

Ekşi, H., Türk, T. ve Avcu, A. (2017). Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOI)'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1882-1899.
Geliş Tarihi: 02/01/2017 Kabul Tarihi: 18/10/2017

MARYLAND GÜVENLİ VE DESTEKLEYİCİ OKUL İKLİM ÖLÇEĞİ (MGDOI)'NİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Halil EKŞİ*
Tuğba TÜRK**
Akif AVCU***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklim Ölçeği (MGDOI)'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirliliğinin belirlenmesidir. Bu çalışmaya 395 lise öğrencisi katılmıştır. MGDOI'nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin çok düzeyli yapısı dikkate alınarak Mc Donald ω_t ve Guttman λ_6 değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt dayanaklı geçerliliğini hesaplamak için MGDOI ve Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LYKÖ) arasındaki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve 0.65 olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekle aynı alt boyutlara sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca veri analizi sonucunda MGDOI'nin Türk lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, ölçek uyarlaması

ADAPTION OF MARYLAND SAFE AND SUPPORTIVE SCHOOLS CLIMATE SURVEY INTO TURKISH CULTURE: VALIDITY AND REABILITY STUDY

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the Maryland Safe and Supportive School Climate Scale (MGDOI) to Turkish and to determine its validity and reliability. 395 high school students participated in this study. Confirmatory factor analysis was performed to test the construct validity of MGDOI. The Cronbach Alpha coefficient was calculated to determine the internal consistency of the scale. In addition, the Mc Donald ω_t ve Guttman λ_6 values were calculated, taking into account the multilevel structure of the scale. In order to calculate the criterion validity of the scale, the Pearson correlation coefficient between MGDOI and High School Life Quality Scale (LYKÖ) was calculated and found to be 0.65. It was found that the scale adapted to Turkish had the same sub-dimensions as the original scale. Furthermore, as a result of the data analysis, MGDOI was found to be valid and reliable for Turkish high school students.

Key Words: School climate, test adaptation

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, h.eksi70@gmail.com

** Arş. Gör., Marmara Üniversite, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, tugbaturkk@hotmail.com

*** Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, akifavcu@yahoo.com

1.GİRİŞ

Okul iklimi; öğretmen, öğrenci, yönetici, ebeveyn ve diğer okul personelinin davranışlarını etkileyen, bir okulu diğerinden ayırt eden, okula ait kişiliktir ve bir kavram olarak okuldaki insan ilişkilerine gönderme yapmakta ve ön plana çıkartmaktadır. Olumlu okul iklimi öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler için iyi karşılıklarına ilişkin bir algı oluşturur ve bireyler arasındaki saygılı etkileşimle karakterize edilir. Öğrenciler başarı için motive olmuşlardır, öğretmenler ve yöneticiler okulun ve öğrenmenin önemini iletirler. Okul temiz, iyi bakımlı ve caziptir. Bu özelliklerin birleşimi sonucunda okul iyi bir yer olarak algılanır (Çalık ve Kurt, 2010; Lehr, 2005: 471). Freiberg & Stein (1999: 11) okul iklimini okulun kalbi ve ruhu olarak görmektedirler. Okul iklimi öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin okulu sevmelerini ve her gün okula gelmek için sabırsızlanmalarını temin etmektedir. Okul iklimi kendimizin ötesinde bir düşünsel ya da nesnel varlığa ait olma duygusu oluştururken, kişinin değerli, saygın ve önemli hissetmesine yardım eden bir okul niteliğidir.

