

Okul İşbirliği Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Numan SAYLIK¹, Gökhan ARASTAMAN²

Öz: Bu araştırmanın amacı, okulda paydaşlar arasındaki işbirliğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Birinci çalışma grubunda 600 öğretmen; ikinci çalışma grubunda ise 960 öğretmen yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler, kamu ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapanlardan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Analizler sonucunda ölçek, 38 maddeden oluşan, toplam varyansın %71.78'ini açıklayan ve uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu bir yapı elde edilmiştir. Ölçek, okullarda paydaşlar arasındaki işbirliği düzeyine odaklandığından, boyutlar "okul müdürü-paydaş işbirliği", "öğretmen-meslektaş işbirliği", "aile-öğretmen işbirliği" ve "okul rehberlik hizmeti-paydaş işbirliği" olarak isimlendirilmiştir. Okul İşbirliği Ölçeği'nde bulunan maddelere ait döndürülmüş faktör yük değerleri .61 ve .85 arasında, madde toplam korelasyonları ise .48 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa iç tutarlık katsayıları boyut bazında sırasıyla .96, .95, .94, .95 ve ölçek toplamında .97'dir. Ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach'ın Alfa katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda geliştirilen okul işbirliği ölçeğinin bütün okul kademelerinde paydaşlar arasında var olan işbirliği düzeyinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul işbirliği, okul müdürü, öğretmen, veli, rehberlik servisi

Developing the School Collaboration Scale Validity and Reliability Study

Abstract: The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the collaboration between stakeholders in schools. In the research, data were collected from two different groups for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) to determine the construct validity of the scale. Participating teachers were selected by simple random sampling from those working at the levels of public primary school, middle school, and high school. The content validity of the study was provided in line with expert opinions. As a result of the analysis, a structure was obtained where the scale consisted of 38 items, explained 71.78% of the total variance, and the fit indices were at an acceptable level. Since the scale focuses on the level of collaboration between stakeholders in schools, the dimensions are named "school principal-stakeholder collaboration", "teacher-colleague collaboration", "parent-teacher collaboration" and "school guidance service-stakeholder collaboration". The rotated factor load values of the items in the School Collaboration Scale ranged between .61 and .85. The item-total

Geliş tarihi/Received: 26.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 01.07.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, nmnsylk@gmail.com, 0000-0003-3551-1903

² Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhanarastaman@gmail.com, 0000-0002-4713-8643

Atıf (Citation): Saylık, N., & Arastaman, G. (2022). Okul İşbirliği Ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 462-483.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1079626>

correlations ranged between .48 and .86. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the 1st dimension was .96, the 2nd dimension was .95, the 3rd dimension was .94, and the 4th dimension was .95. The total Cronbach's Alpha value of the scale was .97. As a result of the analysis, it has been concluded that the school collaboration scale developed was a valid and reliable measurement tool that could be used to measure the level of collaboration at all school levels.

Keywords: School collaboration, school principal, teacher, parent, guidance service

Giriş

Okullar doğası gereği kolektif yapıllı örgütlenmelerdir. Bu yapıyı meydana getiren temel bileşenlerden olan paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, rehberlik servisi ve veliler), öğrenci öğrenmeleri ve gelişimleri doğrultusunda kimi zaman zorunlu/yasal kimi zamanda gönüllü olarak ortaklaşa çalışmaktadırlar. Okullarda eğitim öğretimin başarısında zorunlu işbirliğinden ziyade gönüllü işbirlikçi yaklaşımların ve uygulamaların artması, başarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu bağlamda okulların ve öğrencilerin başarısının yanında belirlenen hedeflere erişmek için paydaşlar arasında rekabet, izolasyon ve çatışma yerine işbirliği ve dayanışmaya dayalı, bireysellikten ziyade grubun başarısının ve üretkenliğinin odakta olduğu bir iklimin daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir.

İşbirliği, belirli bir amacı gerçekleştirmek için resmi/zorunlu (kurul, şube, zümre toplantılar vb.) veya gayri resmi/gönüllü olarak en az iki taraf arasında gerçekleşen; planlama, problem çözme, bilgi paylaşma veya ortak karar alma bağlamlarından en az birini karşılayacak şekilde gerçekleşen etkileşim süreci şeklinde tanımlanabilir. Cook ve Friend'e (1991) işbirliğini, genellikle ortak bir amaç doğrultusunda, ortak karar alma sürecine gönüllü olarak katılan eşit taraflar arasındaki doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde okullarda belirlenen amaçların ortak amaçlar haline olması, kararların istişare ile ortak kararlar haline getirilmesi okulda işbirliği ve işbirliği kültürünün oluşturulması için oldukça önemlidir. Aksi takdirde okulda paydaşlar ve her bir paydaşı oluşturan üyeler arasında çatışma ve yıkıcı eleştirilerin doğmasına, yardımlaşmanın olmadığı iletişimin kopuk olduğu bir durum oluşabilir.

Brownell ve arkadaşları (1997) eğitimcilerin başarılı bir işbirliği için; (a) öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir vizyona sahip olmaları; (b) işbirliğine kalıcı ve ortak bir bağlılığın olması; (c) ilgi gösteren okul topluluklarının olması; (d) öğretmenler ve yönetim arasında sık, kapsamlı ve olumlu etkileşimlerin olması ve (e) yönetsel liderlik ve güç paylaşımının olması gerektiğini ifade etmektedirler. İşbirliğinin önündeki engeller ise öğretmenlik mesleğinin bireyselliği, "balkanlaşma" ve yapmacık meslektaş dayanışması şeklinde sıralanmaktadır. Balkanlaştırma, bazı öğretmenlerin küçük bir meslektaş grubuyla çalışma ve okuldaki diğer öğretmenlerle etkileşime girmeme veya yakın çalışmama eğilimini ifade ederken, yapmacık meslektaş dayanışması, gönüllü olmaktan ziyade ortak planlama ve danışma gibi işbirlikçi uygulamalar gerektiğinde ortaya çıkmaktadır (Brownell ve ark., 1997). Bu bağlamda okul paydaşlarının birlikte nasıl çalıştıklarının, işbirliğine dayalı bir anlayışın ne düzeyde benimsendiğinin ve planlama, problem çözme, bilgi paylaşma ve ortak karar alma davranışlarının ne düzeyde sergilendiğinin bilinmesi, gerek belirlenen hedeflere ulaşmada, gerekse de öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Okullarda İşbirliği

İşbirliği, her yerde savunulan bir kavramdır ve karmaşık sorunları ele alma kapasitesinin dayandığı temel olarak kamu ve özel sektörde yaygın olarak kabul edilmektedir. Yüksek kaliteli işbirliği, örgütsel gelişime yatırım yapanlar için bir zorunluluktur (Gajda ve Koliba, 2007). Alanyazın, işbirliği yoluyla yüksek ve düşük performanslı okullar arasında kaynak, bilgi ve beceri sağlayan tamamlayıcı bir yaklaşımın olduğunu, işbirliğinin öğrenci çıktıları ile öğretmenlerin kapasitelerinin ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi ve kaynak paylaşımının geliştirilmesi gibi konularda okul gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Ainscow ve ark., 2006; Ainscow ve ark., 2020; Armstrong ve ark., 2021; Liu, 2018; Muijs, 2015). Bununla birlikte, araştırmalar okul işbirliğinin okul özerkliği ve okullar arasındaki güç dengesi üzerinde etkisi olduğunu (Armstrong, 2015; Hayes ve Lynch, 2013; Liu, 2018; Muijs vd., 2011), okul işbirliğinde paydaşlar arasında güven ve açık iletişimin önemli olduğunu (Armstrong ve ark., 2021; Liu, 2018) ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul işbirliğinin oluşmasında paydaşların olumlu tutumu belirleyicidir.

