

Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) Geliştirilmesi

Development of the School Climate Scale (SCS)

Temel ÇALIK* Türker KURT**

Gazi Üniversitesi

Öz

Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda okul iklimi, okul yöneticileri veya öğretmenlerin ilişkileri çerçevesinde tanımlanmış ve bu araştırmalarda çoğunlukla okul yöneticilerinin veya öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Okul ikliminden en çok etkilenen grup olan öğrenciler ise bu araştırmaların kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle öğrencilere yönelik Okul İklimi Ölçeğinin geliştirilmesi bu araştırmanın amacıdır. Ölçek ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 482 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluşan oldukça iyi uyum değerlerine sahip bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, örgüt iklimi, ilköğretim okulları, doğrulayıcı faktör analizi

Abstract

School climate is an organizational feature which has effects on and affected by teachers, students, school principals and parents. In the scope of the school climate studies conducted in Turkey, school climate has been defined within the framework of the relations of school principals or teachers, and these studies have only asked for the opinions of school principals and teachers. However, students -the group most affected by the school climate- have been left out of the scope of these studies. Therefore, present study aimed at developing school climate scale focused on students. The scale was applied on a sample group of 482 students attending 6th, 7th and 8th grades of primary schools. The exploratory factor analysis and confirmatory factor analyses were made to test structural and measurement validity of the scale. Analysis results proved that the scale is a three-dimensional scale with high goodness-of-fit values.

Keywords: School climate, organizational climate, primary school, confirmatory factor analysis

Summary

Introduction

School climate is defined as a relatively continuous feature which develops on the basis of the collective perceptions of people related to school, which has effects on each person in the organization and which is affected by the acts of these people (Hoy, 2003). School climate is also defined as a product of the relations between the individuals and groups within the organization (Bursalıoğlu, 2002) or as the quality of the relations established at school (Loukas, Suzuki and Horton, 2006). School climate is a multi-dimensional concept including inter-personal, organizational and educational dimensions of the organization (Loukas, Suzuki and

* Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, temelc@gazi.edu.tr

** Arş. Gör. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, turker@gazi.edu.tr

Horton, 2006). Despite the presence of different approaches in the literature about school climate, it is agreed that school climate is an important factor resulting from organizational practices and affecting the attitudes and behaviors of the members of the organization.

Hoy and Miskel (1991, 185) state that performance of an individual working in an education institution is -to some extent- shaped by the personality of the individual and by the organizational environment. Organizational climate can be defined as the average of the individuals' perceptions about their daily working environment. The way how individuals perceive the organizations they work for is an important factor that is effective on the behaviors they exhibit and performance they show in the organization.

Purpose

Most of the school climate studies have examined school climate concept on the basis of the relations between school principals and teachers as well as the relations among teachers. By taking into consideration the perceptions and opinions of teachers and school principals, these studies have defined the qualifications of a school climate (Halpin and Croft, 1963; Hoy, Tarter and Kotkamp, 1991). However, -as well as school principals and teachers – students, staff other than principals and teachers and parents are effective on the establishment of the school climate (Anderson, 1982, 416; Tableman, 2004). These factors, together, both affect school climate and effected by the school climate. In this scope, this study aimed at developing a useful and reliable assessment tool to be used to asses school climate on the basis of student opinions.

Results

Results of the exploratory factor analysis revealed that the scale is composed of three factors. These are (1) supportive teacher behaviors, (2) achievement-orientation and (3) safe learning environment and positive peer interaction. Factor load value of each item was found to vary in 0.45-0.85 range in this 3-factor structure. Total number of the variances defined by SCS, which is composed of three sub-dimensions, was found to be 44.78. Using Lisrel 8.71 program, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was made to test the validity of the 3-factor structure revealed by exploratory factor analysis. Examination of the other goodness-of-fit values showed that 3-factor model has sufficient goodness-of-fit values. Reliability level of the scores obtained from SCS was evaluated on the basis of the Cronbach Alfa inter-item correlation coefficients calculated according to item analysis. These coefficients were calculated to be .79 for the first factor, .77 for the second factor, .85 for the third factor and .81 for the whole scale.

Discussions

The fact that a high number of the scales aimed at evaluating school climate are based on teacher opinions seems to be an important limitation. For instance; school climate scales used by Halpin and Croft (1966), Hoy, Tarter and Kotkamp (1991) and Hoy and Sabo (1998) evaluate school climate within the framework of the perceptions of teachers and school principals. These studies have made a significant contribution to the improvement of "school climate" concept; however, school environment has been evaluated only from the point of teacher opinions. While it is stated by these studies that school climate is an important factor for student achievement, students have not been asked for their opinions. School climate has considerable impacts on students. Therefore, it can be concluded that studies on school climate should be carried out on the basis of student opinions.

A twenty-two item, 3-subdimensional SCS developed in this study enables analysis of school climate. Various school climate scales composed of different sub-dimensions were examined and a comprehensive, reliable and usable scale was developed in the scope of the present study. As a matter of fact, school climate is a concept too wide to be limited only to the three dimensions presented in this study. More comprehensive school climate scales should be developed in such way to include variables such as self efficacy, expectations, and adjustment behaviors of students and sufficiency of the learning environments provided by school.

Giriş

Örgüt iklimi, sosyal bilimler alanında en zengin geçmişe sahip kavramlardan biridir. 1960 yılında George Sterns yükseköğretim kurumları çalışmasında, ilk kez örgüt iklimi kavramını kullandı. Sterns, iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu analojisini yaptı. Daha sonra kavramın okul ve diğer örgütlere ilişkin olarak kullanımı farklı kavramsal bakış açılarıyla hızla yaygınlaştı (Hoy, 2003).

