



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜNCELLEŞTİRİLMİŞ OKUL ORTAMI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE  
UYARLANMASI, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hazırlayan  
Funda AKGÜL VARDAR

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
Doç. Dr. Erdal ŞENOCAK  
Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI

TOKAT – 2015

## JÜRİ ONAY SAYFASI

### OKUL ORTAMI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 29.05/2015 tarihli yazısı ile 15/06/2015 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

#### Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

#### İmzası

Başkan : Doç. Dr. Nail YILDIRIM

.....

Üye : Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cezmi ÜNAL

.....

Üye : Doç. Dr. Erdal ŞENOCAK

.....

Üye : Yrd. Dç. Dr. Salih BARDAKCI

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20..

Enstitü Müdürü: .....

Mühür  
İmza

T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Funda AKGÜL VARDAR

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Erdal ŞENOCAK' a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın analiz boyutunda ve daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde her türlü desteği geniş bilgisiyle sunan, ikinci danışmanlığımı üstlenen Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI' ya da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın uyarlama sürecinde desteğini benden hiç esirgemeyen hocalarıma ve uygulama aşamasında yardımcı olan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Bu çalışmanın hazırlanmasında sevgi dolu yürekleriyle, anlayış, sabır ve emekleriyle hiçbir zaman benden desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, özellikle en umutsuz olduğum anlarda beni hiç yalnız bırakmayan dahası beni bu yaşa getiren hem annem hem babam olan Şükran AKGÜL'E ve sevgisi, saygısı, yardımseverliği ve içtenliğiyle yanımda olan sevgili eşim Gökçe VARDAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

En son olarak da doğumuyla hayatımı aydınlatan, benden güzel gülümsemesini hiç eksik etmeyen, annesinin teziyle büyüyen, uslu bir bebek olarak çalışmamı bitirmemi sağlayan, bana güç veren minicik bebeğim Alp VARDAR' a çok teşekkür ederim.



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Johnson ve Stevens tarafından geliştirilen, Johnson, Stevens ve Zvoch(2011) tarafından revize edilen, Okul Ortamı Ölçeğinin (School Level Environment Questionnaire) Türkçeye uyarlamak ve ön psikometrik özelliklerini belirlemektir. Çalışmada iki farklı araştırma grubu ile çalışılmıştır. İlk araştırma grubunu ölçeğin uyarlama aşamalarına katılan uzmanlar, ikinci araştırma grubunu ise ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. İlk çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilirken, ikinci çalışma grubuna gönüllülük esasına dayalı olarak erişilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 17.0 ve LISREL 8.51 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin tespiti için ise Cronbach alfa ( $C\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için temel bileşenler analizine dayalı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve en iyi olabilirliğe (maximum likelehood) dayalı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA'ya dayalı olarak KMO değeri .85 bulunmuş, Barlett testinde  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ki-kare elde edilmiştir. AFA sonucunda iki boyuta ulaşılmış, bu iki boyut DFA ile test edilerek kuramsal olarak anlamlandırılmıştır. Oluşan boyutlar “İşbirliği ve Yenilikçilik” ile “Öğrenci İlişkileri” adları altında toplanmıştır. Bu boyutların özdeğerleri sırasıyla 4.37, 1.26, açıklanan toplam varyansa katkıları ise sırasıyla %39.72 ve %11.46'dır. İki boyuta ilişkin DFA sonuçları  $X^2/sd$  oranı 1.01, RMSEA .016, SRMR .06, RMR .04, CFI 1.00, GFI .95, AGFI .92, NFI .96 ve NNFI değeri 1.00 olarak bulunmuştur. Model veri uyumunda SRMR, GFI, AGFI iyi uyumu, RMSEA, RMR, NFI ise mükemmel uyumu işaret etmektedir. Ayrıca  $X^2/sd$  oranı, NNFI ve CFI değerleri model ve verinin birebir uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA

için bir başka ölçüt olan  $t$  ve  $R^2$  değerlerine bakılmış, bu değerlerin  $<.01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma bulguları, uyarlanan ölçeğin ülkemiz araştırmacıları için kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgularla, bu çalışma kapsamında uyarlanan ölçme aracının, ilgili alanda yapılacak çalışmalarda faydalanabilecek bir ölçme aracı olma niteliği taşıdığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul iklimi, ölçek uyarlaması, psikososyal okul ortamı.

### SUMMARY

The aim of this study is to determine preliminary psychometric properties of (School Level Environment Questionnaire), which was developed by Johnson and Stevens, revised by Johnson, Stevens and Zuooh, to adapt into Turkish. Two different research groups participated in the study. The first group was selected among specialists who participated in adaptation studies and the second research group was gathered from teachers who work in elementary or secondary school. The first group was selected by sampling method. Second group were volunteer teachers. For the statistical analyses, SPSS 17.0 and LISREL 8.51 were used. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was utilized in order to determine the reliability of scale. Reliability coefficient of scale was found .82. Exploratory Factor Analysis (EFA), which was based on the analysis of principle components, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) which was based on maximum likelihood, were applied in order to examine the construct validity of the instrument. Based on AFA, the value of KMO was found .85 and in Barlett test a meaningful square on the level of  $p>.01$  was found. As a result of AFA, two dimensions were determined and these dimensions were given to meaning

theoretically by being tested. Dimensions were classified under the topics of “Collaboration and Innovation” and “Relationships of the Students”. The value of these factors respectively are; 4.37, 1.26, and their contributions to declared total variance respectively are; %39.72 and %11.46. When the results of DFA related to two dimensions were examined,  $\chi^2/df$  rate 1.01, RMSEA .016, SRMR .06, RMR .04, CFI 1.00, GFI .95, AGFI .92, NFI .96 and value of NNFI were found 1.00. In the compatibility of model data, SRMR, GFI, AGFI showed good compatibility. Also, RMSEA, RMR, NFI showed perfect compatibility.  $\chi^2/df$  rate, NNFI and CFI values showed that the model and data were completely compatible.  $t$  and  $R^2$  values, are investigated and has been recognized that these values are meaningful at the level of  $.<01$  and it showed us that it contributes to the reliability. As a result, findings of the research has showed that the Turkish form of the instrument is a suitable to instrument use for the researches in our country.

**Key Words:** School climate, adaptation of a scale, psycho-social school environment.

## İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
i	
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM .....	11
GİRİŞ.....	11
Problem Durumu.....	11
Araştırmanın Amacı.....	16
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	16
Sayıtlar.....	17
Sınırlılıklar.....	18
Tanımlar.....	18
BÖLÜM II.....	20
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	20
Kültür ve Örgüt.....	20



Örgüt ve Okul Örgütü.....	21
Okul Kültürü.....	24
Okul İklimi.....	26
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM.....	33
Araştırmanın Modeli.....	33
Araştırma Grubu .....	33
Genel Uygulama .....	35
Okul Ortamı Ölçeğinin Özgün Formu.....	37
Veri Toplama Süreci.....	38
Özgün Maddelerin Türkçeye Çevirilmesi Formu.....	38
İngilizce-Türkçe Çeviri Uygunluk Derecelendirme Formu.....	38
Türk Dili Uzmanı Formu.....	39
İngilizceye Geri Çeviri Formu.....	39
İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Derecelendirmesi Formu.....	39
Kapsam Geçerliliği Formu.....	40
İngilizce Bilen Öğretmen Çeviri- Geri Çeviri Formu.....	40
Genel Uygulama Formu.....	41
Veri Toplama Süreci.....	43
Çeviri ve Dil Geçerliliği.....	43
Yapı Geçerliliğinin Tespiti İçin Veri Toplama Süreci.....	44
Verilerin Analizi .....	45



Aykırı Veri Analizi.....	45
Tek Değişkenli Aykırı Veri Analizi.....	45
Çok Değişkenli Aykırı Veri Analizi.....	45
Ölçeğin Psikometrik Özellikleri.....	45
BÖLÜM IV.....	47
BULGULAR.....	47
Çeviri ve Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	47
Ölçeğin Yapı Geçerliği ile İlgili Bulgular.....	52
Açımlayıcı Faktör Analizi(AFA) .....	52
Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA) .....	57
Ölçeğin Güvenirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular .....	63
Ölçeğin Güvenirlik Bulguları.....	63
BÖLÜM V.....	64
SONUÇ- ÖNERİLER.....	64
Sonuç .....	64
Öneriler .....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	86

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ölçek Boyutları ve İçerikleri Taslağı .....	35
Tablo 3.2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	35
Tablo 3.3. Katılımcıların Kurum Türüne Göre Dağılımı.....	36
Tablo 3.4. Katılımcıların Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı.....	37
Tablo 3.5. İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Derecelendirilmesi Formu.....	42
Tablo 4.1. Ölçek Maddelerinin İngilizce-Türkçe Uyum Dereceleri.....	47
Tablo 4.2. Ölçek Maddeleri Türkçe Anlaşılabilirlik Dereceleri .....	48
Tablo 4.3. İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Dereceleri .....	49
Tablo 4.4. Kapsam Geçerliği Uygunluk Dereceleri.....	50
Tablo 4.5 Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler t-testi Sonuçları. ....	51
Tablo 4.6. KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	52
Tablo 4.7. Boyutlara İlişkin Özdeğerler ve Toplam Varyans.....	54
Tablo 4.8. Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	56
Tablo 4.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	58
Tablo 4.10. Maddelere İlişkin t ve R <sup>2</sup> değerleri.....	61
Tablo 4.11. Ölçeğe ve Alt Boyutlarındaki Maddelere İlişkin Crα Değerleri .....	63

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Örgütsel Kültür Kavramının Gelişim Aşamaları.....	22
Şekil 4.1. Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç-Birikim Grafiği.....	55
Şekil 4.2. Yapısal Eşitlik Modeli.....	62

## EKLER LİSTESİ

Ek 1. School Level Environment Questionnaire .....	86
Ek 2. Okul Ortamı Ölçeği .....	87
Ek 3. Özgün Maddelerin Türkçeye Çevirilmesi Formu .....	88
Ek 4. İngilizce-Türkçe Çeviri Uygunluk Derecelendirme Formu .....	89
Ek 5. Türk Dili Uzmanı Formu.....	90
Ek 6. İngilizceye Geri Çeviri Formu .....	90
Ek 7. İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Derecelendirmesi Formu.....	91
Ek 8. Kapsam Geçerliği Formu.....	92
Ek 9. Analizler Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddeler.....	93
Ek 10. Analizler Sonucu Ölçekte Kalan Maddeler.....	94

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Çocukların ve gençlerin yetişmesinde en büyük sorumluluğu taşıyan iki örgüt aile ve okuldur. Aile, çocuğun ilk eğitim çevresidir. Aile, çocuğun toplumsal sorumluluklarını almayı öğrendiği ve kişiliğinin temellerini attığı ilk çevre olduğu gibi (Yavuzer, 1993), eğitimi ile ilgilenen okulun en önemli yardımcısı ve ortağıdır. Ailenin büyük önemine rağmen günümüz koşulları göz önünde tutulduğunda aile örgütünün bu görevi yeteri kadar yerine getirebildiğini söylemek zordur. Çünkü günümüzde ekonomik şartlar, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar bu görevin yerine getirilmesine engel olabilmektedir. Bu durum, çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde okul örgütünün sorumluluğunu daha da artırmaktadır. Bireyin yaşamının önemli bir kısmı, eğitim örgütlerinde geçer. Kişilerin davranışlarını, düşüncelerini ve yaşam felsefesini önemli ölçüde eğitim örgütleri yani okullar etkilemektedir.

Örgütün değişik tanımları yapılmıştır. “Örgüt, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemidir” (Bernard, 1994; akt. Arslan, Kuru & Satıcı, s.452). Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdümü”, Etzioni (1964) “belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimler”, Marc ve Simon (1958) ise, “üyeleri arasında ilişkiden oluşan toplumsal bir yapı” olarak tanımlamıştır.



Bursalıoğlu (2003)' na göre örgütün dört boyutu vardır: Amaç, yapı, süreç ve iklim. Örgütlerde amaç; verimi artırarak az emekle daha fazla madde elde etmeyi planlamaktır. Örgütlerin amacı açık ya da kapalı olabilir. Okullardaki eğitim ğretim faaliyetleriyle örgütlerde amaçlanan açık ve kapalı yanı örtüşmektedir ki bu da okulun bir örgüt olduğunu göstermektedir. Açık ortamda yönetici ve öğretmenlerin birbirine karşı olan davranışları samimi, destekleyici ve esnektir. Kapalı ortamda ise bunun tersi bir durum görülür. Bazen de yönetici ve öğretmenlerin davranış stillerine göre farklı örnekler ortaya çıkabilir. Örneğin; yönetici, öğretmenlere açık fakat öğretmenler birbirine kapalı olabilir. Farklı bir durumda ise öğretmenler birbirine açıkken yönetici, öğretmenlere kapalı olabilir (Clover & Hoy, 1986; akt. zdemir, 2002, syf, 40). Örgütün yapı boyutu içerisinde karar veren organlar ve karar verme biçimleri yer almaktadır. Karar vermede o örgütteki hiyerarşı ve statü önemli bir rol oynar. Örgütlerin kendi ilerinde bir formal bir de informal yapı vardır. Formal yan; yapılan iş sonrası kazanılan edim iken, informal yan ise bu işi yaparken meydana gelen insan ilişkileri ve sosyalliktir.

Örgütler planlarını belirli bir süreçte gerçekleştirir ve bunun içinde koordineli biçimde çalışırlar. Yönetimdeki süreçler; karar, planlama, koordinasyon, değerlendirme, örgütleme, etki ve iletişim boyutlarından etkilenmektedir.

Örgütlerin sahip olduğu boyutlardan belki de en önemlisi iklimdir. Örgütteki iklim kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Bu boyut örgütün psikolojik ortamını ifade eder.



Örgüt iklimi konusu 1960'lı yıllardan itibaren örgüt kuramcılarının, yönetim bilimcilerin, davranış bilimcilerin ve uygulamacıların dikkatini fazlasıyla çekmiş ve üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 1994). Örgüt iklimine ilişkin pek çok araştırma ve yayın bulunmaktadır. Örgüt iklimiyle ilgili yayın ve araştırmalarla çok tartışılma olsa da az anlaşılan bir konu olmuştur.

Örgüt iklimi bir örgütü diğerlerinden ayıran daimi özelliklerle çalışanların özerklik, güvenlik, yenilik, tanınma, beraberlik, yardımlaşma, tanıma ve eşitlik boyutlarında geliştirdikleri ortak algıları kapsamaktadır. Çalışanların etkileşimiyle oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlamada temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmektedir (Moran & Volkwein, 1992; akt, Doğan, 2011, syf, 15). İklim; örgütün niteliğini oluşturmada, çalışanların örgüte bağlılıklarının artması ya da azalması üzerinde etkili olmaktadır (Shadur & Kienzle, 2003; akt, Aydoğan, 2004, syf, 208).