Okul müdürü-paydaş (öğretmen- veli) işbirliği

Başarılı okullardaki müdürler, öğretmenlerinin algılarına ve içgörülerine değer verir ve bu unsurlardan, okulun karşılaştığı sorunları çözmeye ustaca yararlanır (Leithwood ve Steinbach, 1995). Okullarda karar alıcı pozisyonda oldukları için okul müdürleri, veli ve öğretmenleri kararlara dâhil etmede, planlama, problem çözüme ve gerektiğinde bilgi paylaşımında bulunmada, okulda demokratik iklimin oluşmasında ve işbirliği kültürünün yaygınlaşmasında önemli ve belirleyici bir konumdadır. Tschannen-Moran'a (2000) göre profesyonel okul müdürleri, işbirliği yoluyla önemli kararların alındığı süreçleri nasıl oluşturacaklarını bilirler. İşbirliğine dayalı karar verme, daha kaliteli kararların alınmasını ve kararların daha fazla sahiplenilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu durumun okul müdürleri için beklenen olası faydaların yanında zaman ve enerji açısından bir maliyet yaratabilmektedir. Yöneticiler, öğretmen katılım sürecini dikkatlice yapılandığında öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıkları sayesinde katılımın faydalarından daha fazla yararlanabilmektedir. Bir yönetici öğretmen katılımı ile ilgileniyormuş gibi görüldüğünde, öğretmenlerin katılım konusunda hayal kırıklığına uğraması muhtemeldir (Tschannen-Moran, 2000). Bu tür bir hayal kırıklığı ise öğretmen katılımını olumsuz etkileyerek öğretmenlerin sessizleşmesine ve işten geri çekilmesine neden olabilmektedir.

Öğretmen-meslektaş işbirliği

Alanyazında öğretmen işbirliğinin farklı şekillerde tanımlandığı ama bu tanımlarda birtakım ortak noktalarının olduğu dikkat çekmektedir. West (1990) eğitimsel işbirliğinin etkileşimli bir planlama veya iki veya daha fazla ekip üyesini içeren problem çözme süreci olduğunu ileri sürmektedir. Sawyer ve Rimm-Kaufman (2007) öğretmen işbirliğinin benzer bir tanımını sunmuş ve öğretmen işbirliğinde "bir etkileşimin işbirliği olarak kabul edilebilmesi için problem çözme veya planlama yapılması gerektiğini" belirtmiştir. Bununla birlikte, problem çözme ve planlamanın, öğretmen işbirliğinin tek özelliğinin olmadığı söylenebilir. Vangrieken, Dochy ve arkadaşlarına (2015) göre paylaşım, önemli işbirliği davranışlarından biridir. İşbirliğine ilişkin tanımları ve işbirliği uygulamalarının ortak unsurlarını birleştirmek gerekirse; öğretmen işbirliği, en az iki veya daha fazla öğretmenin, bilgi ve malumat paylaşarak, planlama, ortak karar

alma ve problem çözme gibi etkileşimlerde buldukları birbirine bağlı bir ilişki biçimini ifade etmektedir.

Okullar, yüksek meslektaş dayanışması ve işbirliği ile karakterize edilen potansiyel toplumsal örgütlerdir (Hausman ve Goldring, 2001). Okullar, formal yapısına rağmen önemli oranda informal etkileşimlerin de yaşandığı örgütlerin başında gelmektedir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Saylık ve Memduhoğlu, 2021). Bu durum gönüllü işbirliği fırsatları da sunmaktadır. Öğretmenler işbirliği olanağı buldukları ortamlarda yaptıkları mesleki çalışmalar ile (örneğin sene başı/sonu ya da ara tatil planlama dönemlerinde ya da zümre/şube toplantılarında) işbirliği içine girmektedirler. Bunun yanında öğretmenler odası, nöbet esnasında koridorlarda oluşan kısa sohbetler ya da bir öğretilerde görülen ilgi çekici bir ders materyali işbirliği zemini yaratma potansiyeline sahiptir. Bu örneklerden yola çıkıldığında, okullar öğretmenlere öğretimin iyileştirilmesi için işbirliği yapma fırsatları sunabilir nitelikte yapılardır. Ancak bu durum bütün okullar için söz konusu değildir. Örneğin, resmi işbirliği mekanizmaları (öğretmenler kurul toplantıları, zümre/şube vb. toplantıları) olmasına rağmen otokratik yöneticilerin karar verme, planlama, problem çözme ve süreç değerlendirme aşamalarında kararların işbirliği içinde alınmadığı, kararların tek elden alındığı okullarda işbirliği için uygun bir iklimin oluşması güçtür. Bu nedenle Friend ve Cook'a (2000) göre okul yöneticilerinin, zorluk ve sorun yaşayan öğrencilerle ilgili problemleri çözmek, akademik standartları oluşturmak, problemleri tartışmak ve velilerle olumlu çalışma ilişkileri oluşturması için öğretmen ekipleri oluşturmaları gerekmektedir. Öğretmenler, okul paydaşları arasındaki işbirliğinde harç görevi görmektedir.

Veli-öğretmen işbirliği

Geleneksel bürokratik okul modelleri, okulların ve ailelerin ayrı sorumlulukları olduğunu vurgulamış ve aileler ile okullar arasındaki rekabeti ve çatışmayı ön plana çıkarmıştır. Son dönemlerde gelişen anlayışta ise okulların ve ailelerin paylaşılan sorumlulukları olduğu, okullar ile aileler arasında koordinasyon, işbirliğini ve tamamlayıcılığı vurgulanmakta, iletişim ve işbirliği teşvik edilmektedir (Epstein, 1986).

Veliler, çocuklarının sosyal ve psikolojik durumlarını ve onların bu yöndeki ihtiyaçlarını okulun diğer paydaşlarından daha iyi bilme olanağına sahiptir. Bu da velilerin çocuklarını daha etkili bir şekilde destekleyebilmelerine olanak sağlamaktadır. Velilerin çocukları için ihtiyaç duydukları ile okullar tarafından çocuklara sağlananlar arasındaki olası farklılıkların azaltılabilmesinin yolu, velilerle anlamlı işbirliği fırsatları yaratmaktan geçmektedir (Starr ve ark., 2006). Çünkü işbirliği öğrencileri, zorlukların üstesinden gelmeye ve daha yüksek akademik hedeflere ulaşmaya teşvik eder (Ademokoya ve Iheanachor, 2008; Tschannen-Moran, 2000). Veli-öğretmen işbirliği ile öğrencilerin sınıftaki davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir (Ademokoya ve Iheanachor, 2008). Epstein (2001) öğrencilerin eğitiminde veli öğretmen işbirliğinin zorunlu olduğu, veli desteği olmadan okulların öğrencileri etkili bir şekilde yetiştiremeyeceği, benzer şekilde velilerin de çocuklarını gelecekteki akademik ve kişisel başarılarına hazırlamaları için okullara muhtaç olduklarını ifade etmektedir.

