



Elementary Education Online, 2016; 15(1): 91-103,
 İlköğretim Online, 15(1), 91-103, 2016. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
 doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.42123>

School Climate Survey for Middle School Students: Validity and Reliability Study of the Turkish Form*

Ortaokul Öğrencileri İçin Okul İklimi Ölçeği: Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Gökhan Atik, Ankara Üniversitesi, gokhanatik@gmail.com

Oya Yerin Güneri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, guneri@metu.edu.tr

ÖZ. Bu çalışmada, Emmons, Haynes ve Comer (2002) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Ölçeğin uyarılma çalışması iki ayrı katılımcı grup üzerinde yapılmıştır. Birinci katılımcı grubu 314 (%44.4 erkek, %55.6 kız), ikincisi ise, 348 (%57.8 erkek, %42.2 kız) ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Doğruluk faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu 36 madde ve altı alt boyuttan (adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri) oluşmaktadır. Ölçek ayrıca benzeme ve ayırma geçerliğine sahiptir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen iç-tutarlık katsayıları ve iki hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik değerleri de yeterli düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Geçerlik, Güvenirlik, Ortaokul Öğrencileri

ABSTRACT. In this study, it was aimed to translate middle school student version of School Climate Survey developed by Emmons, Haynes, and Comer (2002) into Turkish and to conduct validity and reliability studies on middle school students. The adaptation study of the scale was conducted with two separate participant groups. The first group was consisted of 314 (44.4% boy and 55.6% girl) middle school students while the second group included 348 (57.8% boy and 42.2% girl) middle school students. The findings of confirmatory factor analyses indicated that the Turkish form of the scale was composed of 36 items and six sub-dimensions (fairness, order and discipline, parent involvement, sharing of resources, student interpersonal relations, and student-teacher relations). The scale had also evidence for its convergent and discriminant validity. The internal consistency values and test-retest reliability results with a two-week interval for the overall scale and sub-dimensions were also at acceptable levels.

Keywords: School Climate, Validity, Reliability, Middle School Students

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study was to translate and adapt middle school student version of School Climate Survey (SCS) developed by Emmons, Haynes and Comer (2002) into Turkish. The survey takes a place among the instruments developed in the scope of School Development Program (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 2001) and assesses the multidimensional structure of school climate. In Turkey, there is a need for reliable and valid instruments to evaluate the multidimensional structure of school climate based on students' opinions. In addition, in terms of obtaining internationally comparable research results, it is important to introduce widely used instruments in the literature to the researchers and practitioners in Turkey.

Method: The adaptation study of the scale was conducted with two separate participant groups. The first group was composed of 314 (44.4% boy, 55.6% girl) middle school students while the second group was consisted of 348 (57.8% boy, 42.2% girl) students. The ages of the participants ranged between 10 and 16 for both groups. The Turkish version of the SCS and a brief demographic

* Bu çalışma birinci yazarın Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde hazırlanmış olduğu doktora tezinin bir parçasıdır. İkinci yazar bu tezin danışmanlığını yapmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın bir kısmı 8-11 Eylül 2013 tarihlerinde İstanbul'da Boğaziçi Üniversitesi'nde düzenlenen Dünya Psikolojik Danışma Kongresi'nde (World Congress of Psychological Counseling and Guidance) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışmayla ilgili tüm yazışmalar Yrd. Doç. Dr. Gökhan Atik ile yapılabilir.

Geliş tarihi: 29/07/2015,

Kabul tarihi: 12/11/2015,

Yayımlanma tarihi: 01/01/2016

information form were used as measures. The original form of the SCS contains 37 items and consists of six sub-dimensions (fairness, order and discipline, parent involvement, sharing of resources, student interpersonal relations, and student-teacher relations). The factor structure of the Turkish version of the SCS (six-factor school climate model) was tested on two separate data through confirmatory factor analyses (CFAs).

Results: The 13th item of the original scale was omitted from the Turkish version of the SCS because of item not being relevant to Turkish culture. The CFA results for the data of first participant group indicated that the Satorra-Bentler scaled chi-square value was 969.13 with 579 degrees of freedom. The chi-square over degrees of freedom (ratio) was 1.67, the RMSEA value was .05, the SRMR was .04, the TLI or NNFI was .96, and the CFI was .96. The CFA results for the data of second participant group indicated that the Satorra-Bentler scaled chi-square value was 964.54 with 579 degrees of freedom. The chi-square over degrees of freedom (ratio) was 1.67, the RMSEA value was .05, the SRMR was .07, the TLI or NNFI was .96, and the CFI was .96. The overall fit indices would have suggested that the models fit the two data adequately. The internal consistency of the scale was calculated through Cronbach's alpha coefficients. The Cronbach's alpha coefficients using the data of first participant group were found to be .90 for the overall scale scores and between .56 and .86 for the total scores of sub-dimensions. The Cronbach's alpha coefficients using the data of second participant group were .89 for the overall scale scores and between .64 and .88 for the total scores of sub-dimensions. The Turkish SCS had also strong evidence of convergent and discriminant validity. Using the data of first participant group, the test-retest reliability with a two-week interval was found to be .67 ($p < .01$). The test-retest reliabilities for the sub-dimensions ranged between .50 and .73 ($p < .01$).

Conclusion: This study aimed to translate the School Climate Survey into Turkish and to obtain validity and reliability evidence for the Turkish version of it. According to the results of CFAs, the Turkish version of the SCS consists of 36 items and six sub-dimensions. The overall results suggested that it is a valid and reliable instrument to measure the general tone of the schools and the quality of the relationships among students and adults in the school setting.