Örgüt iklimi eğitim kurumları için “okul iklimi” özel alanını oluşturmaktadır. Okul, kendine has havası ve iklimi olan sosyal bir sistemdir (Wei, 2003). Eğitim araştırmacılarına göre bir okulu diğer okullardan ayıran en önemli ve karakteristik özellik o okulun sahip olduğu iklim ve onun önemidir (Donnelly, 1999; akt, Doğan, 2002, syf 62).

Literatüre bakıldığında okul iklimi ile ilgili pek çok tanımlamanın olduğu ve tam bir anlaşmaya varılamadığı görülmektedir. İklim, öğretmenlerin okulda yaptığı çalışmalar gibi bireyi hedef alan tüm unsurların oluşturduğu bir çevredir, o da bulunduğu hava gibi örgütü oluşturan her şeyi çevreler (Friebert, 1983).

Norton 'a (1984) göre okul iklimi okulun mevcut ve olması istenen durumunun ortaya konulmasında önemlidir. Okul iklimi okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002).

Ellis (1988) okul iklimini; algılaması kolay fakat tanımlanması, ölçülmesi, yönlendirmesi bir o kadar zor bir kavram olarak belirtmektedir. Okullardaki ortak davranış algılarını yansıtan okul ortamı, okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip, yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur.

Okul iklimi, öğrenci, öğretmen ve yönetici arasında iletişim türünü belirleyen ve yazılı olmayan inanç, değer ve davranışları içerir (Welsh, 2000; akt, Çalık, Kurt & Çalık, 2011, syf, 79). Okul iklimi okulun kişiliğidir, bireyler için kişilik ve karakter ne ise örgüt için de iklim odur (Hoy & Miskel, 2010).

Okul iklimi okulda bulunan tüm bireylerin ortak algılarına bağlı olarak gelişen, okuldaki herkesi etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görev devamlılığı olan bir özerklik olarak belirtilmektedir (Hoy, 2003). Okuldaki etkileşimin niteliği olarak belirtilen okul iklimi davranışsal, eğitimsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok geniş bir çerçevedir (Loukas, Suzukı & Horton, 2006).

Okul iklimiyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar bazen öğretmen ilişkileri ve okul müdürünün liderlik stilleri üzerinde (Hoy, 2003), bazen ise öğrenci ilişkileri ve diğer davranışlar üzerinde durmuşlardır (Scales & Taccogna, 2001). Bu çalışmalardan çıkan ortak sonuç okul ikliminin tek bir etmene bağlı olmadığı, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci davranışlarıyla bir bütün oluşturduğudur. Okul iklimi; özellikle yöneticinin yönetme algısından etkilenir;

yönetici öğretmenler ve diğer üyeler tarafından yaşanır; üyelerin davranışlarını etkiler; ortak algılara dayanır (Özdemir, 2002).

Okul kültürel değişimlere yön veren bir örgüttür. Hem sosyal düzeni sağlar hem de bu düzeni kuşaktan kuşağa aktarır. Okul örgütündeki yönetici davranışları, arkadaş ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliği okulun iklimini yani okulda var olan psikososyal ortamı olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu durumda okulda verimliliğin artmasına ya da azalmasına neden olur.

Okulda var olan ortamın niteliği okul ikliminin ve okuldaki demokratik yaşamın yansımasıdır. Okulun psikososyal ortamı, okulun örgütsel karakterini belirleyen, okulda görev alanların davranışlarını ve çalışma biçimlerini etkileyen, okulun iklim özelliklerini içine alan tüm özellikleri barındırmaktadır.

Okullarda olumlu bir okul iklimi ve psikososyal ortamı oluşturmanın nedenleri şu şekilde açıklanabilir (Pişkin, Öğülmüş & Boysan, 2011);

- Öğrencilerin başarılarını artırmak,
- Öğrencilerin okula bağlılığını ve sevgisini artırmak,
- Okulda sorun yaratan durumları azaltmak,
- Öğrenci ve çalışanları birbirlerine karşı daha sorumlu ve saygılı davranmaya özendirme,
- Bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretmek,
- Okulun daha etkili ve amaca uygun görev yapabilmesini sağlamak,
- Eğitsel başarısı düşük olan öğrencilerin desteklenmesini sağlamak.



Okulun üzerinde yapılacak her türlü değişim için o okulda çalışan bireylerin fikirlerini almak çok önemlidir. Okula ilişkin algı ölçülerek değişimlere açık bir okul yaratılabilir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı daha önce geliştirilmiş Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği' nin (School Level Environment Questionnaire) Türkçeye uyarlamasını yaparak öğretmenlerin içinde buldukları okul ortamlarına karşı bakış açılarının tespit edilmesine ve bu bakış açıları doğrultusunda uygun okul ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacak bir ölçeği ülkemiz eğitim araştırmaları literatürüne kazandırmaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekeçesi**

Deal ve Peterson (1999), okul kültürünün öğretmenlerin, öğretmenler odasında ne konuştuklarından, hangi tür ders işleme tekniklerini önemsedikleri, mesleki gelişime yönelik tutumları, okullardaki bütün öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin düşüncelerine kadar okuldaki her şeyi etkilediği üzerinde durarak güçlü ve olumlu bir okul ikliminin okul üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkin faktörü olarak öğretmenler, hem sınıf yönetimi ve örgütlenmesinde hem de eğitim- öğretim sürecinde belirleyicidirler. Çünkü eğitim- öğretim sürecinde öğrenciler, öğretmenlerin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlık düzeyi, bilgi ve becerisi ve güdülenme düzeyinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedirler (Şişman ve diğ, 2002).

Etkili okul ortamları, öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutarak iş doyumunu almalarını sağlayan, kendi evinde çalışıyormuş duygusuyla hareket ettiren yerler olarak görülmektedir (Zigarelli, 1996). Etkili okullarda ulaşılmak istenen, kaliteli bir eğitim vererek olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmaktır.

Bu araştırmada, “öğretmenler içinde buldukları okul ortamını nasıl algılıyor? ” sorusunun cevabını ortaya koymak için kullanılabilecek bir ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlananan bu ölçeğin ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlere uygulanması ve elde edilen veriler doğrultusunda olumlu bir okul iklimi oluşturulması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlar göz önünde bulundurulmuştur.

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçek yönergesini ve sorularını okuyup anladıkları ve maddelere cevap verirken birbirlerinden etkilenmedikleri sayılısından yola çıkılmıştır.
2. Çalışmadaki katılımcıların, Türkiye’deki ilköğretim düzeyinde çalışmakta olan öğretmen grubunu temsil ettikleri varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada, öğretmenlerin Okul Ortamı Ölçeğindeki maddeleri gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak biçimde içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir.



1. Ölçeğin özgün halinden Türkçeye çevrilmeleriyle birlikte bazı kelimeler anlamı tam karşılamamış olabileceğinden çeviri bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.
2. Bu çalışmanın ölçek uyarlama bölümü İngilizce ve Türkçeyi iyi bilen Türkiye’de görev yapmakta olan uzmanlar, uygulama bölümü ise Bartın ili merkezi ve ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Ölçek güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile yapı geçerliliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınırlıdır.
4. Okul Ortamı Ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgular çalışmaya katılan öğretmen grubundan alınan cevaplarla sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Örgüt**, Barnard (1994)’ e göre, “iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak tanımlamış ve bir örgütün, ortak bir amaca ulaşmak için faaliyete katkıda bulunmaya gönüllü, birbirleriyle etkileşim halinde bulunan bireyler olduğunda ortaya çıktığını öne sürmüştür.

**Örgüt iklimi**, Güçlü (2003) tarafından, “örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen özellikler dizisidir”.

**Etkili okul,** Helvacı ve Aydoğan (2011)' a göre, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanabilir.

**Okul iklimi,** Hoy (2003) tarafından, “okuldaki kişilerin ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik” olarak nitelendirilmektedir.

**Psikososyal Okul Ortamı,** Aydın (1993)'e göre, “açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünüdür ve okulda özellikle yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak davranış algıları üzerine kurulur” şeklinde tanımlamaktadır.

**Okul kültürü,** Argon ve Kösterelioğlu (2009) tarafından, “bir okulda; örgütsel bütünleşmeyi sağlayan, çalışanların işlemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan, kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren, değer, norm, gelenek, inanç, tören, hikaye ve kültürel sembollerin, ölçütlerin tümü” olarak tanımlanmıştır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal alt yapısı ve bu altyapıya ilişkin çeşitli çalışmalar sunulmuştur.

#### 2.1. Kültür ve Örgüt

Kültür, bir yaşam tarzıdır. Kültür kavramının ilk ortaya çıkışını antropologlar yapmış ve kültürü kabile, ülkeler ve toplumların yaşayış tarzındaki farklılıklar olarak yorumlamışlardır. Sosyal bilimciler ise olaya daha dar bir çerçeveden bakarak kültürü bir toplumun içindeki farklılıkları ifade etmek için kullanmaya başlamışlardır. Örgütler genellikle, kendini örgütü oluşturan bireylerin özelliklerine göre bir kalıba sokarlar. Kültür kavramı, bu davranış kalıplarının ne olduğunu, nasıl oluştuğunu ve örgütün performansını nasıl etkilediğini anlayabilmemizi sağlamaktadır (Deal & Peterson, 1991).

Kültür, bir toplumun geçmişinden miras kalan, yazılı olmayan, maddi ve manevi değerler bütünüdür (Kongar, 1972). Kültür; toplumun tarihinden devralınan bilgi, beceri, inanç, örf ve adetleri bireyin bugünüyle birleştirerek kazandığı değer, yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir toplamdır (Erdoğan, 1997). Bu tanımlardan yola çıkılırsa kültürün büyük bir yumak olduğu ve içerisinde ahlak, gelenek ve göreneklerle birlikte yaşamın gerektirdiği her şeyin olduğu söylenebilir.

Örgüt; ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insanların örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin bütünüdür (Balcı, 2001). Örgütler gereksinimlerini karşılamak amacıyla bir araya gelen insanların oluşturduğu sosyal bir yapıdır.

## 2.2. Örgüt ve Okul örgütü

Örgüt kültürü, örgütün anlaşılmasına olanak sağlayan düşünsel bir sistem yani paradigmadır. Bir paradigma bireylere gruplar, rutin süreçler, iyi ya da kötü

çözüm seçenekleri önererek bireylerin örgütte nasıl yer alacaklarını ve davranacaklarını yordama yeteneklerini artırır. Örgütün sahip olduğu paradigma, bireylere paylaştıkları değerler, ortak dil ve ölçütler sunarak örgütte var olan sorunların çözümünde benzer yaklaşımlar sunmayı sağlar (Atay, 2001).

Dinçer (1992)'e göre örgüt kültürü, "bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir". Toplumsal hayat kültürle şekillenir ve izlenir. Toplum içerisinde bir araya gelerek belirli bir amaç doğrultusunda hareket eden insanların da tıpkı toplumlar gibi kendine özgü çizgileri vardır. Bu çizgiler o grubun yani örgütün kültürünü oluşturmaktadır. Pek çok araştırmacı somut olarak izlenmeye olanak tanımaması nedeniyle boyutlarını ve özelliklerini ifade etmekte zorlanmışlar, kendilerince yorumlamalarda bulunmuşlardır.

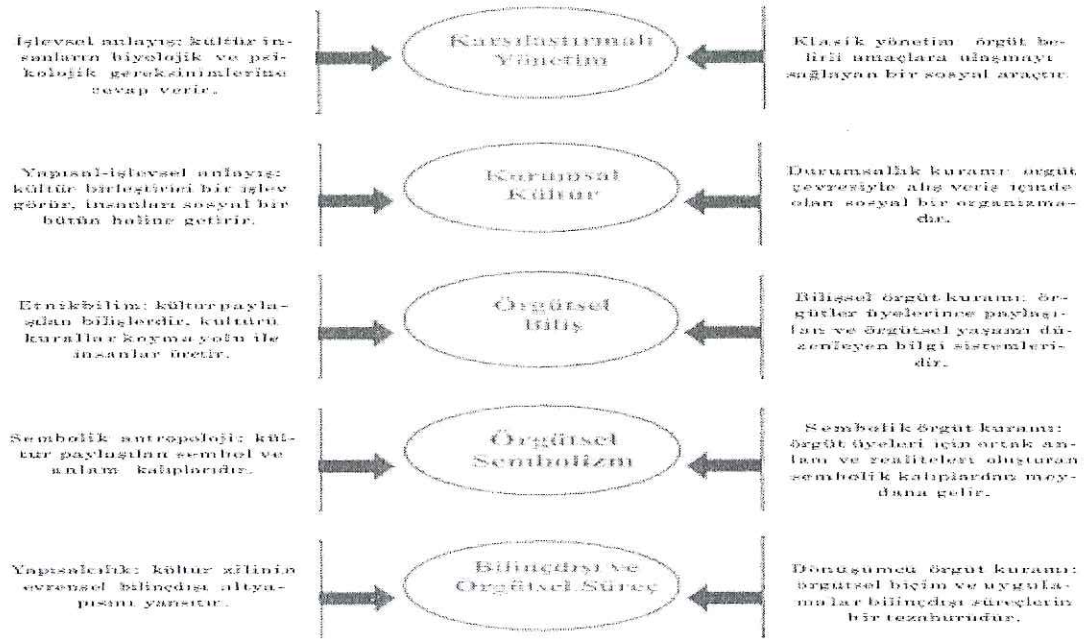
İnsanlar yaşamları boyunca iş hayatı, aile hayatı, siyasi parti, sivil toplum örgütü gibi örgütlerde bulunmaktadır. Nasıl ki insanların tek başına kültürleri varsa, örgütlerin de kendilerini diğer örgütlerden ayıran kültürleri vardır. Buna örgüt kültürü adı verilmektedir (Dursun, 2013).