Rehberlik servisi-paydaş işbirliği

Rehberlik servisi çalışmalarının "başarıya ulaşmasında her ne kadar öncelikli olarak psikolojik danışmanların etkililiği söz konusu olsa da, tüm paydaşların ortak bir anlayışla birlikte çalışması" oldukça önemlidir. Bu konuda "okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin de önemli rol ve sorumluluklarının olduğu" ifade edilebilir (Camadan ve Sezgin, 2012).

Alanyazında çok sayıda araştırma, okullarda rehberlik servisinin rehberlik adına yürüttükleri hizmetlerde paydaşlarla (yöneticiler, öğretmenler ve veliler) işbirliği içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Camadan ve Sezgin, 2012; Erkan, 2001; Güven, 2009; Karataş ve Polat, 2013; Kuzgun, 2009; Özabacı ve ark., 2008; Şahin, 2008; Şahin, 2010).

Amerikan Okul Danışmanları Derneğine (ASCA) göre, rehberlik servisinin önemli rolleri arasında işbirlikçi hizmetler gelmektedir. Rehberlik servisinin paydaşlarla işbirliği neticesinde risk altındaki öğrencileri tespit edebilmekte ve onlara uygun yönlendirmeler sağlayabilmektedir (ASCA, 2012). Rehberlik servisinin öğrencilerin gerek akademik, sosyal/kişisel gelişimi gerekse de psikoloji gelişimleri doğrultusunda paydaşlarla işbirliği içinde olmaları, paydaşları aşamadığı sorunlar karşısında rehberlik servisinden destek almaları bunun yanında rehberlik servisinin paydaşlardan öğrencilere yönelik ihtiyaç duydukları bilgileri almaları okulların başarısında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum rehberlik servisi paydaş işbirliğini zorunlu kılmaktadır.

Önem

Okulun amacı, bütün öğrencilerin en yüksek yararını gözeterek, yüksek düzeyde öğrenmesini sağlamaktır. Öğrencilerin geleceği okulların başarısına bağlıdır. Bu amaca ulaşmak için paydaşlar işbirliği içinde çalışmalıdır. Zira tek başına ya da izole bir şekilde çalışılarak bu amaçları başarmak güçtür (Dufour ve ark., 2005, s. 232-233). Etkili işbirliğinin, öğrenciler için olumlu sonuçlarla ilişkili ve adil eğitim fırsatlarının önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Griffiths ve ark., 2021). Bu yönüyle okuldaki paydaşların, öğrencilerin geleceğinin önemli belirleyicileri olan bilgi ve becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Paydaşların istenen hedeflere ulaşmaları için birbirleri ile rekabet ve çatışma içinde olmaları ya da birbirlerinden izole olarak çalışmalarından ziyade işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okulda işbirliği, tüm paydaşların (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve rehberlik servisi) okulu güçlendirmek ve okulun varlık sebebi olan öğrencileri koruma, geliştirme ihtiyacını karşılamak ve başarısını artırmak için kaçınılmazdır. Bu nedenlerle okullarda işbirliği uygulamalarının düzeyini ölçmek ve bu yöndeki davranışları belirlemek oldukça önemlidir. Alanyazına bakıldığında okulda paydaşlar arasında işbirliğini ölçmek için bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) paydaşlar (okul müdürü, öğretmen, veli ve rehberlik servisi) arasında var olan işbirliği düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubuna ait dair demografik bilgilere, ölçek geliştirme aşamaları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda ilgili başlıklar altında ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma “açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı çalışma grubu” üzerinde yürütülmüştür. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizleri (AFA) için çalışma grubunu Van, Siirt ve Batman il merkezinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan ve tesadüfi yolla ulaşılan 600 öğretmen oluşturmaktadır. Bu veriler internet ortamında elektronik formlar aracılığıyla toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için çalışma grubu ise Van ilinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan ve tesadüfi yolla ulaşılan 960 öğretmenden

oluşmaktadır. Comrey ve Lee (1992), “ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü için 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel” olarak nitelendirmektedir. Field’e (2000) göre ise “örneklem büyüklüğünün en az 300 olması” gerekmektedir. Çokluk ve ark., (2010) göre ise “madde sayısının en az 5 katı olması”, Bryant ve Yarnold’a (1995) göre ise “madde sayısının en az 10 katı olması” gerekmektedir. Buna göre araştırmanın örneklem sayısının (AFA için $n = 600$) çok iyi (DFA için $n = 960$) mükemmel düzeyde ve yeterli olduğu söylenebilir.

Birinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların çoğunlukla erkek ve lisans mezunudur. Ancak katılımcıların yaklaşık yüzde 30’unun lisansüstü (bitirmiş ya da devam eden) eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul, ortaokul, lise) birbirlerine yakın dağılımlardır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında genelde mesleğin ilk 10 yılında oldukları görülmektedir.

İkinci çalışma grubunda ise; katılımcıların erkek ve kadın bakımından yakın dağılım göstermekte, çoğunlukla lisans mezunu olanlardan oluşmakta ve lisede görev yapanların diğer okul kademelerinden daha fazla oldukları görülmüştür. Bu gruptaki katılımcılar genelde meslekte ilk 10 yılında olanlardan oluşmaktadır.

Ölçek Geliştirme Aşamaları

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Sonrasında ise beşli likert tipi olarak 67 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Buna göre taslak ölçek maddeleri, 8 alan ve 3 dil uzmanının görüşleri doğrultusunda aynı anlama gelen veya ilgisiz sayılabilecek maddelerin çıkarılması ve öneriler doğrultusunda yeni eklemeler yapılması sonucunda 57 maddeye indirilerek taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçek formu rastgele ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 30 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Böylece ön uygulama ölçme aracının gerçek anlamda çalışıp çalışmadığı, gözden kaçmış ya da unutulmuş soruların olup olmadığı ve kaynak kişilerin sorular karşısındaki tutumlarının ne olduğu (Balcı, 2015) belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin anlamadığı maddelerin olmadığı anlaşılmıştır. Pilot uygulama süresince öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda ölçek 57 maddeyle asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, “Okul İşbirliği Ölçeği (OİÖ)” olarak adlandırılmıştır. Okul işbirliği ölçeği likert tipi beşli derecelendirme şeklinde “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Büyük ölçüde katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmuştur. Son olarak ölçek maddeleri öğretmenlere uygulanmış, eksiksiz bir şekilde cevaplayan 600 öğretmenden elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda ölçek 38 maddeye düşmüştür. Ölçeğin bu haliyle 960 öğretmenden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Okul İşbirliği Ölçeği’nin (OİÖ) yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı (exploratory) faktör analizi (AFA) ve bunu sınamak içinse doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör analizine başlamadan önce “verilerin analizin ön şartları olan normal dağılım ve doğrusallık şartlarını sağlamalıdır” (Can, 2014). Bu bağlamda “veri setindeki değişkenler için normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını tespit etmek için verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayıları ile Q-Q grafiği ve histogram kullanılmıştır” (Büyüköztürk, 2014; Çokluk ve ark., 2010, Huck, 2008; Morga ve ark., 2004).

