail.com

2148-7456 /© 2016

Summary

Introduction

School climate which is based on a common perception of school members is a school environment's relatively enduring characteristics affected by principal's management, experienced by teachers and affecting behaviors of school members. Studies about school climate have been carried out since 1950s. It can be said that the main reason to start to carry out such kind of studies is that school climate can affect organizational behavior. One of the basic elements of school climate that is affected by school climate in terms of organizational behavior is teachers. That's why the issue of teachers' school climate perceptions is handled in Turkish and other literatures by using various research instruments. But, in Turkish literature, most of the research instruments used for this aim include only principals' and teachers' behaviors dimensions of school climate which is essentially multi-dimensional. However there is a more comprehensive instrument in terms of school climate's dimensions in Turkish literature. But this instrument doesn't include a dimension of character education which has mutual and positive relationships with school climate. For this reason, it is aimed to adapt Revised School Climate Teacher Survey (RSCTS) which is developed with a character education perspective to Turkish and assess its psychometrics properties in this study.

Method

This study is an instrument adaptation study.

Study Group

There are three different study groups in this study. First group of these is a group consisting of 56 English teachers studied with to determine the linguistic equivalence. Second and third groups of this study comprise the teachers working in Beşiktaş, Kâğıthane, Beyoğlu, Esenyurt and Küçükçekmece districts of İstanbul. Second group consists of 58 teachers from different teaching branches included in the scope of the study to determine the concurrent validity. Third group consisting of 240 elementary and secondary teachers was studied with to reveal the construct validity, measurement reliability and to analyze the items.

Data Collection Tools

Data collection tools of this study are RSCTS aimed to adapt and Organizational Climate Scale (OCS) used to determine the concurrent validity of RSCTS. RSCTS consisting of 42 items and seven sub-scales is abbreviated version of the School Climate Teacher Survey consisting of 90 items and 14 sub-scales. Subscales of this abbreviated form are Principal Supportiveness, Accessibility, and Competence, Colleague Collegiality, Prosocial Development Practices, Student Behavior, Teacher Efficacy, Enjoyment of Teaching, and Parent Involvement. OCS has 39 items consists of Supportive, Directive, and Restrictive Principal Behaviors and Intimate, Collegial, and Disengaged Teacher Behaviors dimensions.

Adaptation Process

To adapt the RSCTS to Turkish, these steps were followed: 1) Getting permission from the researchers who developed RSCTS. 2) Preparing Turkish form of RSCTS with contributions of four scientists working in the field of education. 3) Calculating the correlation coefficients between Turkish and English versions of RSCTS for linguistic equivalence. 4) Revealing construct validity of RSCTS by conducting Confirmatory Factor Analysis (CFA). 5) Calculating the Pearson correlation coefficients between some sub-scales of RSCTS and related sub-scales of OCS. 6) Determining internal consistency coefficients and applying split-half test to comment on measurement reliability 7) Computing Corrected Item Total Correlations and conducting Independent Samples t-Test to have opinions about item discrimination degrees.

Findings

Correlation coefficients between the Turkish and English versions of RSCTS's sub-scales differ between 0,802 and 0,989. These coefficients are between 0,70 and 0,99 for items in RSCTS's Turkish and English versions. There is a positive, moderate and significant relationship between Principal Supportiveness, Accessibility, and Competence dimension of RSCTS and Supportive Principal Behaviors dimension of OCS. There is a positive, moderate and significant relationship between Colleague Collegiality dimension of RSCTS and Collegial Teacher Behaviors dimension of OCS, too. Apart from these, there is a positive, weak and significant relationship between Enjoyment of Teaching dimension of RSCTS and Supportive Principal Behaviors dimension of OCS. Besides, there is a negative, moderate and significant relationship between Enjoyment of Teaching dimension of RSCTS and Disengaged Teacher Behaviors dimension of OCS. For revealing construct validity of RSCTS, CFA was conducted. According to results of CFA, the value obtained by dividing chi-square by degree of freedom is 2,66. In addition to that, RMSEA=0,087; NFI=0,91; NNFI=0,94; PNFI=0,084; CFI=0,94; IFI=0,94; RFI=0,90; RMR=0,078; SRMR=0,073 and PGFI=0,61. *t* values related to the items of RSCTS differ between 5,60 and 16,34. All of these values are significant at the level of 0,01. Factor loadings of the items of RSCTS are 0,35 or above for each sub-scale. Cronbach's alpha internal consistency coefficient of RSCTS's sub-scales differ between 0,76 and 0,93. Spearman-Brown coefficients calculated by split-half method differ between 0,71 and 0,89 for the subscales of RSCTS. Corrected Item Total Correlations of the items in sub-scales are above 0,30

Discussion, Conclusion and Suggestions

Based on the results of this study, it can be concluded that Turkish and English versions of RSCTS are equivalent at a high level with regard to linguistic equivalence. Furthermore, Principal Supportiveness, Accessibility, and Competence, Colleague Collegiality and Enjoyment of Teaching dimensions of RSCTS have concurrent validity. Not being able to determine the concurrent validity of other sub-scales of RSCTS is a limitation of this study. CFA results showed that Turkish version of RSCTS has 42 items and seven sub-scales and these sub-scales include the items included by sub-scales of English version. In other words, construct validity of Turkish version of RSCTS was confirmed by CFA. According to item analysis, items in RSCTS can discriminate the participants remarkably. Considering measurement reliability coefficients and characteristics of the study group, it is possible to state that RSCTS can be used as a valid and reliable instrument to measure teacher's perceptions about school climate in all of the school stages in Turkey.

Türkçe / Turkish version

1. Giriş

Örgütler, insanların çeşitli üretim araçlarıyla mal ya da hizmet ürettikleri kurumlardır (Şişman, 2011: 170). Örgüt içinde mal ya da hizmet üretilirken, bu üretimi gerçekleştirenlerle, örgüt içinde ya da dışında bu üretimden faydalananlar, kendi içlerinde ya da karşılıklı olarak bazı etkileşimlerde bulunurlar. Bu etkileşimler, örgüt üyelerinin örgüt iklimine ilişkin algılarını etkiler. Karcıoğlu (2001) tarafından örgütün kişiliğini oluşturduğu ve örgütü diğer örgütlerden ayırdığı belirtilen örgüt iklimi, Rafferty' göre (2003: 51), örgüt üyeleri tarafından deneyimlenen ve örgütteki durumsal uygulama ve süreçlere ilişkin algı ve betimlemelerle değerlendirilen içsel çevredir.