GİRİŞ

Okul iklimi kavramı yüzyıldan fazla bir zamandır bilinmektedir. Okul ikliminin öğrenciler ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi ilk olarak, bir eğitimci olan Perry'nin 1908 yılındaki çalışmasında vurgulanmıştır. Ancak, bu konudaki ilk sistematik araştırmalar 1950'li yıllardan sonra başlamıştır (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Okul ikliminin araştırılması düşüncesi daha çok yönetim ve okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak oluşmuştur (Anderson, 1982). Son yıllarda ise, olumlu okul ikliminin eğitim sürecindeki önemi araştırmacılar ve eğitimciler tarafından anlaşılmaya başlanmış, özellikle okullarda güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmayı amaçlayan, kanıta dayalı olarak geliştirilmiş strateji ve reformlara yönelik artan bir ilgi oluşmuştur (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Okul iklimi bir okulun kalbini ya da özünü oluşturmaktadır. Olumlu okul iklimi, bir öğrencinin, öğretmenin, idarecinin ya da okul personelinin okulu daha çok sevmesine ve bir sonraki günün gelmesini heyecanla beklemesine olanak tanır. Okul iklimi, bireylerin okulda kendilerini kişisel olarak değerli, önemli hissetmelerine ve okula ait olma duygusunu geliştirmelerine yardımcı olan okul nitelikleri ile ilişkilidir (Freiberg & Stein, 2005). Haynes, Emmons ve Ben-Avie (1997) okul iklimini okul ortamında öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyen kişilerarası etkileşimlerin niteliği ve tutarlılığı olarak açıklamıştır. Bu anlamda, okul yaşamının niteliği ve özelliklerine işaret eden okul iklimi kavramı, bireylerin okul yaşantılarına ilişkin örüntülere odaklı olmakla birlikte; normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretim uygulamalarını, öğrenme süreçlerini ve örgütsel yapıları da yansıtmaktadır (Cohen ve ark., 2009). Okul iklimi, kişisel

deneyimin ötesine geçen, okul yaşamıyla ilgili çeşitli alanları ve örgütsel yapıları içine alan kolektif bir deneyim ya da algı sürecidir. Birçok içsel ya da dışsal faktör bireyi ve daha da önemlisi okul yaşamını etkilemektedir. Eğer bir okuldaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okula ilişkin belirgin bir görüşe (olumlu ya da olumsuz) sahip ailelerden geliyorsa, bu durum doğal olarak öğrencilerin okul yaşantılarını etkileyecektir. Diğer taraftan, okul yaşamı da bu öğrencilerin ve ailelerin sahip oldukları bu algılardan etkilenecektir (Cohen ve ark., 2009).

Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerine olumlu yönde yansımaktadır (Cohen ve ark., 2009). Bu süreç, bir yandan öğrencilerin sağlık ve iyi oluşlarına olumlu yönde bir katkıda bulunurken (Modin & Östberg, 2009), diğer taraftan da onların bir takım riskli davranışlara dahil olma olasılıklarını azaltmaktadır (Klein, Cornell, & Konold, 2012). Öğrencilerin öğretmenlerinden ve akranlarından aldıkları desteğe ilişkin algıları olumlu yönde arttıkça, benlik saygıları ve okul başarıları yükselmekte, sergiledikleri depresif belirtiler de azaltmaktadır (Jia ve ark., 2009). Okul ortamında kabul edildiğini hisseden bir öğrencinin öğrenmeye karşı güdülenmesi ve okuluna bağlılığı daha yüksektir. Güdülenme ve bağlılığın artması ise, öğrencinin okul performansını ve aynı zamanda da öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktadır. Okul çağında çocuk ve ergenlerin hissettiği önemli ihtiyaçlardan birisi de bir grup tarafından kabul edilme ya da bir gruba ait olmadır. Okul ortamında bu ihtiyacın karşılanması ise, büyük bir oranda olumlu okul iklimi ile mümkün olabilmektedir (Osterman, 2000).

