



The Validity and Reliability Study of the Abbreviated School Climate Survey's Turkish Version for Elementary Schools *

Mehmet Akif SÖZER

Gazi University, Ankara-TURKEY

Ferat YILMAZ

Dicle University, Diyarbakır-TURKEY

Başak KASA AYTEN **

İnönü University, Malatya-TURKEY

Article History

Submitted: 22.03.2018

Accepted: 01.05.2018

Published Online: 16.05.2018

Keywords

School Climate
Survey Adaptation
Elementary Schools



DOI: 10.29129/inujgse.408908

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to adapt Abbreviated School Climate Survey (ASCS) to Turkish.

Design & Methodology: 381 students receiving education in different elementary schools in Diyarbakır and Malatya provinces in 2014-2015 school year in the study. Attitude toward Schools subscale of the School Attitude Assessment Survey-Revised and ASCS were used as the data collection tools.

Findings: According to the findings of the research ASCS's Turkish version is linguistically equivalent to the original form. The results of the first order Confirmatory Factor Analysis validate the construct of the original form for ASCS's Turkish version. Subscales of ASCS have concurrent validity. The measurements done with ASCS's Turkish version are reliable.

Implications & Suggestions: All the items in ASCS are discriminating items. Therefore, it can be said that valid and reliable measurements can be obtained from the Turkish version of ASCS.

* This study was presented as an oral presentation in the 15th International Primary Teacher Education Symposium organized by Muğla Sıtkı Koçman University on 11-14 May 2016.

** Corresponding Author: Dr. Başak KASA AYTEN, Inonu University Faculty of Education, E-mail: basak.kasa@inonu.edu.tr Phone: +90 422 377 44 51

İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Mehmet Akif SÖZER

Gazi Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Ferat YILMAZ

Dicle Üniversitesi, Diyarbakır-TÜRKİYE

Başak KASA AYTEN **

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 22.03.2018

Kabul: 01.05.2018

Online Yayın: 16.05.2018

Anahtar Sözcükler

Okul İklimi
Ölçek Uyarlama
İlkokul



DOI: 10.29129/inujse.408908

Öz

Amaç: Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ilkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği'nin (KOİÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmaya, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Diyarbakır ve Malatya illerindeki farklı ilkokullarda öğrenim gören 381 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Revize Edilmiş Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği'nin Okula Yönelik Tutum Alt Ölçeği ile KOİÖ kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre KOİÖ'nün Türkçe formu orijinal formla dilsel açıdan eşdeğerdir. Birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, KOİÖ'nün Türkçe formu için orijinal formdaki yapıyı doğrulamaktadır. KOİÖ'nün alt ölçekleri uyum geçerliğine sahiptir. KOİÖ'nün Türkçe formu ile yapılan ölçümler güvenilirlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler: KOİÖ'de yer alan bütün maddeler ayırt edicidir. Dolayısıyla KOİÖ'nün Türkçe formu ile geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilebileceği söylenebilmektedir.

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Dr. Başak KASA AYTEN, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: basak.kasa@inonu.edu.tr

Tel: +90 422 377 44 51

GİRİŞ

Okul; öğrenci ve okul personelinin, öğrenme durumlarını etkileyecek şekilde birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları bir eğitim ortamıdır (Zullig, Koopman, Patton, ve Ubbes, 2010). Bu eğitim ortamı içerisindeki etkileşimler, okul içerisindeki her birey tarafından belirli ölçü ve şekillerde algılanan ve örgütsel yaşamın süregiden kalitesi şeklinde tanımlanabilecek (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) bir ikliminin oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu iklim, daha spesifik bir biçimde “okul iklimi” olarak adlandırılmaktadır. Genel anlamda okul iklimi, okul personeli ve öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi belirtmekteyken (Miller, 1981); aynı zamanda okul iklimi öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen okul toplumu içindeki kişilerarası etkileşimlerin kalite ve tutarlılığını ifade etmektedir (Hayne, Emmons ve Ben-Avie, 1997). Hem okulda çalışan hem de öğrenci olan bireyler için sürekli değişen (Freiberg, 1998) bir süreç olan okul iklimi, bireylerin okulla ilgili deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır (Cohen vd., 2009). Bu özelliklerinden yola çıkarak okul ikliminin, kapsadığı tüm üyeleri çok yönlü etkileme potansiyeli bulunan ve çok boyutlu yapıdan oluşan bir etmen olduğunu söylemek mümkündür.

Okul ikliminin, kapsadığı tüm üyeleri çok yönlü etkileme potansiyelinin olması, eğitim sisteminin çıktıları açısından olumlu olmasını zorunlu kılmaktadır. Özdemir vd. (2010) göre olumlu bir okul iklimine sahip olan okullarda adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir ve okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar. Bu okullarda okulun tamamını kapsayacak şekilde öğretimin amacını, önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğrenciler, aileler, toplum ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek, bunu yaşatmak ve buna katkıda bulunmak için beraber çalışır. Her birey okuldaki işleyişe ve fiziksel çevrenin bakımına katkıda bulunur (Cohen vd., 2009). Okulun tüm üyeleri arasında üst düzey bir memnuniyet söz konusudur. Öğretmen, öğrenci ve diğer tüm personeller okulun karar verme süreçlerinde etkin bir biçimde rol oynar (Halawah, 2005). Böyle okullar, öğrencilere akademik ve sosyal becerilerine odaklanabilecekleri güvenli bir çevre sunar. Aynı zamanda bu okullarda, misyon ve hedefleri yansıtan sürekli değerlendirmeler yapılır ve başarı takdir edilir (McEvoy ve Welker, 2000) ve ancak bu iklim özelliklerine sahip okullarda olumlu eğitim çıktıları alınabilir.