Buna göre tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik analizi esas alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 23.0 programı ile yapılarak, Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları elde edilmiştir. Field (2000)'e göre “bir verinin faktörleştirilebilir olması için Barlett Sphericity testinin anlamlı ve KMO değerinin .70'den büyük olması” gerekmektedir. “Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi, ortak faktör varyansı, madde özdeğerlerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal alt yapının temsil edilebilmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır” (Büyüköztürk, 2014; Çokluk ve ark., 2010; Shevlin ve Lewis, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca AFA'da varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinde test edilen modelin verilerle uyumu uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmektedir. Bu çalışmada modellerin test edilmesinde Ki-karenin (χ^2) serbestlik derecesine oranı (sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında çalışmada kapsamında yanıt aranan sorulara bağlı kalınarak elde edilen bulguların sunulması beklenmektedir. Bu bölümde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bu çalışmada Okul İşbirliği Ölçeği (OiÖ) faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu amaçla veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. Okul işbirliği ölçeği için yapılan analiz sonucunda KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. “KMO değerinin .60'dan büyük çıkması, araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu” göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Alanyazında “ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üstünde olması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi” önerilmektedir (Tavşancıl, 2010). “Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt, maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasıdır. Bu bakımdan ölçek maddelerinin iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak adlandırılmakta ve ölçekten çıkarılmaktadır” (Büyüköztürk, 2002; Yavuz, 2005). Bunun yanı sıra “ölçek geliştirmede herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir kriter olacağı belirtilmesine rağmen bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği” öne sürülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada da madde toplam korelasyonları ile maddelerin faktör yük ve ortak varyans değerleri .30'un altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca faktör yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre ilk analiz sonucunda 4 madde (20, 27, 29, 52) ölçekten çıkarılmıştır. Bu yolla analiz birkaç aşamada tekrar ettirilmiş ve yapılan analizler sonucunda 15 maddenin (1, 2, 4, 5, 7, 21, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 56) daha ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Araştırmada “okul çevre işbirliği” olarak

düşünülen bir boyutun tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Analize ilişkin değerler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle KMO ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Verilerde KMO değerinin .96 (Sharma, 1996, s. 116) ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun manidar ($\chi^2=22781,293$, $sd=703$, $p<.000$) bulunması, örneklemin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Analizler sonucunda ölçekte yer alan maddeler öz değeri 1’den büyük, 4 faktör olarak biçimlenmiştir. Maddelerin toplam kolerasyon değeri .48 ile .86; döndürme sonrası faktör yük değerleri .62 ile .85 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Özdeğer bakımından birinci faktör 18.393, ikinci faktör 3.871, üçüncü faktör 3.195 ve dördüncü faktör 1.818 olarak belirlenmiştir. Bununla beraber, her faktörün açıkladığı varyans oranı birinci faktörde % 48,402; ikinci faktörde % 10,187, üçüncü faktörde % 8,407 ve dördüncü faktörde % 4,783 olarak saptanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %71.780’dir. Faktörlerin Cronbach’ın Alfa değerlerine bakıldığında; birinci faktör .96, ikinci faktör .95, üçüncü faktör .94 ve dördüncü faktör .95 ve ölçek tamamı .97 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda birinci faktörü 14, ikinci faktörü 11, üçüncü faktör 9 ve dördüncü faktörü 4 maddeden oluşan 38 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır.

Tablo 1

Okul İşbirliği Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme		Özdeğerler	Açıkladığı varyans %	Alfa
		sonrası faktör yük değeri	Toplam madde korelasyonu			
	M3	,712	,568			
	M6	,692	,549			
	M8	,783	,744			
	M9	,791	,734			
	M10	,742	,654			
Müdür	M11	,628	,481			
Paydaş	M12	,752	,698			
İşbirliği	M13	,750	,694			
	M14	,822	,795	18,393	48,402	.96
	M15	,796	,726			
	M16	,789	,748			
	M17	,749	,651			
	M18	,814	,784			

	M19	,724	,680			
	M22	,717	,684			
	M23	,779	,744			
	M24	,679	,617			
	M25	,798	,806			
Öğretmen	M26	,769	,736			
Meslektaş	M28	,652	,563			
İşbirliği	M30	,826	,800			
	M31	,612	,538	3,871	10,187	.95
	M32	,778	,738			
	M33	,818	,815			
	M34	,822	,806			
	M35	,716	,683			
	M36	,758	,755			
	M37	,745	,667			
Veli	M38	,768	,703			
Öğretmen	M39	,858	,787			
İşbirliği	M40	,826	,729			
	M41	,858	,819	3,195	8,407	.94
	M42	,709	,633			
	M43	,792	,673			
	M44	,822	,854			
Rehberlik Servisi – Paydaş İşbirliği	M45	,791	,885			
	M46	,808	,865	1,818	4,783	.95
	M47	,798	,869			
Toplam					71.780	.97
Ölçek KMO= .967 , Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2= 22781,293$, sd= 703, $p< .000$]						

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 alt faktör, faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda, “Müdür-paydaş işbirliği” boyutunda 14 madde (1-14 maddeler); “Öğretmen meslektaş işbirliği” boyutunda 11 madde (15-25.maddeler); “Veli öğretmen işbirliği” boyutunda 9 madde (26-34. maddeler); “Rehberlik servisi–paydaş işbirliği” boyutunda 4 madde (35-38. maddeler) yer almaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu belirlemek için Mplus7.0 paket bilgisayar programıyla DFA yapılmıştır. “DFA, önceden kurgulanmış ya da tasarlanmış yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının tespit edilmesidir” (Çokluk ve ark., 2010; Seçer, 2013; Sümer, 2000). DFA için bir takım uyum iyiliği değerleri kullanılmaktadır.

Ki-kare (χ^2) uyum iyiliği indeksi örneklem kovaryans/korelasyon matrisi ile model tarafından oluşturulan kovaryans/korelasyon matrisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmektedir. Anlamsız bir χ^2 değeri ($p>.05$) gözlenen ve oluşturulan korelasyon/kovaryans matrisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak χ^2 istatistiği büyük örneklerde model veri uyumu belirgin bir şekilde kötü olmasa da anlamlı olma eğilimindedir. Ki-kare (χ^2) değerinde belirli bir değer önerilmemekle birlikte düşük χ^2 değerleri model veri uyumunda artışa işaret etmektedir (Dattalo, 2013). Bazı araştırmacılar, χ^2 testinin bilinen sınırlılıkları nedeniyle χ^2 değerine bir düzeltme yapılarak rapor edilmesini önermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Wheaton ve ark., 1977). Ki-kare değerinin model serbestlik derecesine (χ^2/sd) bölünerek elde edilen bu düzeltme değeri düzeltilmiş χ^2 değeri olarak isimlendirilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizlerinde kullanılan uyum iyiliği indekslerinde iyi ya da mükemmel uyumu ifade eden değerler üzerinde araştırmacılar arasında bir görüş birliği olmamasına rağmen, χ^2/sd oranının 2 ve altı değerler ($\chi^2 /sd \leq 2$) alması mükemmel uyuma 2’den yüksek ancak 5’ten düşük olması ($2 < \chi^2 /sd < 5$) kabul edilebilir uyuma, işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Wheaton vd., 1977).