Okul iklimi algısını şekillendiren birçok faktör bulunmaktadır. Freiberg'e (2005) göre okul iklimi, örgütsel, çevresel, sosyal-duygusal, yapısal ve dilsel öğeleri içeren çoklu bir yapıya sahiptir. Okul ikliminin çok boyutlu bir yapısı olduğu üzerinde fikir birliği sağlanan bir konuyken, bu algıyı şekillendiren temel boyutlara ilişkin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından ortak olarak kabul gören bir liste bulunmamaktadır. Bu açıdan, okul ikliminin boyutlarına ilişkin farklı görüşler belirtilmektedir. Örneğin, Cohen ve arkadaşları (2009) yürüttükleri kapsamlı bir alan yazın çalışmasında, araştırmacı ve uygulamacıların sıklıkla tercih ettikleri okul iklimi boyutları arasında a) güvenlik, b) öğretim ve öğrenme, c) ilişkiler ve ç) çevre olduğunu belirtmişlerdir. *Güvenlik* boyutu, fiziksel ve sosyal-duygusal açıdan öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ile ilişkilidir. Bu boyut içerisinde ele alınan başlıca konular şöyledir: Kriz ve risk planları, açıkça ifade edilmiş okul kuralları, şiddet davranışlarına yönelik net ve tutarlı bir yaklaşım, okuldaki bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri, bireysel farklılıklara ilişkin tutumlar, zorbalığa karşı öğrencilerin ve yetişkinlerin tutumları, okulda öğretilen çatışma çözme yöntemleri ve okul kurallarına olan inanç. *Öğretim ve öğrenme* boyutu; öğretimin kalitesi, sosyal ve duygusal öğrenme, mesleki gelişim ve liderlik gibi süreçleri içermektedir. *İlişkiler* boyutu; farklılıklara saygı, katılım süreçleri, işbirliği, güdülenme ve bağlılık gibi konuları kapsamaktadır. *Çevre* boyutu ise; okulun fiziksel ortamının temiz ve ferah olması, estetik niteliği ve büyüklüğü, okulda müfredat ve müfredat dışı sunulan faaliyetler gibi unsurları içermektedir (Cohen ve ark., 2009). Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes (2010) tarafından yapılan daha güncel bir alan yazın taramasında ise, okul iklimi kavramının tarihsel geçmişi dikkate alınarak, beş temel boyut öne sürülmüştür. Bunlar; a) düzen, güvenlik ve disiplin, b) akademik çıktılar, c) sosyal ilişkiler, ç) okulun fiziksel imkanları ve d) okul bağlılığıdır. *Düzen, güvenlik ve disiplin* boyutu içerisinde algılanan güvenlik, akranlara ve yetişkinlere saygı, disiplin kurallarının adil olması ve bu kuralların bilinmesi gibi unsurlar yer alırken; *akademik çıktılar* boyutu içerisinde başarı ve tanınma, akademik yetersizlik hissi, akademik normlar ve yönergeler, derslere yönelik doyum, şu an ve ileriye yönelik performans değerlendirmeleri bulunmaktadır. *Sosyal ilişkiler* boyutunda, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri, kişilerarası ilişkiler, okul personelinin yardım ediciliği ele alınmaktadır. *Okulun fiziksel imkanları* boyutunda, okulun ısınma durumu, sınıf düzenlemeleri, ortam gürültüsü, okulun, sınıfların ve okul alanlarının fiziki durumu, okulun dekorasyonu gibi konular vurgulanmaktadır. Son olarak, *okul bağlılığı* boyutunda ise, öğrencilerin okula ilişkin heyecanları ve isteklilikleri, okula yönelik duygular, öğrencilerin okula yönelik katkılarından dolayı kendilerini değerli hissetmeleri gibi hususlar değerlendirilmektedir.

Görüldüğü gibi okul iklimini şekillendiren faktörlere ilişkin görüş farklılıkları bulunmaktadır ve bu farklılıklar da kavramın ele alınışını, ölçümünü ve değerlendirilmesini çeşitlendirmiştir (Zullig ve ark., 2010). Zullig ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında, okul iklimi alan yazınında sıklıkla kullanılan ölçme araçları da ele alınmıştır. Bu ölçme araçları arasında “California Okul İklimi ve Güvenliği” (California School Climate and Safety Survey; Furlong ve ark., 2005), “Okul Gelişim Programı” (School Development Program; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 2001), “Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Boylamsal Çalışma Öğrenci Anketi” (National Longitudinal Study Student Questionnaire; U.S. Department of Education, 1988), “San Diego Etkili Okullar Öğrenci Anketi” (San Diego Effective Schools Student Survey; San Diego County, 1984) ve “Okul Ortamının Kapsamlı Değerlendirilmesi” (NASSP Comprehensive Assessment of School Environments; CASE, 1987) gösterilmiştir. Zullig ve arkadaşları (2010) “Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Boylamsal Çalışma Öğrenci Anketi” ile “San Diego Etkili Okullar Öğrenci Anketi”ne yönelik rapor edilmiş herhangi bir psikometrik çalışmanın bulunmadığını; “Okul Ortamının Kapsamlı Değerlendirilmesi” ölçme aracının ise faktör yapısıyla ilgili geçerlik çalışmasının yapıldığını ancak bu sonuçların kullanıcıların erişimine hazır olmadığını belirtmektedir. “California Okul İklimi ve Güvenliği” ölçme aracı ise, psikometrik özellikleri rapor edilmesine rağmen kavramsal açıdan okul iklimini sınırlı bir yapı içerisinde “düzen, güvenlik ve disiplin” ile “sosyal ilişkiler” boyutunda ele almaktadır. “Okul Gelişim Programı” (School Development Program; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 2001) kapsamında ortaokul öğrencileri için geliştirilen Okul İklimi Ölçeği ise rapor edilmiş, yeterli düzeyde psikometrik bulgulara sahip olmakla birlikte okul ikliminin çok-boyutlu yapısını da değerlendirmektedir.