Etkili ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilen okullar, okul içerisindeki tahripçilik (Doğan, 2011), saldırganlık (Güçkıran, 2008), zorbalık (Arıman, 2007; Bayar ve Uçanok, 2012; Kılıç, 2010), fiziksel ve sözel şiddet (Akman, 2010; Ayık, 2014) gibi çeşitli boyutlarda şiddeti azaltabilir. Öğrencilerdeki memnuniyet düzeyini arttırarak okula bağlılık duygularını geliştirebilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Miller, 1981). Demokratik bir toplumda üretici, katkı sağlayıcı ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan öğrenmeyi destekleyebilir (Cohen, McCabe, Michelli, ve Pickeral, 2009). Bu okullar aynı zamanda örgütsel vatandaşlık hissini geliştirebilir (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001). Öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını sağlayabilir (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001) ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir (Marshall, 2004). Öğrenmeye ve akademik başarının artmasına yardımcı olabilir (Bahçetepe, 2013; Black, 2010; Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Dönmez, 2001; Johnson ve Stevens, 2006). Öğrencilerin sınav başarılarının yükselmesini sağlayabilir (Çavumirza, 2012; Macneil, Prater ve Busch, 2009). Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi olumlu bir okul iklimi, hem davranışsal ve duyuşsal özellikleri hem de genel eğitim sistemlerinin hedeflediği başarı beklentileri ile ilgili hedefleri kazandırabilme açısından önemli bir etmenddir. Bu kadar önemli bir etmenin de kavramsal düzeyde daha iyi anlaşılması gerekmektedir.

Okul ikliminin çok boyutlu bir yapıda olması okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, birbirinden farklı boyutlarda ele alınmasına neden olmaktadır. Astor, Benbenishty, Zeira ve Vinokur (2002) yaptıkları

çalışmada, okul iklimi açısından, öğretmen desteği, okul politikaları, öğrenci katılımı ve okul bakımı gibi boyutlara odaklanmıştır. Cohen vd. (2009), okul ikliminin güvenlik, öğrenme-öğretim, ilişkiler ve çevresel yapılar (kurumsal çevre) olmak üzere dört temel boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Griffith (1999), okul ikliminin iki temel boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlardan biri okullardaki amaçlar, normlar ve değerlerle tanımlanmış personel ve öğrenci rollerini ifade eden sosyal düzen boyutudur. Diğeri ise, okuldaki üyelerin günlük etkileşimlerini ifade eden sosyal eylem boyutudur. Loukas (2007) okul ikliminin, fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarının olduğunu belirtmektedir. Bir başka görüşe göre ise okul ikliminin boyutları düzen, güven ve disiplin, akademik çıktılar, sosyal ilişkiler, okulun olanakları ve okul bağlılığı boyutlarıdır (Zullig vd., 2010). Okul ikliminin boyutlarına ilişkin bu kadar çok farklı bakış açısının bulunmasından dolayı, tek bir veri toplama aracıyla okul iklimine ilişkin tüm boyutları incelemenin güç olduğu söylenebilir. Bu durumda bireylerin okul iklimi algıları belirlenirken, önemli olanın, okul iklimine ilişkin olabildiğince çok sayıda boyutta geçerli ve güvenilir veri toplayabilmek olduğu söylenebilir.

Okul iklimi ölçülürken odak grup görüşmeleri, gözlemsel yöntemler, mülakatlar, genel katılımlı toplantılar, çalışma çemberleri, katılımcı eylem araştırmaları ve öğrenci, personel ve aile taramalarından yararlanılabilir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Bunlar dışında öğrencilerin okul iklimiyle ilgili beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik giriş ve çıkış mülakatları yapılabilir. Öğrencileri, okul iklimi içerisinde rahatsız eden durumlara yönelik kontrol listeleri düzenlenebilir (Freiberg, 1998). Okul iklimini belirlemeye yönelik bu kadar çok veri toplama yolu bulunmasına rağmen, özellikle bilimsel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarından birinin okul iklimi ile ilgili ölçekler olduğu söylenebilir.

Türkçe alan yazında okul iklimi ile ilgili uyarlanmış ya da doğrudan geliştirilmiş olan ölçekler (Acarbay, 2006; Aydın, 2010; Bahçetepe, 2013; Demir, 2008; Özdemir vd., 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Çavumirza, 2012) incelendiğinde bunların tamamının ilköğretim ya da lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Oysa günümüz eğitim sisteminde ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak iki ayrı basamağa ayrılmıştır. Okul ikliminin dinamik bir süreç olmasından ve okullarda yapılan her türlü değişimden etkilenmesinden (Gittelsohn vd., 2003) dolayı, ilköğretim okullarında yapılan bu değişimin ilkokul ve ortaokullarda iki farklı iklime neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda daha bilimsel yorumlar yapabilmek için ilkokul ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe alan yazında yer alan mevcut ölçeklerden ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik olanların, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek için tekrar kullanılabilmesi söylenebilmektedir. Çünkü bu ölçeklerin, genel olarak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ancak ilkokullar, artık ortaokullardan farklı kurumlardır ve sadece 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsamaktadır. Dolayısıyla 8+4 eğitim sistemindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul iklimi algıları hedeflenerek geliştirilmiş ölçeklerin, yeni eğitim sistemindeki ilkokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmayabileceği düşünülmektedir. Bu durum, Türkçe alan yazında ilkokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı eksikliğine işaret etmektedir. Bu eksikliği gidermek amacıyla yapılabileceklerden biri, Türkçe alan yazında mevcut olan okul iklimi ölçeklerinin ilkokul öğrencilerine uyarlanmasıdır. Ancak gerekli incelemeler yapıldığında bu ölçeklerin ilkokul öğrencilerinin yanıtlaması için çok fazla sayıda madde içerdiği, az sayıda madde içerenlerin ise okul ikliminin boyutlarına ilişkin sınırlı sayıda faktör sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu yüzden bu araştırmada hem ilkokul öğrencilerinin rahatlıkla cevaplayabilecekleri 34 madde içeren hem de okul iklimine ait olumlu davranış (OLD), olumsuz davranış (OSD), sınıf ve okul desteği (SOD), özerklik ve etki (ÖE), okul güvenliği (OG), okuldan hoşlanma (OH) ile okul norm ve kuralları (ONK) olmak üzere yedi ayrı boyutu ölçmeye yönelik yedi faktörden oluşan, Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından

geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin (KOİÖ) Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bir ölçek uyarlama çalışması olan bu araştırma, KOİÖ'nün Türkçeye uyarlanmasını içermektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk aşamasında, KOİÖ'nün dilsel açıdan eşdeğerliğini belirlemek için İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Programından 2, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalından 2, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından 1 ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından 1 uzman olmak üzere toplam 6 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İkinci aşamada, KOİÖ'nün uyum geçerliğinin tespit edilmesi için Malatya İl merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 58 öğrenciye KOİÖ ve Revize Edilmiş Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği'nin (R-OTDÖ) Okula Yönelik Tutum Alt Ölçeği (OYT) uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini (DFA) gerçekleştirmek amacıyla Diyarbakır il merkezinde öğrenim gören 314 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Verilerin analize hazırlanması kısmında 22 kişiye ait veri uç değerler barındırdığından dolayı analiz dışı bırakılarak 292 kişiye ait veri kullanılmıştır. Bu sayı, hem gerekli katılımcı sayısı için alt limit olan 200'den büyük hem de ölçekteki madde sayısının (34) 6 katından (204) fazla olduğu için (Cattell, 1978) DFA kapsamında yeterli bulunmuştur. Son aşamada ise Malatya İl merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 31 öğrenciye test-tekrar test yöntemiyle 3 hafta ara verilerek KOİÖ uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkçeye uyarlanmaya çalışılan KOİÖ ve bu ölçeğin uyum geçerliği hakkında yorum yapabilmek için Başlantı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan R-OTDÖ kullanılmıştır. Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ilkokul öğrencilerine yönelik KOİÖ, başlangıçta 5'li likert derecelendirmeye sahip 100 madde ve 11 faktörden oluşan Okul İklimi Ölçeğinin yeniden ele alınmasıyla geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeğin yeniden ele alınmasının gerekçeleri arasında, geçerlik ve güvenilirlik açısından beklenen standartları karşılamaması ve ilkokul öğrencilerinin cevap verme motivasyonlarını olumsuz etkileyecek sayıda madde içermesi gösterilmiştir. Söz konusu nedenlerden dolayı Okul İklimi Ölçeği, öncelikle eğitim psikolojisi ve karakter eğitimi uzmanı olan dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların madde özgüllüğü, açıklığı, güncelliği ve ilgililiği çerçevesinde sunduğu görüşler dikkate alınarak 30 madde kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş, faktör yüklerinin birincil faktör için 0,40'ın altında olması ve ikincil faktör için 0,30'un üzerinde olması gibi ölçütler gözetilerek 36 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 34 maddelik kısa bir form elde edilmiş, bu form üzerinden birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda AFA'dan elde edilen 34 madde ve 7 faktörlü yapının doğrulandığı anlaşılmıştır. Bu haliyle Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği; OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK olmak üzere yedi faktörlü bir yapıya kavuşmuştur.

İlkokul öğrencileri için KOİÖ'nün uyum geçerliğini test etmek için kullanılan R-OTDÖ Akademik Öz Algı, Öğretmenlere Yönelik Tutum, OYT, Hedef Değerlendirme ve Motivasyon/Öz Düzenleme olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada beş faktörlü yapıya sahip olan R-OTDÖ'nün yalnızca OYT alt ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının okula yönelik tutumlarıyla ilişkili

olabileceğinden (Hernandez ve Seem, 2004; Loukas, 2007; Pepper ve Thomas, 2002) yola çıkılarak ölçeğin tamamı yerine OYT alt ölçeğinin kullanılmasının yeterli olacağı düşünülmüştür.