Okul ikliminin çok farklı tanımlarının yapıldığı ve belirli bir tanım üzerine bir anlaşma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okul iklimi tanımlarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Ellis (1988) okul iklimini, algılaması kolay fakat tanımlaması, ölçmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor bir kavram olduğunu belirtmiştir. Okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul iklimi tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturur (Hoy, 2003). Türkiye'de örgüt iklimiyle ilgili ilk araştırmalardan birini yapmış olan Ertekin (1978) örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma bakarak örgütsel iklimin örgüt içi çalışan ilişkilerinin yanı sıra, liderlik davranışları, örgütün fiziksel yapısı, hiyerarşik düzen, çevre ile ilişkiler gibi örgütün iç ve dış tüm özelliklerini kapsadığı ifade edilebilir. Nitekim Taymaz (2003) da örgütsel iklimin birey, ekoloji, sosyal sistem, örgüt ve kültür olmak üzere 5 öğeden oluştuğunu söylemektedir.

Örgüt içindeki kişi ve grupların ilişkilerinin bir ürünü (Bursalıoğlu, 2002) ve okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan okul iklimi, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok-boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006:491). Okul iklimini araştıran bazı araştırmacılar öğretmenlerin ilişkileri ve okul müdürünün liderlik stilleri üzerine odaklanmış (Halpin & Croft, 1963; Sweetland ve Hoy, 2000), bazı araştırmacılar ise okuldaki öğrencilerin ilişkileri üzerine odaklanmıştır (Comer, 2001; Scales & Taccogna, 2001). Anderson (1982:368) yaptığı kapsamlı literatür incelemesinde, okul iklimini tanımlamanın çok çeşitli iklim tipolojileri (bunların çoğunun kökleri aynı olsa da) ortaya konulmasından dolayı oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Literatürde okul iklimine ilişkin farklı bakış açıları olmakla birlikte okul ikliminin, örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan ve üyelerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu üzerine bir görüş birliği vardır. Okul iklimi, okuldaki insanların kolektif algılarına dayalı olarak gelişen, örgütteki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelenmektedir (Hoy, 2003).

Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda, insanların örgütü bir bütün olarak algıladıklarına veya insanların örgüt içinde kendilerini nasıl hissettiklerine odaklanılmıştır. Örneğin, Tableman (2004) okul iklimini, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin okulda buldukları her gün kendilerini hissediş şekli olarak tanımlamış ve okul ikliminin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarını etkileyen çevre olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda okul iklimi kavramı bir okulun "hissi"ni ifade eder ve okuldan okula farklılık gösterir. Okul iklimi kavramı tüm okulu ve sınıf düzeyini kapsar (Tableman, 2004). Welsh (2000) okul ikliminin, okulda bulunanların kendilerini nasıl hissettikleri ve okulun etkileşimli yaşamı ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Welsh, 2000). Bu tanımları özetler şekilde Şişman (2002) örgüt iklimini, bir örgütün üyelerinin işyerini algılayış biçimleri olarak tanımlamıştır.

Hoy (2003) iklimin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellik olmasına ilave olarak iklimin okuldaki insanların davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler şöyle sıralanmıştır (Hoy, 2003): (1) Okulun fiziksel özellikleri, (2) okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, (3) insan ilişkilerinin niteliği ve (4) okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar. Bu faktörleri göz önüne aldığımızda okul ikliminin, örgütün içsel değişkenleri ile birlikte örgütün dışsal değişkenlerinden etkilendiği ve bundan da öte oluşturulduğu ifade edilebilir.

Örgüt iklimini, örgüt kültürünü oluşturan tanımlanabilir ve dokunulabilir unsurlar olarak betimleyen Balcı (2001) literatürdeki iklim tanımlarını iki gruba ayırmıştır. Bu tanımlardan birincisine göre iklim, bireylerin bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılardır. Bu anlamda iklim örgütte her şeyi kapsamaktadır ve iş doyumu iklimi, direnme iklimi, katılma iklimi gibi türlerinden söz edilebilmektedir. İkinci tanıma göre ise örgüt iklimi, bireyin davranışı üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullardır. Farklı birimler arasındaki eşgüdümün, statü farklılıklarının yol açtığı sosyal mesafe ve üyelerin kararlara katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklimlerden bahsedilebilir.

Hoy ve Miskel (1991) bir eğitim kurumunda görevli bir bireyin performansının, belli ölçüde bireyin kişiliği, belli ölçüde de örgütsel ortam tarafından biçimlendirildiğini söylemektedir. Okul iklimi, okuldaki tüm insanların, okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Örgütsel iklim, bireylerin kendi günlük çalışma çevresi hakkında sahip oldukları algılarının bir ortalaması olarak da tanımlanır. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir.