Her örgüt kendine özgü bir kültüre sahiptir. Aile, okul, işyeri gibi birden fazla bireyin bir araya gelerek oluşturduğu örgütler o bireylerin farklılıklarına ya da bulunulan atmosfere göre diğer topluluklardan farklı bir yapı oluştururlar. Simircich'in yaptığı araştırma aşağıda sunulmuştur. Bu araştırmaya göre örgütsel kültür ilk olarak biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılamak için doğmuştur. Daha sonraki aşamada bu ihtiyaçlar için alışveriş halinde bulunma gerçekleşmiştir. Hemen sonrasında kültürün bir biliş sistemi olarak adlandırılması,



bir sonraki aşamada kültürün ortak sembol ve anlamlar bütünü olarak belirtilmesi ve en son olarak da bilinçdışıdaki alt yapıların oluşturduğu süreç olması ifade edilmiştir.

Simircich (1983) Örgütsel Kültür Kavramının Gelişim Aşamaları şu şekilde açıklamaktadır:



Şekil 1. Örgütsel Kültür Kavramının Gelişim Aşamaları (Simircich, 1983, 342).

İnsanların tamamı gereksinimlerini gidermek amacıyla örgütler oluşturur ve bu örgütler sosyal bir yapı olması itibariyle bir kültüre sahiptir. Okullarda toplumun eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan örgütlerdir. Eğitim kurumlarının geliştirilip yeniden düzenlenmesinde okulun kültürünün önemi büyüktür. Bir eğitim örgütü olarak okul, eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazandığı yerdir



(Balci, 2001). Okullar sosyal sistemlerdir. Her sosyal sistemin kendine özgü nasıl bir kültürü varsa okulun da vardır.

Okul diğer örgütlerden belirli özellikleriyle ayrılır. Okulu diğer örgütlerden ayıran özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Okul örgütünün en önemli özelliği, insan odaklı olmasıdır.
- Okulda çatışma halinde bulunan birçok değer vardır.
- Okul, ürününün değerlendirilmesi zor olan bir örgüttür.
- Okul kendine özgü bir çevredir.
- Okul çevredeki bütün biçimsel ve doğal örgütlerle iletişim halinde olan ve onlardan etkilenen bir örgüttür.
- Çevredeki düzenlenmiş gruplar kendi yararlarını korumak için okulun düşünce bağımsızlığını sınamaya çalışırlar.
- Okul, kültürel değişimlere yön veren bir kurumdur.
- Okul bürokratik bir yapıya sahiptir.
- Okul kendine özgü bir kişiliği olan özel bir çevredir (Arslantaş & Özkan, 2014).

### **2.3. Okul kültürü**

Her okulun kendine özgü bir yapısı, ilişkilerden doğan bir kişiliği vardır. Bu durum öğrenci öğretmen konuşmalarından, okulun fiziki yapısından, panolardan ve duvarlardaki resimlerinden kolayca fark edilebilir. Uzun yıllardır tanımlanamayan bu duyguya okul kültürü denir. Okul kültürü bizlere okulla ilgili

birçok bilgiyi verebilir. Nasıl ki kişinin kültürüne bakarak kişiliğini anlayabiliyorsak, okulun da kültürüne bakarak kişiliğini anlayabiliriz.

Okulun sahip olduğu kültür, değer kalıplarını, inançları ve belirli bir tarih içinde oluşan gelenekleri yansıtır. Okul kültürü sosyal anlamını okulda var olan değer kalıplarıyla ve inançlarla kazanır, kazandığı bu mana da okul üyelerinin davranışlarına yansır (Deal & Peterson, 1991). Çünkü, okul kültürü öğretmenlerin değişim ve yeniliklere karşı tutumlarını, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkilemektedir (Stolp & Smith, 1997).

Okulların fiziksel özelliklerinin önemi vardır ancak okulda asıl önemli olan öğretmen, öğrenci ve yönetici üçlüsünün bir araya getirdiği iletişim ve etkileşimden doğan sosyal özelliklerdir. Bir okulda var olan akademik başarı; okul idaresinin tutumundan, öğretmenin öğrenciyi motive edebilme derecesinden, ders içi ve dışı etkinliklerden, öğrenme ortamından, öğrencinin öğrenmeye katılabilme ve güdülenmişlik düzeyinden ve okulun kültürel ortamından etkilemektedir.

Başarıya odaklanmış bir okul için öncelikle, okulda, akademik başarıya önem veren, hedeflerini yüksek tutan, etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasını destekleyen, etkileşim ve işbirliğini geri plana atmayan bir kültür yaratılması gerekir (Balcı, 1993). Etkili okullar, başarıya odaklanarak başarı amacıyla çalışanlarını bir araya getiren güçlü kültürlerle sahiptir. Etkili okullar öğrenciyi daima öğrenmeye motive edebilen, eğitim ve öğretim faaliyetlerini başarıyla düzenleyen güdüleyici bir iklim ortaya koymaktadır. Bu konuda Stolp (2002), sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün öğrenci başarısını, motivasyonunu ve öğretmenlerin verimliliğini artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, farklı bir

çalışmada (Cheng, 1993), örgütsel kültürü güçlü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin verimliliğinin ve iş doyumunun daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Şahin (2004), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünün ilişkilendirildiği çalışmasında etkili lider ve okul kültürü arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Terzi (1999) ise, örgüt kültürüyle ilgili yaptığı araştırmada, özel liselerin başarı kültürünün resmi liselere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Terzi (2005) farklı bir çalışmada ise, ilköğretim okullarının kültürünün görev yönelimli olduğu sonucuna varmıştır. Güç stilleri ile örgüt kültürü ilişkisini araştıran Koşar (2008) ise, benzer şekilde ilköğretim okullarında görev yönelimli bir örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur. Güçlü ve pozitif bir okul kültürü okuldaki psikososyal ortamı iyileştirmektedir. İpek (1999)' in de belirttiği üzere, okul kültürü üzerinde, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-kültürel statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, veli beklentileri ve toplum desteği gibi unsurlardan oluşan toplumsal koşulların etkisi vardır.

#### **2.4. Okul iklimi**

Bazı çalışmalarda kültür ve iklim kavramları birbirlerinin yerine kullanılmış ve her ikisi de okul açısından düşünüldüğünde okulun kişiliği olarak tanımlanmıştır. Campell, Dunnette, Lawler ve Weick iklimi tutumlar takımı olarak tanımlayıp kültürle eş anlamda kullanmaktadırlar. Taguagiuri ve Litwin

ise iklimi kültürün katlanılır iç çevresinin niteliği olarak tanımlamaktadır. Örgütte var olan iklim örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortamdır (Varol, 1983). Bazı çalışmalarda ise iklim kültürün gözle görülebilen tarafı olarak belirtilmiştir. Okulda kültürü oluşturan en önemli şey o okulun sahip olduğu iklimdir.

Alan yazına bakıldığında okul iklimiyle ilgili pek çok tanımlamanın olduğu görülmektedir. Çalık ve Kurt (2010) okul iklimini, algılanması kolay fakat tanımlaması, ölçülmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul iklimi tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarıyla hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur (Hoy, 2003). Bir okulun iklimi, o okulun kendine özgü olan tüm yönlerini kapsar. Yani birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur (Hoy & Miskel, 2010). Okul iklimi, okuldaki bireylerin ortaklaşa fikirleriyle geliştirdiği, okuldaki tüm bireyleri etkileyen ve onlardan etkilenen süreklilik gösteren bir nitelik olarak belirtilmektedir (Hoy, 2003).

Okul iklimi okuldaki ilişki ve etkileşimlerin kalitesini belirler. Bu yönüyle okul iklimi örgütsel ve öğretimsel tüm süreçleri içine almaktadır.

Okul iklimi; yöneticilerin önderliğinde öğretmen ve öğrenci ilişkilerini ve bu ilişkilerin ortaya çıkaracağı istendik davranışların düzenlenmesini sağlar. Okulun güvenliğini pekiştirir. Sabo (1995)' nun dediği gibi, okul iklimi gibi boyutlar yeterince iyi anlaşılabilirse öğretmen ve yöneticiler bu boyutların



düzenlenmesine katkı sağlayabilecek ve öğrenci yaşamının kalitesi de iyileştirilebilecektir.

Okul iklimiyle ilgili yapılan bir çalışmada güvenli okul ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında önemli bir faktör olarak ön plana çıkan okul iklimi konusu kuramsal olarak ele alınmıştır. Okulların güvenli ve etkili olabilmesi için şiddeti önlemeye yönelik projelerin okul hayatına tamamiyle yayılması gerekmektedir. Bu kapsamda en çok öne çıkan kavramlardan biri okul iklimidir. Okulun bütünsel olarak incelenerek öğrencilerin okulda iyi oluşlarını destekleyici ve olumlu davranış kazanmasını sağlayan ve üzerinde en çok durulan kavram okul iklimidir. Bu bağlamda, güvenli okulun ön koşulunun okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesi olduğu söylenebilir (Çalık, Kurt, & Çalık, 2011).

Yine bir başka çalışmada ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırmada 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Analiz sonuçları, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010).

Okul ikliminin algılanmasında ortaöğretim düzeyinde yapılan bir çalışmada “Okul İklimi Ölçeği”nin 51 maddesi ve 9 boyutu kullanılmıştır. Lise

öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri ile “sınıf düzeyi”, “ailedeki birey sayısı”, “ailenin gelir düzeyi”, “annenin eğitim düzeyi” ve “babanın eğitim düzeyi” değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrenciler, okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Okul iklimi konusundaki görüşler “cinsiyet” değişkenine göre de farklılaşmış, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirmişlerdir (Doğan, 2012).

Brand ve diğerleri (2003) ortaokullarda okul içerisinde var olan iklimi değerlendirmeye yönelik ayrıntılı bir araştırma yapmışlardır. İlgili araştırma 188 ortaokulda 105.000 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve iki yılı aşkın süreyle devam etmiştir. Çalışmada okul iklimini 10 alt boyutta incelemiştir. Çalışma sonucunda, okulda öğretmen desteğinin yeterli düzeyde olduğu, kurallar ve beklentilerin açık olduğu bir atmosfer oluşturulduğu, olumlu öğrenci etkileşimi ve iletişimi kurulduğu, yeterli bir disiplinle öğrencilerin ve öğretmenlerin kararlara katıldığı, yeniliklere açık olan güvenli bir ortam oluşturulduğu takdirde okul ikliminin son derece olumlu olacağı anlaşılmıştır.

Orpinas ve Horne (2006) olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına dair sekiz kritik basamak belirlemişlerdir: (a) öğretimde mükemmellik, (b) okul değerleri, (c) güçlü yanlar ve sorunlara karşı farkındalık, (d) politikalar ve sorumluluk, (e) ilgi ve saygı, (f) olumlu beklentiler, (g) öğretmen desteği ve (h) fiziksel çevre özellikleri. İlk bileşen, yönetici ve öğretmenlerin okulda yürüttüğü politikaları

içeren değerleri barındırırken, son bileşen okulun fiziki yapısı ve mevcut olanakları üzerine odaklanmaktadır.

Açıkalin (1994) okulların, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olması, eylemsel sınırlarını ve çevresini belirlemesi ve sistemin sınırında, uçta, ilk düzeyde ve üretim amaçlı somut örgütler olması nedeniyle büyük önem taşıdıklarını belirtmektedir.

Okulların örgütsel yapısının okul iklimini etkilediği görülmüştür (Ordu ve Tanrıoğen, 2013). İklimi açıklamak için kullanılan metaforlardan biri de sağlıktır (Hoy ve Hannum, 1997). Miles (1965), sağlıklı bir örgütü “sadece çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan, bunun yanında uzun dönemde sürekli gelişen, mücadele etme ve yaşamını sürdürme yeteneklerini geliştiren örgüt” olarak tanımlamıştır. Sağlıklı örgütler enerjilerini örgütün amaçlarına ve misyonuna etkili bir şekilde yönlendirirken, rahatsız edici dış güçlerle başarılı bir şekilde mücadele edebilirler (Hoy ve Hannum, 1997). Amaçlarını gerçekleştiren, iç yapısını koruyabilen ve çevreye uyum sağlayabilen örgütler, sağlıklı örgütler olarak kabul edilmektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik açıdan çok hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde örgütler hayatta kalabilmek için çevresindeki değişmelere uyum sağlamak, dolayısıyla sağlıklı olmak durundadırlar. Bu kavramın okullarda kullanılmasını araştırmacılar iki nedene bağlamaktadır. Bunlardan birincisi okul; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin rol aldığı bir sosyal sistem olarak kabul edilir. Böylelikle örgüt sağlığı bu anahtar temsilciler arasında sosyal etkileşimi yansıtmalıdır. İkincisi, örgüt sağlığı, belirli fonksiyonların gerçekleştirilmesinde verimlilik amacıyla



sağlıklı okullar için gereklidir (Korkmaz, 2007). Yapılan bir çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, örgüt sağlığı ile iş motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, örgüt sağlığının öğretmen motivasyonunu yordayan önemli bir değişken olduğunu doğrular niteliktedir (Güçlü, Recepoğlu, Kılınç, 2014). Öğretmen motivasyonu ve iş doyumunun yükseldiği okullar okul ikliminin olumlu olmasının en önemli göstergelerindedir.

Eğitimsel ve öğretimsel amaçlara ulaşma ancak olumlu bir okul iklimine sahip olan etkili okullarda olmaktadır. Etkili okullar eğitim ortamının yani okul ortamının en iyi derecede düzenlendiği okullardır. Örgütsel etkililik, bir eğitim örgütünün sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütün amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmelidir. Örgütsel etkililiğin öğeleri de örgütün verimliliği, sağlığı, yararlılığı, iş görenin işten doyum alabilmesidir (Başaran, 1982).

Clark ve arkadaşlarının yaptığı araştırma sonuçlarına göre etkili okulda;

- Öğrencilerin akademik başarıları üzerine yoğunlaşma,
- Öğrenci başarısı için yüksek beklentileri olma,
- Düzenli ve destekçi okul iklimine sahip olma,
- Öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkanı sağlama,
- Düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere duyurma eylemleri vardır (Balci, 2002).



Görüldüğü gibi etkili bir okulun sahip olması gereken nitelikler arasında önemli bir nokta olarak okul iklimi de vurgulanmaktadır.

Olumlu okul iklimi öğrencinin akademik başarısını artırmanın yanı sıra, okula uyum sağlamasını da kolaylaştırmaktadır. Sınıf ve okulda kararlara aktif katılım, açık ve net belirlenmiş kurallar, sınıfların düzenli oluşu, öğrenciler arası açık iletişim gibi faktörler olumlu okul iklimi sağlayarak öğretmenin ve öğrencinin başarıya adanmışlığını artırmaktadır. (Brand & diğ., 2003).