Ülkemizde ise, okul ikliminin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğu okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalıdır (Çalık & Kurt, 2010). Bu çalışmalarda, kavramsal olarak okul ikliminden daha çok örgüt iklimi üzerinde durulmuş ve örgüt iklimini belirlemeye yönelik ölçme araçları kullanılmıştır. Örneğin, Korkmaz (2011) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında okul iklimi ve okul sağlığının ne derece etkili olduğunu araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını değerlendirmeye yönelik Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim ortamlarındaki iklim algısını sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarıyla sınırlandırmamak ayrıca öğrencilerin algılarını da dikkate almak gerekmektedir. Bu açıdan ülkemizde öğrencilerin algılarını değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçme araçları bulunmaktadır. Ancak bu ölçme araçları okul ikliminin karmaşık doğasını sınırlı bir yapı içerisinde değerlendirmektedir. Örneğin, ergenlerin okul iklimi algılarını değerlendirmek için Hanif ve Smith (2010) tarafından geliştirilen, Bayar ve Uçanok (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Okul Sosyal İklimi Ölçeği üç alt boyuttan (okula, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik düşünceler) oluşmaktadır. Çalık ve Kurt (2010) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme aracı ise aynı şekilde üç alt boyuttan (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) oluşmaktadır. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) okul iklimi algısının saldırgan davranışlarla ilişkisini araştırdıkları ve öğrencilerin okul iklimi algılarını değerlendirmek için kullandıkları ölçme aracı ise tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu ölçek, okul iklimini değerlendirmek amacıyla, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen-ilişkileri ve okuldaki sorunlara ilişkin farkındalık düzeyi ve yaşanan sorunları ilgili yerlere bildirme ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Diğer bir ölçme aracı olan Colorado Okul İklimi Anketi (Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 2000; akt: Kartal & Bilgin, 2007) Kartal ve Bilgin (2007) tarafından uyarlanmıştır ve öğrencilerin zorbalık yaşantılarını, okul güvenliği ve okul iklimi algılarını değerlendirmektedir. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) ile Kartal ve Bilgin’in (2007) çalışmalarında kullandıkları ölçme araçlarının daha çok okul güvenliği ile ilgili öğelere odaklandıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, ülkemizde, öğrenci görüşlerine dayalı olarak okul ikliminin çok boyutlu yapısını değerlendiren, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, uluslararası düzeyde araştırma sonuçlarının karşılaştırılabilmesi açısından alan yazında yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarının alana kazandırılması da önem taşımaktadır. Tüm bu hususlar dikkate alındığında,

bu çalışmada, Emmons, Haynes ve Comer (2002) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Uyarlaması yapılan bu ölçme aracı, Okul Gelişim Programı (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 2001) kapsamında geliştirilen ölçekler arasında yer almakta ve okul iklimi algısını çok boyutlu bir yapı içerisinde değerlendirmektedir. Bu ölçekler arasında yer alan ve ortaokul formuyla paralellik gösteren Okul İklimi Ölçeği'nin lise öğrencileri için olan formunun (Haynes, Emmons, & Comer, 1994) Türkçe uyarlama çalışmasının yayımlandığı görülmektedir (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örucü, & Çok, 2015). Ölçeğin ortaokul formunun uyarlanması ile birlikte farklı eğitim kademelerinde okul ikliminin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları iki katılımcı grup üzerinde yürütülmüştür. Birinci katılımcı grup, uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Bu gruptaki katılımcılar, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bir ilköğretim okulunda eğitimlerine devam eden toplam 314 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %44.4'ü ($n = 139$) erkek ve %55.6'sı ($n = 174$) kız öğrencidir. Yaşları 10 ile 16 ($Ort. = 13.01$; $SS = .94$) arasında değişen katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir; %34.5'i ($n = 108$) 6. sınıf, %39'u ($n = 122$) 7. sınıf ve %26.5'i ($n = 83$) 8. sınıf öğrencisidir. Bir katılımcı cinsiyet ve sınıf düzeyini belirtmemiştir.

İkinci katılımcı grup ise, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunun ortaokul öğrencileri arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Toplam 348 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların %57.8'i ($n = 201$) erkek ve %42.2'si ($n = 147$) kız öğrencidir. Yaşları 11 ile 16 ($Ort. = 12.99$; $SS = .96$) arasında değişen katılımcıların %33.6'sı ($n = 117$) 6. sınıf, %32.8'i ($n = 114$) 7. sınıf ve %33.6'sı ($n = 117$) 8. sınıf öğrencisidir. Her iki katılımcı grubun öğrencileri genelde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Bilgi Formu

Bu form ile öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyleri hakkında bilgi alınmıştır.

Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (Emmons ve ark., 2002) okuldaki genel iklimi ve öğrenciler ile okul personeli arasındaki ilişkilerin niteliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal formu 37 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutların madde sayıları ile bazı örnek maddeler Tablo 1'de verilmiştir. Ölçek maddeleri üçlü bir derecelendirme ($3 = Katılıyorum$, $2 = Emin değilim$, $1 = Katılmıyorum$) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçeğin orijinal formu puanlanırken, 10 madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, algılanan okul ikliminin daha olumlu ya da daha iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach alfa iç-tutarlık güvenilirlik katsayıları .68 ile .87 arasında değişmektedir. Adalet boyutu için bu değer .83, düzen ve disiplin için .75, veli katılımı için .68, kaynakların paylaşımı için .75, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri için .84 ve öğrenci-öğretmen ilişkileri için .87'dir.

Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde belli aşamalar izlenmiştir. Öncelikle, ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülebilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Dr. Christine L. Emmons ile bağlantıya geçilmiş, kendisinden çeviri ve uyarlama için izin alınmıştır. Sonrasında, ölçekte yer alan maddeler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında eğitimlerini sürdüren dört doktora öğrencisi ve Eğitim Psikolojisi alanında öğretim üyesi olan bir kişi tarafından bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviriler

tamamlandıktan sonra araştırmacılar maddelerin İngilizcesini en doğru yansıtan Türkçe karşılıkları belirlemişlerdir. Çeviri ve ölçeğin son halini belirleme aşamasında, çeviriye katılan uzmanların da önerileri doğrultusunda ölçekte yer alan 13. maddenin (“Okulumda her ırktan çocuğa aynı şekilde davranılır”) kültürümüz ya da ülkemizle ilgili olmadığı ve ölçekten çıkartılabileceği değerlendirilmiştir. Bu nedenle, bu madde ölçekten çıkartılmıştır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında, 36 maddeden oluşan Türkçe ölçek formu oluşturulmuştur. İngilizce formda beş maddeden oluşan adalet boyutunun madde sayısı 13. maddenin çıkartılması ile dörde düşmüştür. Ayrıca, ölçekten madde çıkartılması nedeniyle, tersten kodlanan maddelerin sırası da değişmiştir. Türkçe çevirideki 1., 6., 9., 12., 13., 19., 20., 22., 23. ve 32. maddeler tersten kodlanan maddelerdir.