İçsel çevresi, iklim açısından değerlendirilmeye çalışılan kurumlardan biri okullardır. Toplumun eğitim gereksinimlerinin karşılanmasıyla görevli toplumsal bir kurum (Dönmez, 2001: 63) olan okullar kendi içerisinde, zaman, kaynak, personel ve alan açısından çeşitli baskılarla yüz yüze kalan karmaşık bir sistem barındırır (Gittelsohn ve diğerleri, 2003: 105). Bu sistem, okul içerisinde hâkim bir okul iklimi oluşturur. Miller (1981: 485) tarafından okul iklimi, en genel anlamıyla, okul personeli ve öğrencilerin içinde yaşadığı çevre olarak tanımlanmaktadır. Johnson ve Stevens (2006: 111) ise biraz daha eğitsel açıdan yaklaşarak, okul iklimi kavramını, okul çevresi ya da okul düzeyindeki öğrenme çevresi olarak ifade etmektedir. Aldridge ve Ala'l (2013: 47) okul iklimini, personel, öğrenci ve velilerin kendilerini iyi ve saygın, aynı zamanda da sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissedip hissetmemelerini belirleyen okul yaşantısı olarak açıklamaktadır. Hoy ve Clover'a (1986: 101) göre okul iklimi, müdürün yönetiminden etkilenen, öğretmenler tarafından deneyimlenen, üyelerinin davranışlarını etkileyen ve ortak bir algıya dayanan okul ortamına ait nispeten sürekli özelliklerdir.

Bireylerin okulla ilgili deneyimlerine dayanıp, okuldaki normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, eğitim durumlarını ve örgütsel yapıları yansıtan (Cohen, Mccabe, Michelli ve Pickeral, 2009: 182) bir olgu olan okul iklimi ile ilgili çalışmalar, özellikle 1950'lerden sonra sistematik olarak yürütülmeye başlanmıştır (Zullig, Koopman, Patton, ve Ubbes, 2010). Okullarla ilgili bu tarz çalışmalar yapılmaya başlanmasının en temel gerekçesinin, iklimin örgütsel davranışı etkilemesi (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2011: 747) olduğu söylenebilir. Bu etkisinden dolayı, okul iklimi çalışmaları yoluyla, okuldaki davranış biçimleri daha iyi analiz edilebilmekte ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli önlemler alınabilmekte (Sezgin ve Kılınç, 2011: 744), böylece eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli bir biçimde yürütülmesi sağlanabilmektedir.

İklim çalışmaları yoluyla, okulun mevcut niteliğini belirleyip, okulu daha nitelikli bir hale getirebilmek için okul iklimi ile ilgili tüm bileşenleri dikkate almak gerekir. Hayne, Emmons ve Ben-Avie'ye (1997: 327) göre sağlıklı ve destekleyici bir okul için bu bileşenler başarı motivasyonu, işbirlikli karar alma, eşitlik ve adalet, düzen ve disiplin, okul-toplum ilişkileri, personelin öğrencilerin öğrenmesine adanmışlığı, personel beklentileri, liderlik, okul binası, kaynakların dağılımı, duyarlılık ve hassasiyet, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileridir. Hernandez ve Seem ise (2004) güvenli bir okul ikliminin üç temel bileşeni bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, okulun üyeleri, ilişki durumları ve yönetimiyle nasıl bir ortama sahip olduğudur. İkincisi davranışsal ve akademik beklentiler, okul güvenliği algısı ve okul bağlılığı gibi psikososyal değişkenlerdir. Üçüncüsü ise okul personelinin birbirleriyle olan etkileşimlerinde ne tür davranışlar sergilediği ile ilgili olan okul davranışları bileşenidir. Freiberg (1998: 22) de birer bileşen olarak, okul binasının ısınma, gürültü, aydınlatma, konfor ve boyut gibi fiziksel özelliklerinin; okul içindeki formal ve informal etkileşimlerin; servis şoförleri, kantin çalışanları ve memurlar da dâhil olmak üzere tüm okul personelinin okul iklimini etkileyebileceğini belirtmektedir. Anderson (1982: 388-404) ise okul iklimine ait bileşenlerin okulun fiziksel özelliklerini içeren ekolojik değişkenler; üyelerin moral durumunu içeren okul ortamı ile ilgili değişkenler; katılım, iletişim ve yönetimle ilgili olan sosyal sistem değişkenleri ve akran normları ve işbirliği gibi kültürel değişkenler olduğunu belirtmektedir. Bir başka görüşe göre ise genel anlamda okul iklimine ait dört temel bileşen bulunmaktadır. Bunlar, öğretmen desteği, akran desteği, öğrencinin sınıf içi özerkliği ve okul kurallarındaki açıklık ve tutarlılıktır (Way, Reddy ve Rhodes, 2008: 195). Tüm bunlardan yola çıkarak, bir okul iklimine ait temel bileşenlerin, okula ait fiziksel imkânlar ve eğitsel olanaklar, okul toplumunu oluşturan bireyler, bu bireyler arasındaki çok yönlü ve çok amaçlı ilişkiler, bu ilişkileri düzenleyen değerler ve bu ilişkiler sonucu bireylerin sahip olduğu psikolojik özellikler olduğunu söylemek mümkündür.

Okul iklimine ait bileşenlerden biri olarak kabul edilebilecek okul toplumunu oluşturan bireylerin en önemlilerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler olumlu davranışlarıyla olumlu bir okul iklimine katkıda bulunabilecekleri gibi olumlu bir okul ikliminden de çeşitli açılardan faydalanabilirler. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan'a (2010: 221) göre olumlu bir okul ikliminin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeyi artış gösterebilir. Ayrıca bu öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık hissi güçlenebilir (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001: 17). Memnuniyet düzeyleri yükselebilir (Grayson ve Alvarez, 2008: 1360). Böylece, öğretmenler aynı okulda daha uzun süre çalışmak isteyebilir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009: 45). Olumlu bir iklimin egemen olduğu okullarda, öğretmenlerin performans düzeyleri önemli ölçüde gelişebilir (Demir, 2008). Bunun sonucunda, öğretmenler yenilikçi programları uygulama konusunda daha çok gönüllülük gösterebilirler ve bu uygulamalar esnasında karşılaştıkları sorunlarla daha rahat bir biçimde baş edebilirler (Gittelsohn ve diğerleri, 2003: 98). Etkili öğrenme-öğretme stratejilerinin belirlenmesi ve kullanılması konusunda daha çok çaba sarf edebilirler (Miller, 1981: 485). Son olarak böyle okullarda görev yapan öğretmenlerin moral durumları, okul ikliminden olumlu yönde etkilenebilir (Pepper ve Thomas, 2002: 165) ve öğretmenlerin okul içerisindeki günlük deneyimleri daha nitelikli bir hale gelebilir (Black, 2010: 444).