Kline’a (2019, s. 271) göre Ki-kare (χ^2) değeri örneklem büyüklüğünden etkilenir ve örneklem büyüklüğü ile birlikte artma eğilimi gösterir. CFI araştırmacı tarafından oluşturulan model ile başlangıç modelini karşılaştırarak model veri uyumundaki göreceli artışı ifade etmektedir. Başlangıç modeli tüm değişkenlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu başka bir ifadeyle gizil değişkenlerin olmadığı modeli ifade etmektedir. CFI değerinin .90 ile .94 aralığında olması kabul edilebilir uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. TLI indeksi de CFI indeksi gibi bir göreceli uyum indeksidir ve modellerin tahmininde model karmaşıklığını dikkate alır. Her iki indeksin de alabileceği değerler genellikle 0 ile 1 arasında değişirken, bazı durumlarda CFI değerleri 1’in üzerinde değerler alabilir. CFI indeksi 1’in altında olduğunda TLI her zaman CFI’den daha düşük değerler alır. TLI değerinin .90 ve üzerinde olması iyi uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. RMSEA her bir serbestlik derecesine göre model uyumsuzluğunu gösterir. Genel olarak, .06 ile .10 arasında değerler kabul edilebilir uyuma işaret ederken, .05 ve altı değerler mükemmel uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indekslerinden farklı olarak RMSEA değerinin güven aralıkları hesaplanabildiğinden, RMSEA değerinin .05’ten anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığı test edilebilmektedir (Wang ve Wang, 2020). Anlamsız bir olasılık değeri ($p > .05$) RMSEA değerinin .05’ten anlamlı bir farklılık göstermediğini, yani model veri uyumunun mükemmel olduğunu ifade etmektedir. (Dattalo, 2013; Schreiber ve ark., 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007; Wang ve Wang, 2020; Yu, 2002).

Doğrulayıcı faktör analizlerinde test edilen modelin verilerle uyumu, uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmektedir. Bu çalışmada modellerin test edilmesinde, Ki-kare (χ^2), düzeltilmiş ki-kare değeri (ki-karenin serbestlik derecesine oranı [χ^2/sd]), Karşılaştırmalı Uyum

İndeksi (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksleridir. Aşağıda tablo 2’te bu değerler verilmiştir.

Tablo 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	p	RMSEA	CFI	TLI
4273.998	659	6.4	.01	<= .05	0.942	0.938

Tablo 2’de yer alan DFA’da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi, “Ki-kare (χ^2) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine olan oranı 3’ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu” (Kline, 2011), gösterirken, “Ki-kare (χ^2) değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenir ve örneklem büyüklüğü ile birlikte artma eğilimi gösterir” (Kline, 2019, s. 271). Burada beklenenin χ^2 hipotezinin reddedilmesi yani p değerinin 0.05’ten büyük olmasıdır. Büyük örneklerde p değerinin 0.05’ten küçük olma ihtimali artar. Bu sebeple büyük örneklerde tek başına kullanılması önerilmez. Ayrıca χ^2 normallik varsayımında bulunur ve veri normallikten uzaklaştıkça yanlış sonuçlar verir. Kenny’e göre 75 ile 200 örneklem büyüklüğüne sahip durumlarda χ^2 testi mantıklı sonuçlar verirken 400 ve üzeri örneklerde bu istatistik sürekli manidar çıkma eğilimindedir. Ayrıca χ^2 ’nin verideki korelasyon büyüklüğünden de etkilendiği bilinmektedir. Korelasyon büyüklüğü arttıkça kötü uyum ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ki-kare değeri ile serbestlik derecesinin birlikte kullanıldığı görel χ^2 istatistiği (χ^2/sd) model uyum değerlendirmesinde kullanılıyor olsa da bu yöntemin hangi değerlerinin iyi uyuma hangi değerlerinin kötü uyuma işaret ettiği üzerine literatürde ortak görüş bulunmamaktadır. Bu nedenle bu istatistiğin kullanılması eleştirilen bir uygulamadır (Kline, 2016, aktaran Şen, 2020, s. 29). Bu gerekçelerle Kline’a (2019, s.272) göre normlaştırılmış ki-kare değerinin (χ^2/sd) için istatistiksel ve mantıksal temellerinin çok az olması nedeniyle global uyum testinde rolü olmamalıdır. 960 katılıcı görüşü üzerinden yapılan analizde Ki-kare (χ^2) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine oranı 6,4 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada DFA için 960 öğretmene ulaşıldığı için Ki-kare değerinin yüksek çıkması normal karşılanabilir. Analizlerde 348 örneklem üzerinden yapılan DFA’da, Ki-kare (χ^2) uyum istatistiğinin serbestlik derecesine (sd) olan oranı (1765/656=2.6) olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü için 200 sayısının altında olan değerlerde oranın küçülmesine neden olmaktadır (Çokluk ve ark., 2010). Diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA: <= .05, CFI: .942, TLI: .938 uyum iyiliği değerleri yeterli olduğu görülmektedir. Çalışma grubundan elde edilen bulgular doğrultusunda dört faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Aşağıda DFA analizleri sonucunda ölçeğin standardize edilmiş madde faktör yük değerleri, standardize edilmiş madde faktör yük değerlerinin standart hataları, Z değerleri ve p değerleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Standardize Edilmiş Madde Faktör Yük Değerleri*

Faktörler	Maddeler	λ	<i>S.H</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Müdür Paydaş İşbirliği	M1	.697	.018	38.491	.000
	M2	.738	.017	44.068	.000
	M3	.838	.011	73.063	.000
	M4	.814	.012	66.135	.000
	M5	.743	.017	44.011	.000
	M6	.609	.022	27.252	.000
	M7	.823	.012	67.364	.000
	M8	.833	.012	70.976	.000
	M9	.861	.010	84.386	.000
	M10	.805	.013	60.884	.000
	M11	.812	.013	61.193	.000
	M12	.740	.017	44.535	.000
	M13	.835	.012	68.447	.000
	M14	.783	.015	53.129	.000
Öğretmen Meslektaş İşbirliği	M15	.783	.016	47.979	.000
	M16	.781	.014	54.397	.000
	M17	.702	.018	38.294	.000
	M18	.826	.013	63.199	.000
	M19	.791	.014	56.776	.000
	M20	.798	.014	57.629	.000
	M21	.833	.011	73.393	.000
	M22	.758	.016	46.000	.000
	M23	.839	.011	76.333	.000
	M24	.882	.010	89.936	.000
	M25	.838	.011	73.325	.000
Veli Öğretmen İşbirliği	M26	.858	.011	79.903	.000
	M27	.883	.009	96.848	.000
	M28	.807	.012	66.443	.000
	M29	.798	.012	64.806	.000
	M30	.870	.009	93.363	.000
	M31	.839	.010	80.228	.000
	M32	.886	.008	110.462	.000
	M33	.839	.012	71.669	.000
	M34	.771	.014	54.105	.000
Rehberlik Servisi- Paydaş İşbirliği	M35	.888	.009	98.697	.000
	M36	.930	.007	130.077	.000
	M37	.933	.006	148.581	.000
	M38	.916	.007	131.515	.000