Uyarlama Süreci

KOIÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için öncelikle KOIÖ'yü geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonra 2014-2015 güz yarıyılında KOIÖ'de yer alan maddeler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiş, çeviriler karşılaştırılmış ve ifadeler düzenlendikten sonra farklı bir uzmana gösterilerek ölçeğin Türkçe formunun taslak hali oluşturulmuştur. Taslak form hazırlanırken, ölçekte yer alan maddelerin Türkçedeki en iyi karşılıkları belirlenmeye çalışılmış, ölçeğin orijinal formunun birebir çevirisinin yapılmasından kaçınılmıştır. KOIÖ'nün Türkçe formuna ilişkin oluşturulan taslak form, dilsel eşdeğerlik çalışması için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan, ölçeğin Türkçe ve orijinal formları arasındaki uyuma bakmaları ve her bir maddenin dilsel açıdan eşdeğerliğini, -eş değer değil (1), kısmen eş değer (2) ve eş değer (3) şeklinde- 3'lü derecelendirmeye sahip bir ölçek ile değerlendirmeleri ve varsa ilgili maddelerin çevirilerinin iyileştirilmesine yönelik görüşlerini belirtmeleri rica edilmiştir. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler kullanılarak KOIÖ'nün Türkçe formunda yer alan maddelerin dilsel eşdeğerliğine ilişkin Kappa istatistiği hesaplanmıştır. Ayrıca gelen uzman görüşleri doğrultusunda, ölçeğin Türkçe formunda bazı düzenlemelere gidilmiştir. Ardından, KOIÖ'nün Türkçe formu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören iki öğrenciye gösterilmiş, formun anlaşılabilirliği konusunda bir sorun olmadığı kanısına ulaşılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu uygulamalar, dilsel eşdeğerlik çalışması için yeterli kabul edilmiştir.

KOIÖ'nün geçerlik çalışması kapsamında yapı ve uyum geçerlikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği için birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA'ya geçmeden önce araştırma kapsamında elde edilen 314 kişilik veri setinde yer alan kayıp değerlerin yerine ortalama değerler atanmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi için öncelikle her bireyin puanlarına ilişkin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır (MAH_1). Daha sonra bu uzaklıkların ki-kare dağılımındaki olasılıklarını hesaplamak için -alt boyut sayısının yedi olduğu dikkate alınarak- SPSS programında [1-CDF.CHISQ(MAH_1, 7)] formülünün kullanılması sonucu elde edilen değerlerden 22 tanesinin ,001'in altında olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler, uç değerleri ifade ettiği için analiz dışı bırakılmıştır. Uç değerler analiz dışı bırakıldıktan sonra her alt boyuta ilişkin normallik varsayımı, çarpıklık katsayıları dikkate alınarak test edilmiştir. Bu kapsamda OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt boyutlarına ilişkin çarpıklık katsayıları sırasıyla -.75; .98; -.50; -.67; -.97; -.92 ve -.94 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu katsayılar, -1 ile +1 arasında bulunduğundan dolayı (Büyüköztürk, 2012) KOIÖ'nün alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım varsayımını karşıladığı düşünülmüştür. Uyum geçerliği kapsamında ise KOIÖ ile OYT alt ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. KOIÖ'nün ölçüm güvenirliği, her bir boyut için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayıları kullanılarak yorumlanmıştır, KOIÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu (DMTK) ve her bir maddeden alınan puanlar açısından %27'lik alt ve üst grupların bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmaları ile hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20.0 ve LISREL 8.51 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

KOIÖ'nün Türkçe Formuna ait dilsel eşdeğerlik, uyum geçerliği, yapı geçerliği, ölçüm güvenirliği ve madde analizi çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Bulgular

Bu çalışmada bir sınırlılık olarak hem Türkçe hem de İngilizce bilen ilkokul öğrencilerine ulaşılammıştır. Dolayısıyla KOİÖ'nün Türkçe formunun orijinal formula olan dilsel eşdeğerliği, aynı bireyler tarafından hem Türkçe hem de orijinal formlara verilen cevaplar arasındaki uyum açısından incelenememiştir. Bu yüzden ilgili formların dilsel eşdeğerliğini tespit etmek için iyi düzeyde İngilizce bilen altı uzmandan araştırmacılar tarafından yapılan çevirilerin uygunluğuna ilişkin görüşleri, “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde üç kategoriden oluşan dereceli ölçek ile alınmış ve bu görüşler arasındaki uyum Kappa istatistiği ile hesaplanmıştır.

Altı uzmanın görüşleri arasındaki uyumu ortaya koymak için hesaplanan Kappa istatistiği değeri .73 olarak bulunmuştur. Bu değer Landis ve Knoch'a (1977) göre iyi uyumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla uzmanlar arasındaki uyumun ve KOİÖ'nün Türkçe formunun dilsel açıdan orijinal formula olan eşdeğerliğinin uzman görüşlerine göre iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

KOİÖ'nün orijinal formunda yer alan yedi faktörlü yapının Türkçe formunda doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla birinci düzey DFA'ya başvurulmuştur. Birinci düzey DFA sonucu elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