Okul iklimi, öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin davranışlarını belirleyip algılarını yansıtmasını sağlayan çok önemli bir kavramdır. Okul iklimi, örgütün formal ve informal özelliklerini, katılanların kişiliklerini ve liderliğini etkileyen, değiştiren ve bu özelliklere yön veren bir kavramdır. Okulun örgütsel iklimi, o okulda görev yapanların performans ve motivasyonlarını etkileyerek diğer okullardan ayrılmasını sağlayan bir özelliktir. Kültürün yaşatılması için o okulda görev yapanların ve öğrencilerin okulla kendilerini özdeşleştirmeleri ve yaptıkları işten doyum almaları gerekir. Bu da okulda yaratılan örgüt iklimi ile yakından ilişkilidir (Baykara, 2009).

Son otuz yılda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilik yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik uygulamaları kapsamıştır.

Araştırma bulguları, eğitimde niteliğin öğretim programları ve araçlarında, öğretmenlerin mesleki gelişiminde, yönetimde, ve tesislerde yapılacak yenilik ve iyileştirme çabaları ile artırılabilirliğini göstermektedir (Karip & Köksal, 1996). Eğitimde kaliteyi artırmak okulda var olan ortamı yani iklimi iyileştirme ile mümkün olacaktır. Okul iklimini geliştirebilmek için ise okulda görev yapan bireylerin isteklerinin ve duygularının dikkate alınması gerekir.

Okul iklimini anlamak için, örgüt çalışanlarını anlamak gerekir. Örgüt çalışanlarını anlamak, onların örgüte ne kattıklarının anlaşılmasının ve örgütün hedefini gerçekleştirmesinin en kısa yoludur. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamına karşı nasıl bir tutum ve düşünce içinde olduklarının anlaşılması önemlidir. Bunun içinde, bu çalışmayla, “Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği’ nin” Türkçeye uyarlaması yapılarak alan yazına bir ölçek kazandırılması hedeflenmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek uyarlama çalışmasındaki aşamalar hakkında bilgi verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

#### **3.2. Araştırma Grubu**

Araştırmada, iki farklı katılımcı gruptan elde edilen veriler kullanılmıştır. İlk grupta, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarına dil ve kapsam geçerliliği

açısından katkı sağlayan alan uzmanları, ikinci grupta ise ölçeğin Türkçe formunun uygulandığı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri yer almıştır.

Dil geçerliği boyutunda görüşlerine başvuru alan uzmanlarda iyi derecede İngilizce bilmek ve Türk Dili alanında yetkin olmak gibi iki ölçüt temel alınmıştır.

Ölçeğin özgün hali olan İngilizceden Türkçeye çevirisini yapan grup üç uzmandan oluşmuştur. Bu uzmanlardan biri yurtdışında eğitim almış akademisyen, diğer ikisi ise İngilizce öğretmenidir. Türkçeye çevirisi yapılan ölçek maddelerinin İngilizce-Türkçe çeviri uygunluk derecesini tespit etmek için ise 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kişiler; üç akademisyen, iki İngiliz dili öğretmeni, bir mütercim- tercüman ve dört de İngilizce öğretmenidir. Türkçeye çevirisi yapılan ölçek maddelerinin Türkçeye uygunluk derecesini tespit etmek için ise Türk Dili alanında pedagojik formasyon eğitimi alan ve aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamalardan sonra oluşturulan Türkçe formun İngilizce geri-çevirisinin yapılması için ise biri akademisyen ikisi İngilizce öğretmeni üç kişi ile çalışılmıştır. Geri çeviri yapan akademisyen yurtdışı deneyimi olan ve İngilizceyi iyi derecede bilen kişidir. Geri çeviri yapan İngilizce öğretmenlerinin biri altı, diğeri ise on üç yıldır mesleklerini aktif bir biçimde icra eden kişilerdir. Geri çevirisi yapılan maddelerle, özgün İngilizce maddelerin anlamca uygunluğunu derecelendirmeleri için ise iki İngilizce öğretmenine ve bir mütercim tercümana geri çeviri formu uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği için ise 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanların ikisi

rehber öğretmen, biri psikoloji bilim dalı öğrencisi ve geri kalanlar ise Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan kişilerdir. Oluşturulan Türkçe form ve İngilizce form arasındaki uygunluğun tespiti amacıyla ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu İngilizce bilen 10 kişilik öğretmen grubuna uygulanarak ölçeğin Türkçeye çeviri aşaması tamamlanmıştır.

Yapı geçerliğine ilişkin veriler ise ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan branş ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Bu boyutta araştırma grubunda gönüllülük esasına dayanarak ulaşılan 410 ilk ve ortaokul öğretmeni yer almaktadır. Ancak, aykırı veri analizleri sonucunda göre 363' ünün verileri analiz çalışmalarına dahil edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda doğrulayıcı faktör analizine (DFA) girecek madde sayısı baz alınarak 150 kişi seçilmiştir. AFA sonucunda 11 madde kalmıştır ve her bir madde için en az 10 katı kuralından hareketle doğrulayıcı faktör analizi için 150 civarı bir örneklemin yeterli olacağına karar verilmiştir.

### **3.3. Genel Uygulama**

Genel uygulamaya, aykırı veri analizi sonucunda kalan 363 öğretmene ait veriler katılmıştır. Genel uygulama ile ilgili betimsel sonuçlar Tablo 3.1., 3.2., 3.3., 3.4.'de sunulmuştur.



Tablo 3.1. *Katılımcıların Cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	<i>F</i>	%
Kadın	164	46.3
Erkek	198	54.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birisi cinsiyetini belirtmemiştir.

Tablo 3.2. *Katılımcıların Kurum Türüne göre dağılımı*

Kurum	<i>f</i>	%
İlkokul	163	44.9
Ortaokul	200	55.1

Tabloda görülebileceği gibi araştırma ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Eğitim sistemimiz 2012 yılından itibaren ilkokul ve ortaokul olarak ayrışmaya gitmiştir. Ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerimizden daha fazla katılım olmuştur.

Tablo 3.3. *Katılımcıların Uzmanlık Alanlarına göre dağılımı*

Bölüm	<i>F</i>	%
Sınıf	135	37.2
Din Kültürü	11	3.0
Özel Eğitim	7	1.9
Beden Eğitimi	10	2.8

Müzik	3	8.0
Okul Öncesi	18	5.0
Rehberlik	5	1.4
Fen Bilgisi	70	19.3
Matematik	20	5.5
Sosyal Bilgiler	17	4.7
Teknoloji Tasarım	11	3.0
Bilişim Teknolojileri	10	2.8
İngilizce	24	6.6
Türkçe	19	5.2
Görsel Sanatlar	3	8

Tablo 3.4. *Katılımcıların Meslekteki Görev Sürelerine göre dağılımı*

Meslek Yılı	<i>f</i>	%
1-5 yıl	76	21.0
6-10 yıl	77	21.2
11-15 yıl	74	20.3
16-20 yıl	48	13.2
21-25 yıl	40	11.0
26-30 yıl	23	6.3
31-35 yıl	19	5.2
36-40 yıl	6	1.6

### 3.4. Okul Ortamı Ölçeği'nin Özgün Formu

Ölçeğin özgün formu Johnson ve Stevens(2000) tarafından geliştirilmiştir. Özgün ölçek sekiz faktör altında toplanan 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçek daha sonra Johnson, Stevens ve Zvoch (2011) tarafından güncelleştirilmiştir. Güncelleştirilen form, beş boyut ve bu boyutlar altında bulunan 21 maddeden ibarettir. Ölçeğin işbirliği boyutunda altı, karar verme boyutunda üç, eğitimsel yenilik boyutunda dört, öğrenci ilişkileri ve okul kaynakları boyutlarında da dörder madde bulunmaktadır. Güncelleştirme çalışmaları ABD' de ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek ve uyarlama çalışmalarında kullanılan formlar ve uyarlama basamakları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu araçlar eklerde ayrıca sunulmaktadır (Bkz ek 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

#### 3.5.1. Özgün Maddelerin Türkçeye Çevirisi Formu

Bu formda ölçeğin özgün maddeleri yer almaktadır. Forma ölçeğin özgün maddeleri yazılmış ve alt kısımlarında boşluklar bırakılmıştır. Uzmanlar özgün maddeleri Türkçeye çevirerek alt kısımdaki boşluklara yazmışlardır.

#### 3.5.2. İngilizce-Türkçe Çeviri Uygunluk Derecelendirme Formu

Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Formun solundaki bölüme ölçeğin özgün İngilizce maddeleri, orta kısmına 0'dan 10'a kadar derecelendirilme

yapılması için yazılmış numaralar, sağ kısmına ise Türkçeye çevrilen ölçek maddeleri yazılmıştır. Ölçeği derecelendiren uzmanların verdiği dereceler çevirinin uygunluğunu göstermektedir. 0 puan verilen maddeler çevirinin özđün halini hiç yansıtamadığını, 10 puan ise maddenin çevirisini aynen yansıttığını göstermektedir. Yani 0'dan 10'a doğru gidildikçe ölçeğin özđün haline yaklaşıp çeviri uygunluk derecesi artmaktadır. Bu form yoluyla çevirinin özđün forma olan yakınlığı tespit edilmiştir.

### **3.5.3. Türk Dili Uzmanı Formu**

Bu form yazım kuralları, anlatım bozukluğu, dil, imla ve noktalama kuralları ile birlikte okunduğu zaman her bir maddenin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi açısından Türk dili uzmanlarının derecelendirme yapması için hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmuştur. Formun sol tarafına çevirisi yapılan Türkçe maddeler sağ tarafında ise 0'dan 10'a kadar olan derecelendirme yer almaktadır. Uzmanlardan her bir maddenin hedef öğretmen kitlesi tarafından hiç anlaşılmayacağını düşünüyorsa 0, tamamen anlaşılacağını düşünüyorsa 10 sınırları içinde işaretleme yapmaları istenmiştir.

### **3.5.4. İngilizceye Geri Çeviri Formu**

Bu forma Türkçeye çevirisi yapılan ve Türk dili uzmanları tarafından incelenen maddeler yazılmıştır. Altlarına yeterli boşluklar bırakılarak İngiliz dili uzmanlarından Türkçe maddelerin İngilizceye geri çevirisinin yapılması beklenmiştir.



### 3.5.5. İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Derecelendirmesi Formu

Bu formda geri çevirisi yapılan İngilizce maddelerle özgün İngilizce maddelerin anlam uygunluğu derecelendirilmiştir. Formun sol tarafına ölçeğin özgün maddeleri, orta kısma ise 0'dan 10' a kadar derecelendirme yapılmıştır. Formun sağ tarafında ise geri çevirisi yapılan İngilizce maddelere yer verilmiştir. Uzmanlar eğer İngilizce geri çevirinin özgün maddeyi yeterince yansıtmadığını düşünüyorlarsa 0, tamamen yansıttığını düşünüyorlarsa 10 sınırlarında 1'den 10'a kadar geri çevirinin uygunluğunu gösteren rakama işaretleme yaparak derecelendirme yapmıştır.

### 3.5.6. Kapsam Geçerliliği Formu

Formun sol kısmına ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmış olan maddeleri, sağ kısmına ise 0'dan 10'a kadar numaralar yazılmıştır. Uzmanlardan, her maddenin öğretmenlerin okuldaki psikososyal ortamı ölçme düzeyini derecelendirmeleri istenmiştir. Bu derecelendirmeyi yaparken, eğer maddenin öğretmenlerin okuldaki psikososyal ortamını ölçmeyi hiç karşılamayacağını düşünüyorlarsa 0, tam olarak karşıladığını düşünüyorlarsa 10 sınırlarında; her bir maddenin ölçme düzeyini gösteren rakamı işaretlemeleri istenmiştir. Bu formun hazırlanma amacı öğretmenlere uygulanacak olan ölçeğin amacına uygunluk derecesini tespit etmektir.

### 3.5.7. İngilizce Bilen Öğretmen Grubu Çeviri-Geri Çeviri formu

Oluşturulan Türkçe form ve özgün İngilizce form arasındaki uygunluğun belirlenmesi amacıyla ölçeğin İngilizce ve Türkçe Formu İngilizce bilen öğretmen

grubuna uygulanmıştır. Bu formların uygulanması için 10 öğretmen seçilmiştir. Bu öğretmenlerden bir kısmı sınıf öğretmeni iken diğer bir kısmı branş öğretmenidir. Öğretmenlere öncelikle özgün form, bir ay sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı öğretmenlerin iki formdan aynı şeyi anlayıp anlamadıklarını tespit etmektir.

Özgün maddelerin Türkçeye çevrilmesi formu, İngilizce-Türkçe çeviri uygunluk derecelendirme formu, Türk dili uzmanı formu, İngilizceye geri çeviri formu, İngilizce-İngilizce geri çeviri uygunluk derecelendirmesi formu, kapsam geçerliliği formu, ölçeğin İngilizce formu ve Türkçe formuna ilişkin tablolar eklerde verilmiştir.

### 3.5.8. Genel Uygulama Formu

Birinci grup uygulamadan sonra genel uygulama formu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin son hali iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde, çalışmaya katılan öğretmen grubunun görev yaptığı okulunun adı, kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yaptığı, görev yaptığı branşının adı ve cinsiyetinin ne olduğu ile ilgili bilgiler alındığı bölüm bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise 5’li Likert ile derecelendirilen maddeler yer almaktadır. 5’li Likert şu ifadeleri içermektedir;

1 “Hiçbir zaman”,

2 “Nadiren”,

3 “Genellikle”,

4 “Sıklıkla” ve

5 “Her zaman”

Ölçek 21 maddeden ve bu maddeleri kapsayan 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ve boyutların içerdiği madde sayıları şöyledir;

İşbirliği; 6 maddeden,

Öğrenci ilişkileri; 3 madde,

Okul kaynakları; 4 madde,

Karar verme; 4 madde, Eğitimsel yenilik; 4 madde

Genel uygulama formundaki boyutlarla ilgili açıklamalar Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Ölçek Boyutları ve İçerikleri Taslağı

Boyut	Açıklama
İşbirliği	Okulda öğretmenler arasında eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemede ve sosyal alanda var olan yardımlaşmayı temsil etmektedir(Bernard, 1994).
Öğrenci İlişkileri	Öğrenci davranışlarını ve bu davranışlarla birlikte öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi göstermektedir.
Okul Kaynakları	Okulda var olan kaynakları ve öğrencilerle öğretmenlerin bu kaynaklara ulaşabilme düzeyini temsil etmektedir.

Karar Verme	Okul hakkında verilen kararların kim ya da kimler tarafından verildiğini ve öğretmenlerin kararlara katılma düzeyini göstermektedir(Smith & Simon, 1986).
Eğitimsel Yenililik	Okulda geliştirilecek olan yeni yaklaşımlara açıklığı ve bu konudaki öğretmen vurgusunu barındırmaktadır (Balcı, 2002).