Okul iklimi okul kültürüyle ilişkili olmakla birlikte bu iki kavram farklıdır. Fult (2011)'e göre okul iklimi ve okul kültürünü birbirinden net bir şekilde ayırırken ihtiyatlı olmak gerekmektedir. Genellikle alan yazında bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır, ancak okul ikliminin yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için aradaki farkın anlaşılması önemli görünmektedir. Erickson (1987) okul kültürünü, okula kimlik kazandıran ve okuldaki tüm bireylerden yapması beklenen ortak fikirler, varsayımlar, değerler ve inançlardan oluşan bir bütün olarak izah etmektedir (aktaran Yılmaz, 2010). Bu açıdan, okul ikliminin okul kültüründen doğrudan etkilendiğini söylemek mümkündür (Sulu Çavunirza, 2012). Başka bir ifadeyle, örgütün varsayımları, inanç ve düşünceleri ve diğerleri için örgüt üyelerinin iç görüş kazanması isteniyorsa burada iklim yerine kültür kelimesini kullanmak daha doğrudur. İklim örgütün toplam çevresel kalitesidir ve kültürden daha geniş bir kavrama işaret etmektedir. Ayrıca iklim çok boyutlu bir yapıya sahip olarak kültürü kapsamaktadır (Houtte, 2005).

Hem gelişimsel hem de ekolojik bakış açısı tarafından vurgulanan nokta, okul ikliminin ergenlerde şekillendirdiği sonuçların; öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri ve onların okul ile kişiler arası, yapısal ve örgütsel boyuttaki algılarını araştırmakla en iyi şekilde açıklanabileceğidir. Bu açıdan okul iklimindeki anahtar kavramlar öğrenci ve öğretmen, öğrencilerin kendi aralarındaki vb. içeren kişiler arası ilişkiler, güvenlik, kural ve disiplin gibi yapısal bileşenler ve karar verme ve öğrenci katılımı gibi öğrenci özerkliği ve ilgisidir (Schotland, 2011). ABD'de bulunan Birleşik Devletler Eğitim bölümü bünyesinde yer alan Güvenli ve Destekleyici Okullar (Safe and Supportive Schools) programı tarafından sunulan okul iklimi modeli ise üç temel boyut ve bunlara bağlı 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; bağlılık (ilişkiler, farklılıklara saygı, okula katılım), güvenlik (fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik, madde kullanımı) ve çevre (fiziksel çevre, akademik çevre, iyi oluş, disiplin çevresi) alt boyutlarından oluşan okul ikliminin güvenli ve destekleyici okul modeli şeklinde bir model öne sürmüştür (Bradshaw, Waasdorp, Debnam & Johnson, 2014).

Bu temel boyutlardan ilki bağlılıktır. Bağlılık öğrenciler, öğretmenler, okul ve okul ile daha geniş toplum arasındaki güçlü ilişkilere dir. Okulu sevmeye, okulla ilgilenmeye ve okulla tanınma duygusal bağlılık, okulda iyi olmak için çabalama, öz düzenleme, yüksek akademik benlik kavramı ve akademik başarı için amaç belirleme bilişsel bağlılık,

devamsızlık yapmama, kurallara uyma, verilen görevleri yapma, derse hazırlıklı gelme ve hem okul hem de sınıf aktivitelerine katılma davranışsal bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Saygıya ve güvene dayalı, destekleyici ve ilgili okul personeli ve akranlarla ilişkinin geliştiği okulda, bağlılık duygusu öğrenciyi okula ait hissetmeye sevk eder.

Bir diğer temel boyut olan güvenlik ise şiddet, zorbalık, kötü muamele ve madde kullanımından korunan okul ve okula ilişkin aktivitelerdir. Güvenli okullar, okul temelinde şiddetten, silah ve tehditlere maruz kalmaktan, hırsızlıktan, zorbalıktan, yasa dışı maddelerin kullanımı ve satışından korumayı teşvik eder. Güvenli okul özellikle fiziksel ve duygusal güvenlik akademik performansla ilişkilidir. Okul içerisinde fiziksel ve duygusal kötü muameleye maruz kalanlar ya da yasa dışı madde kullananlar düşük akademik başarı, ders başarısızlığı ve okulu bırakmak açısından risk grubu oluşturmaktadırlar.

Son olarak, okul çevresi geniş anlamda okulun donanımları, sınıflar, disiplin politikaları ve uygulamaları ile karakterize edilmektedir. Öğrencileri etkileyen dış faktörleri düzenler. Olumlu okul ortamı bir okulun sahip olduğu uygun donanımlar, iyi yönetilen sınıflar, açık ve net disiplin politikaları olarak tanımlanmaktadır.