Olumlu veya olumsuz özelliklere sahip okul ikliminin okuldaki tüm bireylere ve genel olarak okulun performansına çeşitli etkileri vardır. Öğretmenler için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan olumlu iklim, öğrenciler için de iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının önşartıdır (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Olumlu okul iklimi öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyumu düzeyini artırmaktadır. Sağlıklı okul iklimi, daha yüksek öğrenci başarısı ve daha az yabancılaşma ile olumlu ilişkilidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Okul ikliminin okulun verimliliği ile de ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Goddard, Woolfolf-Hoy ve Hoy, 2000). Açık, sağlıklı ve işbirlikçi mesleki etkileşimler ve güçlü akademik vurgu, okulun normatif ortamını ve öğretmen davranışlarını etkileyerek öğretmenlerin yetkilendirilmesini sağlamakta ve kolektif yeterlik normları yaratmaktadır (Bandura, 1997). Öğretmenler öğretimi öğrencileri başarılı kılacak şekilde organize edebildiklerine ve yönetebildiklerine inandıkları zaman ve okul iklimi onları desteklediği zaman, öğrenci performansı için daha fazla sorumluluk alırlar, gündelik sorunlar karşısında yılmazlar ve öğrenci başarısını artırmak için istekli davranırlar (Sweetland ve Hoy, 2000). Okul iklimine ilişkin önceki araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin akademik performansı ve okula uyumu gibi sonuçların, öğretmen desteği, sınıf etkinliklerine öğrenci katılımı, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, okul ve sınıfın düzenliliği, öğretimsel yenilik, karar alımına öğrenci katılımı ve öğrencilerin veya öğretmenlerin akademik başarıya daha fazla adanmışlığı kapsayan olumlu okul iklimi ile ortaya çıktığı bulunmuştur (Brand ve diğerleri, 2003). Olumsuz veya sağlıksız örgüt iklimi ise düşük yenilik, düşük iş doyumu, yaracılığın, memnuniyetin, uyumun düşüklüğüne ve engellenme durumlarının ortaya çıkmasına katkıda bulunur (Welsh, 2000). İkliminin olumsuz olduğu örgütlerde insana yeterli düzeyde önem verilmezken katı, baskıcı-esnek olmayan bir örgütsel yapı vardır, iletişim çok fazla sınırlanmıştır ve katılım ve etkileşim çok düşüktür. Yöneticiler antidemokratik liderlik özellikleri gösterir; sıkıcı-bunaltıcı, insanların zorla çalıştığı, katı, kırıcı bir örgütsel çalışma ortamı vardır (Varol, 1989).

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, Turan (1998) tarafından okul ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutu ile öğretmenlerin bağlılığının olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur. Bucak (2002) bir eğitim fakültesinde yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin örgüt iklimi algılarının orta düzeyde olumlu olduğunu bulmuştur. Karadağ ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumlarında yüksek örgüt iklimi puanı ile örgüt etkililiği arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle etkili okullar daha olumlu bir iklime sahiptirler. Kartal ve Bilgin (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda, zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilerin okul iklimi algısının zorbalık yapan öğrencilerden daha olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Okul İkliminin Boyutları ve Ölçülmesi

Okul ikliminin ölçülmesi ve kavramlaştırılması için öncü nitelik taşıyan çalışma, Halpin ve Croft (1963)'ün araştırmasıdır. Halpin ve Croft (1966) Örgütsel İklim Betimleme Anketi adlı bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Örgütsel İklim Betimleme Anketi (ÖİBA) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin birbirleriyle ve okul yöneticileriyle etkileşimlerine dayalı olarak okul iklimini değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. ÖİBA'da okul iklimi (1) öğretmen grubu davranışları ve (2) müdür davranışları, olmak üzere iki ayrı grupta incelenmiş ve sekiz alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar şöyle sıralanmıştır: Öğretmen davranışları: (1) çözülme, (2) engelleme, (3) moral, (4) samimiyet. Yönetici davranışları: (5) yüksekte bakma, (6) yakın kontrol, (7) kendini işe verme, (8) anlayış gösterme. Araştırmada saptanan örgütsel iklim tipleri ise şöyle isimlendirilmiştir: (1) açık, (2) bağımsız, (3) kontrollü, (4) samimi, (5) babacan, (6) kapalı. Böylece ölçekte, okul müdürü ve öğretmenlerin davranışları, açık iklimden kapalıya doğru giden bir yapıda değerlendirilmiştir. Açık iklimde öğretmen ve okul müdürünün ilişkileri destekleyici, samimi ve ilgili iken kapalı iklimde samimiyetsizlik, oyun oynama ve ilgisiz davranış ile karakterize edilmiştir.

Hoy ve Clover (1986), Halpin ve Croft'un (1966) Örgütsel İklim Betimleme Anketi'nin artık gerek okul gerekse eğitimdeki değişmelerin gerisinde ve yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu amaçla gerek güvenilirliği gerekse bazı alt ölçeklerinin yapı geçerliği daha önceden de düşük olan bu popüler ölçeği, yeni şartlar altında inceleyip gerekli değişiklikleri yapmış ve ilkokullar için güncel bir ölçek ortaya çıkarmışlardır. Yeni Örgütsel İklim Betimleme Anketi ile okul iklimini 42 madde ve 6 boyut ile ölçmeye çalışmışlardır. Bu altı boyutun 3'ü öğretmen, 3'ü ise müdür davranışlarını içermektedir. Müdür davranışları; destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı olarak adlandırılırken, öğretmen davranışları ise profesyonel, samimi ve ilgisiz olarak isimlendirilmiştir.