Okul ikliminin, öğretmenler açısından, yukarıda bahsedildiği gibi çok sayıda faydasının bulunması, öğretmenlerin okul iklimi algısını, önemli bir konu haline getirmektedir. Bu yüzden Türkçe ve yabancı literatürde çeşitli ölçme araçlarıyla bu konu ele alınmaktadır. Ancak, Türkçe literatürde bu amaçla kullanılan ölçme araçlarının önemli bir kısmı sadece okul ikliminin müdür ve öğretmen davranışları boyutlarını ölçmeye yönelik boyutlar içermektedir (Baykal, 2013; Kavgacı, 2010; Taşdemirci, 2009; Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Bu ölçeklerden farklı olarak Çamur (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ve öğretmenler için de kullanılabilecek olan Öğrenme İklimi Ölçeği; güvenlik, olanaklar, yönetim sürecine katılım, öğrenci yönetimi, müfredat, öğretim, başarı, moral, insan ilişkileri ve veli ve toplum ilişkileri gibi çok sayıda okul iklimi boyutuna odaklanabilmektedir. Ancak bu ölçme aracının da daha çok okul ikliminin öğrenme ortamı ve bu öğrenme ortamını etkileyebilecek diğer değişkenlerle ilgili boyutlara odaklandığı söylenebilir. Oysa iklim açısından okulların, öğrenme ortamlarını nitelikli bir hale getirme dışında, öğrencilere belirli karakter özelliklerini kazandırma sorumluluğu da bulunmaktadır (Beninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith, 2006; Milson ve Mehlig, 2002). Aynı zamanda karakter eğitimi uygulamalarının amaçları arasında, olumlu bir okul iklimi oluşturma amacı yer almaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005) ve olumlu okul iklimi ile olumlu karakter özellikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Schaeffer, 1999). Dolayısıyla okul iklimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere, okulun öğrencilerin karakter gelişimindeki sorumluluğunu yerine getirip getirmediğini ölçmeye yönelik boyut ya da maddeler içeren ölçeklere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, karakter eğitimi bakış açısıyla geliştirilmiş ve çeşitli karakter eğitimi uygulamalarının okul iklimi açısından etkililiğini tespit etmek amacıyla kullanılmış olan; "müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliği, meslektaş dayanışması, olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğrenci davranışları, öğretmen yeterliği, öğretmenlikten zevk alma ve ebeveyn katılımı" olmak üzere yedi boyut içeren Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin (Revised School Climate Teacher Survey) (Liu, Ding, Berkowitz ve Bier, 2014) Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin (REOİÖÖ) Türkçeye uyarlandığı bu çalışmanın çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve uyarlama süreci aşağıda açıklanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci grubu dilsel eşdeğerliğin belirlenmesi için çalışılan gruptur. Kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmış olan 56 İngilizce öğretmeninden oluşan bu grubun 38'i (%67,9) kadın, 18'i (%32,1) erkektir. 20'si ilkokulda (%35,7), 20'si ortaokulda (%35,7), 16'sı (%28,6) da liselerde görev yapmaktadır. Bu çalışma grubunun mesleki deneyimi 2 ile 12 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü grubunu, İstanbul'un Beşiktaş, Kâğıthane, Beyoğlu, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İkinci grup, uyum geçerliğini belirlemek için araştırma kapsamına alınmış farklı branşlardan 58 öğretmen içermektedir. Bu öğretmenlerin 41'i (%70,7) kadın; 17'si (%29,3) erkektir. Öğretmenlerin 1'i (%1,7) okul öncesi bir okulda, 29'u (%50) ilkokullarda ve 28'i (%48,3) ortaokullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ile 39 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın üçüncü grubu ise yapı geçerliği ile ölçüm güvenilirliğini belirlemek ve madde analizlerini gerçekleştirmek için çalışılan gruptur. 240 öğretmenden oluşan bu grubun 172'si kadın (%71,7); 68'i (%28,3) erkektir. 9'u (%3,7) okul öncesinde kurumlarda, 76'sı (%31,7) ilkokullarda, 69'u (%28,8) ortaokullarda, 86'sı (%35,8) ise liselerde göre yapmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ile 23 yıl arasında değişmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları, Türkçeye uyarlanması hedeflenen Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve bu ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan Örgütsel İklim Ölçeğidir (ÖİÖ).

42 madde ve yedi alt ölçekten oluşan Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği, 90 madde ve 14 alt ölçekten oluşan Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin kısaltılmış formudur. Bu ölçeğin revize edilerek kısaltılma nedenleri, yapılan uygulamalarda bazı alt ölçeklere ilişkin ölçümlerin güvenilir çıkmaması, birkaç alt ölçeğin tek bir alt ölçek altında birleşebileceği tespiti ve öğretmenlerin bu kadar uzun bir ölçeği yanıtlama konusunda motivasyon sorunu yaşamasıdır. Ölçeğin revizyonu için gerekli veriler, Amerika Birleşik Devletleri'nin Buffalo kentindeki 24 farklı okulda çalışan, farklı etnik kökenlere sahip öğretmenlerden elde edilmiştir. Çalışmaya 2007 yılında 380, 2008 yılında 305 ve 2010 yılında 277 öğretmen katılmıştır. Revizyon sürecinde öncelikle eğitim psikolojisi ve karakter eğitimi alanındaki dört uzman, 90 maddelik ölçekte yer alan 25 maddeyi ilgisiz ya da gereksiz oldukları gerekçesiyle ölçekten çıkarmıştır. Daha sonra, kalan 65 madde ile Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) başvurulmuştur. AFA gerçekleştirme amacıyla 2007, 2008 ve 2010 yıllarında üç ayrı uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar için belirlenen KMO (Kaieser-Meyer-Olkin) değerleri sırasıyla 0,86; 0,89 ve 0,87'dir. Paralel analizler ve Velicer's MAP testinin sonuçları, faktör yükü açısından maddelerin binişik olmaması ve maddelerin ilgili faktörlerde olması gerektiği gibi kriterler gözetilerek, madde sayısı 42'ye indirilmiştir. Üç sene boyunca yapılan tüm uygulamalarda, 15. madde hariç, tüm maddelerin faktör yükü 0,40 veya üzerinde çıkmıştır. Ancak 15. madde de, sadece 2010 yılındaki uygulamada faktör yükünün 0,40'ın altında (0,31) olması ve kuramsal açıdan önemi nedeniyle, ölçeğin kapsamı içinde tutulmuştur. AFA sonucunda 42 maddelik ölçeğin yedi ayrı alt ölçekten oluştuğu görülmüştür. Bu alt ölçekler, Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği (MDEY), Meslektaş Dayanışması (MD), Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları (OSGU), Öğrenci Davranışları (ÖD), Öğretmen Etkililiği (ÖE), Öğretmenlikten Haz Alma (ÖHA) ve Ebeveyn Katılımı (EK) alt ölçekleridir. AFA'dan sonra gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda da ölçeğin yedi alt ölçekli yapısı doğrulanmıştır. Çünkü CFI değeri 0,95; RMSEA değeri 0,026 ve SRMR değeri 0,076 olarak tespit edilmiş ve bu değerler iyi uyum değerleri olarak yorumlanmıştır. 5'li likert (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Orta derecede katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) olarak hazırlanan bu ölçeğin, Cronbach's alfa ile hesaplanan iç tutarlılık