Howard, Howell ve Brainard (1987) okul iklimini öğrenme atmosferi olarak tanımlamaktadırlar (aktaran Goodall,2008) ve yapılan eylem araştırmaları öğrenme ortamını geliştirmek için beş aşamanın gerekli olduğunu göstermektedir (Aldridge, Fraser & Ntuli, 2009):

1. Öğrenme ortamı hakkında öğrencilerin bakış açısını değerlendirme
2. Anketteki öğrenci cevaplarına bağlı olarak öğretmenlere geribildirim verme
3. Geribildirimi yansıtma ve tartışma
4. Öğretmenlerin belirli bir süre boyunca bir müdahale geliştirmeleri
5. Başarılı olup olmadığını anlamak için müdahale sürecinin sonundan öğrencilere anketin yeniden yöneltilmesi

Okul ikliminin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen geribildirimler okulun geliştirilebilmesi, okulla bağlantılı olumlu sonuçların artırılması ve olumsuz sonuçların en az seviyeye indirilmesi açısından değerli görünmektedir. Bununla birlikte değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken nokta okul ikliminin çok boyutlu ve karmaşık yapısını göz önünde bulundurarak mümkün olduğunca farklı boyutlarına ilişkin bilgi edinilmesi gerektiğidir.

Araştırmacılar on yıl önce okul iklimini öğrenci başarısında potansiyel olarak önemli bir değişken olarak araştırmaya başladılar (Hendron, 2014). Günümüzdeki alan yazında ise okul iklimiyle ilişkili olabilecek farklı değişkenlerle ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde okul iklimi ile öğretmen ve yöneticilerin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet, okula aidiyet duyguları (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010), mesleki olgunluk (Taşkıran, 2008), okula bağlılık (İhtiyaroğlu, 2014; Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999), öğrencinin mesleki ve ileri eğitimsel istekliliği (Jofen,2014), okuldan mezun olma (Worrell & Hale, 2001), davranışsal ve psikolojik uyum (Wang, 2009), insani değerleri benimseme (Akgül, 2013), öğrenci başarısı (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Cohen, McCabe,

Michelli & Pickeral, 2009; Smith, 2008; Uline & Tschannen-Moran, 2008), okulda şiddetin ve zorbalığın önlenmesi (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010; Welsh, 2000), okul yaşam doyumu (Long & Eamoraphan, 2015) gibi değişkenler ile olumlu yönde; zorbaca davranışlar (Arıman, 2008; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009:), okul tahripçiliği (Doğan, 2011), şiddet (Akman, 2010; Barnes, Brynard, & Wet, 2012; Omay, 2008), madde kullanımı (Ryabov, 2015), davranış bozuklukları, (Welsh, 2000), devamsızlık (Hendron, 2014), içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001) gibi değişkenler arasında ters yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmalar okul iklimi üzerinde öğrencilerin öğretmenlerle ilişkileri, akranlarıyla ilişkileri, okula bağlılık, farklı kültür ve dile sahip öğrencilerin kabulü ve değerli hissetmesi, adil, net ve tutarlı kuralların varlığı, öğrencilerin yardım arayışlarıyla ilgilenilmesinin etkili olduğunu göstermektedir (Aldridge & Ala'I, 2013). Diğer bir grup araştırmacı ise okul ikliminin üzerinde ilişki, fiziksel çevre, aitlik ve yetki vermenin etkili olduğunu öne sürmektedir (Preble & Gordon, 2011).

Etkili bir okulun nasıl olduğuyula ilgili araştırmalar iklim ve kültürle bağlantılı bir dizi özellik tanımlamışlardır. Bunlar; öğrencilerden yüksek beklentiler, öğrenci merkezlilik, güvenli ve disiplinli okul, düzenli bir atmosfer, tutarlı bir plan, öğretmen etkililiği, süreci sıklıkla inceleme, öğretmenler ve öğrenciler için ödül ve teşvik, olumlu fiziksel çevre, düşük işe yaramazlık duygusu ve toplum desteği olarak tanımlanmaktadır (Gonder & Hymes, 1994). Okul iklimi öğrencilerin akademik, duygusal ve davranışsal başarılarına tesir etmektedir (Aldridge & Ala'I, 2013; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; McLean, 2006).