Anderson (1982) kapsamlı okul iklimi literatürü incelemesinde, okul ikliminin çeşitli faktörlerini ve spesifik sonuçlarını ortaya koydu. Anderson (1982:368) dört boyutlu bir okul iklimi modeli önermiştir. Bu boyutlar; (1) fiziksel çevre, (2) öğrenci ve toplum özellikleri, (3) okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve (4) okul kültürü. Okul ikliminin bu kapsamlı kavramsallaştırılmasına dayalı olarak Shann (1999) bir araştırma yapmış ve öğrenciler arasındaki işbirliğinin, öğretmenler arasındaki meslektaşlık davranışlarının ve okul müdürünün destekleyici ve demokratik davranışlarının okul iklimini belirleyen en temel faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anderson (1982) okul yöneticisi ve öğretmenlere ilave olarak öğrencileri de okul ikliminde etkili bir faktör olarak ele almıştır.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul ikliminin ölçülmesine yönelik çalışmasında üç tür yönetici ve üç tür öğretmen davranışından söz eder. Bunlar: destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışları ve meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık, ilgisiz öğretmen davranışlarıdır. Bunlara bağlı olarak şekillenen açık, otoriter, çözülmüş ve kapalı iklim türlerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Örgüt iklimine ilişkin önemli bir diğer yaklaşım Hoy ve Sabo (1998) tarafından ortaya konmuştur. Araştırmacılar örgüt iklimini sağlık metaforunu kullanarak incelemişlerdir. OİBÖ'den farklı olarak Örgütsel Sağlık Envanteri okuldaki üretken ilişkilere ilişkin bir betimsel açıklamalar dizisidir. Bu daha geniş kapsamlı iklim perspektifi okul ve çevre arasındaki ilişkileri, müdürün liderliğini ve öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkileri inceler. Bu ölçekteki okul ikliminin yedi boyutu şöyle sıralanmıştır: (1) kurumsal bütünlük, (2) saygı, (3) işedönük yapı, (4) müdürün etkisi, (5) kaynak desteği, (6) moral, (7) akademik vurgudur. Ölçekten alınan yüksek puan sağlıklı okul iklimini tanımlar (Hoy ve Sabo, 1998). Bu çalışmada rapor edilen sonuçlardan biri, okul ikliminin öğrencilerin başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğudur. Bununla birlikte doğrudan öğrencilerin görüşlerine başvurulmamış, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri ele alınmıştır.

Haynes, Emmons & Comer (1993, Akt. Marshall, 2008) kapsamlı bir Okul İklimi Ölçeği geliştirmiştir. Bu çalışmada ortaya konan yedi boyut şöyle sıralanmıştır: (1) başarı motivasyonu, (2) doğruluk, (3) düzen ve disiplin, (4) veli katılımı, (5) kaynakların paylaşılması, (6) öğrencilerin

ilişkileri, (7) öğrenci-öğretmen ilişkileri. Bu çalışma okulun içsel paydaşlarının yanı sıra dışsal paydaşlarında okul ikliminde önemli faktörler olarak ele alınması açısından önemlidir.

Gonder ve Hymes (1994) tarafından etkili okulların iklimsel özellikleri, yüksek başarı beklentisi, okulun güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı sağlaması, düzenli bir fiziksel ortam veya okul dışı güçlerin desteği şeklinde sıralanmıştır.

Brand ve diğerleri (2003) ortaokullar için okul düzeyinde iklim değerlendirmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma yapmışlar ve 10 alt boyuttan ve 50 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: (1) öğretmen desteği, (2) kural ve beklentilerin açıklığı, (3) öğrenci adanmışlığı, (4) olumsuz akran etkileşimleri, (5) olumlu akran etkileşimleri, (6) disiplin uygulamaları, (7) karar alımına katılım, (8) yenilik, (9) kültürel çoğulculuğu destekleme, (10) güvenlik problemleri. Ölçek geliştirme çalışmaları 188 okuldaki 105.000 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve iki yıldan fazla sürmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0.63 ile 0.81 arasında değişmektedir. Bu ölçek diğer iklim ölçeklerinin çoğundan farklı olarak okul iklimini öğrencilerin algılarına göre değerlendirmeye dayalıdır. Okulun sosyal çevresi dahil olmak üzere öğrenciyi etkileyebilecek çok çeşitli etmenler ölçeğe dahil edilmiştir.

Yukarıda nitelikleri hakkında bilgi verilen çalışmalarda araştırmacılar okul iklimine ilişkin olarak farklı tanımlar önermişler ve buna bağlı olarak farklı ölçme araçları geliştirmişlerdir. Bu çalışmalarda örgüt ikliminin kavramsallaştırılmasındaki değişime rağmen, üç önemli faktör üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Bu faktörler; (1) okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği, (2) okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve (3) başarı beklentisidir. Okul iklimi çalışmalarının büyük bir çoğunluğunda öncelikle okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarının dikkate alındığı görülmektedir. Ancak burada ortaya çıkan önemli bir eksiklik, okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve öğrencileri nasıl etkilediğidir.

Burada söz konusu olan bir diğer tartışma noktası, okul iklimi ölçeklerinde yer alacak ifadelerin sınıf düzeyi veya okul düzeyinden hangisi ile ilgili olması gerektiğidir. Sadece sınıf içerisinde olanlarla ilgili bir ölçek okul iklimini ortaya koyabilir mi veya genel anlamda okul ortamına ilişkin sorular okul iklimini ortaya koyabilir mi? Esasında bu sorunun okul ikliminin tanımlanmasındaki ve boyutlandırılmasındaki çeşitliliğin ortaya çıkardığı bir sorun olduğu söylenebilir. Ancak yukarıda ortaya konan literatüre dayalı olarak okul ikliminin her ikisini de (sınıf düzeyinde ve okul düzeyinde ifadeler/sorular) kapsadığı, bu yüzden okul iklimi kavramı içinde her ikisine de yer verilmesinin gerektiği söylenebilir.