katsayıları tüm yıllar ve tüm alt ölçekler için 0,71 veya üzerindedir (Liu, Ding, Berkowitz ve Bier, 2014).

Örgütsel İklim Ölçeği ise Hoy ve Tarter (1997; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2013) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 42 maddeden oluşan bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması için 250 ilköğretim öğretmeninden oluşan bir çalışma grubundan veri toplanmıştır. AFA sonucu 2 madde binişik olduğu gerekçesiyle, bir madde de kuramsal olarak ilgili olmadığı bir faktör altında yer alması dolayısıyla kapsam dışı bırakılmıştır. 39 maddelik Türkçe form, Destekleyici, Emredici ve Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ile Samimi, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi ve Umursamaz Öğretmen Davranışı olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerde yer alan maddelerin faktör yükleri, 0,46 ile 0,82 arasındadır. Alt ölçeklere ilişkin yapılan ölçümlerde, Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayılarının 0,70 ile 0,89 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

2.3. Uyarlama Süreci

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecindeki ilk adım, ilgili ölçeği hazırlayanlardan gerekli iznin elektronik posta yoluyla alınmış olmasıdır. Gerekli izin alındıktan sonra, ölçekte yer alan maddelerin, dört ayrı eğitim bilimci tarafından Türkçe karşılıklarının belirlenmesi sağlanmıştır. Bu ifadelerden en uygun olanları Türkçe formda yer almıştır. Daha sonra, dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bunun için 56 İngilizce öğretmenine, öncelikle ölçeğin Türkçe formu, daha sonra ise İngilizce formu art arda uygulanmıştır. Bu uygulamanın art arda gerçekleştirilmesinin nedeni, farklı zamanlarda yapılacak uygulamalardan elde edilen puanlar arasında oluşabilecek bir farklılığın, dilsel açıdan bir eşdeğerlik sorunundan mı yoksa zamana karşı bir değişmezlik sorunundan mı kaynaklandığı konusunda yorum yapmanın güçleşecek olmasıdır. Yapılan uygulamaların ardından, her bir maddenin Türkçe ve İngilizce formlarda yer alan karşılıkları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu korelasyon değerleri, tüm maddeler için yüksek düzeyde ilişki gösterdiğinden dolayı, Türkçe formun uyum geçerliğini, yapı geçerliğini ve ölçüm güvenilirliğini belirlemek ve bu formda yer alan maddelerin madde analizini gerçekleştirmek amacıyla aynen uygulanmasına karar verilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için DFA'ya başvurulmuştur. Uyum geçerliğini belirlemek için ise Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe formunda yer alan bazı alt ölçeklerle Örgütsel İklim Ölçeğine ait bazı alt ölçekler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar, iç tutarlılık katsayısı belirleme ve test yarılama yöntemleriyle elde edilen bulgularla sunulmuştur. Türkçe formda yer alan maddelerin ayırt ediciliğine ilişkin öncelikle, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları (DMTK) hesaplanmıştır. Bu konuda daha çok veri sunabilmek için ayrıca, alt ölçeklerde toplam puanlar açısından en alttaki %27'lik grup ile en üstteki %27'lik grubun her bir maddeye ilişkin almış oldukları puanlar arasındaki anlamlı farklılıklar, Bağımsız Gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ilişkin ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin dilsel eşdeğerliğine, uyum geçerliğine, yapı geçerliğine, ölçüm güvenilirliğine ve madde analizlerine ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

3.1. *Dilsel Eşdeğerlik*

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin orijinal formunun alt ölçekleri ile Türkçe formdaki karşılıkları arasındaki korelasyon değerleri Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeği için 0,981; Meslektaş Dayanışması alt ölçeği için 0,915; Olumlu Sosyal

Gelişim Uygulamaları alt ölçeği için 0,802; Öğrenci Davranışları alt ölçeği için 0,969; Öğretmen Etkililiği alt ölçeği için 0,961; Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeği için 0,989 ve son olarak Ebeveyn Katılımı alt ölçeği için 0,986'dır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. REOİÖÖ'de Yer Alan Maddelerin Dilsel Eşdeğerliğine İlişkin Korelasyon Değerleri

M	r	M	r	M	r	M	r	M	r	M	r
1	0,98	**8**	0,97	**15**	0,95	**22**	0,75	**29**	0,98	**36**	0,97
2	0,97	**9**	0,93	**16**	0,96	**23**	0,82	**30**	0,93	**37**	0,98
3	0,95	**10**	0,83	**17**	0,83	**24**	0,81	**31**	0,96	**38**	0,80
4	0,93	**11**	0,81	**18**	0,93	**25**	0,98	**32**	0,95	**39**	0,70
5	0,98	**12**	0,99	**19**	0,95	**26**	0,97	**33**	0,95	**40**	0,98
6	0,91	**13**	0,97	**20**	0,91	**27**	0,83	**34**	0,96	**41**	0,90
7	0,92	**14**	0,81	**21**	0,83	**28**	0,88	**35**	0,91	**42**	0,96

Tablo 1'e göre Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeğinde yer alan 1-8. maddelerin dilsel eşdeğerliklerine ilişkin korelasyon değerleri, 0,91 ile 0,98 arasında değişmektedir. Meslektaş Dayanışması alt ölçeğinde yer alan 9-12. maddelerin korelasyon değerleri 0,81 ile 0,99 arasındadır. Olumlu Sosyal Gelişim uygulamaları alt boyutunda yer alan 13-17. maddeler için elde edilmiş korelasyon katsayıları, 0,81 ile 0,97 arasında değerler almaktadır. Öğrenci Davranışları alt boyutunda yer alan maddeler 18-31. maddelerdir. Bu maddeler için en düşük korelasyon değeri, 0,75; en yüksek korelasyon değeri ise 0,98'dir. 32-34. maddeler, ölçeğin Öğretmen Etkililiği alt ölçeğini oluşturmaktadır ve bu maddelerin korelasyon değerleri 0,95 ve 0,96'dır. Öğretmenlikten Haz alma boyutundaki 35-39. maddelerin korelasyon değerleri, 0,70 ile 0,98 arasında farklılaşmaktadır. Son olarak Ebeveyn katılımı alt ölçeğini oluşturan 40-42. maddelere ait korelasyon değerleri, 0,90 ile 0,98 arasındadır. 0,70 ve üzeri korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği (Büyüköztürk, 2010: 32) bilgisinden yola çıkarak, hem alt ölçekler düzeyinde hem de maddeler düzeyinde Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin yüksek düzeyde dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.2. Uyum Geçerliği