Not: λ = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata ve Z değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş madde faktör yük değerleri ve standart hataları, Z değerleri ve p değerleri görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına bakıldığında; müdür paydaş işbirliği boyutunun madde faktör yük değerleri .60 ile .86 arasında değişirken, öğretmen meslektaş işbirliği .70 ile .88, veli öğretmen işbirliği .77 ile .88, rehberlik servisi-paydaş işbirliği .88 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için maddelerin standart hata değerlerine bakıldığında, .006 ile .018 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okullarda (ilkokul, ortaokul ve liselerde) paydaşlar arasında işbirliği davranış düzeyini ölçebilmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda 57 madde olarak uygulamaya hazır hale getirilen ölçek taslağı öncelikle AFA için 600 öğretmene uygulanmış ve ölçek 38 maddeye dönüşmüştür. Sonrasında ise 960 katılımcı ile farklı bir örnekleme gidilmiş ve DFA analizi yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için elde edilen AFA sonuçlarına göre, ölçeğin toplamda 38 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıdan meydana geldiği bulunmuştur. Ölçek, okullarda paydaşlar arasında var olan işbirliği düzeyine odaklandığından boyutlar sırasıyla “müdür paydaş işbirliği”, “öğretmen meslektaş işbirliği” “veli öğretmen işbirliği” ve “rehberlik servisi paydaş işbirliği” olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada “okul çevre işbirliği olarak” düşünülen bir boyutun tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul çevre işbirliğinin yeterince önemsenmediği, katılımcıların çevreyi (diğer okullar, kurum kuruluşlar, mahalle vb.) işbirliği yapılması gereken bir yapı olarak görmedikleri söylenebilir. Müdür paydaş işbirliği boyutu 14 maddeden, öğretmen meslektaş işbirliği boyutu 11 maddeden, veli öğretmen işbirliği boyutu 9 maddeden ve rehberlik servisi paydaş işbirliği boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan üç alt boyutun beraber açıkladığı toplam varyans oranı % 71.780'dir. Tavşancıl (2006), Büyüköztürk, (2014) ve Şencan'a (2005) göre “sosyal bilimlerde bir ölçeğin açıkladığı varyansın % 40-60 arasında olmasının yeterli olduğu” ifade edilmektedir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin açıkladığı varyansın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Okul İşbirliği Ölçeği'nde bulunan maddelere ait döndürülmüş faktör yük değerleri .61 ve .85 arasında, madde toplam korelasyonları ise .48 ve .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa iç tutarlık katsayısı ,97'dir. Ölçeğin, AFA sonucunda oluşan dört faktörlü 38 maddelik yapıya DFA uygulanmıştır. DFA ile yapılan analizler sonucunda diğer uyum iyiliği değerleri modelin geçerli bir model olduğunu ve söz konusu yapının doğrulandığı görülmüştür. Okul İşbirliği Ölçeğinde beşli Likert tipi derecelendirmeye uygun olarak hazırlanan ölçekte maddelerin ağırlık dereceleri “1” ile “5” arasında (“hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru) şeklinde puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten elde edilebilecek toplam puan 38-190 arasında değişmektedir. Ölçekten 38 puan alınması ya da elde edilen puanın bu puana yakın olması, okulda paydaşlar arasında işbirliğinin düşük olduğunu, 190 ve yakın puanın ise okulda işbirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan maddeler içinde ters madde yoktur. Araştırma sonucunda, dört

boyut ve toplam 38 maddeden oluşan, okulda paydaşlar arasında işbirliği düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurt dışında işbirliğini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarına bakıldığında Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen 26 maddelik bir ölçeğin olduğu görülmektedir. Bunun yanında Woodland, Lee ve Randall (2013) tarafında öğretmenlere yönelik, öğretmen işbirliği değerlendirme anketi başlığıyla bir ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir. Benzer şekilde Clark (2004) tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik takım çalışması ölçeğinin de olduğu görülmektedir. Yurt içinde geliştirilen ve uyarlanan okulda tüm paydaşlar arasında işbirliğini ölçen bir ölçme aracına rastlanılmadığı görülmüştür. Bunun yanında işbirliğinin farklı kısımlarına odaklanılan ölçme araçlarının olduğu görülmüştür. Bunlara bakıldığında; Yılmaz ve Çelik (2020)'in öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tek faktörlü, 13 maddelik bir tutum ölçeğinin geliştirdikleri görülmektedir. Bu ölçekte öğretmenler arasında var olan işbirliği düzeyinden ziyade öğretmenlerin işbirliğine olan bakışına, tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Bir diğer ölçek Tschannen-Moran (2001) tarafından geliştirilen 26 maddelik bir ölçeğin, Cerit (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçeğin sadece faktör analizi ve yapı geçerliliğinin(AFA) analiz edildiği, DFA analizlerinin yapılmadan bir çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçekteki yer alan 5 maddenin okullarda gerçekleşme olanağı bulunmadığından ve Türk Eğitim Sisteminin yapısına uymamaları gerekçesiyle ölçekten çıkarılmış olduğu, bu nedenle ölçeğin 21 madde olarak uyarlandığı anlaşılmaktadır. Ölçek müdürlerle işbirliği (5 madde), öğretmenlerle işbirliği (9 madde) ve ailelerle işbirliği (7 madde) şeklinde faktörlerinden oluşmuştur. Ölçek kamuya açık olarak yayınlanmamıştır. Bir başka çalışmada, Clark (2004) tarafından geliştirilen takım çalışması ölçeğinin Çelebi ve arkadaşları (2016) tarafından zümre öğretmenlerinin işbirliğini ölçecek şekilde uyarlandığı görülmektedir. Uyarlanan ölçeğin orijinal hali, 32 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu, yapılan analizler sonucunda ölçeğin 19 maddeden ve üç alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar; grup oluşturma, erken gelişim ve kural koyma (dönüşüm) ve takım olma şeklindedir. Ölçeğin tüm öğretmenlerin işbirliğinden ziyade sadece zümre öğretmenlere odaklandığı görülmüştür. Bir diğer çalışma Alisinanoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin okul aile işbirliğine yönelik yeterlilik algılarını belirleyebilmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin 21 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Son olarak Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilen 20 madde ve 4 alt boyutlu işbirlikçi iklim ölçeğinin, Limon ve Durnalı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlandığı tespit edilmiştir. Uyarlama sonucunda ölçek 17 madde ve 4 alt boyut olarak son halini almıştır. Türkçe'de bu alt boyutların; örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ve zümre içi işbirliği şeklinde faktörlerden oluşmaktadır. Ölçeğin örgüt ikliminde işbirliğine yönelik tutuma odaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak okul işbirliği ölçeğine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, geliştirilen ölçeğin okulda paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve rehberlik servisi) arasında işbirliği düzeyinin ölçümünde bütün okul türü ve kademelerinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracının okul yapısı içinde yer alan diğer örgütsel parametrelerle birlikte çalışılacak, bu bağlamda da alanyazına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Zira okulda işbirliği davranışlarına yönelik alanyazında bir eksiklik olduğu ve bu çalışmanın bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında işbirliği konusu gerek bağımsız gerekse de aracı değişken olarak, okul gibi kolektif yapılı örgütlerde, birçok değişkenin açıklanmasında ve anlaşılmasında önemli bir yer tutmakta olup güven, okul etkililiği, öğrenci başarısı gibi birçok değişkenle çalışılabilir niteliktedir.