Tablo 1. Okul İklimi Ölçeği İngilizce Formun Alt Boyutları

Boyut	Madde Sayısı	Örnek Madde
Adalet	5	“Okulumda herkese eşit davranılıyor”
Düzen ve Disiplin	7	“Okulum genellikle çok gürültülü”
Veli Katılımı	5	“Anne-babam okulumu sıklıkla ziyaret eder”
Kaynakların Paylaşımı	4	“Okulumda ne zaman eğlenceli oyunlar oynayacak olsak, hep aynı öğrencilere görev verilir”
Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	7	“Okulumdaki çocuklar birbirlerine kötü adlar takıyorlar”
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	9	“Okulumdaki öğretmenler sorunlarımızda biz çocuklara yardımcı olurlar”

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izinleri alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, araştırmacılarından biri seçilen okulları ziyaret etmiştir. Bu ziyaretlerde, okul yöneticilerine çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçeğin sınıflarda uygulanabilmesi için destekleri istenmiştir. Veri toplama sürecinde okulların psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin önemli katkıları olmuştur. Uygulamalar sınıflarda, birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş, onayları alınmış ve kendilerine gizlilik hakkında açıklama yapılmıştır. Uygulamaya sadece gönüllü olan katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcılardan uygulama formları üzerine herhangi bir kimlik bilgisi ya da öğrenci numarası yazmamaları istenmiştir. Ancak, test-tekrar test uygulamasının yapıldığı sınıflarda, katılımcılardan sadece sonrasında unutmayacakları bir rumuz yazmaları istenmiştir. Eşleştirmelerde bu rumuzlar kullanılmıştır. Uygulamalar 2011-2012 Eğitim ve Öğretim yılında yapılmış ve yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın birinci katılımcı grup verileri 2011-2012 Eğitim ve Öğretim yılının birinci döneminde toplanırken, ikinci katılımcı grup verileri ise 2011-2012 Eğitim ve Öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin orijinal yapısının Türkçe form için de geçerli olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Okul İklimi Ölçeği’ne ilişkin altı faktörlü yapı, iki farklı çalışma grubunda DFA ile test edilmiştir. Analizler LISREL 8.71 istatistik programı (Joreskog & Sorbom, 2004) kullanılarak yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri yapılmadan önce, gerekli olan bazı istatistiksel varsayımlar (eksik değerler, aykırı değerler, normallik, çoklu bağlantısallık gibi) (Ullman, 2001) test edilmiştir. Bu varsayımlardan, her iki veri seti için tekli ve çoklu normallik varsayımı karşılanmadığından, güçlü maksimum olabilirlik yöntemi (robust maximum likelihood) bir tahmin yöntemi (estimation method) olarak kullanılmıştır (Bentler, 1995; Satorra & Bentler, 1994). Güçlü maksimum olabilirlik yöntemi, ortalaması düzeltilmiş ki-kare test istatistiğini (mean-adjusted

χ^2 test statistic) üretmektedir. Bu test istatistiği de, Satorra-Bentler ölçekli ki-kareye işaret etmektedir (Satorra & Bentler, 1994). Bundan dolayı model değerlendirmeleri yapılırken, modellere ilişkin ki-kare değeri olarak, Satorra-Bentler ölçekli χ^2 tercih edilmiştir. Bu değer yanı sıra, DFA ile elde edilen modeller değerlendirilirken; χ^2/sd oranı, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş kök ortalama kare artışı (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) ya da normlandırılmamış uyum indeksleri (NNFI) dikkate alınmıştır. İyi bir model uyumuna karar vermek için Tablo 2’de verilen kriterler esas alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında ayrıca benzeme (convergent) ve ayırma (discriminant) geçerliklerine ilişkin kanıtlar da aranmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa iç-tutarlık katsayıları ile test-tekrar test güvenilirlikleri PASW 18 İstatistik programı ile hesaplanmıştır.

Tablo 2. Doğrulamalı Faktör Analizinde Gerekli Olan Bazı Uyum İndekslerinin Sınır Değerleri

İndeksler	Kısaltması	Sürekli Değişkenler İçin Kabul Edilebilir Genel Kurallar
Mutlak/Yordayıcı Uyum <i>Ki-kare</i>	χ^2	χ^2/sd oranı < 3 (R. B. Kline, 1998)
Karşılaştırmalı Uyum <i>Karşılaştırmalı Uyum İndeksi</i>	CFI	≥ .95 (Hu & Bentler, 1999)
<i>Tucker-Lewis İndeksi</i>	TLI	≥ .95 (Hu & Bentler, 1999)
Diğer <i>Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artışı</i>	SRMR	≤ .08 (Hu & Bentler, 1999)
<i>Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü</i>	RMSEA	< .05 (Browne & Cudeck, 1993)

BULGULAR

Okul İklimi Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Birinci Katılımcı Gruba Yönelik Bulgular

İlk gruptan elde edilen veriler üzerinde yapılan DFA sonuçlarına göre; Satorra-Bentler ölçekli ki-kare değeri 969.13, serbestlik derecesi ise 579’dur. χ^2/sd oranı 1.67, RMSEA değeri .05, SRMR değeri .04, TLI ya da NNFI değeri .96 ve CFI değeri ise .96’dır. Buna göre, uyarlaması yapılan altı faktörlü Okul İklimi Ölçeği’nin yeterli uyum indeksleri ürettiği görülmektedir. DFA sonucunda, elde edilen standardize edilmiş ve edilmemiş faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 3’te verilmiştir. Ölçekteki örtük yapılar arasındaki ilişkiler ise Tablo 4’te verilmiştir.