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, bu ölçeğin bazı alt ölçekleri ile Örgütsel İklim Ölçeğinin ilgili alt ölçekleri arasndaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. REOİÖÖ ve ÖİÖ'de Yer Alan Alt Ölçeklerin Uyum Geçerliğine İlişkin Korelasyon Değerleri

Ölçek	İlgili Alt Ölçekler	N	r	p
REOİÖÖ ÖİÖ	Müdür Desteği, Erişebilirliği ve Yetkinliği; Destekleyici Müdür Davranışı	58	0,48	0,000
REOİÖÖ ÖİÖ	Meslektaş Dayanışması; Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	58	0,32	0,016
REOİÖÖ ÖİÖ	Öğretmenlikten Haz Alma; Destekleyici Müdür Davranışı	58	0,28	0,032
REOİÖÖ ÖİÖ	Öğretmenlikten Haz Alma; Umursamaz Öğretmen Davranışı	58	-0,33	0,011

Tablo 2'de verilen korelasyon katsayılarına ve Büyüköztürk'ün (2010: 32) bu korelasyon katsayılarına ilişkin belirttiği değer aralıklarına göre Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin "Müdür Desteği, Erişebilirliği ve Yetkinliği" alt ölçeği ile Örgütsel İklim Ölçeğinin "Destekleyici Müdür Davranışı" alt ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,48$; $p<0,001$). Ayrıca Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin "Meslektaş Dayanışması" alt ölçeği ile Örgütsel İklim Ölçeğinin "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" alt ölçeği arasında yine orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,32$; $p<0,05$). Bunun dışında Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin "Öğretmenlikten Haz Alma" alt ölçeği ile Örgütsel İklim Ölçeğinin "Destekleyici Müdür Davranışı" alt ölçeği arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta iken ($r=0,28$, $p<0,05$); bu alt ölçekle Örgütsel İklim Ölçeğinin "Umursamaz Öğretmen Davranışı" alt ölçeği arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,33$, $p<0,05$).

3.3. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla DFA'ya başvurulmuştur. DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. REOİÖÖ'ye İlişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	**Değerler**
Ki-kare/ Serbestlik Derecesi (x^2/sd)	2,66
Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	0,087
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,91
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI/TLI)	0,94
Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi (PNFI)	0,84
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,94
Fazlalık Uyum İndeksi (IFI)	0,94
Göreli Uyum İndeksi (RFI)	0,90
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	0,078
Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)	0,073
Sıkı İyilik Uyum İndeksi (PGFI)	0,61

Tablo 4'e göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer, 2,66'dır. Bu değer 3'ten küçük olduğu için ki-kare uyum testi anlamlı olmasına rağmen ($p<0,001$); modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür (Meydan ve Şeşen, 2011). Bunun dışında RMSEA=0,087; NFI=0,91; NNFI=0,94; PNFI=0,084; CFI=0,94; IFI=0,94; RFI=0,90; RMR=0,078; SRMR=0,073 ve PGFI=0,61'dir. Buna göre, RMSEA değerinin zayıf düzeyde; NFI, NNFI, PNFI, CFI, IFI, RFI, RMR, SRMR ve PGFI değerlerinin ise iyi düzeyde uyum gösterdiği yorumu yapılabilir (Bayram, 2010; Browne ve Cudek, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Seçer, 2013). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin, DFA sonucunda elde edilmiş *t* değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'e göre Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin t değerleri 5,60 ile 16,34 arasında değişmektedir. Bu değerlerin tamamı 2,56'nın üzerinde olduğu için, ölçekte yer alan tüm maddelere ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu bu yüzden de hiçbir maddenin kapsam dışı bırakılmaması gerektiği söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 5. REOİÖÖ'de Yer Alan Maddelere İlişkin t değerleri

M	*t*	M	*t*	M	*t*	M	*t*	M	*t*	M	*t*
1	13,46	**8**	7,96	**15**	14,08	**22**	12,53	**29**	8,55	**36**	9,30
2	11,85	**9**	9,67	**16**	8,45	**23**	14,28	**30**	13,62	**37**	11,38
3	11,27	**10**	16,31	**17**	7,65	**24**	15,42	**31**	14,36	**38**	13,13
4	13,17	**11**	16,34	**18**	9,37	**25**	12,85	**32**	14,17	**39**	11,04
5	5,60	**12**	8,56	**19**	11,08	**26**	13,39	**33**	15,19	**40**	13,22
6	9,52	**13**	11,55	**20**	13,43	**27**	11,41	**34**	13,28	**41**	14,70
7	11,56	**14**	15,05	**21**	11,33	**28**	15,11	**35**	7,76	**42**	15,99

Alt ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ise Şekil 1'deki path diyagramı üzerinde gösterilmiştir. Şekil 1'e göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeği için 0,37-0,77; Meslektaş Dayanışması alt ölçeği için 0,54-0,89; Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt ölçeği için 0,48-0,82; Öğrenci Davranışları alt ölçeği için 0,53-0,84; Öğretmen Etkililiği alt ölçeği için 0,75-0,82; Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeği için 0,51-0,77 ve Ebeveyn Katılımı alt ölçeği için 0,76-0,87 arasında değişmektedir.