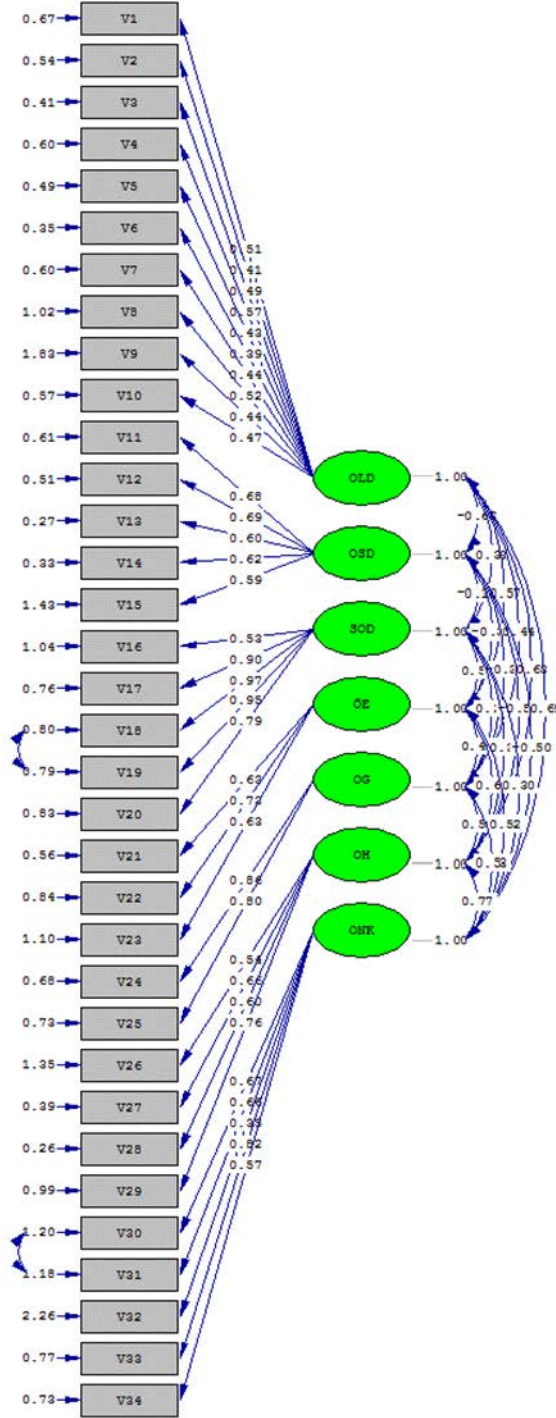
Tablo 1

Birinci Düzey DFA'ya İlişkin Bulgular

Uyum iyiliği değerleri	Mükemmel	Kabul edilebilir	7 Faktörlü Yapı modifikasyon öncesi	7 Faktörlü Yapı modifikasyon (30-31/18-19) sonrası
p*	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.000	.000
χ^2/sd	≤ 2	2-5	834.07/506=1.64	734.19/504= 1.46
RMSEA	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.047	.040
RMR	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.080	.071
SRMR	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.064	.055
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	.87
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.83	.85
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	.97
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.89	.90
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95	.96

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere birinci düzey DFA sonucunda ölçeğe ait yedi faktörlü yapının beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ($p < .01$) ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazında kabul edilen değerlerden düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra yedi faktörlü yapının iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Program, “30. Okulumda insanlarla alay etmek, onlara lakap takmak ve onlar hakkında kötü sözler söylemek yasaktır.” ve “31. Okulumda insanları itmek, dövmek ve yere düşürmek yasaktır.” maddeleri ile “18. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerine saygıyla yaklaşırlar.” ve “19. Bu okuldaki öğrenciler herhangi birisine yardım etmek için çok çaba sarf eder.” maddelerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanmasını önermiştir. Bu dört madde incelendiğinde 30 ve 31. maddelerin KOİÖ'nün ONK alt ölçeğinde, 18 ve 19. maddelerin ise SOD alt ölçeğinde yer aldığı görülmüş ve önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında

x²/sd, RMSEA, CFI, NNFI değerlerinde mükemmel uyum, RMR, SRMR, GIF, AGFI, NFI değerinde ise kabul edilebilir uyuma ulaşıldığı görülmüştür (Bayram, 2010; Browne ve Cudek, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Seçer, 2013). Yedi faktörlü yapıya ilişkin yol diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Ki-kare=734.19, sd=504,p=0.00000, RMSEA=0.040

Şekil 1. KOİÖ'nün Türkçe Formuna Ait Yol Diyagramı

Şekil 1’de gösterildiği gibi, birinci faktör (OLD) için faktör yükleri .39 ile .57 arasında, ikinci faktör (OSD) için faktör yükleri .59 ile .69 arasında, üçüncü faktör (SOD) için faktör yükleri .53 ile .97 arasında, dördüncü faktör (ÖE) için .63 ile .73 arasında, beşinci faktör (OG) için .80 ve .86, altıncı faktör (OH) için .54 ile .76 arasında ve yedinci faktör (ONK) için faktör yükleri .35 ile .82 arasında değişmektedir. Bu değerler, bütün maddelere ilişkin faktör yüklerinin olması gerektiği gibi .30’un üzerinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

KOİÖ’deki maddelere ilişkin DFA sonucunda elde edilen t değerleri, Tablo 2’de gösterilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde t değerlerinin tamamı 2.56’nın üstünde olduğu için 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu yüzden KOİÖ’deki tüm maddelerin ilgili oldukları örtük değişken tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı söylenebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 2

KOİÖ’de Yer Alan Maddelere İlişkin t Değerleri

1.OLD	t	2.OSD	t	3.SOD	t	4.ÖE	t	5.OG	t	6.OH	t	7.ONK	t
M1	8.83	M11	11.60	M16	7.58	M21	10.06	M24	9.88	M26	6.80	M30	8.28
M2	8.15	M12	12.46	M17	12.85	M22	9.66	M25	9.52	M27	12.99	M31	8.22
M3	10.45	M13	13.94	M18	13.29	M23	7.95			M28	13.71	M32	3.45
M4	10.25	M14	13.45	M19	13.11					M29	10.42	M33	11.26
M5	8.81	M15	7.22	M20	11.52							M34	8.41
M6	9.38												
M7	8.16												
M8	7.55												
M9	5.96												
M10	8.92												

Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

KOİÖ’nün uyum geçerliliğini test etmek amacıyla, daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan R-OTDÖ’nün OYT alt ölçeği ile KOİÖ’nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda KOİÖ’nün alt ölçekleri ile R-OTDÖ’nün alt ölçekleri arasındaki korelasyonun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen değerler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

KOİÖ’nün Alt Ölçeklerinin OYT Alt Ölçeği ile İlişkisi

		OLD	OSD	SOD	ÖE	OG	OH	ONK
OYT Alt Ölçeği	r	.50	.21	.37	.32	.42	.62	.49
	p	.000	.114	.004	.014	.001	.000	.000