Ölçeğin benzeme geçerliği (convergent validity) çalışması kapsamında; maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri, ölçekteki boyutların açıkladıkları ortalama varyans değerleri [average variance extracted (AVE)], kompozit güvenilirlik [composite reliability (CR)] katsayıları ve son olarak kompozit güvenilirlik katsayılarının açıklanan ortalama varyans değerlerinden büyük olup olmadığı incelenmiştir. Kriterlere göre; maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin ve AVE değerlerinin .50’den büyük olması, CR katsayılarının .70’ten büyük olması (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010) ve CR katsayılarının AVE değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Byrne, 2010). Buna göre; DFA sonucunda elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri 10 madde için .50’nin altında iken, geri kalan maddeler için .50’nin üstündedir. Ölçekteki boyutların AVE değerleri ise .25 ile .43 arasında değişmektedir. Bu değerler .50’nin altında kalmaktadır. Boyutların CR katsayıları ise .60 ile .87 arasında değişmektedir. Veli katılımı ve kaynakların paylaşımı adlı boyutların CR

katsayıları .70'nin altında iken, diğer boyutlar için bu değerin üstündedir. Son olarak, ölçekteki boyutların CR katsayıları AVE değerlerinden daha yüksektir.

Tablo 3. Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Birinci Çalışma Grubu

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R ²
Adalet	OİÖ 3	.32	.43	.05	6.81	.18
	OİÖ 7	.55	.67	.04	13.24	.46
	OİÖ 30	.56	.68	.04	14.03	.46
	OİÖ 31	.53	.63	.04	12.30	.39
Düzen ve Disiplin	OİÖ 1	.32	.42	.05	7.10	.18
	OİÖ 6	.37	.48	.04	8.96	.23
	OİÖ 9	.36	.45	.05	7.84	.20
	OİÖ 17	.34	.42	.04	7.77	.17
	OİÖ 19	.38	.49	.04	9.77	.24
	OİÖ 23	.48	.65	.04	12.35	.42
	OİÖ 32	.44	.58	.04	11.53	.33
Veli Katılımı	OİÖ 4	.13	.18	.05	2.95	.03
	OİÖ 8	.15	.25	.04	3.71	.06
	OİÖ 26	.63	.78	.05	12.59	.61
	OİÖ 28	.21	.28	.05	4.58	.08
	OİÖ 35	.63	.81	.06	11.37	.65
Kaynakların Paylaşımı	OİÖ 12	.57	.69	.04	14.89	.48
	OİÖ 13	.50	.61	.04	11.80	.38
	OİÖ 20	.32	.41	.05	6.88	.17
	OİÖ 22	.45	.58	.04	10.89	.34
Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	OİÖ 2	.34	.50	.04	9.37	.25
	OİÖ 5	.43	.59	.04	12.14	.35
	OİÖ 14	.50	.71	.03	15.46	.50
	OİÖ 15	.40	.59	.04	11.37	.35
	OİÖ 21	.52	.69	.03	15.83	.47
	OİÖ 24	.43	.58	.04	11.22	.33
	OİÖ 33	.51	.68	.03	15.59	.47
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	OİÖ 10	.45	.66	.04	10.84	.44
	OİÖ 11	.48	.72	.04	13.57	.51
	OİÖ 16	.42	.55	.04	10.71	.30
	OİÖ 18	.46	.68	.04	12.79	.47
	OİÖ 25	.49	.63	.04	12.89	.39
	OİÖ 27	.42	.63	.04	10.30	.39
	OİÖ 29	.49	.69	.03	14.44	.47
	OİÖ 34	.47	.56	.04	11.85	.32
	OİÖ 36	.59	.73	.03	17.22	.53

Not. Tüm t değerleri manidardır ($p < .001$).

Tablo 4. Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Altı Faktörlü Modeli İçin Olan Örtük Yapılar Arasındaki İlişkiler – Birinci Çalışma Grubu

Yapı	1	2	3	4	5	6
1. Adalet	1.00					
2. Düzen ve Disiplin	.54	1.00				
3. Veli Katılımı	.16	.14	1.00			
4. Kaynakların Paylaşımı	.56	.71	-.01	1.00		
5. Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	.58	.72	.22	.36	1.00	
6. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	.75	.41	.19	.41	.53	1.00

Ölçeğin ayırma geçerliğine (discriminant) ilişkin olarak ise, paylaşılan varyansın karesinin maksimum [maximum shared squared variance (MSV)] ve paylaşılan varyansın karesinin ortalama [average shared squared variance (ASV)] değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin, ölçek boyutlarının AVE değerlerinden küçük olması beklenmektedir (Hair ve ark., 2010). Boyutlardan sadece veli katılımı boyutunun MSV değeri AVE değerinden küçük bulunmuştur. Diğer taraftan, düzen ve disiplin boyutu haricinde diğer tüm boyutların ASV değerleri AVE değerlerinden küçük bulunmuştur.