3.4 Güvenirlik

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin alt ölçekleri açısından yapılan ölçümlerin güvenirliğini tespit etmek amacıyla, iç tutarlılık katsayısı belirleme ve test yarılama yöntemlerine başvurulmuştur. Alt ölçeklere ilişkin elde edilen güvenirlik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

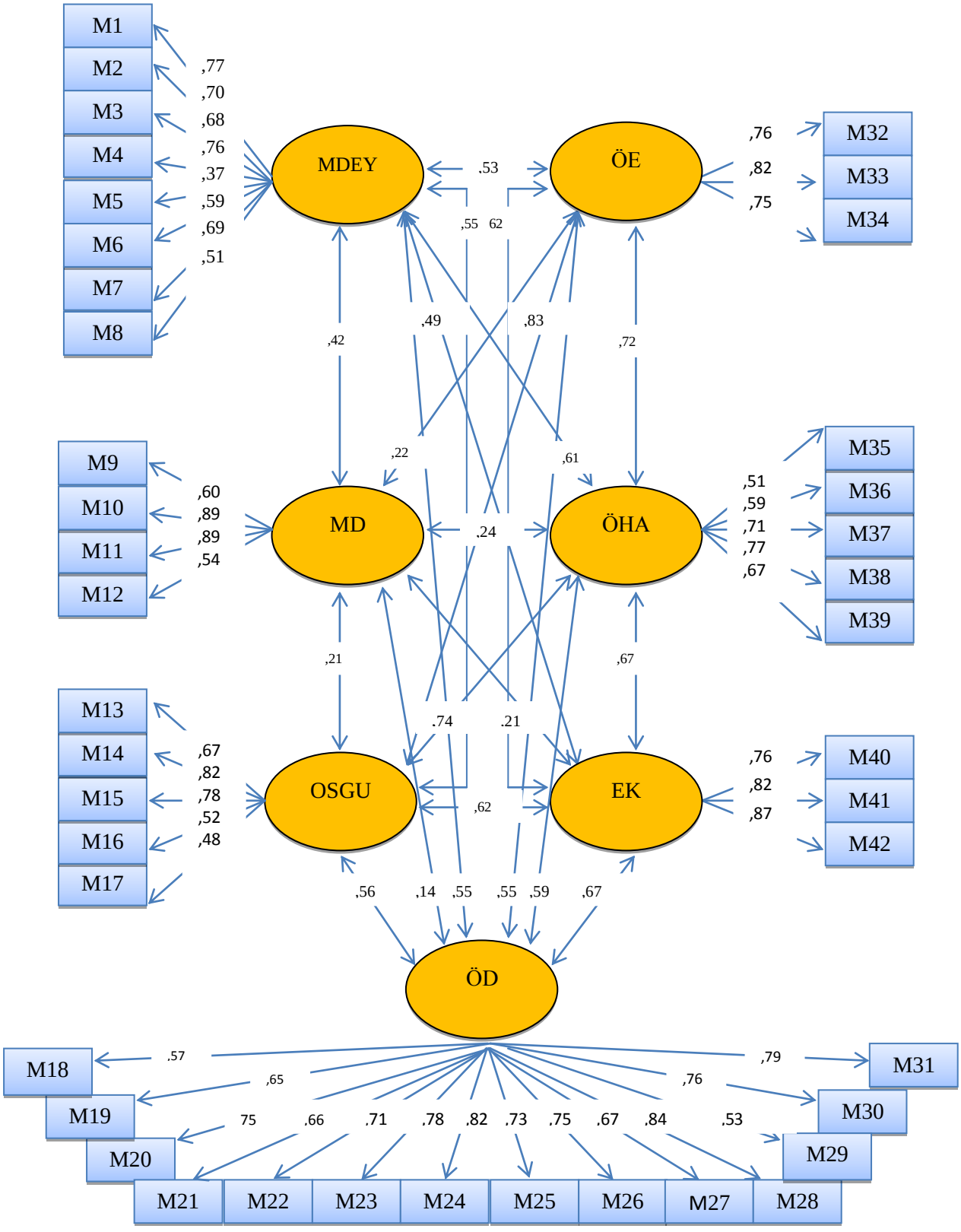
Tablo 6. REOİÖÖ'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Ölçüm Güvenirliği

Alt Ölçekler	İç tutarlılık	Test Yarılama
Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği	0,83	0,86
Meslektaş Dayanışması	0,85	0,83
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları	0,83	0,71
Öğrenci Davranışları	0,93	0,87
Öğretmen Etkililiği	0,82	0,82
Öğretmenlikten Haz Alma	0,76	0,81
Ebeveyn Katılımı	0,86	0,89

Tablo 6'ya göre, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin alt ölçeklerine ait Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayıları 0,76 ile 0,93 arasında; test yarılma yöntemiyle belirlenen Spearman-Brown katsayıları ise 0,71 ile 0,89 arasında değişiklik göstermektedir. Bu katsayılar, 0,70'in üzerinde olduğu için (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Madde Analizi

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinde yer alan maddeler ve bu maddelere ilişkin ortalama, standart sapma, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri (DMTK) ile her bir alt ölçek puanına ilişkin %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki madde puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucu elde edilen *t* ve p değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.



Şekil 1. REOİÖÖ'ye İlişkin Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Tablo 7'ye göre ölçekte yer alan maddelere ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeği için 0,35-0,72; Meslektaş Dayanışması alt ölçeği için 0,57-0,77; Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt ölçeği için 0,57-0,71; Öğrenci Davranışları alt ölçeği için 0,50-0,78; Öğretmen Etkililiği alt ölçeği için 0,66-0,70; Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeği için 0,43-0,61 ve Ebeveyn Katılımı alt ölçeği için 0,69-0,78 arasında değişiklik göstermektedir. Bu değerlerin 0,30'un üzerinde olması, ilgili maddelerin alt ölçeklerin bütünüyle tutarlılık içerisinde olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, bu değerler her bir maddenin katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğinin de bir göstergesidir (Akbulut, 2010). Madddelerin ayırt ediciliği hakkında fikir verebilecek bir başka gösterge ise, alt ölçekler açısından en yüksek ve en düşük puanları alan %27'lik gruplara ait madde puanları arasındaki farklılıklara ilişkin *t* değerleri ve bu değerlerin anlamlılığıdır. Bu değerler, Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yeterliği alt ölçeği için 6,63-16,66; Meslektaş Dayanışması alt ölçeği için 10,88-16,29; Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları alt ölçeği için 8,49-14,52; Öğrenci Davranışları alt ölçeği için 8,60-17,51; Öğretmen Etkililiği alt ölçeği için 13,12-15,92; Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeği için 8,55-18,63 ve Ebeveyn Katılımı alt ölçeği için 16,10-25,79 arasındadır. Ayrıca alt ölçekler düzeyinde, %27 oranında, en düşük ve en yüksek puan alan öğrencilerin, her bir madde açısından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Bu tespitten yola çıkarak, alt ölçeklerde yer alan maddelerin, en az puan alan öğrencilerle en yüksek puan alan öğrencileri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Tezbaşaran, 1997).