### 3.6. Veri Toplama Süreci

Ölçek uyarlama çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çeviri ve dil geçerliği aşamalarına dair bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise ölçeğin yapı geçerliğinin tespiti için veri toplama süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.6.1. Çeviri ve Dil Geçerliği

Ölçeğin uyarlanması esnasında Hambleton & Patsula'nın (1999) önerdiği kültürler arası ölçek uyarlama aşamaları takip edilmiştir.

Ölçek uyarlanırken takip edilen aşamalar aşağıda özetlenmiştir;

1. Ölçeğin özgün maddeleri İngilizce bilen 3 uzman tarafından Türkçeye çevrildi.
2. En iyi İngilizce çeviriler seçildikten sonra, maddeler 10 İngilizce uzmanına götürülerek çevirilerinin uygunluğu test edildi.



3. Sonrasında, ölçek maddeleri Türk dili alanında uzman 10 Türkçe öğretmenine götürüldü ve dil, yazım, imla ve noktalama, anlatım bozukluğu ve anlaşılabilirlik düzeyleri açılarından incelemeleri istendi.
4. Oluşturulan Türkçe form İngilizceye geri çeviri için iyi derecede İngilizce bilen 3 uzman görüşüne sunuldu.
5. Geri çevirisi yapılan maddelerle, özgün İngilizce maddeler arasındaki uyumun tespiti için maddeler İngilizce bilen 3 kişi tarafından değerlendirildi.
6. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğinin tespiti için ise 10 alan uzman görüşüne başvuruldu.
7. Oluşturulan Türkçe form ve özgün İngilizce form arasındaki dilsel eşdeğerliğin tespiti için ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu İngilizce bilen sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan 10 kişilik öğretmen grubuna uygulandı.
8. Son olarak ise bu aşamaların tamamından geçerek hazırlanan Türkçe form 410 öğretmenden oluşan gruba uygulandı.

### **3.7. Yapı Geçerliliğinin Tespiti İçin Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın genel uygulaması için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacak araştırmayla ilgili gerekli evraklar verilmiş ve onlardan üst yazı ile okullara uygulama formunun gönderilmesi talep edilmiştir. Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından tüm ilçelerinden öğretmen sayısının fazla olduğu ve farklı örneklemelere sahip, kendi seçmiş olduğum 50 okula genel uygulama formu gönderilmiş ve tamamlanan formlar tarafıma teslim edilmiştir.

Genel uygulamanın yapıldığı 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokulda 592, ortaokulda 723 olmak üzere toplam 1315 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla oluşturulan araştırma gruplarında gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Toplamda 410 öğretmene Türkçe form uygulanmış, ancak aykırı veri analizi sonucunda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) 363 kişilik katılımcı grup üzerinde, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları ise bu gruptan seçilen 150 kişi üzerinden yürütülmüştür.

### **3.8. Verilerin Analizi**

Aşağıda verilerin analizinde izlenen aşamalar ayrıntılı olarak sunulmuştur.

#### **3.8.1. Aykırı Veri Analizi**

Aykırı verileri belirlemek amacıyla önce tek değişkenli aykırı veri analizi, daha sonra ise çok değişkenli aykırı veri analizi yapılmıştır.

##### **3.8.1.1. Tek Değişkenli Aykırı Veri Analizi**

Verideki olası problemler denetlenip, giderildikten sonraki aşama aykırı değerlerin tespiti ve veriden çıkarılmasıdır. Okul Ortamı Ölçeği'nin her bir maddesi için Z puanları hesaplanmıştır. Z puanı  $\pm 3.3$  ( $p < .01$ ) aralığı dışında bulunan veriler aykırı veri olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Yapılan incelemede 47 adet aykırı veri saptanmıştır. Bu aykırı veriler, veri setinden çıkarılarak hesaplamalara devam edilmiştir.

### 3.8.1.2. Çok Değişkenli Aykırı Veri Analizi

Aykırı verileri belirlemek amacıyla çok değişkenli aykırı veri analizi Mahalanobis uzaklıklarına göre ( $p < 0.001$ ) araştırılmıştır. Mahalanobis uzaklığı  $\chi^2(45) = 80.08$  değerinin üzerinde olan değerler aykırı veri olarak değerlendirilmiştir.

### 3.9. Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

Verilerin analizi SPSS ve LISREL istatistik paket programlarında yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla öncelikle temel bileşenler analizine dayalı AFA uygulanmıştır. Elde edilen faktörleri yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla dik döndürme tekniklerinden Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Güvenirlik için ise Cronbach  $\alpha$  ile iç tutarlılık ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. AFA ile ortaya konan modelin yapı geçerliği bir kez de DFA ile test edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Çeviri ve Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

Özgün ölçek maddeleri Türkçeye çevrildikten sonra, 10 kişilik bir uzman grup tarafından Türkçe-İngilizce uyumu incelenmiştir. Ölçek maddelerinin Türkçe-İngilizce madde uyumuna ilişkin uzman puanları Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Ölçek Maddelerinin İngilizce-Türkçe Uyum Dereceleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M1	9.10	1.10
M2	9.30	1.05
M3	9.80	.42
M4	9.10	1.28
M5	8.20	1.54
M6	9.80	.42
M7	8.60	1.89
M8	9.00	.47
M9	8.50	1.65
M10	8.50	1.29
M11	9.00	0.81
M12	8.30	1.33
M13	9.50	.52
M14	8.70	.82
M15	9.00	1.15
M16	8.80	1.81
M17	9.70	.67
M18	9.40	.84
M19	9.00	.47
M20	9.40	.51
M21	9.20	.63

*M: Madde*



Tablo 4.1.'den görülebileceği gibi her bir ölçek maddesi tercümesinin İngilizce orijinali ile olan uyum düzeyleri derecelendirme değerleri 8.20 ile 9.80 arasında değişmiştir.

İngilizce-Türkçe uyum sonuçlarının olumlu çıkmasından sonra maddeler Türk Dili uzmanları tarafından Türkçe anlaşılabilirlik, imla ve noktalama, yazım kuralları, anlatım bozukluğu ve dilbilgisi kuralları açısından derecelendirilmiştir. Tablo 4.2.'de derecelendirme sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Ölçek Maddeleri Türkçe Anlaşılabilirlik Dereceleri*

Maddeler	$\bar{X}$	S
M1	8.10	2.37
M2	7.50	2.79
M3	9.60	.96
M4	8.00	2.40
M5	9.40	.96
M6	8.20	2.86
M7	7.70	2.75
M8	7.50	3.02
M9	7.10	3.03
M10	8.10	2.55
M11	8.20	2.57
M12	9.00	1.24
M13	7.90	2.76
M14	9.40	.84
M15	8.70	1.76
M16	9.10	.99
M17	9.00	2.30
M18	8.50	2.32
M19	9.40	.51
M20	8.50	1.78
M21	8.10	2.47

Tablo 4.2.'den görülebileceği gibi maddelerin Türkçe anlaşılabilirliği 7.10 ile 9.60 arasında değişmiştir. Ortalamalar olumlu sonuç vermiş maddelerin Türk dili uygunluğu test edilmiştir.

Ölçeğin kavram ve dil eşitliğinin sağlanması için çift çeviri süreci uygulanmıştır. Bu aşamada, Türkçeye çevirisi yapılan maddeler, İngiliz dili uzmanları tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin özgün maddeleri ile geri çevirisi yapılan maddelerin uygunluğuna ilişkin veriler ise Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. *İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Dereceleri*

Maddeler	$\bar{X}$	S
M1	8.30	2.35
M2	8.10	2.13
M3	9.40	1.07
M4	8.50	2.01
M5	7.70	2.05
M6	8.50	1.90
M7	8.20	2.65
M8	8.90	2.02
M9	9.00	1.56
M10	8.70	2.75
M11	8.50	2.22
M12	8.60	2.54
M13	9.10	1.19
M14	8.70	2.00
M15	9.10	1.59
M16	8.70	1.94
M17	8.90	1.28
M18	9.30	1.16
M19	9.00	1.33
M20	9.20	1.93
M21	9.20	1.61

Tablo 4.3.'de görülebileceği gibi maddelerin İngilizce-İngilizce geri çeviri uygunluk dereceleri 7.70 ile 9.40 arasında değişmiştir.

İngilizce-İngilizce geri çeviri uygunluk derecelerinden olumlu sonuç alındıktan sonra ölçeğin kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Tablo 4.4.'de kapsam geçerliliği analizleri sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Kapsam Geçerliliği Uygunluk Dereceleri*

Maddeler	$\bar{X}$	<i>S</i>
M1	9.10	1.10
M2	9.10	1.10
M3	9.10	1.10
M4	8.80	1.31
M5	9.00	1.05
M6	8.90	1.52
M7	9.00	1.56
M8	9.40	.84
M9	9.40	1.07
M10	9.30	1.25
M11	9.40	1.26
M12	9.40	.96
M13	9.30	1.05
M14	9.20	1.54
M15	8.80	1.87
M16	9.40	.84
M17	9.00	1.56
M18	9.40	.84
M19	9.60	.69
M20	9.40	.84
M21	9.50	.52

Tablo 4.4.'de görülebileceği gibi maddelerin kapsam geçerliliği uygunluk dereceleri 8.80 ile 9.60 arasında yüksek değerler bulunmuştur.

Ölçeğin özgün halinden tercüme aşamasında Türkçe dil geçerliği bakımından ve kapsam geçerliliği bakımından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ölçeğin İngilizce formu ve oluşturulan Türkçe formu aynı öğretmen grubuna bir aylık ara ile uygulanmış ve bu uygulamada, öğretmenlere önce ölçeğin İngilizce form daha sonrada Türkçe form verilmiştir. Burada amaç, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formuna ait sonuçların birbiriyle ne derecede uyduğuna belirlemektir. Toplam 10 öğretmenin katıldığı bu aşamaya ait Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler t-testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler t-testi Sonuçları*

Maddeler	Z	p
M1	.000 <sup>b</sup>	1.000
M2	-1.342 <sup>c</sup>	.180
M3	.000 <sup>b</sup>	1.000
M4	-1.186 <sup>d</sup>	.236
M5	-1.000 <sup>d</sup>	.317
M6	.000 <sup>b</sup>	1.000
M7	-.431 <sup>c</sup>	.666
M8	.000 <sup>b</sup>	1.000
M9	-1.342 <sup>d</sup>	.180
M10	-1.190 <sup>c</sup>	.234
M11	.000 <sup>b</sup>	1.000
M12	-.780 <sup>c</sup>	.435
M13	.000 <sup>b</sup>	1.000
M14	-2.000 <sup>c</sup>	.046
M15	.000 <sup>b</sup>	1.000
M16	-2.236 <sup>d</sup>	.025
M17	.000 <sup>b</sup>	1.000
M18	-2.000 <sup>d</sup>	.046
M19	-1.265 <sup>d</sup>	.206
M20	-1.000 <sup>d</sup>	.317
M21	-1.562 <sup>d</sup>	.118

c; Negatif sıralar temelinde

d ; Pozitif sıralar temelinde

b; Negatif ve pozitif sıralar toplamı birbirine eşittir.



Tablo 4.5.'de görülebileceği üzere aynı çalışma grubuna ait iki ölçüm puanları arasında önemli bir farklılaşma olmamıştır ( $p>.05$ ). Yani öğretmenler İngilizce ve Türkçe formlardaki maddelerden aynı anlamı çıkarmışlardır. Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testinden olumlu sonuç alındıktan sonra ölçeğin Türk diline çeviri aşaması tamamlanmıştır.

## 4.2. Ölçeğin Yapı Geçerliği ile İlgili Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır.

### 4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Öncelikle verilerin AFA için uygunluğunu sınamak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.6'deki gibidir:

Tablo 4.6. *KMO ve Bartlett Test Sonuçları*

KMO		.847
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık Kay kare	1314.92
	Serbestlik derecesi	55
	p	.000

Okul Ortamı Ölçeği'nin KMO değeri .85 bulunmuştur. KMO 1'e yakın olması veri setinin AFA için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin faktör

analizinin normalinde sayıltılarını sağlama durumu Kaiser-Maiker Olkin ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değer [ $X^2=1314.92$ ,  $p=.000$ ]  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre, verilerin AFA için uygun olduğu görülmüştür.

Faktör yapısını açıklamak için veriler üzerinde ilk etapta döndürülmemiş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2008) göre, temel bileşenler analizi "bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan, görelilik olarak da okunması kolay bir istatistiksel tekniktir". Bu işlem sonucunda özdeğerleri 1'den büyük olan 2 faktör ortaya çıkmış ancak bunlar kuramsal olarak anlamlandırılmamıştır. Ardından özdeğerleri 1'den büyük olan faktörler ayrıca, faktör özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği ve açıkladıkları varyans oranları incelenerek yapının iki faktör altında değerlendirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Literatür araştırıldığında bu değerlere tek başına bakıldığında olması gerekenden fazla faktör ortaya çıkabildiği, faktör yapısına karar vermek için ise bunların yanında dikkate alınması gereken temel bir ölçütün ortaya konulan çözümün kuramsal olarak temellenebilmesi olduğu görülmektedir (Zwick & Velicer, 1986). Buradan hareketle, daha sağlıklı karar verebilmek açısından ortaya çıkan 2 boyutlu yapı kuramsal olarak da değerlendirilmiştir. Kuramsal olarak incelendiğinde de elde edilen yapının uygun olduğu anlaşılmıştır. İki boyut üzerinde ve Varimax Dik Döndürme tekniğine dayalı temel bileşenler analizi uygulanarak analiz tekrarlanmış, binişiklik gösteren (aynı anda birden çok faktör