İkinci Katılımcı Gruba Yönelik Bulgular

İkinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan DFA sonuçlarına göre; Satorra-Bentler ölçekli ki-kare değeri 964.54, serbestlik derecesi ise 579'dur. χ^2/sd oranı 1.67, RMSEA değeri .05, SRMR değeri .07, TLI ya da NNFI değeri .96 ve CFI değeri ise .96'dır. Buna göre, uyarlaması yapılan altı faktörlü Okul İklimi Ölçeği'nin yeterli uyum indeksleri ürettiği görülmektedir. DFA sonucunda, elde edilen standardize edilmiş ve edilmemiş faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Ölçekteki örtük yapılar arasındaki ilişkiler ise Tablo 6'da verilmiştir.

DFA sonucunda elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri yedi madde için .50'nin altında iken, geri kalan maddeler için .50'nin üstündedir. Ölçekteki boyutların AVE değerleri ise .23 ile .46 arasında değişmektedir. Bu değerlerin .50'nin altında kaldığı görülmektedir. Boyutların CR katsayıları ise .67 ile .88 arasında değişmektedir. Adalet, düzen ve disiplin ile veli katılımı boyutlarının CR katsayıları .70'nin altında iken, diğer boyutlar için elde edilen CR katsayıları .70'in üstündedir. Son olarak, ölçekteki boyutların CR katsayıları AVE değerlerinden daha yüksektir.

Ölçeğin ayırma geçerliğine ilişkin kanıtlar incelendiğinde, adalet ve öğrenci-öğretmen ilişkileri boyutları haricinde, diğer boyutların MSV değerleri AVE değerlerinden küçük bulunmuştur. Ayrıca, tüm boyutların ASV değerleri AVE değerlerinden küçük bulunmuştur.

Tablo 5. Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – İkinci Çalışma Grubu

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R ²
Adalet	OİÖ 3	.37	.47	.05	7.83	.22
	OİÖ 7	.43	.53	.04	10.54	.28
	OİÖ 30	.55	.68	.04	13.82	.46
	OİÖ 31	.57	.69	.04	15.79	.48
Düzen ve Disiplin	OİÖ 1	.31	.41	.05	6.78	.17
	OİÖ 6	.33	.47	.05	7.42	.22
	OİÖ 9	.39	.50	.05	8.46	.25
	OİÖ 17	.22	.28	.06	3.84	.08
	OİÖ 19	.36	.45	.04	8.27	.21
	OİÖ 23	.47	.63	.04	11.25	.40
	OİÖ 32	.41	.54	.05	8.80	.30
Veli Katılımı	OİÖ 4	.18	.24	.05	3.71	.06
	OİÖ 8	.38	.50	.05	8.13	.25
	OİÖ 26	.54	.71	.04	14.10	.51
	OİÖ 28	.38	.51	.04	8.98	.26
	OİÖ 35	.55	.73	.04	13.42	.54
Kaynakların Paylaşımı	OİÖ 12	.52	.62	.04	12.09	.39
	OİÖ 13	.49	.60	.05	10.67	.37
	OİÖ 20	.46	.59	.05	9.89	.34
	OİÖ 22	.52	.66	.05	11.29	.43
Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	OİÖ 2	.33	.47	.04	8.25	.22
	OİÖ 5	.42	.57	.04	10.33	.32
	OİÖ 14	.51	.70	.03	14.98	.50
	OİÖ 15	.44	.61	.04	11.90	.38
	OİÖ 21	.48	.63	.04	12.61	.40
	OİÖ 24	.47	.61	.04	12.39	.38
	OİÖ 33	.52	.70	.03	15.73	.48
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	OİÖ 10	.58	.72	.03	17.17	.52
	OİÖ 11	.53	.71	.04	14.99	.51
	OİÖ 16	.43	.58	.04	10.43	.34
	OİÖ 18	.53	.68	.04	13.93	.46
	OİÖ 25	.51	.65	.04	13.33	.42
	OİÖ 27	.50	.67	.04	12.77	.45
	OİÖ 29	.61	.76	.03	18.69	.57
	OİÖ 34	.43	.55	.04	10.78	.30
OİÖ 36	.55	.71	.03	19.27	.59	

Not. Tüm t değerleri manidardır ($p < .001$).

Tablo 6. Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Altı Faktörlü Modeli İçin Olan Örtük Yapılar Arasındaki İlişkiler – İkinci Çalışma Grubu

Yapı	1	2	3	4	5	6
1. Adalet	1.00					
2. Düzen ve Disiplin	.24	1.00				
3. Veli Katılımı	.50	-.13	1.00			
4. Kaynakların Paylaşımı	.35	.61	-.07	1.00		
5. Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	.71	.45	.40	.23	1.00	
6. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	.92	.10	.64	.23	.70	1.00

Okul İklimi Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık katsayıları Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, birinci katılımcı grubun verilerinden elde edilen Cronbach alfa değerleri; ölçeğin tamamı için .90 iken, alt boyutları için .56 ile .86 arasında değişmektedir. İkinci grubun verilerinden elde edilen Cronbach alfa değerleri ise; ölçeğin tamamı için .89 iken, alt boyutları için .64 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü ve alt boyutlarına yönelik elde edilen Cronbach alfa değerleri Tablo 7'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Ölçeğin iç-tutarlık katsayılarına ek olarak, test-tekrar test güvenirliliği de hesaplanmıştır. Bunun için, birinci çalışma grubundan 65 öğrenciye iki hafta arayla ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Tüm ölçek için elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı .67 ($p < .01$) iken, bu katsayılar alt boyutlar için .50 ile .73 ($p < .01$) arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü ve alt boyutlarına yönelik elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe Formunun Cronbach α Değerleri ve Test-Tekrar Test Güvenirliliği