Brand ve diğerleri (2003) yaptıkları literatür incelemesine dayalı olarak okul iklimi ölçeklerinin büyük bir çoğunluğunun, sınıf düzeyinde okuldaki algılanan ortama odaklandığını belirtmektedir. Diğer yandan sayısı az olsa da tüm okulu göz önüne alan istisnalar da vardır. Brand ve diğerleri (2003) sınıf düzeyinde yapılan değerlendirmelerin sadece ilköğretim düzeyi için uygun olabileceğini, fakat bu durumun orta, lise ve yüksekokullar için geçerli olamayacağını belirtmektedir. Çünkü ortaokul ve lise düzeyinde öğrenciler gün içinde bir sınıftan diğerine geçerler, bu sınıflarda farklı öğretmenler ve akranlarla etkileşimde bulunurlar. Bu nedenle ortaokul ve lise düzeyinde okul iklimi değerlendirmelerinin tüm okul düzeyinde yapılması gereklidir (Brand ve diğerleri, 2003). Türkiye’de bu ölçeğin geliştirildiği örnekleme oluşturan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri, hem ilkokulu hem ortaokulu kapsayan ilköğretim okullarında öğrenim görmektedirler. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile aynı okulda öğrenim görmektedirler. Bu nedenle bu çalışmada geliştirilen Okul İklimi Ölçeği’nde okul düzeyinde soruların yanı sıra sınıf düzeyinde sorulara da yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Okul iklimi araştırmalarının büyük bir çoğunluğunda okul iklimi, okul yöneticisi ve öğretmenler ile öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerine dayalı olarak araştırılmıştır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak okul ikliminin hangi

niteliklerde olduğu ortaya konmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991). Ancak okul iklimi sadece okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından oluşturulmamaktadır. Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler, okuldaki diğer personel ve velilerin etkisi vardır (Anderson, 1982; Tableman, 2004). Bunların hepsi hem okul iklimini etkiler hem de okul ikliminden etkilenir. Okul ikliminin özellikle öğrenciler üzerine etkileri birçok çalışmada ortaya konmuştur (Anderson, 1982; Brand ve Felner, 1996; Hoy, 2003). Özellikle son on yılda okul iklimi ile öğrenci başarısı, prososyal davranışlar ve zorbalık arasındaki ilişkiler birçok çalışmada orta konmuştur. Ancak okul iklimine ilişkin olarak geliştirilen ölçeklerin büyük bir çoğunluğunda okul iklimi, öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin görüşleri alınarak ortaya konmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991; Kallestad, Olweus, & Alsaker, 1998). Okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve öğrencileri nasıl etkilediğine dayalı olarak yurtdışında bazı ölçekler geliştirilmiştir (Vessel, 1997; Brand ve diğerleri, 2003). Ülkemizde ise öğretmen algılarına dayalı olarak bazı okul iklimi ölçekleri geliştirilmiş (Günbayı, 2007) ve yine öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiş bazı ölçeklerin de uyarlaması yapılmıştır (Özdil, 2005). Bu nedenle bu çalışmada okul ikliminin öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik, kullanışlı ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Model ve Çalışma Grubu

Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırma, alt orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden olmak üzere Ankara İli merkez ilçelerindeki 3 ilköğretim okuldan toplam 482 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde % 51.9'u kız (n=250), % 48.1'i erkek (n=232) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların % 36.3'ü altıncı sınıf (n=175), % 33.4'ü yedinci sınıf (n=161) ve % 30.3'ü sekizinci sınıf (n=146) öğrencilerinden oluşmaktadır. Sosyo ekonomik düzeye ilişkin dağılıma bakıldığında, öğrencilerin % 28'i alt SED (n=135), % 36.9'u orta SED (n=178) ve % 35.1'i üst SED'dendir (n=169).

Veri Toplama Aracı Gelişme Süreci

Okul İklimi Ölçeği geliştirme sürecinde öncelikle örgüt iklimi ile ilgili yapılan literatür incelenmesine dayalı olarak maddeler geliştirilmiş ve 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin geliştirilmesi sürecinde örgüt iklimi ile ilgili var olan çalışmalar ve geliştirilen ölçekler incelendi (Anderson, 1982; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Brand ve Felner, 1996; Hoy ve Sabo, 1998; Brand ve diğerleri, 2003). Bu incelemeler sonucunda, okul ikliminde önemli temel faktörler olarak ortaya çıkarılan destekleyici öğretmen davranışları, olumlu öğrenme ortamı, okuldaki kural ve beklentilerin açıklığı, başarı odaklık, akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı boyutları temel alınarak bu boyutlara ilişkin maddeler geliştirildi. Oluşturulan okul iklimi madde havuzundaki 30 maddeye ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar bu maddelerin her birini uygun, uygun değil ve nötr olmak üzere görüşlerini ve yapılması gereken diğer düzeltmeleri belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 madde ölçekten çıkarılmış ve gerekli diğer düzeltmeler yapıldıktan sonra 24 maddelik bir Okul İklimi Ölçeği oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddelere ilişkin Türk dili uzmanlarının görüşleri de alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Böylelikle ölçeğin ön uygulama aşamasına geçilmiş ve ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 482 kişilik bir gruba ön uygulaması yapılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla açılımlayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görüldü. Bu üç boyutlu yapının geçerliğinin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıtları

doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. Yapısal eşitlik modellemesi programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı Faktör Analizini nson yıllarda ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Özer, 2005).

DFA'ya ilave olarak, OİÖ'den elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Böylece OİÖ geliştirme aşamaları tamamlanmıştır.