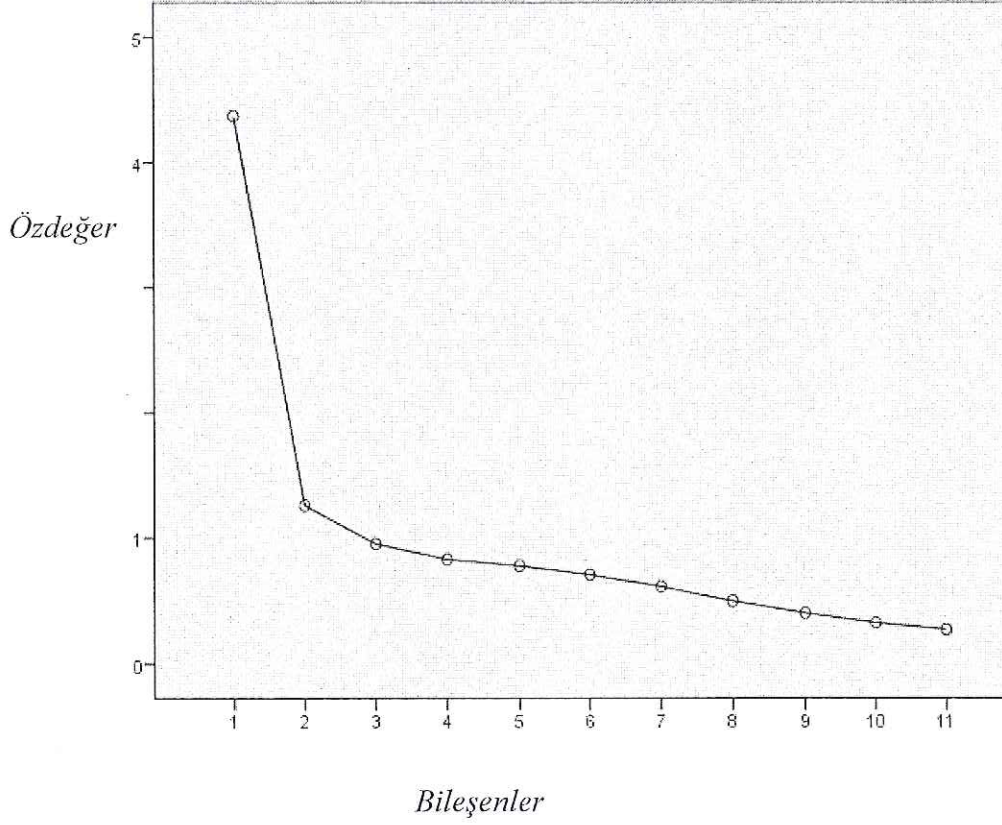
altında yük değeri gösteren ve bu yük değerleri arasındaki fark .10'dan küçük olan) 1, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 ve 21. maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Böylece kalan 11 madde ölçekte iki faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör altında 8, ikinci faktör altında 3 madde bulunmaktadır. Bu iki boyut toplam varyansın %51.1'ini açıklamaktadır. Tavşancıl (2005)'a göre çok faktörlü desenlerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli kabul edildiği göz önünde bulundurulursa, bu çalışmada açıklanan varyansın beklenen düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo. 4.7. *Boyutlara ilişkin toplam varyans ve özdeğerler*

Boyutlar	Özdeğerler	Toplam varyans
İşbirliği ve Yenilikçilik	4.37	39.72
Öğrenci İlişkileri	1.26	11.46

Oluşan faktörler 'İşbirliği ve Yenilikçilik' ile 'Öğrenci İlişkileri' adları altında toplanmıştır. Bu faktörlerin özdeğerleri sırasıyla 4.37, 1.26, açıklanan toplam varyansa katkıları ise sırasıyla %39.72 ve %11.46'dır.

Şekil 4.1. Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç-Birikim Grafiği



AFA sonrasında ortaya çıkan faktör yük değerleri ve maddelere ilişkin çeşitli göstergeler Tablo 4.8.' de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Madde	Faktör1	Faktör2	Ortak Faktör Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı(t)
M19	.77		.63	.64	21.26**
M20	.75		.57	.55	16.10**
M18	.70		.53	.59	15.83**



M2	.67	.48	.55	17.66**
M3	.63	.43	.52	13.25**
M6	.59	.39	.50	15.74**
M15	.58	.38	.49	13.87**
M5	.44	.21	.34	8.52**
M8		.82	.75	13.39**
M9		.80	.74	14.48**
M7		.69	.49	5.89**

\*\* p<. 01

Ölçekte yer alan 11 maddenin faktör yük değerleri .44 ile .82 arasında değişme göstermektedir. Maddelere ilişkin ortak faktör varyansları .21 ile .75 arasında değişmektedir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a göre (2006) AFA'de madde yüklerinin .30'un üzerinde çıkması kabul edilebilirlik açısından önem taşımaktadır.

Alanyazında madde toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve en az .20 olması üzerinde durulmaktadır (Tavşancıl, 2005). Elde edilen madde toplam korelasyonları incelendiğinde en yüksek madde 19 (.64) , en düşük madde ise 7 (.29) 'dur. Toplam varyansa en büyük katkıyı .82 faktör yük değeri ve .75 ortak faktör varyansı ile 8. madde yapmaktadır. Toplam varyansa en düşük katkıyı ise .44 faktör yük değeri ve .21 ortak faktör varyansı ile 5. madde sağlamaktadır.

Alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde tüm maddelerin ölçülen durumun yüksek ve düşük olduğu bireyleri anlamlı biçimde ayırt edebildiği anlaşılmıştır. Ayırt ediciliği en yüksek madde 19 ( 21.26, .64) en düşük madde ise 7 ( 5.89, .29)' dir.

Özgün ve Türkçe formlar karşılaştırıldığında özgün ölçekteki 5 boyutlu yapının Türkçe formda 2 boyuta düştüğü görülmüştür. Özgün ölçekte en yüksek faktör yük değeri sağlayan maddeler 2, 14, 7, 12 iken Türkçe formda 19, 18 ve 9. maddelerdir. Özgün ve Türkçe formda farklı maddelerin yüksek değerler alması yanıtlayanların maddeleri algılanmasındaki kültürel farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okul Ortamı Ölçeği'nin 11 maddenin AFA' dan beklenen değerlere ulaştığı görülmüş ve yapı geçerliği çalışmasının ikinci ayağı olan DFA'ya geçilmiştir.

150 kişilik veri seti üzerinde gerçekleştirilen DFA sürecinde yapı üzerinde hiçbir modifikasyon önerisi gerçekleştirilmeden elde edilen uyum iyiliği göstergeleri şu biçimdedir: [ $\chi^2/ sd$  1.17, RMSEA.003, SRMR;.05, NFI .96, NNFI .99, CFI .99, GFI .94 ve AGFI .91].

Bu aşamada yapılan incelemede 2-3 ve 5-16 maddeleri arasında analizin bir modifikasyon önerisi ürettiği görülmüştür. Kuramsal incelemeler sonucunda bunlardan mantıklı bulunan 2-3 ve 5-16 maddeleri arası ilişkileri serbest bırakma önerileri uygun görülmüş ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda analiz 2-3 arasındaki modifikasyon gerçekleşmiş, 5-16 arasındaki öneriyi gerçekleştirilmemiştir. 2-3 maddeleri arasında modifikasyon önerisi gerçekleştirilerek DFA sonlandırılmıştır.

Böylece elde edilen nihai uyum indeksleri Tablo 4.9.'da ve 2 boyutlu yapıya ilişkin yapısal eşitlik modeli şekil 4.2.' de sunulmuştur.

Tablo 4.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Göstergeleri

Uyum				
Ölçüleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Ölçüm değeri	Uyum
$\chi^2$			42.54	
P	>.05	$0.01 \leq p \leq 0.05$	.01	
$\chi^2 / sd$	<2	>5	1.03	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	.016	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	.04	İyi uyum
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.96	İyi uyum
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	1.00	İyi uyum
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	1.00	İyi uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.95	İyi uyum
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	.92	İyi uyum

Alanyazın incelendiğinde küçük ki-kare değerleri iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edildiği görülmektedir (Şencan, 2005). Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3 ve altında çıktığı modeller iyi modeller olarak nitelendirilmektedir (Sümer, 2000). Tablo 4.10.'da görülebileceği gibi  $\chi^2/sd$  oranı 1.01 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler model ve veri arasında mükemmel uyuma işaret ettiği görülmüştür.

DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerin RMSEA değeri .016 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin bulunmasındaki amaç hata oranını en aza indirmektir. RMSEA kötü uyum indeksi olarak da ifade edilmektedir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyumun, .08'den küçük olması iyi uyumun olduğunu açıklar (Jöreskog & Sörbom, 1993, akt: Çokluk & diğ., 2012).



.10 un üzerindeki değerler kabul edilebilir aralıkta değildirler (Kline, 2011). Bu çalışmada elde edilen RMSEA değeri .05'ten küçük olduğu için mükemmel uyuma işaret ettiği kabul edilmiştir.

RMR ise 0 ile 1 arasında değer almaktadır. RMR değeri 0 'a yaklaştıkça uyum iyileşmektedir. Çalışmada, standardize RMR değeri .06 olarak bulunmuştur. SRMR, RMR'nin her bir değişkenlerdeki düzeyler esas alınarak oluşan değerlerini yorumlamada daha da anlamlıdır (Hooper, 2008). SRMR'de 0 ile 1 arasında değer almaktadır. SRMR de ki kare gibi kötü uyum indeksidir yani yüksek değerler kötü uyumu ifade eder (Iacobucci, 2010) . SRMR değerinin .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk & diğ., 2012). Yapılan analiz sonucunda elde edilen SRMR değeri .08'den aşağı bir değer olduğu için iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür.

Artık ortalamaların karekökü (Rootmean square residuals – RMR) .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk & diğ., 2012). Bu çalışmada, RMR değeri .04 olarak bulunduğu için bu değer mükemmel bir uyumu işaret etmektedir.

NNFI ve NFI değerleri gizil değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığını varsayan bir modelde, önerilen yapısal eşitlik modelinin ki-kare değerini karşılaştırır. Bu değerler 0 ile 1 arasında bir değer alır ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007) . .95 iyi uyum göstergesi iken, .90 üzerindeki değerler kabul edilebilir bir uyum göstergesidir. NFI indeksinin önemli bir yanı iç içe model karşılaştırmasına katkı sağlamasıdır (Bentler,1990). Yapılan çalışmada NNFI değeri 1.00 ve NFI değeri .96 olarak



bulunmuştur. NNFI değeri modelin birebir doğruladığını göstermektedir. NFI değeri ise 1'e oldukça yakındır ki bu da mükemmel bir uyumun göstergesidir.

Düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted goodness of fit index-AGFI)'nin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum olduğunu gösterirken, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, & diğ., 2012). Bu çalışmada AGFI değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu açıdan da modelimiz iyi bir uyum göstermektedir. Diğer yandan model ve veri uyumu göstergelerinden olan CFI ve GFI değerleri 0 ile 1 arasında bir değer alır ve elde edilen verinin 1'e yaklaşması uyumun iyiye doğru gittiğini gösterir (Sümer, 2000). GFI ayrıca gözlenen ve beklenen değer arasındaki uyumu da göstermektedir. Bu çalışmada, CFI değeri 1.00 olarak bulunmuştur. Elimizdeki veri, modeli birebir doğrulamaktadır. GFI değeri ise .95 olarak bulunmuştur. GFI değerinin .90'ın üzerinde bulunmuş ve iyi bir uyum olduğu görülmüştür.

GFI ve AGFI değerine karşın  $\chi^2/sd$  oranı, RMSEA, SRMR ve CFI değerlerinin kabul edilen sınırlar içerisinde ve iyi uyuma işaret ediyor olması ölçeğin yapı geçerliliğini güçlendirmektedir.

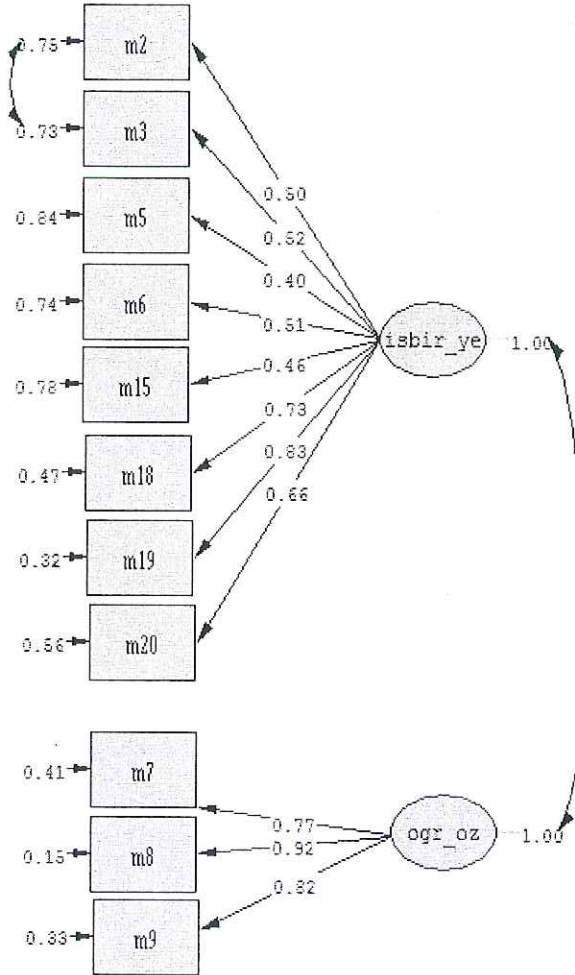
DFA' da iki önemli ölçütte maddelere ilişkin t ve R<sup>2</sup> değerleridir. Tablo 4.10'da bu değerlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Maddelere İlişkin t ve R<sup>2</sup> değerleri*

<i>Madde</i>	<i>T</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>Madde</i>	<i>T</i>	<i>R<sup>2</sup></i>
M2	6.06	.25	M7	10.68	.59
M3	6.31	.27	M8	13.85	.85
M5	4.64	.16	M9	11.62	.67
M6	5.90	.24			
M15	5.21	.19			
M18	9.78	.54			
M19	11.65	.70			
M20	8.56	.44			

Elde edilen t değerleri her bir gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır; .05 anlamlılık düzeyi için eşik t değeri 1.96, .01 anlamlılık düzeyi için ise 2.58'dir (Şimşek, 2007). Tablo 4.8'de görülebileceği gibi gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri 2.58'i aştığı için .01 düzeyinde manidardır (Çokluk & diğ., 2012). Önemli bir ölçüt de her bir gözlenen değişken için açıklanan varyansı ifade ederek, gözlenen değişkenin gizil değişkendeki değişimin ne kadarını açıkladığını ortaya koyan R<sup>2</sup> değeridir (Şimşek, 2007). Modele ilişkin R<sup>2</sup> değerleri incelendiğinde en yüksek katkıyı 1. boyut için on dokuzuncu madde, 2. boyut için ise sekizinci madde yapmaktadır.

Şekil 4.2.Okul Ortamı Ölçeği Yapısal Eşitlik Modeli



Chi-Square=42.54, df=41, P-value=0.40468, RMSEA=0.016

DFA bulguları AFA ile ortaya konulan 2 boyutlu modelin okul ortamına ilişkin öğretmen algılarını ölçmedeki yeterliliğini doğrular niteliktedir.