	1. Grup Cronbach α Değerleri	2. Grup Cronbach α Değerleri	Test-Tekrar Test Güvenirliliği*
Tüm Ölçek	.90	.89	.67**
Ölçeğin Boyutları			
Adalet	.69	.68	.51**
Düzen ve Disiplin	.69	.64	.62**
Veli Katılımı	.56	.65	.50**
Kaynakların Paylaşımı	.66	.69	.67**
Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	.81	.80	.73**
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	.86	.88	.61**

Not: * $n = 65$; ** $p < .01$

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Emmons ve arkadaşları (2002) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Okul İklimi Ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş ve Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. İki farklı çalışma grubu üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe Formu 36 madde ve altı alt boyuttan (adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu ayrıca benzeme ve ayırma geçerlikleri açısından güçlü kanıtlara sahiptir. Birinci ve ikinci çalışma grubu verilerinden elde edilen tüm ölçek puanlarına ilişkin Cronbach alfa iç-tutarlık katsayıları yüksek düzeydedir. Birinci çalışma grubu için, alt boyutlar bazında elde edilen iç-tutarlık katsayıları özellikle veli katılımı ve kaynakların paylaşımı alt boyutları için düşük düzeydeyken, adalet ve düzen/disiplin alt boyutları için kabul edilebilir ya da yeterli düzeye ($\geq .70$; P. Kline, 2000) yakındır. Ancak, birinci çalışma grubu için iç-tutarlık güvenirlik katsayıları düşük olan

alt boyutların (veli katılımı ve kaynakların paylaşımı), ikinci çalışma grubu için daha yüksek iç-tutarlık katsayılarına sahip oldukları görülmektedir. Veli katılımı ve kaynakların paylaşımı alt boyutlarının iç-tutarlık katsayılarının düşük olması, bu boyutlardaki madde sayılarının az olması ile açıklanabilir. Ölçeğin son iki alt boyutu (öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri) ise, her iki çalışma grubu için, yüksek düzeyde iç-tutarlık güvenilirliğine sahiptir. Ölçeğin iç-tutarlık güvenilirliğine ek olarak, test-tekrar test güvenilirliği de incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, tüm ölçek ve alt boyut puanları için, ölçek yeterli düzeyde test-tekrar test güvenilirliklerine sahiptir.

Okul iklimini birçok açıdan değerlendiren bu ölçek, araştırmacı ve uygulamacıların çalışmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Okul iklimi çalışmalarda genellikle bir sonuç değişkeni olarak ele alınmaktadır. Okullarda yürütülen birçok önleyici ve gelişimsel çalışma, pozitif bir okul iklimini oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu noktada, yürütülen çalışmaların etkililiklerinin değerlendirilmesi bu ölçek ile mümkün olabilir. Örneğin, bir okulda zorbalık ve şiddet gibi olayların azaltılmasını, düzen ve disiplinin sağlanmasını amaçlayan bir önleme programının etkililiği bu ölçek ile değerlendirilebilir. Etkililik çalışmalarının yanı sıra, okullardaki mevcut okul iklimi algılarının değerlendirilmesi ve önleme çalışmalarının (temel, ikinci ve üçüncül önleme) planlanması açısından da bu ölçek katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminden herhangi bir seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Bu açıdan, elde edilen bulguların genellenebilirliği ile ilgili bir sınırlılık söz konusudur. Diğer bir sınırlılık ise, elde edilen verilerin çalışmaya katılan öğrencilerin algıları ve değerlendirmeleri ile sınırlı olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda, ölçeğin farklı ve seçkisiz yöntemlerle seçilmiş gruplar üzerinde kullanılması ve geçerliğine (örneğin çapraz geçerlik, benzer ölçek geçerliği gibi) ilişkin ek kanıtların araştırılması önemli bir katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358. [Online]: <http://www.edam.com.tr> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bugay, A, Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik Örüçü, M., & Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- CASE. (1987). *School Climate Survey*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. [Online]: Retrieved on 25-July-2015, at URL: <http://www.ijvs.org>
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180. [Online]: <http://egitimvebilim.ted.org.tr> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Çetinkaya Yıldız, E., & Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173. [Online]: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Emmons, C., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *School climate survey: Elementary and middle school version* (Revised ed.). New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Freiberg, H. J. (Ed.) (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2005). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey–Short Form. *Psychology in the Schools, 42*, 137-149.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hanif, R., & Smith, P. K. (2010). Perceptions, attitudes and experiences concerning bullying and school social climate: A comparison of Pakistan and England. In K. Österman (Ed.), *Indirect and direct aggression* (pp. 159-169). Frankfurt: Peter Lang Publishing.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1994). *School climate surveys*. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321-329.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (2001). *The School Development Program: Student, staff, and parent school climate surveys*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., . . . Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2004). LISREL 8.71. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2), 207-227. [Online]: <http://eku.comu.edu.tr> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154-169.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (Second ed.). London: Routledge.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 117-139. [Online]: <http://www.kuey.net> adresinden 25 Temmuz 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Modin, B., & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(4), 433-455.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- San Diego County. (1984). *San Diego County effective schools program*. San Diego, CA: Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED239337)
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (Fourth ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- U.S. Department of Education. (1988). *National Education Longitudinal Study School Questionnaire, NELS:88, first follow-up*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152.