Tablo 7. Madde Analizleri

	Maddeler	X	ss.	DMTK	*t*
MDEY	1.Okul müdürümüz, bizi etkileyecek kararlar almadan önce okul personeline danışır.	3,24	1,29	0.67	16,66*
	2.Okulumuzun hedef ve öncelikleri açıktır.	3,68	0,91	0,61	13,82*
	3.Okul müdürümüz, öğretmenler için ulaşılabilirdir.	4,20	0,95	0,55	9,50*
	4.Okul müdürümüz yetenekli ve tertiplidir	3,81	0,99	0,72	18,52*
	5.Okul personeli, yaptığı iyi bir işten dolayı asla takdir edilmez.	2,42	1,02	0,35	6,63*
	6.Okul müdürü, öğretim etkinliklerimi etkileyen okul dışı baskılarla etkili bir biçimde mücadele eder.	3,42	1,15	0,52	12,69*
	7.Okul müdürü, çoğu okul etkinliğinde etkin rol alır.	3,51	1,08	0,62	14,29*
	8.Okul müdürü, okula kaynak sağlama konusunda yetersizdir.	2,37	1,05	0,48	9,52*
MD	9.Öğretimle ilgili bir problem yaşadığımda, bu okuldaki diğer öğretmenlerden yararlı tavsiyeler alabilirim.	4,14	0,94	0,65	11,86*
	10.Öğretmenler birbirine sık sık danışır ve yardımcı olurlar.	4,07	0,95	0,74	14,53*
	11.Öğretmenler birbirlerine karşı destekleyicidirler.	4,06	0,89	0,77	16,29*
	12.Öğretmenler birbirlerine saygı gösterirler.	4,13	0,86	0,57	10,88*
OSGU	13.Eğer gerçekten çok çabalarsam, en zor ya da motivayonu en düşük öğrenciye bile anlatmak istediklerimi anlatabiliyorum.	4,03	1,05	0,57	13,76
	14.Eğer öğretmenler sabırlı ve iyi niyetli olursa, tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilirler.	4,10	1,07	0,71	14,52*
	15.Farklı bir öğretim yöntemi deneyerek, bir öğrencinin başarısını kayda değer bir biçimde etkileyebilirim.	4,24	0,79	0,67	11,81*
	16.Öğrencilere, kendilerinden farklı olan insanları anlamaları ve bu insanlara değer vermeleri için yardım etmek öğretim etkinliklerimin önemli bir parçasıdır.	4,39	0,79	0,63	9,20*
	17.Sınıfımda, öğrencilerle duygular ve duyguların neden önemli olduğu hakkında konuşurum.	4,35	0,83	0,59	8,49*
ÖD	18.Öğrenciler, başkalarının duygularına yönelik olarak acımasız, insafsız ya da duyarsız değildir.	3,68	1,15	0,50	8,60*
	19.Öğrenciler kendi dağınıklıklarını, başkalarının düzeltmesini beklemektense, kendileri düzeltirler.	3,12	1,10	0,62	12,85*
	20.Öğrenciler, adil oyun kurallarına bağlı kalırlar	3,28	1,11	0,72	14,99*
	21.Öğrenciler, hatalarının sorumluluğunu üstlenirler	3,08	1,01	0,65	14,08*
	22.Öğrenciler, kendilerinden farklı olan insanları kabul ederler.	3,44	1,03	0,67	13,60*
	23.Öğrenciler okul personeli tarafından kendilerine sunulan kural ve yönergeleri takip ederler.	3,30	1,14	0,72	15,44*

sd=128, *p<0,001

	24.Öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yaparlar.	3,09	1,16	0,78	16,09*
	25.Öğrenciler kendilerine nasıl davranılmasını istiyorsa, başkalarına öyle davranırlar.	2,90	1,16	0,68	12,34*
	26.Öğrenciler başkalarına verdikleri sözü tutarlar	3,29	0,99	0,72	13,13*
	27.Öğrenciler aldatmazlar, yanıltmazlar ya da dürüstçe olmayan davranışlarda bulunmazlar.	2,91	1,06	0,64	12,70*
	28.Öğrenciler birbirlerine karşı kibar ve destekleyicidirler.	2,93	1,09	0,77	14,94*
	29.Öğrenciler, akranlarının yaptıklarına değil; doğru olana yönelik güçlü inançlarına uyarlar.	3,12	1,10	0,52	10,22*
	30.Öğrenciler oyunlarda hile yapmaz ya da sınavlarda kopya çekmezler.	2,70	1,27	0,72	15,34*
	31.Öğrenciler, engel olmadan, başkalarının çalışma ve öğrenme haklarına saygı gösterirler.	3,08	1,21	0,75	17,51*
ÖE	32.Eğer gerçekten çok çabalarsam, en zor ya da motivayonu en düşük öğrenciyle bile anlatmak istediklerimi anlatabilirim	4,06	1,00	0,66	15,92*
ÖE	33.Eğer öğretmenler sabırlı ve iyi niyetli olurlarsa, tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilirler.	4,17	0,99	0,70	13,12*
ÖE	34.Farklı bir öğretim yöntemi deneyerek, bir öğrencinin başarısını kayda değer bir biçimde etkileyebilirim.	4,22	0,85	0,67	15,09*
ÖHA	35.Bu okulda çalışmanın, yaşattığı strese ve hayal kırıklıklarına gerçekten değmediğini düşünüyorum.	2,46	1,25	0,45	15,30*
ÖHA	36.Öğretmenliği gerçekten seviyorum.	4,43	0,99	0,43	8,55*
ÖHA	37.Bu okuldaki her iş gününü, genellikle dört gözle bekliyorum	3,43	1,11	0,61	14,60*
ÖHA	38.Genelde, öğrencilerimle mutlu olurum.	4,34	0,86	0,60	11,71*
ÖHA	39.Şimdi, öğretmenliğe başladığımda olduğum kadar hevesli görünmüyorum.	2,44	1,31	0,58	18,63*
EK	40.Öğretmen ve veliler çocukların eğitiminde birbirlerini, birer işbirlikçi olarak düşünürler	3,61	1,09	0,69	16,10*
EK	41.Veliler okul etkinliklerine etkin bir biçimde katılırlar (gönüllü olarak, sınıf ve okul programlarına katılımcı olarak).	3,26	1,23	0,73	23,17*
EK	42.Veliler, okul ve öğretmenlere karşı destekleyicidirler.	3,33	1,16	0,78	25,79*