Bulgular

OİÖ'nün Faktör Yapısı

Okul İklimi Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 482 kişilik bir gruba okul iklimi ölçeğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamanın yapıldığı grup ölçekteki madde sayısının 10 katından fazladır. Ön uygulamadan toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin kaç faktörden oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla Maximum likelihood yöntemi ve Varimaks döndürme işlemi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
OİÖ Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
m1	.711	.099	.073
m2	.721	.095	.067
m3	.563	.070	.134
m4	.506	.144	.062
m5	.620	.111	.155
m6	.442	.036	.063
m7	.606	.059	.139
m8	.383	.101	-.082
m9	.150	.605	.121
m10	.031	.539	-.009
m11	.145	.650	.083
m12	.237	.416	.005
m13	.131	.018	.610
m14	-.110	-.069	.499
m15	.044	-.033	.423
m16	.106	-.001	.598
m17	.074	.096	.429
m18	.123	.069	.635
m19	.156	.063	.684
m20	.121	.047	.732
m21	.032	.088	.619
m22	.027	.097	.704

Tablo 1'de görüldüğü gibi, faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler (1) destekleyici öğretmen davranışları, (2) başarı odaklılık ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olarak adlandırılmıştır. Destekleyici öğretmen davranışları boyutunda sekiz madde (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8) yer almıştır. Başarı odaklılık olarak adlandırılan ölçeğin ikinci faktöründe dört madde (m9, m10, m11, m12) yer almıştır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutundan on madde (m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22) yer almıştır. İki ayrı faktöre birden yüklenen iki madde ölçekten çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Böylece başlangıçta 24 olan madde sayısı 22'ye düşmüş ve üç faktörlü bir okul iklimi ölçeği ortaya çıkmıştır.

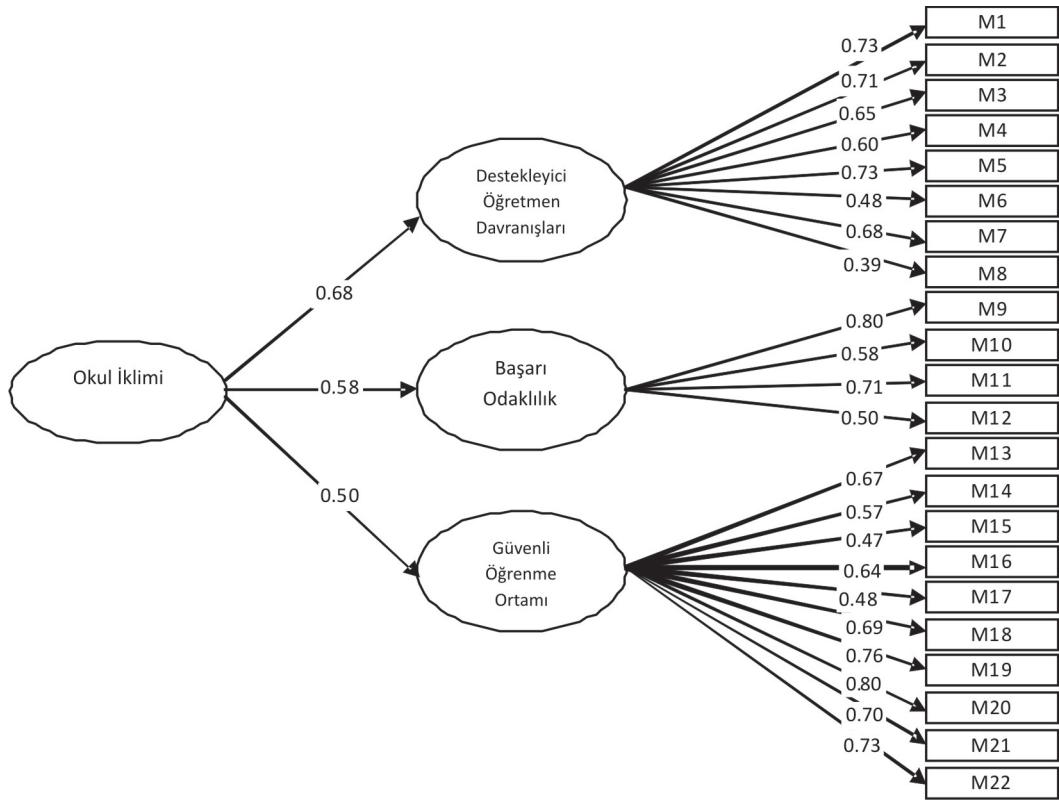
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının geçerliğini değerlendirmek amacıyla Lirsel 8.71 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. DFA yapılırken öncelikle her bir boyut için ayrı ayrı uyum değerleri incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi OİÖ'nün ilk boyutu olan Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda oldukça iyi uyum değerleri elde edilmiştir ($\chi^2 = 63.37$, $sd = 19$, $\chi^2/sd = 3.34$, $GFI = .97$, $RMSEA = .070$, $CFI = .98$). OİÖ'nün ikinci boyutunu oluşturan Başarı Odaklılık boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2 = 7.14$, $sd = 2$, $\chi^2/sd = 3.57$, $GFI = .98$, $RMSEA = .075$, $CFI = .98$), bu boyutunda oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. OİÖ'nün üçüncü boyutu olan Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: ($\chi^2 = 145.38$, $sd = 33$, $\chi^2/sd = 4.41$, $GFI = .94$, $RMSEA = .084$, $CFI = .97$). Bu değerlerin de oldukça iyi uyum değerleri olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
OİÖ'nün Alt Boyutları ve Tüm Ölçeğin Uyum Değerleri

Faktörler	χ^2 χ^2 (sd)	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Destekleyici öğretmen davranışları	63.37(19)	0.97	0.94	0.98	0.070
Başarı odaklılık	7.14 (2)	0.98	0.99	0.98	0.075
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	145.38(33)	0.94	0.90	0.97	0.084
Model	703.51(203)	0.88	0.85	0.94	0.072

Her bir faktör ayrı ayrı DFA yapıldıktan sonra üç boyuttan oluşan tüm ölçeğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 703.51$ ($sd = 203$, $p < .001$), ($\chi^2/sd = 3.47$, $GFI = .88$, $RMSEA = .072$, $CFI = .94$ ve $AGFI = .85$). Tüm modele ilişkin değerlerinin iyi uyum değerleri ortaya çıkardığı ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. OİÖ'nün Maddeleri Üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1'de OİÖ'nün üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Faktörden (gizil değişken) maddeye (gözlenen değişken) doğru çizilen doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki etki büyüklüklerini (standardize edilmiş katsayıları); maddelere dışarıdan gelen doğrular üzerindeki değerler ise, maddelerde açıklanamayan varyans oranlarını göstermektedir. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının tüm maddeler için .30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3.