### 4.3. Ölçeğin Güvenilirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Güvenirlilik, test maddelerine verilen cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik her ölçüm için gerekli olan bir kavramdır. Kalaycı (2006)'nın da belirttiği gibi; "Güvenirlilik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder." Bu çalışmada Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ( $C_{\alpha}$ ) katsayısı kullanılarak tespit edilmiştir.

Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği'nin tamamına ait  $C_{\alpha}$  değeri .82 bulunmuştur. Alt boyutlara ait  $C_{\alpha}$  değerleri ise Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.11. Ölçeğe ve Alt Boyutlarındaki Maddelere İlişkin  $C_{\alpha}$  Değerleri

Faktör	$C_{\alpha}$
İşbirliği ve Yenilikçilik	.80
Öğrenci İlişkileri	.84

Tablo 4.6.'da da görülebileceği gibi ölçeğin alt boyutlarının  $C_{\alpha}$  değerleri yüksektir. Birinci ve ikinci boyutta güvenilirlik değerleri .80-.84 aralığında değişmekle birlikte ölçeğin tamamının güvenilirlik değeri .82'dir. Bu değerlerle birlikte .29 ile .64 arasında değişen ve yüksek değerler olduğu gözlemlenen madde toplam korelasyonları da 2 faktörlü yapının iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada, “Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği'nin” Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Çalışmanın amacı, okul ortamını ölçebilecek Türkçe ölçeği alan yazına kazandırmaktır. Çalışma, nicel betimsel nitelikli bir alan araştırmadır. Araştırmada iki farklı katılımcı grupta çalışılmıştır. Birinci grup ölçek uyarlaması için dil geçerliliği çalışmalarına katılırken, ikinci grup uyarlaması yapılan ölçeğin maddelerinin orijinaline uygunluğunun tespiti için ölçekte yer alan ifadelere cevap vermiştir. Dil geçerliliği boyutunda çalışmaya katkıda bulunan uzmanlar ölçüt örnekleme yoluyla seçilirken, yapı geçerliğine ilişkin çalışmaların araştırma grubu gönüllülük esasına dayanılarak seçilen 410 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında, uyarlama basamakları tek tek izlenmiş olup, maddelerin özgünlüğünü bozmadan Türkçeye en uygun biçimde uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Maddelerin ölçek geliştirme basamaklarında her bir madde tek tek irdelenmiş olup, herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek kalmadan orijinaline uygun çevirisi yapılmıştır. Bu doğrultuda genel uygulama formu hazırlanmıştır.

Genel uygulama formunda ölçeğin ilk bölümünde uygulamaya katılacak öğretmenlere ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır. Genel uygulama formunun ikinci bölümde 5'li likert ile derecelendirilen maddeler yer almaktadır. Özgün ölçek 21 maddeden ve bu maddeleri kapsayan beş boyuttan oluşmaktadır. Genel

uygulamaya konan madde sayısı orijinal ölçekle aynı kalmış, çeviri ve uyarlama aşamasında tüm maddeler ölçeğe girmiştir.

Genel uygulama formu Bartın ilinden seçilen 50 okula gönderilmiştir. Verilerin daha sağlıklı sonuç vermesi için SPSS paket programı ile aykırı(uç) değerler olup olmadığına bakılmış, işlem sonucunda 47 aykırı değer olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizi için ilk basamak olan AFA 363 kişilik katılımcı grup üzerinden yürütülmüştür.

Psikolojik testler için yapı geçerliği birinci derecede önem taşır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için öncelikle temel bileşenler analizine dayalı AFA uygulanmıştır. Elde edilen verileri daha anlamlı ve açık olarak açıklamak amacıyla varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA ile ortaya konan modelin geçerliği DFA ile test edilmiştir. AFA’ da ilk olarak KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve  $KMO \leq 0.50$  için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bakılan Okul Ortamı Ölçeği’nin KMO değeri .84 bulunmuştur. KMO’nun 1’e yakın olması veri setinin AFA için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Barlett küresellik testinde  $p < .01$  düzeyinde anlamlılık ortaya konmuştur [ $\chi^2 = 1314,92$ ,  $p = ,000$ ]. KMO ve Barlett testi sonuçlarına göre verilerin AFA için uygun olduğu görülmüştür.

Faktör yapısını belirlemek için veriler üzerinde ilk etapta döndürülmemiş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan bu işlem sonucunda boyutlar oldukça değişken çıkmış, yeterli yük değerlerine ulaşamamıştır. Ardından öz değerleri

1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Açıkladıkları varyans oranları ve yamaç-birikim grafiği incelenerek ölçek maddelerinin iki boyutta toplanmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine DFA gerçekleştirilmiştir. Çünkü alanyazına bakıldığında bu değerlerin tek başına anlamlı olup olmadığı, faktör sayısına karar vermek için bulunan bu madde ve boyutlarının kuramsal olarak da anlamlı olması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak iki faktörlü yapı kuramsal anlamda değerlendirilmek için DFA yapılmıştır.

AFA iki boyut üzerinde Varimax Dik Döndürme tekniği ile tekrarlanmıştır. Çünkü döndürme işlemi iki ya da daha fazla faktör olduğunda uygulanır ve döndürme sonucunda maddeler bir faktör ile yüksek yük değeri verirken, kalan faktörlerle sıfıra yakın yük değeri vermeye başlar (Brown, 2006). Bu yöntem Kaiser tarafından da önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu durumda faktör analizinin yorumlanması kolaylaşmaktadır. Farklı kültür ve dillerde geliştirilip üzerinde uyarılma çalışması yapılan ölçeklerde, dil ve kültür farklılıklarının neden olduğu bir takım sorunlar görülebilmektedir. Geçerlik ve güvenilirliği daha yüksek bir ölçeğe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen madde eleme işlemleri sonucunda da gerek uygulaması daha kolay bir ölçek elde etmek, gerekse birden fazla faktör ile ilişkili olan maddeleri elemek amacıyla binişik/karmaşık maddeler incelemeye alınmıştır. Böylece hangi faktörü ölçtüğü belli olmayan, aynı anda birden fazla faktör ile ilişki içerisinde olan maddeler elemeye tabi tutulmuştur. Aynı anda birden çok faktör altında yük değeri gösteren ve bu yük değerleri arasındaki fark .10'dan küçük olan 1, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 ve 21. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini artırmak için



temel bileşenler analizi sonuçlarıyla İngilizce ölçeğin analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda aynı anlamı veren maddelerin aynı faktörler altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktör altında sekiz, ikinci faktör altında ise üç madde bulunmaktadır. Araştırmamızda biri sekiz diğeri üç madde içeren iki boyut bulunmaktadır.

Elde edilen iki boyut toplam varyansın %51.1' ini açıklayarak beklenen düzeyde olduğu görülmüştür. Faktörler “İşbirliği ve Yenilikçilik” ile “Öğrenci İlişkileri” adı altında incelenmiş olup, öz değerleri sırasıyla 4.37, 1.26' dır.

Ölçekte yer alan maddenin faktör yük değerleri sırasıyla .44 ile .82 arasında değişim göstermektedir. Maddelerin ortak faktör varyansı ise .21 ile .75 arasında değişmektedir. Literatüre bakıldığında madde yüklerinin .30 üzerinde olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Tatham ve diğ., 2006). Elde edilen madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en yüksek madde 19( .64), en düşük madde ise 7( .29)'dur. Toplam varyansa en büyük katkıyı .82 faktör yük değeri ve .75 ortak faktör varyansı ile 8. madde yaparken, en düşük katkıyı .44 faktör yük değeri ile .21 ortak faktör varyansı ile 5. madde sağlamaktadır.

Maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi ve % 27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı çıktığı görülmüştür. Alt ve üst gruplara ilişkin farklılık incelendiğinde durumun en yüksek ve en düşük olduğu bireyleri ayırt edebildiği



anlaşılması, ayırt ediciliği en yüksek madde 19(21.26, .64) iken en düşük madde 7(5.89, .29) olarak bulunmuştur.

Katılımcı grup miktarı doğrulayıcı faktör analizinde kestirim yönteminin doğru sonuçlar vermesi için önemli bir etkidir, fakat örneklem sayısının kaç olması gerektiği hakkında kesin bir görüş birliği yoktur (Waltz, Strickland & Lenz, 2010). Bu nedenle çalışmamızda DFA için 363 kişilik gruptan 150 kişi tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Bazı araştırmacılara göre ölçek geliştirme çalışmalarında ideal olan durum, AFA ve DFA analizlerinin farklı örneklem gruplarından elde edilen veriler üzerinde yapmaktır. Ancak alanyazındaki ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde aynı örneklem grubunun rastgele olarak bölünmesiyle de analizler yapılabildiği görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskop ve Sörbom, 1993). Çalışmamızda örneklem üzerinden seçilen 150 kişilik grupla veriler üzerinde DFA yapılmıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. AFA sonucu ulaşılan 2 boyutlu yapı DFA ile kuramsal olarak da değerlendirilmiş ve elde edilen yapının uygun olduğu anlaşılmıştır.

DFA 150 kişilik veri seti üzerinde hiçbir modifikasyon önerisi gerçekleştirilmeden yapılmıştır. Model kurulup test edildikten sonra LISREL araştırmacıya bazı düzeltmeler önerebilir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bu düzeltmeler araştırmacının kurduğu modeli iyileştirme amacıyla yapılır. Bu aşamada yapılan incelemede 2-3 ile 5-16 maddeleri arasında analizin modifikasyon ürettiği görülmüş ve serbest bırakma önerileri uygun görülerek

sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz 2-3 maddeleri arasında modifikasyonu uygun görmüş, 5-16 arasındaki öneriyi uygun bulmamıştır. 2-3 maddeleri arasındaki modifikasyon önerisi gerçekleştirilerek DFA sonlandırılmıştır.

Çalışmanın önceki bölümlerinde madde-faktör değerleri belirlenmiş, bu değerlerin sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan DFA sonucuna göre  $\chi^2/sd$  oranı 1.01 olarak bulunmuştur. Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranınının 3 ve altında çıktığı modeller iyi modeller olarak nitelendirildiğinden (Sümer, 2000), model ve verinin mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin RMSEA değeri .016, SRMR değeri .06, RMR değeri ise .04 olarak bulunup, model veri uyumunu iyi bir şekilde desteklediği görülmüştür. Yapılan çalışmada NNFI 1.00 ve NFI .096, AGFI .92, CFI 1.00, GFI değeri ise .95 olarak bulunmuştur. NNFI ve CFI değeri 1 çıktığından, model-veri uyumu mükemmel olarak yorumlanabilir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük (Hu & Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Model-veri uyum belirteçlerinden bir diğeri olan GFI, AGFI değerlerinin yüksek olması da model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular verilerin modeli iyi bir uyumla doğruladığını göstererek ölçeğin yapı geçerliğini güçlendirmiştir. Model – veri uyumuna ilişkin değerler göz önünde bulundurulduğunda, kurulan modelin veriyle mükemmel yakın uyum verdiği, bu

nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. DFA için önemli bir başka ölçüt olan  $t$  ve  $R^2$  değerlerine bakılmıştır.  $R^2$  değerleri örtük değişken tarafından maddelerde açıklanan varyans miktarının .16 ve .85 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin maddelerinin birbirlerine yakın bir oranda ölçeğin ölçmeyi amaçladığı değişkeni açıkladığını göstermektedir. Analiz sonucunda elde edilen  $t$  değerleri, 4.65 ve 13.85 arasında değişmektedir.  $T$  değeri 1.96'yı aşarsa 0.05, 2.58'yı aşarsa 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Anlamsız olanların ölçekten çıkarılması gerekir (Şimşek 2007; Schumacker & Lomax, 2010).  $t$  değerleri 2.58'i aştığı için .01 düzeyinde manidar (Çokluk & diğ., 2012) bulunmuş,  $t$  değerlerine bakıldığında, iki boyutlu yapının, her bir maddeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı, bir başka deyişle söz konusu 11 maddenin bu örtük değişkenin güvenilir göstergeleri olduğu anlaşılmaktadır. DFA bulguları AFA ile ortaya konulan iki boyutlu modelin okul ortamına ilişkin öğretmen algılarını ölçmedeki yeterliliğini doğrular niteliktedir. Ölçeğin özgün formu 5 boyutlu iken AFA ile analiz edilen, DFA ile analizin teorik kısmı açıklanan ve tekrar AFA'ya tabi tutulan Türkçe ölçek iki boyuta düşmüştür. Özgün ölçeğe en yüksek faktör yük değeri sağlayan maddeler 2, 14, 7, 12 iken Türkçe ölçekte 5, 18, 19' dur. Farklı maddelerin özgün ve Türkçe formda yüksek değerler alması DFA'yı desteklemiş, kültürel farklılıkların öğretmenlerin formda yer alan maddelere verdiği yanıtları değiştirdiğini göstererek, maddeleri algılamadaki bakış açılarına ışık tutmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı kullanılarak tespit edilmiştir. Tezbaşaran (1996)'ın belirttiği üzere likert tipi bir ölçekte yeterli



olabilecek alfa katsayısı olabildiğince 1' e yakın olmalıdır. Ölçeğin tamamına ilişkin  $Cra$  değeri .82'dir. Birinci boyut ve ikinci boyutta yer alan maddelerin güvenilirliği de .80 ve .84 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları da iç tutarlılığa katkı sağlayarak güvenilirlik hakkında önemli bilgiler verir. .29 ve .64 arasında değişen madde toplam korelasyonları ve  $Cra$ 'ya ilişkin değerler iki faktörlü yapının oldukça iyi bir iç tutarlılığı olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iki ana psikometrik özelliğe ilişkin bilgi aranmaktadır. Bunlar geçerlik ve güvenilirliktir. Öner (1994)' in belirttiği üzere Türkiye' de geliştirilen ve uyarlanan testlerin çoğunda geçerlik, güvenilirlik ve kültürel topluma özgü norm verilerini bir arada bulmak zordur. Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği ise bu özellikleri tümüyle kapsadığından literatüre kazandırılmış önemli bir ölçektir.

Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği uygulanması ve değerlendirilmesi kolay bir ölçektir. Ölçeğin ilk psikometrik özelliklerine ilişkin bilgi almak ve ölçeği iyi bir şekilde Türkçe' ye uyarlamak için yapılan bu çalışmada özgün ölçekten yapısal olarak biraz farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliği açısından özgün forma paralel olduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen değerler yönünden ise ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Bartın ili ve çevresinde ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen verilerle analiz edilen sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymuş, bundan sonraki çalışmalarda okul ortamına ilişkin algıyı ölçmede kullanılabilir bir ölçek



olduğunu göstermiştir. Ülkemizde okul kültürü, okul ortamına ilişkin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar göz önünde bulundurulursa, Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği' nin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar için önemli bir kaynak olacağı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Okul ortamı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir. Yapılan çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Bu ölçeğin ülkemiz okullarındaki psikosoyal ortam üzerine yapılacak araştırmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.
- Bu çalışmanın okul ortamı ve kültürüne ilişkin daha fazla bilgiye ulaşılmasına yardım edebileceği düşünülmektedir.
- Ölçeğin Türkçe formunun başka araştırmacılar tarafından kullanılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir.
- Ölçeğe ilişkin DFA çalışmaları benzer başka gruplar üzerine de uygulanarak ölçeğin geçerliğine katkı sağlanabilir.
- Bu çalışma ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri kapsayan bir grup üzerinde yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda ölçeğin liselerde görev yapan öğretmenler ile akademisyenler üzerinde de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir.

Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeği'nin geçerliliğine ve güvenirliğine ait bulgular incelendiğinde, ölçeğin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve

ortaokullarda çalışan yöneticilerin ya da araştırmacıların okulda var olan ortama ilişkin öğretmen algılarını değerlendirmede kullanılabilir ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgularla, bu çalışma kapsamında ortaya konulan ölçme aracının, ilgili alanda yapılacak çalışmalarda faydalanabilecek bir ölçme aracı olma niteliği taşıdığı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1994). Çağdaş örgütlerde insan kaynakları yönetimi, *Pegem Yayıncılık*, 7. Baskı, Ankara.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş eğitim denetimi, *Pegem Yayınları*, Ankara.
- Aydoğan, F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2, 203-215.
- Argon, T. & Kösterelioğlu, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A.(2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.
- Arslantaş, T. & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi, *International Journal of Social Science*, 26, 181-193.
- Atay, K. (2001). Okul kültürü, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 23, 179-191.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul, *Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara.

- Balcı, A. (2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma(Geliştirilmiş İkinci Baskı), *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme, *Pegem Yayıncılık*, Ankara.
- Barnard, C. (1994). The functions of executive, *Cambridge*: Harward University Press.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranışın yönetimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları*, Ankara.
- Baykara, K. (2009). A study on prospective teachers' learning styles and their attitudes towards teaching profession. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform,development and validation of a school level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety, *Journal and Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bucak, E. B. (2002). Örgüt iklimi-‘yönetimde alt- üst ilişkisi’. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 10-27.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. *Pegem Yayıncılık*, Ankara.



- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-482.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Cheng, Y. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Türker, K. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 74-84.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları, *Pegem Yayıncılık*, 1, 275-285.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1991). The principals role in shaping school culture, *US Department of Education*, USA.
- Dinçer, Ö. (1992). Stratejik yönetim ve işletme politikası, İstanbul.

- Doğan, D. (2011). İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. (2002). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 5(10), 55-89.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 163-171.
- Dursun, İ. (2013). Örgüt kültürü ve stratejisi ilişkisini hoftsode' nin boyutları açısından bir değerlendirme. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 4-11.
- Ellis, T. I. (1998). School climate. *Reasearch Roundup*, 4(2), 3-6.
- Erdoğan, İ. (1997). Eğitimde değişim yönetimi, *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 200-218.
- Etzioni, A. (1964), *Modern Organizations*, New Jersey, Prentice- Englewood Cliff.
- Friberg, J. H. (1983). Improving school climate, *A Facilitative Process Paper Presented Developmenti in Schools*, University of La Verne.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

- Güçlü, N., Recepoğlu, E. ve Kılınç, Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Hair, J., Black, B., Bobin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2006). Multivariate data analysis upper saddle river, 6. Edition, Prentice-Hall.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests, myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices, *Journal of Applied testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Helvacı, M. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling, guidelines for determining model fit, *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K. (2003). School climate, *Encyclopedia of Education*, Newyork,Thompson Gale, 2121-2124.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama ( çeviri editörü Selahattin Tosun), *Nobel Yayıncılık*, Ankara, 168.

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis, conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(11), 1-55.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling, fit indices, sample size and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- İpek, C. (1999). Resmi ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğrenci- öğretmen ilişkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2000). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level environment questionnaire, *Learning Environment Research*, 4, 325-344.
- Johnson, B., Stevens, J. ve Zvoch, K. (2011). Teachers' perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational And Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). LISREL: 8 Structural equation modeling with the SIMPLIS, command language. *SSI, Lincolnwood*.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör analizi, SPSS uygulamaları ve çok değişkenli istatistik teknikleri. *Asil Yayıncılık*, 2, Ankara.



- Karayomruk, K. ve Köseoğlu, M. A. (2009). Örgüt sağlığı nedir: yöneticiler arasında görüş farklılığı var mıdır?. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 175-193.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-258.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling, *Guilford Press*, Newyork, 154-186.
- Kongar, E. (1972). Toplumsal değişme, *Bilgi Yayınevi*, Ankara.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30, 3-19.
- Koşar, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, *Gazi Üniversitesi*, Ankara.
- Köksal, K. ve Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 69-85.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects, *Journal of Research on Adolesence*, 16(3), 491-502.
- March, J. G. ve Simon, H. A. (1958). Organizations. *New York*, John Wiley.

- Miles, Matthew B. (1965), "Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground", R. O. Carlson, A. Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin ve E. M. Rogers (der.), Change Processes in the Public Schools, *The Center of the Advanced Study of Educational Administration, Oregon, 11, 35.*
- Norton, M. S. (1984). What is so important about school climate?, *Contemporary Education, 56, 43-45.*
- Ordu, A., Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 93-106.*
- Orpinas, P. & Horne, M. A. (2006). Bullying prevention: creating positive school climate and developing social competence, *American Psychological Association, Washington.*
- Öner, N. (1994). Güvenirliliği ve /veya geçerliliği sınanmış psikolojik testler, *Türk Psikoloji Dergisi, Özel Sayı, 9(33), 9-18.*
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 10(1), 39-46.*
- Özdemir , S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. Ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algularını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.*

- Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). Güvenli okul ortamı oluşturma *Yönetici El Kitabı*, Tübitak Yayınları.
- Sabo, D. J. (1995). Organizational climate of middle schools and quality of student life, *Journal of Research and Development in Education*, 28, 150-160.
- Scales, P. C. ve Taccogna, J. (2001). Developmental assest for school and life, *The Education Digest*, 66(6), 34-39.
- Schem, E.H. (1970). Organizational Psychology. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. E. (2012). A beginnes guide to structural equation modeling, *Taylor and Francis*, New York, 1-8.
- Simircich, L. (1993). Concept of culture and organizational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Stolp, S. ve Smith, S. C. (1997). Cultural leadership: handbook for excellence, *University of Oregon, Third Edition*, USA, 157-178.
- Stolp, S. (2002). Leadership for school culture, ERIC, *Clearinghouse on Educational Management*(ED3701989).

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 387-396.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik, *Seçkin Yayıncılık*, 1, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. ( 2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları, *Ekinoks yayınları*, Ankara.
- Şişman, M. (1994). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-16.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5. Press). *Boston: 5. Basım, Pearson Education.*
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. (2. Bs). *Ankara: Nobel Yayınları.*



- Terzi, A.R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü, *Yaımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Tezbaşaran, A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu, *Psikoloji Derneği Yayınları, Özyurt Matbaası, Ankara.*
- Varol, M. (1983). Örgüt kültürü ve okul iklimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 44(1), 195-222.*
- Waltz, Ç.F., Strickland, Q. L. & Lenz, E. R. (2010). Measurement in nursing and health research. *Springer Publishing Company, 176-188.*
- Wei, L. T. (2003). Organizational climate and effectiveness in junior middle schools in p.r. China. *University of Regina, Canada.*
- Yavuzer, S. (1993). Çocuk Psikolojisi, *Remzi Kitabevi, Ankara, 2, 161-190.*
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools, *Journal of Educational Research, 90(2), 103-111.*
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain, *Psychological Bulletin, 99(3), 432-442.*

## EKLER

### Ek 1. *School Level Environment Questionnaire*

1. Classroom instruction is rarely coordinated across teachers.
2. I have regular opportunities to work with other teachers.
3. There is good communication among teachers.
4. Good teamwork is not emphasized enough at my school.
5. I seldom discuss the needs of individual students with other teachers.
6. Teachers design instructional programs together.
7. Most students are well mannered or respectful of the school staff.
8. Students in this school are well behaved.
9. Most students are helpful and cooperative with teachers.
10. Most students are motivated to learn.
11. The supply of equipment and resources is not adequate.
12. Instructional equipment is not consistently accessible.
13. Video equipment, tapes, and films are readily available.
14. The school library has sufficient resources and materials.
15. Teachers are frequently asked to participate in decisions.
16. I have very little to say in the running of the school.
17. Decisions about the school are made by the principal
18. We are willing to try new teaching approaches in my school.
19. New and different ideas are always being tried out.
20. Teachers in this school are innovative.
21. New courses or curriculum materials are seldom implemented.

## Ek 2. Okul Ortamı Ölçeği

1-Sınıf içi öğretim öğretmenlerce nadiren koordine edilir.
2-Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.
3-Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.
4-Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.
5-Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle nadiren görüşürüm.
6-Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.
7-Çoğu öğrenci okul personeline karşı terbiyelidir ve saygılıdır.
8-Bu okuldaki öğrenciler iyi davranışlıdırlar.
9-Çoğu öğrenci yardımseverdir ve öğretmenlerle işbirliğindedir.
10-Çoğu öğrenci öğrenmeye motive edilir.
11-Araç-gereç ve kaynakların temini yeterli değildir.
12-Eğitici kaynaklar sürekli erişilebilir değildir.
13-Video araç-gereci, kasetler ve filmler kolayca ulaşılabilir.
14-Okul kütüphanesi yeterli kaynaklara ve materyallere sahiptir.
15-Öğretmenlerden sıklıkla kararlara katılmaları istenir.
16-Okulun işleyişiyle ilgili söyleyecek çok az şeyim var.
17-Okul hakkındaki kararlar okul müdürü tarafından verilir.
18-Okulumda yeni öğretim yaklaşımlarını denemeye istekliyiz.
19-Yeni ve farklı fikirler daima deniyor.
20-Bu okuldaki öğretmenler yenilikçidirler.
21-Yeni dersler ya da müfredat materyalleri nadiren uygulanır.

Ek 3. *Özgin Maddelerin Türkçeye Çevrilmesi Formu*

**Collaboration ( Replacing Affiliation)**

1. Classroom instruction is rarely coordinated across teachers.
2. I have regular opportunities to work with other teachers.
3. There is good communication among teachers.
4. Good teamwork is not emphasized enough at my school.
5. I seldom discuss the needs of individual students with other teachers.
6. Teachers design instructional programs together.



Ek 4. İngilizce-Türkçe Çeviri Uygunluk Derecelendirme Formu

1- Classroom instruction is rarely coordinated across teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Sınıf içi öğretim öğretmenlerce seyrek olarak koordine edilir.
2- I have regular opportunities to work with other teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.
3-There is good communication among teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.
4- Good teamwork is not emphasized enough at my school.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.
5- I seldom discuss the needs of individual students with other teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle arada bir görüşürüm.
6-Teachers design instructional programs together.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.

## Ek 5. Türk Dili Uzmanı Formu

1-Sınıf içi öğretim öğretmenlerce seyrek olarak koordine edilir.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2-Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3-Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4-Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5-Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle arada bir görüşürüm.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6- Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

## Ek 6. İngilizceye Geri Çeviri Formu

1- Sınıf içi öğretim öğretmenlerce seyrek olarak koordine edilir.
2- Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.
3- Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.
4- Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.
5- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle arada bir görüşürüm.
6- Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.

## Ek 7. İngilizce-İngilizce Geri Çeviri Uygunluk Derecelendirilmesi Formu

1- Classroom instruction is rarely coordinated across teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	In-class instruction is rarely coordinated across by the teachers.
2-I have regular opportunities to work with other teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	I have regular chance to work with the teachers.
3- There is good communication among teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	There is a good communication among the teachers.
4- Good teamwork is not emphasized enough at my school.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	It is not emphasized enough that there is a good teamwork in my school.
5- I seldom discuss the needs of individual students with other teachers.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	I discuss students' personal needs with the other teachers occasionally.
6- Teachers design instructional programs together.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Teachers design curriculums together.

## Ek 8. Kapsam Geçerliliği Formu

1- Sınıf içi öğretim öğretmenlerce seyrek olarak koordine edilir.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2- Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3- Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4- Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle arada bir görüşürüm.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6- Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩



Ek 9. *Analizler sonucu ölçekten çıkarılan maddeler*

---

1. Sınıf içi öğretim öğretmenlerce seyrek olarak koordine edilir.
  4. Okulumda iyi takım çalışması yeterince vurgulanmaz.
  10. Çoğu öğrenci öğrenmeye motive edilir.
  11. Araç-gereç ve kaynakların temini yeterli değildir.
  12. Eğitici kaynaklar sürekli erişilebilir değildir.
  13. Video araç-gereci, kasetler ve filmler kolayca ulaşılabilir.
  14. Okul kütüphanesi yeterli kaynaklara ve materyallere sahiptir.
  16. Okulun işleyişiyle ilgili söyleyecek çok az şeyim var.
  17. Okul hakkındaki kararlar okul müdürü tarafından verilir.
  21. Yeni dersler ya da müfredat materyalleri seyrek olarak uygulanır.
-

Ek 10. *Analizler Sonucu Ölçekte Kalan Maddeler*

---

İşbirliği ve Yenilikçilik

2. Diğer öğretmenlerle çalışmak için devamlı fırsatlara sahibim.
  3. Öğretmenler arasında iyi iletişim vardır.
  5. öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını diğer öğretmenlerle nadiren görüşürüm.
  6. Öğretmenler öğretim programlarını birlikte tasarlar.
  15. Öğretmenlerden sıklıkla kararlara katılmaları istenir.
  18. Okulumda yeni öğretim yaklaşımlarını denemeye istekliyiz.
  19. Yeni ve farklı fikirler daima deneniyor.
  20. Bu okuldaki öğretmenler yenilikçidirler.
- 

Öğrenci İlişkileri

7. Çoğu öğrenci okul personeline karşı terbiyelidir ve saygılıdır.
  8. Bu okuldaki öğrenciler iyi davranışlıdırlar.
  9. Çoğu öğrenci yardımseverdir ve öğretmenlerle işbirliğindedir.
-