Bu sebeple öğrencilerin okul iklimi algılarının belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları eğitim ve öğretim alanında yürütülecek çalışmalar için oldukça önemlidir. Yapılan inceleme sonucunda ülkemizde öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik az sayıda ölçme aracının olduğu belirlenmiştir. Bunlar Acarbay tarafından Türkçeye uyarlanan Kapsamlı Okul İklimi Ölçeği, Arastman ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği ve Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok (2015) tarafından uyarlaması yapılan Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu şeklinde alan yazında yer almaktadır. Arastman ve Balcı (2013) geliştirilen ölçekte okulda kuralları müzakere etmek/katılım sağlamak, ilgi ve destek sağlamak/yaşam becerileri kazandırmak olarak adlandırılan iki alt boyut ve on beş madde bulunmaktadır. Acarbay (2006) tarafından uyarlaması yapılan kapsamlı okul iklim ölçeğini öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve koruma, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, ırk ayrımcılığı, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı şeklindeki alt boyutlardan oluşmaktadır. Irk ayrımcılığı ile ilgili alt boyut ise iptal edilmiştir. Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok (2015) tarafından uyarlaması yapılan Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu ise, kaynakların kullanımı, düzen ve disiplin, anne-baba katılımı, okul binası, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisi olmak üzere altı alt boyuta sahiptir. Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOİ)'nin ise özellikle madde bağımlılığı ile ilgili maddeler içermesi, eşitliği bir kültür olarak ele alması nedeniyle farklılaştığı düşünülmektedir. Ayrıca alt boyutların kendi içerisinde alt alanlara sahip

olmaları da her temel boyutun ayrı ayrı kullanımına olanak sağlaması özelliklerinin ölçüğü farklılaştırdığı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üç temel boyut ve bu boyutlara bağlı toplam on bir alt boyuttan oluşan Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulların ikliminin anlaşılması, gerek okul içerisinde ortaya çıkan sorunların anlaşılabilir şekilde çözülmesinde, gerekse eğitim öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli sunulması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okul ikliminin incelenmesinde ise güvenilir ölçümler yaparak, geçerli çıkarımlara ulaşmada bu nitelikleri sağlayacak ölçme araçlarının varlığı büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, okul ikliminin karmaşık yapısını yansıtan ve hali hazırdaki ölçme araçlarının ölçmediği boyutlara sahip MGDOİ'nin Türkçeye uyarlanarak araştırmacıların kullanımına sunulması açısından öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ölçüt geçerlik çalışması kapsamında iki farklı örneklem grubu oluşturulmuştur.

Örneklem 1: Güvenirlik ve yapı geçerlilik analizi için araştırmanın birinci çalışma grubunu, 2014-2015 yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki okullar arasından farklı sosyoekonomik düzeye sahip beş lisenin 9.,10. ve 11. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. MacCallum ve arkadaşları (1999) faktör analizi için madde/örneklem büyüklüğünün oranının 1/5'in altında olmaması gerektiğini belirtmiştir. Uyarlaması gerçekleştirilecek MGDOİ'nin 56 maddesi olması sebebiyle örneklem büyüklüğünün 330 üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre çalışma grubunu 395 öğrenci oluşturmuştur. Uç değerlerin varlığının test edilebilmesi amacıyla toplam puanlara ilişkin $z(-3,3)$ değerleri ve Mahallanobis uzaklıkları ($p=0.05$, $sd=56$) dikkate alınarak 53 veri çalışma dışında tutularak 396 katılımcının yanıtları üzerinden işlem yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları en küçük 14 en büyük 19 olup, yaş ortalamaları 16.05'tir. Örneklemdeki kızların sayısı 215 (%54.3) erkeklerin sayısı 181 (%45.7) iken, 9. sınıfta okuyanlar 172 (%43.4), 10. sınıfta okuyanlar 87 (%22) ve 11. sınıfta okuyanlar 137 (%34.6)'dir.