OİÖ Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonlar ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=429)

Faktör	Korelasyonlar			\bar{X}	S
	1	2	3		
Faktör 1	1			28.40	6.51
Faktör 2	.303(**)	1		17.85	2.35
Faktör 3	.206(**)	.121(*)	1	24.45	8.97
Toplam	.524(**)	.303(**)	.699(**)	70.66	10.31

** $p < .01$

Öte yandan, OİÖ'den elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77, üçüncü faktör için .85 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları .33 ile .67 arasında değişmektedir. Hiçbir maddenin madde toplam korelasyon katsayısı .30 altında çıkmadığı için bu aşamada ölçekten madde çıkarılması söz konusu olmamıştır. OİÖ'nün faktör puanları arasındaki korelasyonlar ile faktör puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul iklimini, öğrenci görüşlerine dayalı olarak betimlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle bir Okul İklimi Ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine dayalı olarak bu maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi (açımlayıcı faktör analizi), yapı geçerliğinin test edilmesi (doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörlere; (1) destekleyici öğretmen davranışları, (2) başarı odaklılık ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi adı verilmiştir. Üç faktörlü yapıda maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ile 0.85 arasında değiştiği görüldü. Üç alt boyuttan oluşan OİÖ'nün açıkladığı toplam varyans 44.78'dir. OİÖ'nün 22 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının geçerliği için DFA uygulanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasında, her üç faktör arasında yeterli düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Bu çalışmada, OİÖ'nün belirlenen üç faktörlü yapısının geçerliğini sınamak için uygulanan DFA ile hesaplanan χ^2/sd oranı 4.02'dir. Bu değer, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu, diğer bir ifadeyle modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Tablo 2'deki diğer uyum iyiliği değerleri incelendiğinde üç faktörlü model için hesaplanan uyum iyiliği istatistiklerinin de kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Sonuç olarak, OİÖ'nün üç faktörlü yapısının kullanılabilir, geçerli bir model olduğu söylenebilir.

Okul özelliklerinin öğrenci davranışları üzerine etkisine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır ve bu çalışmaların büyük bir kısmında okul iklimi önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Okul iklimi değerlendirmeye yönelik ölçeklerin büyük bir kısmının öğretmen görüşlerine dayalı olması önemli bir kısıtlılık ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Halpin ve Croft (1966), Hoy, Tarter ve Kotkamp (1991) ve Hoy ve Sabo'nun (1998) okul iklimi ölçekleri, öğretmenlerin ve okul yöneticisinin algılarına yönelik olarak okul iklimini değerlendirmektedir. Bu çalışmalar okul iklimi kavramının gelişmesinde önemli katkılar sağlamış, ancak okul ortamı özellikle öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmalarda okul ikliminin öğrenci başarısı açısından önemli olduğu belirtilmekte birlikte öğrenci görüşlerine başvurulmamıştır. Okul iklimi hem öğrencileri etkilemekte hem de öğrencilerden etkilenmektedir. Bu nedenle okul iklimi ile ilgili çalışmaların öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin öğrenci başarısı, prososyal davranışlar, zorbalık gibi değişkenlerle ilişkileri üzerine araştırmalar son yıllar büyük bir artış göstermiştir. Buna paralel olarak okul iklimini öğrenci görüşlerine dayalı olarak betimlemeye ve değerlendirmeye yönelik bazı ölçekler geliştirilmiştir. Örneğin Anderson (1982), Vessel (1997), Brand ve diğerleri (2003) öğrenci görüşlerine dayalı oldukça kapsamlı ölçekler geliştirmişlerdir.

Ülkemizde okul ikliminin öğrenci davranışları üzerine etkisine ilişkin bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak doğrudan öğrenci görüşlerine dayalı olarak Okul İklimini betimleye ve değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirilmemiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Okul İklimi Öğrenci Ölçeği hem okul iklimi araştırmalarında hem de okul ikliminin öğrencilerin akademik başarısı, prososyal davranış ve zorbalık gibi değişkenlerle ilişkilerinin araştırılacağı çalışmalarda kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca ölçekte görece az sayıda maddeye yer vermeye özen gösterilerek kullanışlı bir ölçeğin ortaya çıkarılmasına gayret edilmiştir.