Tablo 3’te görüldüğü gibi KOİÖ’nün OLD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt ölçekleri ile OYT alt ölçeği arasında orta düzeyde ($.30 < r < .70$) (Büyüköztürk, 2012) ve anlamlı ($p < .05$) birer ilişki bulunmaktadır. OSD ile OYT arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir ($p > .05$). Okul ikliminin olumlu boyutlarını yansıtan OLD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt ölçeklerinin okula yönelik tutum ile olumlu ve orta düzeyde bir ilişki göstermesi, bu boyutların uyum geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. OSD ile OYT arasında olumsuz bir ilişki beklenmesine rağmen (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014), anlamlı düzeyde olumsuz ya da olumlu herhangi bir ilişkiye rastlanmaması ise bu çalışma kapsamında OSD boyutunun uyum geçerliliği hakkında kesin yorumlar yapılmasına engel olmaktadır.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

KOIÖ ile yapılan ölçümlerin güvenirligini belirlemek için iç tutarlık katsayısı belirleme ve test-tekrar test yöntemlerine başvurulmuştur. Tablo 4'te KOIÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test uygulaması sonucu belirlenmiş korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 4

KOIÖ'nün Alt Ölçeklerine İlişkin Ölçüm Güvenirlilikleri

Alt Ölçekler	İç Tutarlık (n=292)	Test-Tekrar Test (n=31)
OLD	.73	.78
OSD	.75	.73
SOD	.80	.76
ÖE	.61	.73
OG	.64	.70
OH	.67	.86
ONK	.66	.75

Tablo 4'te görüldüğü gibi 292 öğrenciden elde edilen her bir alt ölçeğe ilişkin iç tutarlık güvenirlilik katsayı OLD alt ölçeği için .72, OSD alt ölçeği için .75, SOD alt ölçeği için .80, ÖE alt ölçeği için .61, OG alt ölçeği için .64, OH alt ölçeği için .67 ve ONK alt ölçeği için .66 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ilgili alt ölçeklerin içerdiği madde sayıları da dikkate alınınca (Alt ölçeklerde madde sayısı 10'dan az ise .60, 10'dan fazla ise .70), bu çalışma kapsamında KOIÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

KOIÖ'nün test-tekrar test güvenirligini belirlemek için ölçek 31 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar, OLD alt ölçeği için .78, OSD alt ölçeği için .73, SOD alt ölçeği için .76, ÖE alt ölçeği için .73, OG alt ölçeği için .70, OH alt ölçeği için .86 ve ONK alt ölçeği için .75 olarak bulunmuştur (sd=30, p<.001). Bu değerlerin tamamı, test uygulaması ile tekrar test uygulamaları arasında yüksek derecede ilişkiyi göstermekte (Büyüköztürk, 2012) ve KOIÖ ile yapılan ölçümlerin test-tekrar test uygulaması açısından da güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

KOIÖ'de yer alan maddelerin ayırt ediciliğine ilişkin yorum yapabilmek için ilk aşamada bu maddelerin DMTK'leri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Alt Ölçek	Madde	\bar{X}	ss	DMTK	t	sd	p
OLD	M1	4.35	.96	.38	6.69	111.67	.000
	M2	4.39	.84	.44	5.84	104.18	.000
	M3	4.45	.81	.46	7.56	95.63	.000
	M4	4.31	.96	.47	8.56	92.56	.000
	M5	4.47	.82	.44	6.84	96.56	.000
	M6	4.55	.71	.48	6.72	98.96	.000
	M7	4.31	.89	.41	6.43	117.89	.000
	M8	3.99	1.14	.37	7.86	119.95	.000
	M9	3.82	1.42	.26	4.70	153.84	.000