Öneriler

Bu araştırmada okul işbirliği ölçeğinde okul çevre işbirliği bir boyut olarak düşünülmüş olmasına rağmen yapılan analizler sonucunda bu boyutun çalışmadığı tüm maddeleri binişiklik ya da farklı faktörler altında yapılanmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Okul çevre işbirliği araştırmacılar tarafında yürütülecek çalışmada yapılandırılabilir. Bu bağlamda geliştirilecek ölçek geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı söylenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Senato Etik Komisyonu 26.05.2021 tarihli E-51944218-300-00001581997 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Ademokoya, A. J. & Iheanachor, C. N. (2008). Home-school partnerships and Nigerian parents of school children with disabilities. *The Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), 57-67. <https://doi.org/10.9782/17-00010>
- Ainscow, M., Chapman, C. & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. <https://doi.org/10.4324/9780429273674>
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* Manchester: National College for School Leadership, University of Manchester. <https://tr.web22.link/TPxJS>
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854512>
- American School Counselor Association (2012). *The ASCA national model: A frame work for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partneships and collaboration for school improvement: A review of thee vidence*. Research Report, Department for Education. <https://124.im/yp>
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>

- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340–359. <https://doi.org/10.1177/0888406490702000405>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press. <https://124.im/iZfC>
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm ve P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99–136). American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. & Sezgin, F. (2012) İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211. <https://124.im/CfxH0>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(2), 637-657. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153387>
- Çelebi, N., Vuranok, T. T. & Hasekioğlu Turgut, I. (2016). Zümre öğretmenlerinin işbirliği düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 803-820. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209704>
- Clark, D. (2004). <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/teamsuv.html> adresinden 01.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in special education: Coming of age in the 1990s. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(2), 24-27. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.10871064>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. Oxford University Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294. <https://doi.org/10.1086/461449>

- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intra organizational Collaboration A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44. <https://doi.org/10.1177/1098214006296198>
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179. <https://124.im/odNB9a>
- Griffiths, A. J, Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>.
- Hausman, C. S. & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of Professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_3
- Hayes, G., & Lynch, S. (2013). Local partnerships: Blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*, 39(3), 425-446. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.647680>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (fifth edition)*. Addison Wesley Longman.
- Karataş, İ. H & Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/1835/22366>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd edition). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. S. Şen (Çev. Ed.) ve S. Gürel. (Çev) *Global Uyum Testi* (1. Baskı s. 272) içinde. Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin yayınlandığı tarih 2016, 4. Baskı)
- Limon, İ & Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294. Doi: 10.19126/suje.335818
- Liu, J. (2018). Constructing resources haring collaboration for quality public education in urban China: Case study of school alliance in Beijing. *International Journal of Educational Development*, 59(1), 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.004>
- Memduhoğlu, H. B. & Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13706/165945>

- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. N. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50242/648184>
- Saylık, A., & Memduhoglu, H. B. (2021). Informal relationships as a predictor of organizational commitment in schools of turkey as a collectivist society. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1218-1234. <https://124.im/D1CKQJ>
- Sawyer, L. B. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Shevlin, M. E., & Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 250-252. <https://doi.org/10.1080/00224549909598381>
- Star, E. M., Foy, J. B., Cramer, K. M., & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorder, down syndrome, and learning disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315 - 332.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26. <https://124.im/N5QFt>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), (308-331). <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*(1), 17-40.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(1), 23-40. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_2
- Wang, J. & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2. bs.). Wiley.
- Woodland, R., Lee, M., K., & Randall, J., (2013) A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey, *Educational Research and Evaluation, 19*:5, 442-460, DOI: 10.1080/13803611.2013.795118
- Yavuz, S.(2005), Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), 17-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102404>
- Yılmaz, K. & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>
- Yu, C.-Y. (2002). *Evaluating cut off criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Doctor of philosophy). University of California.

Extended Abstract

Introduction

Schools, by their nature, are collective organizations. Stakeholders, who are among the main components that make up this structure, work together, sometimes compulsory/legal and sometimes voluntarily, in line with learning and development levels of the students. In this context, it is believed that a climate based on collaboration and solidarity rather than competition, isolation, and conflict among stakeholders, in which the focus is on the success and productivity of the group rather than the success and productivity of the individual, can be more effective in achieving the determined goals in addition to school and student success. Accordingly, it can be said that knowing how the school stakeholders work together, to what extent a collaborative approach is adopted, and to what extent planning, problem-solving, information sharing, and joint decision-making behaviors are exhibited important both in achieving the determined goals and in the realization of student learning.

Method

This study was conducted on two different study groups for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). The data were collected in the 2020-2021 academic year. The study group for EFA consists of 600 teachers and the study group for CFA consists of 960 teachers reached by simple random sampling.

EFA was used to test the construct validity of the School Collaboration Scale (SCS), and CFA was used to test it. During the development of the scale, first of all, the literature was examined in detail. Afterwards, an item pool consisting of 67 items was created. The items were arranged in a 5-point Likert format. Accordingly, the draft scale items were removed from the scale in line with the opinions of 8 field experts and 3 language experts. In line with the suggestions, new additions were made and as a result, the 57-item draft form was made ready for application. The draft scale form was randomly applied to a group of 30 teachers working in primary, secondary, and high schools. In the exploratory factor analysis, criteria such as elimination of items that do not measure the same structure, common factor variance, item eigenvalues of at least 1, explained variance ratio, and representation of the theoretical background to be measured were considered. In confirmatory factor analysis, the compatibility of the model tested with the data is tested through goodness-of-fit indices. In this research, the ratio of Chi-square (χ^2) to degrees of freedom (sd), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Errors of Approximate (RMSEA), and goodness-of-fit indices were examined in testing the models.