Bu çalışmada, ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak bir Okul İklimi Öğrenci Ölçeği geliştirilmiştir. Ortaya çıkarılan üç alt boyutlu 22 maddelik okul iklimi ölçeği, Okul İklimin diğer okul ve öğrencilerle ilgili değişkenler araştırılmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte Okul İklimi Ölçeği değişken sayısı ve soru sayısı artırılarak daha kapsamlı bir ölçek haline getirilebilir. Örneğin OİÖ'nün on maddeden oluşan üçüncü faktörü *Olumlu Akran İlişkileri ve Güvenli Öğrenme Ortamı* olarak adlandırılmıştır. Esasında çalışmanın

başında olumlu akran ilişkileri ile güvenli öğrenme ortamının iki faktör ortaya çıkaracağı beklenmişti. Ancak yapılan analizlerde böyle bir ayrışma ortaya çıkmadığından, diğer bir ifadeyle bu on madde tek bir alt faktörde toplandığından ölçeğin üçüncü faktörü “*Olumlu Akran İlişkileri ve Güvenli Öğrenme Ortamı*” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin ikinci boyutunda dört madde yer almıştır ve bu boyut *Başarı Odaklık* olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmasında etkili olan veya onları daha çok çalışmaya yönelten faktörlere yer verilmiştir. Bu boyutun daha önce geliştirilmiş ölçeklerde yer alan *başarı motivasyonu* (Haynes, Emmons & Comer, 1993’ten Akt. Marshall, 2008) ve *akademik vurgu* (Hoy ve Sabo, 1998) olarak tanımlan boyut olduğu öncelikle düşünüldü. Ancak maddeler incelendikten sonra bu boyutun *başarı odaklılık* şeklinde adlandırılmasının daha doğru olacağına karar verildi. Bu boyutun OİÖ’ye özgün bir ölçek niteliği kazandırdığı ifade edilebilir.

Bu çalışmada, literatürdeki oldukça farklı ve çeşitli alt boyutlardan oluşan okul iklimi ölçekleri incelenerek, tüm bunları kapsayan, güvenilir ve kullanışlı yeni bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte okul iklimi bu çalışmada belirlen üç alt boyut ile sınırlandırılmayacak kadar çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin özyeterlikleri, beklentileri, uyum davranışları ve okulun sunduğu öğretimsel ortamın yeterliği gibi değişkenleri içeren daha kapsamlı okul iklimi ölçekleri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brand, S. & Felner, R.D. (1996). Cross-situational inconsistency in behavioral assessments and family/school environments. *Journal of Community Psychology*, 24, 160-174.
- Brand, S.; Felner, R.; Shim, M.; Seitsinger, A.; Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-88.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: “Yönetimde Ast-Üst İlişkileri” Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Retrieved on 18 March 2009 at URL http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/7_2.pdf
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*. 5 (18), 57-70.
- Comer, J.P. (2001). School that develop children. *American Prospect*, 12 (7), 30-35.
- Cushing, L. S.; Horner, R.H.; & Barrier, H. (2008). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*. [Online] Retrieved on 28-June-2008 at URL: <http://pbi.sagepub.com>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers’ sense of efficacy scale. *TED Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Ellis, T. I. (1988). *School climate*. Retrieved on 18 March 2009 at URL <http://www.eric.ed.gov> ERIC No: ED291154.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56 (1), 22-26.

- Goddard, R.D.; Woolfolk-Hoy, A ve Hoy, W.K. (2000) Collective teacher efficacy: ITs meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Gonder, P.O., Hymes, D. (1994), *Improving school climate and culture*. American Association of School Administrators, Arlington, VA.
- Gottfredson, G. D. ve Gottfredson, D. C. (1985). *Victimizatization in schools*. New York: Plenum.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), [Online] Retrieved on 2 February 2008 at URL: <http://www.tojet.net/articles/637.htm>.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hernandez, T. & Seem, S. J. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256-263.
- Hoy, W. K. & Clover, I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-110.
- Hoy W. K. & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Hoy, W. K.; Tarter, C. & Kottkamp, R.B.(1991) *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication
- Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (second edition) (ss.2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Miskel, C.C. (1991). *Educationl adimistration: theory research and practice*. Boston: Mc. Graw Hill. Inc.
- James, B. (1994). School violence and the law: The search for suitable tools. *School Psychology Review*, 32(2), 190-203.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). Lirsel 8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kallestad, J.H., Olweus, D. & Alsaker, F. (1998). School climate reports from Norweginan teachers: A methodological and substantive study. *School Effectiveness and School İmprovement*, 9 (1), 70-94.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9 (3), 63-71.
- Kartal, H., Bilgin, A. (2009). Öğretmen ve öğrenci gözüyle zorbalık ve okul iklimi. *Euroasian Journal of Educational Researc. (EJER)*, 36. Retrieved on 18 september 2008 at URL <http://www.ejer.com.tr>
- Loukas, A., Suzuki, R. Horton, K.D. (2006) Examining School Connecyedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16 (3), 491-502.
- Manning, M. L. & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 80 (584), 41-48. [Online] Retrieved on 2-February-2008 at URL: <http://eric.ed.gov>.
- Marshall, M.L. (2008) Examining school climate: defin,ng Factors and educational influences. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. [Online] Retrieved on 24-May-2008 at URL: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>.
- Özdil, K. (2005). "İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki", Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özer, A. (2005). *Kariyer Danışmanlığında Kullanılabilecek Bir Ölçme Aracı: Bankacı Kişilik Envanterinin Geliştirilmesi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 162-176.
- Scales., P.C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for school and life. *The Education Digest*, 66 (6), 34-39.
- Shann, M.H. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 390-413.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*. 36 (5), 703-729.
- Sümer, N. (2000) Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara:Pegem A yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007) *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*. [Online] Retrieved on 12-February-2008 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context. Paper presented an the University Council for Educational Administration's Annual Meeting. October 29-November 1, 1998, St. Louis, Missouri, USA. (ERIC NO: ED429359),
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 220-235.
- Vessel, G. (1997). School Climate questionnaire. Oxford:Gordon Vessels. [Online] Retrieved on 11-December-2007 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*, 567, [Online] Retrieved on 14-June-2008 at URL: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/refs/567/1/88>.