	M10	4.45	.89	.38	6.44	140.47	.000
	M11	1.38	1.04	.52	4.43	106.38	.000
	M12	1.45	.99	.59	7.05	82.02	.000
OSD	M13	1.33	.79	.62	5.42	83.78	.000
	M14	1.36	.84	.61	6.48	85.84	.000
	M15	1.85	1.33	.37	7.25	116.63	.000
	M16	3.99	1.15	.41	6.93	138.97	.000
	M17	3.55	1.25	.63	8.76	144.41	.000
SOD	M18	3.25	1.32	.65	7.17	152.11	.000
	M19	3.27	1.32	.62	7.76	150.55	.000
	M20	3.89	1.21	.61	7.75	115.82	.000
	M21	4.17	.98	.47	6.75	122.33	.000
ÖE	M22	3.74	1.17	.45	6.95	156	.000
	M23	3.85	1.22	.34	8.25	146.54	.000
	M24	3.96	1.19	.47	8.42	143.68	.000
OG	M25	4.06	1.17	.47	5.97	147.52	.000
	M26	4.07	1.28	.33	6.02	135.68	.000
OH	M27	4.49	.91	.50	8.66	85.82	.000
	M28	4.65	.79	.64	7.22	78.00	.000
	M29	4.16	1.26	.47	8.77	114.65	.000
	M30	4.09	1.28	.57	7.77	125.67	.000
ONK	M31	4.06	1.27	.58	9.40	88.54	.000
	M32	3.43	1.55	.24	4.63	156	.000
	M33	4.25	1.20	.46	9.79	83.75	.000
	M34	4.42	1.03	.25	7.23	99.83	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi KOİÖ'de yer alan maddelerden 9, 32 ve 34. maddeler dışındaki tüm maddelerin DMTK'leri ,30'un üzerinde değişkenlik göstermektedir. Bu durum, 9, 32 ve 34. maddelerin ayırt edici birer madde olmayabilecekleri, bu maddeler dışındaki diğer tüm maddelerin ise ayırt edici birer madde oldukları şeklinde (Akbulut, 2010) yorumlanabilmektedir. Ancak bu konuda kesin bir karara varmak adına %27'lik alt ve üst grupların her bir madde açısından sahip oldukları puanlar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarının da incelenmesi gerekmektedir. Bu sonuçlara göre t değerlerinin; OLD alt ölçeği için 4.70 ile 8.56 arasında ($p<.001$), OSD alt ölçeği için 4.43 ile 7.24 arasında ($p<.001$), SOD alt ölçeği için 6.93 ile 8.76 arasında ($p<.001$), ÖE alt ölçeği için 6.75 ile 8.25 arasında ($p<.001$), OG alt ölçeği için 5.97 ile 8.42 arasında ($p<.001$), OH alt ölçeği için 6.02 ile 8.77 arasında ($p<.001$) ve ONK alt ölçeği için 4.63 ile 9.79 arasında ($p<.001$) değiştiği görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, alt ölçekler açısından en yüksek puanı alan %27'lik gruba ait puanlarla en düşük puanı alan %27'lik gruba ait puanlar arasında tüm maddeler için anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır ($p<.001$). Bu durum, 3.32 ve 34. maddeler de dahil olmak üzere KOİÖ'de yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerine yönelik KOİÖ'nün (Ding, Liu ve Berkowitz, 2011) Türkçeye uyarlandığı bu çalışmada, ölçeğin Türkçe Formunun dilsel açıdan, orijinal formuyla eşdeğerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. DFA kapsamında elde edilen sonuçlar, KOİÖ'nün Türkçe formunun, orijinal formda da olduğu gibi OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK olmak üzere yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, KOİÖ'nün Türkçe formunun yapısal açıdan geçerli olduğu anlamına gelmektedir. Uyum geçerliği için

KOIÖ'nün alt ölçekleri ile R-OTDÖ'nün OYT alt ölçeği arasında yapılan korelasyon testleri ise KOİÖ'nün OLD, SOD, OE, OG, OH ve ONK alt ölçeklerinin aynı zamanda uyum geçerliğine de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada, kullanılan güvenilirlik testleri, KOİÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilir olduğuna; gerçekleştirilen madde analizleri ise KOİÖ'de yer alan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebileceğine ilişkin birer kanıt olarak sunulabilmektedir. Dolayısıyla da KOİÖ kullanılarak ileride geçerliği ve güvenilirliği olan çeşitli araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

KOIÖ yardımıyla yürütülecek araştırmalarla ilkokul öğrencilerinin okudukları okulun iklimine ilişkin algılarının, okulla ilgili değişkenler açısından incelenmesi, ilkokullardaki iklimin öğrenci başarısı gibi hangi değişkenlerle ne düzeyde ilişki içerisinde olduklarının tespit edilmesi önerilmektedir. Böylece daha çok ilkokul dışındaki eğitim kademelerinde okul iklimine dair Türkçe alan yazının (Acarbay, 2006; Aydın, 2010; Bahçetepe, 2013; Demir, 2008; Özdemir vd., 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Çavumirza, 2012) kısıtlılığının ortadan kalkacağı umulmaktadır. Bu bağlamda Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkan KOİÖ'nün ilkokullarda okul iklimine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymasından dolayı katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KOIÖ uygulanırken sadece alt ölçekler düzeyinde toplam ya da ortalama puanlar alınmalıdır. Okul iklimi bütünsel bir yapıyı yansıtmadığı için KOİÖ'de yer alan maddelerin tamamı üzerinden toplam ya da ortalama puan alınarak gerçekleştirilecek istatistiksel işlemlerden kaçınılmalıdır. Hiçbir madde ters puanlanmamalıdır. OSD alt ölçeğinden alınan düşük puanlar ve diğer alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algıya sahip oldukları, tersi durumlar ise öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanmalıdır. Bu çalışma kapsamında OSD alt boyutunun uyum geçerliği hakkında kesin yorumlar yapılamaması, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak ele alınmalı, ilerleyen araştırmalarda OSD alt boyutunun uyum geçerliğini test etmeye ilişkin yeni çalışmalar yapılmalıdır. KOİÖ'nün alana katkı sağlayabileceğinin düşünülmesinin bir diğer nedeni olarak da ilkokul öğrencilerine uygun ve onların düzeyi açısından yeterli sayıda alt ölçek içermesi gösterilebilmektedir. Çalık ve Kurt'un (2010) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirdikleri Okul İklimi Ölçeği, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, KOİÖ'nün alt ölçekleriyle benzerlik göstermekte, ancak KOİÖ'de okul ikliminin daha çok boyutuna yer verilmektedir. Okul iklimine dair yine çok sayıda boyut içermesi açısından Acarbay (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Çevresinin Kapsamlı Değerlendirilmesi (Comprehensive Assessment of School Environment [CASE]) ölçeği dikkat çekmektedir. Söz konusu ölçek, öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve koruma, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, ırk ayrımcılığı, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı alt ölçeklerinden meydana gelmektedir. Lise öğrencilerine yönelik kullanılan bu ölçeğin maddeleri ile KOİÖ'nün maddeleri içerik açısından birbirine yakın olmakla birlikte CASE'nin, alt ölçekleri açısından daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Fakat lise seviyesinde okul iklimini etkileyen faktörlerin daha fazla olacağı düşüncesi ve ilkokul seviyesindeki öğrenciler için kısaltılmış bir ölçek olması nedeniyle KOİÖ'nün ilkokul düzeyinde yapılacak araştırmalar için daha işlevsel olabileceği öngörülmektedir.