Findings

As a result of EFA, four independent sub-scales were obtained. The total correlation value of the items was between .48 and .86; factor loading values after rotation varied between .62 and .85. Accordingly, it was determined that the items of the scale had good discriminating features. In terms of eigenvalue, the first factor was 18.393, the second factor was 3.871, the third factor was 3.195 and the fourth factor was 1.818. However, the rate of variance explained by each factor was determined as 48,402% in the first factor, 10,187% in the second factor, 8,407% in the third factor, and 4,783% in the fourth factor. The total variance explained by the four factors was 71,780%. Considering the Cronbach's Alpha values of the factors; the first factor was .96, the second factor was .95, the third factor was .94, the fourth is .95 and the whole scale is .97.

In the analysis of 960 participant opinions, it was seen that the goodness of fit values of (χ^2): 4273.998, sd: 659, $p < .01$, RMSEA: $\leq .05$, CFI: .942, TLI: .938 are sufficient. In line with the results obtained from the study group, it can be said that the four-factor model has an acceptable level of construct validity and the four-factor structure of the scale has been confirmed. In addition, standardized item factor loading values obtained as a result of CFA, standard errors of standardized item factor loading values, Z values, and p values were found to be significant. Considering the results regarding the dimensions of the scale; while the item factor load values of the principal stakeholder collaboration dimension vary between .60 and .86, teacher-colleague collaboration varies between .70 and .88, parent-teacher collaboration varies between .77 and .88, school guidance service-stakeholder collaboration varies between .88 and .93. When the standard error values of the items for the whole scale are examined, it is observed that it varies between .006 and .018. All items of the scale are statistically significant at the $p < .001$ level. In line with the results obtained from the research group, it can be said that the four-factor model has an acceptable level of construct validity and the four-factor structure of the scale has been confirmed. In addition, standardized item factor loading values obtained as a result of CFA, standard errors of standardized item factor loading values, Z values, and p values were found to be significant. Considering the results regarding the dimensions of the scale; while the item factor load values of the principal stakeholder collaboration dimension vary between .60 and .86, teacher-colleague collaboration varies between .70 and .88, parent-teacher collaboration

varies between .77 and .88, school guidance service-stakeholder collaboration varies between .88 and .93. When the standard error values of the items for the whole scale are examined, it has been observed that it varied between .006 and .018. The $p < .001$ level of all items in the scale was accepted as statistically significant.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of the study, it can be said that the School Collaboration Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in all types of schools in measuring the level of collaboration between stakeholders (school principals, teachers, parents, and school guidance service). Collaboration plays an important role in the explanation and comprehension of numerous variables in organizations with a collective structure, such as schools, both as an independent and an intermediary variable, and it can be studied with numerous variables, such as trust, school effectiveness, and student success.

		Okul İşbirliği Ölçeği		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Müdür Paydaş İşbirliği	1	Okul müdürü ders, nöbet vb. düzenlemelerde öğretmenlerin taleplerini dikkate alır.						
	2	Okul müdürü okulda uyulması gereken esasları (kılık kıyafet, saç baş, disiplin, derse gecikme vb.) öğretmenlerle birlikte belirler.						
	3	Okul müdürü öğretmenlerin birlikte çalışmalarını destekleyen düzenlemeler yapar						
	4	Okul müdürü okulun öğretimsel ihtiyaçlarını öğretmenlerle birlikte belirler.						
	5	Okul müdürü öğretmenleri okulda yaşanan güncel gelişmelerle ilgili bilgilendirir.						
	6	Okul müdürü gelen resmi yazıları öğretmenlerle zamanında paylaşır.						
	7	Okul müdürü okul ihtiyaçlarını karşılamada veliler ile iş birliği yapar.						
	8	Okul müdürü Okul-Aile Birliğini okuldaki işleyişe katar.						
	9	Okul müdürü veli-öğretmen iletişimini/etkileşimini geliştirmede çaba sarf eder.						
	10	Okul müdürü gerekli hallerde velileri öğrenciler hakkında bilgilendirir.						
	11	Okul müdürü öğrencileri etkileyecek kararların alınması sürecinde veli katılımını sağlar.						
	12	Okul müdürü okula (fiziki, öğretimsel vb.) katkı sunan velileri takdir eder						
	13	Okul müdürü velilerin okula ilgilerini artırmak için imkânlar yaratır.						
	14	Okul müdürü okulda düzenlenen (sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb.) etkinliklere veli katılımını sağlar.						
Öğretmen Meslektaş İşbirliği	15	Öğretmenler öğrenci davranış problemlerini çözmeye iş birliği yaparlar						
	16	Öğretmenler kullandıkları yeni öğretim yöntem ve materyalleri meslektaşlarıyla paylaşırlar.						
	17	Öğretmenler, projeler (Ar-Ge, Erasmus, TÜBİTAK, vb.) geliştirmek için birlikte çalışır.						
	18	Öğretmenler öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmek için birlikte çalışır.						
	19	Farklı branşlardan öğretmenler gerektiğinde iş birliği yaparlar.						
	20	Öğretmenler farklı pedagojik yaklaşımları hakkında tartışırlar.						
	21	Öğretmenler birbirlerinin mesleki gelişmelerine katkı sağlar.						
	22	Öğretmenler okul zümre/şube toplantılarını etkin şekilde gerçekleştirirler.						
	23	Öğretmenler kendi aralarında etkinlik, kaynak, doküman vb. paylaşımlarda bulunur.						
	24	Öğretmenler öğretimi iyileştirmek için iş birliği içinde çalışır						
	25	Öğretmenler arasında (bilgi, beceri, deneyim paylaşımı vb.) yardımlaşma vardır.						
Veli Öğretmen İşbirliği	26	Veliler öğrenci sorunlarının çözülmesinde öğretmenlerle iş birliği yaparlar.						
	27	Veliler öğrencilerle ilgili geliştirilmesi gereken alanlarda (psikolojik, sosyal vb.) öğretmenlerle iş birliği yapar.						
	28	Veliler öğretmenlerin okul dışı öğretim etkinliklerini (sinema, tiyatro, müze gezisi vb.) destekler.						
	29	Veliler öğretmenlerle iletişim halindedir.						
	30	Veliler kendi çocuklarının gelişimi için gerekli katkıyı sunarlar.						
	31	Veliler öğretmenlerin düzenledikleri toplantılara katılım sağlar.						
	32	Veliler öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamak için öğretmenlerle iş birliği yapar.						
	33	Okul-Aile Birliği öğretmen-veli iş birliğine katkı sağlar.						
	34	Veliler öğretmenin talebi halinde sınıfın/okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermede rol alır.						
Rehb-Servisi Paydaş İşbirliği	35	Rehberlik servisi öğretmenlerle iş birliğinde aktif rol alır.						
	36	Rehberlik servisi öğretmen, öğrenci ve veli arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla okul müdürüyle iş birliği yapar.						
	37	Rehberlik servisi öğrencilerin gelişimi için (kişisel, sosyal, psikolojik, akademik vb.) velilerle iş birliği yapar.						
	38	Rehberlik servisi veli öğrenci arasında yaşanan sorunların çözümünde velilerle iş birliği yapar.						

Not: Ölçek, yalnızca bilimsel amaçlarla ve araştırma-yayın etiğine uyularak (atıf, kaynak gösterme vb.) araştırmacılardan izin alınmaksızın kullanılabilir.