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Liu, Ding, Berkowitz ve Bier (2014) tarafından kısaltılmış formu olan Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçeye uyarlandığı bu çalışmanın sonuçlarına göre, geliştirilmiş olan Türkçe form, dilsel açıdan orijinal formla yüksek düzeyde eşdeğerlik göstermektedir. Bu durum, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin, Türkçe dil becerilerine sahip olanlarla İngilizce dil becerilerine sahip olanlar arasında benzer şekilde anlamlandırıldığının göstergesidir. Bundan yola çıkarak, özellikle Türkiye'deki okullarla İngilizce konuşulabilen farklı ülkelerdeki okulları, okul iklimi açısından karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalarda, orijinal formuyla birlikte, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe formunun kullanılabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için, bu ölçekte yer alan alt ölçeklerle benzer alt ölçekler içeren Örgütsel İklim Ölçeği (Yılmaz ve Altınkurt, 2013) kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizlerine göre, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yetkinliği, Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçekleri ile Örgütsel İklim Ölçeğinin benzer özellikleri ölçen alt ölçekleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu durumda, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Müdür Desteği, Erişilebilirliği ve Yetkinliği, Meslektaş Dayanışması ve Öğretmenlikten Haz Alma alt ölçeklerinin uyum geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları, Öğrenci Davranışları, Öğretmen Etkililiği ve Ebeveyn Katılımı alt ölçeklerinin uyum geçerliği ise bu çalışmada belirlenememiştir. Çünkü hem Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği hem de bu ölçeğin uyum geçerliğini belirleyebilmek için kullanılan Örgütsel İklim Ölçeğiyle yapılan incelemelerde, toplam puan alınamamakta, sadece okul ikliminin

çeşitli boyutları düzeyinde incelemeler yapılabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, sadece iki ölçeğin içerdiği ve birbirleriyle ilgili olan alt ölçekler arasındaki uyum geçerliğini gösteren ilişkiler incelenebilmiştir. Diğer alt ölçeklerin uyum geçerliğinin belirlenememiş olması ise bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Bu sınırlılıktan hareketle, uyum geçerliği belirlenememiş olan alt ölçeklerin uyum geçerliklerinin, daha sonraki çalışmalarla test edilebileceği söylenebilir.

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin orijinal formunda önerilen alt ölçeklere ilişkin modelin, Türkçe formda da aynen kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için DFA'ya başvurulmuştur. DFA sonuçlarına göre, Türkçe formda da orijinal formda olduğu gibi, 42 maddeden oluşan yedi faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır ve her alt ölçek, orijinal formdaki alt ölçeklerin içerdiği maddeleri içermektedir. Dolayısıyla, Revize edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki okullara ait okul iklimlerinin benzer yapılarla ölçülebileceğinin ve yine ilerleyen çalışmalarda bu iki ülkedeki okul iklimlerinin benzer yapılarla kıyaslanabileceğinin göstergesidir.

Yapılan madde analizlerine göre ölçekte yer alan maddeler, ölçeği puanlayanları iyi derecede ayırt edebilmektedir. Bu bulgu, okul iklimini, çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan çalışmalarda, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin verimli bir şekilde kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Alt ölçeklerle yapılan ölçümlerin ölçüm güvenirlikleri ve çalışma grubunun özellikleri de dikkate alınınca, Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe formunun tüm okul kademelerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini söylemek mümkündür. Bu ölçeğin özellikle, içerdiği Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları ve Öğrenci Davranışları alt ölçekleri sayesinde, okullarda uygulanacak karakter eğitimi ve değer eğitimi gibi faaliyetlerin etkililiğini belirlemek için etkin bir biçimde kullanılabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili ölçek, içerdiği madde sayısının benzer diğer ölçeklere göre daha az sayıda olmasından dolayı, kullanım kolaylığı sağlayabilecek ve içerdiği çok sayıdaki boyutla, uygulama yapılacak okulların okul iklimlerini ayrıntılı bir biçimde analiz etmeye yardımcı olabilecektir.

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği kullanılırken dikkat edilmesi gerekenlerden biri, ölçekten toplam bir puan alınamayacağıdır. Çünkü bu ölçek, okul ikliminin birbiriyle doğrudan ilişkili olmayabilecek birçok boyuttan oluştuğu gerçeğinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu yüzden bu ölçekle yapılan ölçümler, sadece alt ölçekler düzeyinde değerlendirilebilir. Bunun dışında ölçeğe ait 5, 8, 35 ve 39. maddelerin, uygulama sonrası ters puanlandıktan sonra ilgili alt ölçeklere ait toplam puanların hesaplanmasına dikkat edilmelidir. Bu gereklilikler dikkate alındıktan sonra yapılan hesaplamalarda elde edilecek puanlar arttıkça, ilgili boyut düzeyinde okul ikliminin olumlu bir hal aldığı; puanlar azaldıkça ise ilgili boyut düzeyinde okul ikliminin olumsuz bir hal aldığı yorumu yapılmalıdır.

5. Kaynakça

Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online, 10*(2), 743-756.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Aldridge, J. ve Ala'l, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools, 16*(1), 47-66.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.

Baykal, K. B. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları.* İstanbul: Ezgi Kitabevi.

Beninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. ve Smith, K. (2006). Character and Academics: What Good Schools Do. *Phi Delta Kappan, 87*(6), 448-452.

Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators.* Washington: John E. & Frances G. Pepper.

Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 13*(4), 437-466.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), Testing structural equation models (pp. 136–162). London: Sage Publications.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için eri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

Cohen, J., Pickeral, T. ve McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest, 74*(8), 45-48.

Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Manisa örneği) (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Dipaola, M. ve Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*, 424-447.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(25), 63-74.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*, 22-26.

Gittelsohn, J., Merkle, S., Story, M., Stone, E. J., Steckler, A., Noel, J., Davis, S., Martin, C. J. ve Ethelbah, B. (2003). School climate and implementation of the Pathways study. *Preventive Medicine, 37*, 97-106.

Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363.

Hayne, N. M., Emmons, C. ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321-329.

Hernandez, T. J. ve Seem, S. R. (2004). A safe schhol climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262.

Hoy, W. K. ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93-110.

Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*, 111-112.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 15*(1-2), 265-283.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(1), 54-67.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Meyers, L.S, Gamst, G.. ve Guarino, A.J. (2006). Applied multivariate research: Design and interpretation. London: SAGE Publications.

Miller, W. C. (1981). Staff morale, school climate, and educational productivity. *Educational Leadership, 38*(6), 483-486.

Milson, A. J. ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *The Journal of Educational Research, 96*(1), 47-53.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 213-224.

Pepper, K. ve Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research, 5*, 155-166.

Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education, 31*(2), 49-70.

Schaeffer, E. F. (1999). It's time for school to implement character education. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin, 83*(609), 1-8.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 743-757.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi.* İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Way, N., Reddy, R. ve Rhodes, J. (2008). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*, 194-213.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-11.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and schhol assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152.