KOIÖ'nün son olarak öğrenci görüşleri çerçevesinde ilkokul düzeyinde olumlu bir okul iklimi oluşturulup oluşturulmadığına dair görüşlerinin ortaya konulmasına ve bunun sonucunda ilkokullardaki olumsuz iklim özelliklerinin giderilmesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabileceği tahmin edilmektedir. Bu tür müdahale programları yoluyla okul ikliminin olumlu bir hale getirilmesinin de okuldaki paydaşların daha sağlıklı iletişim kurmasına, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve

değerlerin daha etkili öğretilmesine, öğretmen ve yöneticilerin mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar sergilemesine neden olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıman, F. (2007) *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A., ve Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayık, İ. (2014). *Ortaokullarda şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişki: Konya ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Başlantı, U. (2002). *Üstün yetenekli başarısız öğrenciler ve başarısızlığı etkileyen nedenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, Y., ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., ve Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-88.
- Browne, M.W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen ve J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). London: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- 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.
- Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çavumirza, E.S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Ding, C., Liu, Y., ve Berkowitz, M. (2011). The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(3), 241-256.
- 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.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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., ... Martin, J. C. (2003). School climate and implementation of the pathways study. *Preventive Medicine, 37*, 97-106.
- Griffith, J. (1999). School climate as "social order" and "social action": A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *Social Psychology of Education, 2*, 339-369.
- Güçkıran, R.Y. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school, principal and school climate. *Education, 126*(2), 334-345.
- 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., Tarter, C.J., ve Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, B., ve Stevens, J.J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*, 111-112.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., ve Okoto, T. (2014). *Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school*. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 1*(11), 73-100.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Landis, J. ve Knoch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass, 5*(1).
- Macneil, A.J., Prater, D.L., ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73-84.
- Marshall, M.L. (2004). Examining school climate: defining factors and educational influences. *Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management*, <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> adresinden 14.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- McEvoy, A., ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.
- 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.

- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- 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.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Ek: İlkokul Öğrencileri İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği*

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Oyun oynarken adil olurum.	()	()	()	()	()
2. Kendini üzgün hisseden kişileri neşelendiririm.	()	()	()	()	()
3. Başkalarına verdiğim sözleri tutarım.	()	()	()	()	()
4. Başka öğrencilerle paylaşımda bulunurum.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenimin koyduğu kurallara uyarım.	()	()	()	()	()
6. Elimden gelenin en iyisini yaparım.	()	()	()	()	()
7. Yapacağımı söylediğim şeyleri yaparım.	()	()	()	()	()
8. Başka bir öğrenciye temiz olması konusunda yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
9. Birisine sataşıldığında o kişiye yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
10. Yanlış yapılan bir şey olduğunda doğruyu söylerim.	()	()	()	()	()
11. Başkalarına ait şeyleri izinsiz alırım.	()	()	()	()	()
12. Diğer öğrencilerin hatalarına gülerim.	()	()	()	()	()
13. Diğer öğrencilerle dalga geçerim.	()	()	()	()	()
14. Bir öğrenci çalışırken onu rahatsız ederim.	()	()	()	()	()
15. Sınıfta parmağımı kaldırmadan konuşurum.	()	()	()	()	()
16. Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
17. Bu okuldaki öğrenciler birbirleriyle gerçekten ilgilenirler.	()	()	()	()	()
18. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerine saygıyla yaklaşırlar.	()	()	()	()	()

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
19. Bu okuldaki öğrenciler herhangi birisine yardım etmek için çok çaba sarf eder.	()	()	()	()	()
20. Sınıftaki öğrenciler sorunları çözmek için beraberce çalışırlar.	()	()	()	()	()
21. Öğretmenim sınıfta yapılması gereken şeylere karar verirken bizlerden yardım ister.	()	()	()	()	()
22. Dersime giren öğretmenler çalışacağım konuyu seçmeme izin verir.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenim ve arkadaşlarımla sınıf kurallarının ne olacağına beraberce karar veririz.	()	()	()	()	()
24. Okul binasının her yerinde kendimi güvende hissediyorum.	()	()	()	()	()
25. Okul bahçesi ve oyun alanlarında kendimi güvende hissediyorum.	()	()	()	()	()
26. Sınıfım eğlenceli bir yerdir.	()	()	()	()	()
27. Yaz tatilinden sonra okula dönerken mutlu olurum.	()	()	()	()	()
28. Okulumu seviyorum.	()	()	()	()	()
29. Başka bir okula gitmek zorunda kalsam çok üzülürüm.	()	()	()	()	()
30. Okulumda insanlarla alay etmek, onlara lakap takmak ve onlar hakkında kötü sözler söylemek yasaktır.	()	()	()	()	()
31. Okulumda insanları itmek, dövmek ve yere düşürmek yasaktır.	()	()	()	()	()
32. Okulumdaki öğretmenler ve diğer görevliler, sataşma ve zorbalıkla ilgili kurallara herkesin uymasını sağlarlar.	()	()	()	()	()
33. Okulumdaki öğretmenler biriyle alay edildiğini ya da birinin şiddete uğradığını görürse buna engel olur.	()	()	()	()	()
34. Okulumdaki öğretmenler her zaman adil olmaya çalışır.	()	()	()	()	()

*Ölçek, kaynak gösterilerek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.