Örneklem 2: Araştırmanın ikinci örneklem grubunu, ölçüt geçerlilik çalışması için yine basit seçkisiz yöntem ile seçilen iki farklı lisenin 9., 10. ve 11. sınıfına devam eden 126 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği'nin yanı sıra Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları en küçük 14 en büyük 19 olup, yaş ortalamaları 16.25'tir. Örneklemdeki kızların sayısı 71 (%56.3) erkeklerin sayısı 55 (%43.7) iken, 9. sınıfta

okuyanlar 42 (%33.3), 10. sınıfta okuyanlar 25 (% 19.9) ve 11. sınıfta okuyanlar 59 (% 46.8)'dur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği(LİSEYKÖ): Bu ölçek ölçüt dayanaklı geçerliliği test etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Sarı, Ötünç, ve Erceylan (2007) tarafından lise düzeyine uyarlanmıştır. Daha sonra Sarı (2011) tarafından revize edilerek okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenci – öğrenci iletişimi, okul yönetimi, sosyal etkinlikler ve statü olmak üzere yedi boyuttan ve 35 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen bu yedi boyutun, toplam varyansın %60.69'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait cronbach alpha .74 ile .86 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ölçeğin lise öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği belirtilmiştir. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar algılanan okul yaşam kalitesi seviyesinin yüksek, düşük puanlar ise bireylerin algılanan okul yaşam kalitesini tatmin edici bulmadıklarını işaret etmektedir.

Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOI): Johns Hopkins Center for Youth Violence Prevention proje partnerliği ile geliştirilen ölçek Bradshaw, Waasdorp, Debnam ve Johnson (2013) tarafından revize edilmiştir. Ölçek 56 maddeden oluşmaktadır. Orijinal adı “Maryland Safe and Supportive Schools Climate Survey”dir. Güvenlik faktörü için CFI=0.984, TLI=0.964, RMSEA=0.038, ve SRMR=0.023, $\alpha=0.81$; Bağlılık faktörü için CFI=0.983, TLI=0.971, RMSEA=0.029, ve SRMR=0.013, $\alpha=0.85$ ve Çevre faktörü için CFI=0.969, TLI=0.943, RMSEA=0.045, ve SRMR=0.022, $\alpha=0.94$ değerleri bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında kullanılan veriler 25000 öğrenciden elde edilmiş ve rasgele oluşturulan alt örneklem grupları ile sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. MGDOI'nin kapsadığı alt boyutlar ve bu alt boyutlara ait alt alanlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1.

Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeğinin Boyutları

	Alt Alanlar	Kod
Güvenlik Faktörü (GF)	Algılanan Güvenirlilik	AG
	Zorbalık ve Saldırganlık	ZS
	Genel Madde Kullanımı	GMK
	Öğretmene Bağlılık	TB
Bağlılık Faktörü (BF)	Öğrenci Bağlılığı	SB
	Akademik Bağlılık	AB
	Okulun Bütünü ile Bağlılık	OB
	Eşitlik Kültürü	EK
	Ebeveyn Katılımı	PK
Çevre Faktörü (CF)	Kurallar ve Yaptırımlar	KY
	Fiziksel İmkânlar	FI
	Destek	DE
	Disiplinsizlik	DI

2.3. İşlem

Bu çalışmada, Johns Hopkins Center for Youth Violence Prevention proje partnerliği ile geliştirilen ölçek Bradshaw, Waasdorp, Debnam ve Johnson (2013) tarafından revize edilmiştir. Orijinal adı “Maryland Safe and Supportive Schools Climate Survey” olan, Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeğinin (GDOİÖ) Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Uyarlama sürecinin başında ölçeği geliştiren araştırmacılara kullanılacak olan çalışmanın amacı anlatılarak e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli izinler alındıktan sonra, çeviri ve tersine çeviri işlemi her iki dile de hâkim olan ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji alanında doktora öğrenimi gören on uzman tarafından yapılmıştır. İfadelerin Türkçeye uygunluğu ise beş edebiyat öğretmeni tarafından incelenerek, dil bilgisi hataları ve cümlelerin anlaşılabilirliğiyle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. GDOİÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliğinin belirlenebilmesi için ise LİSEYKÖ ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır.

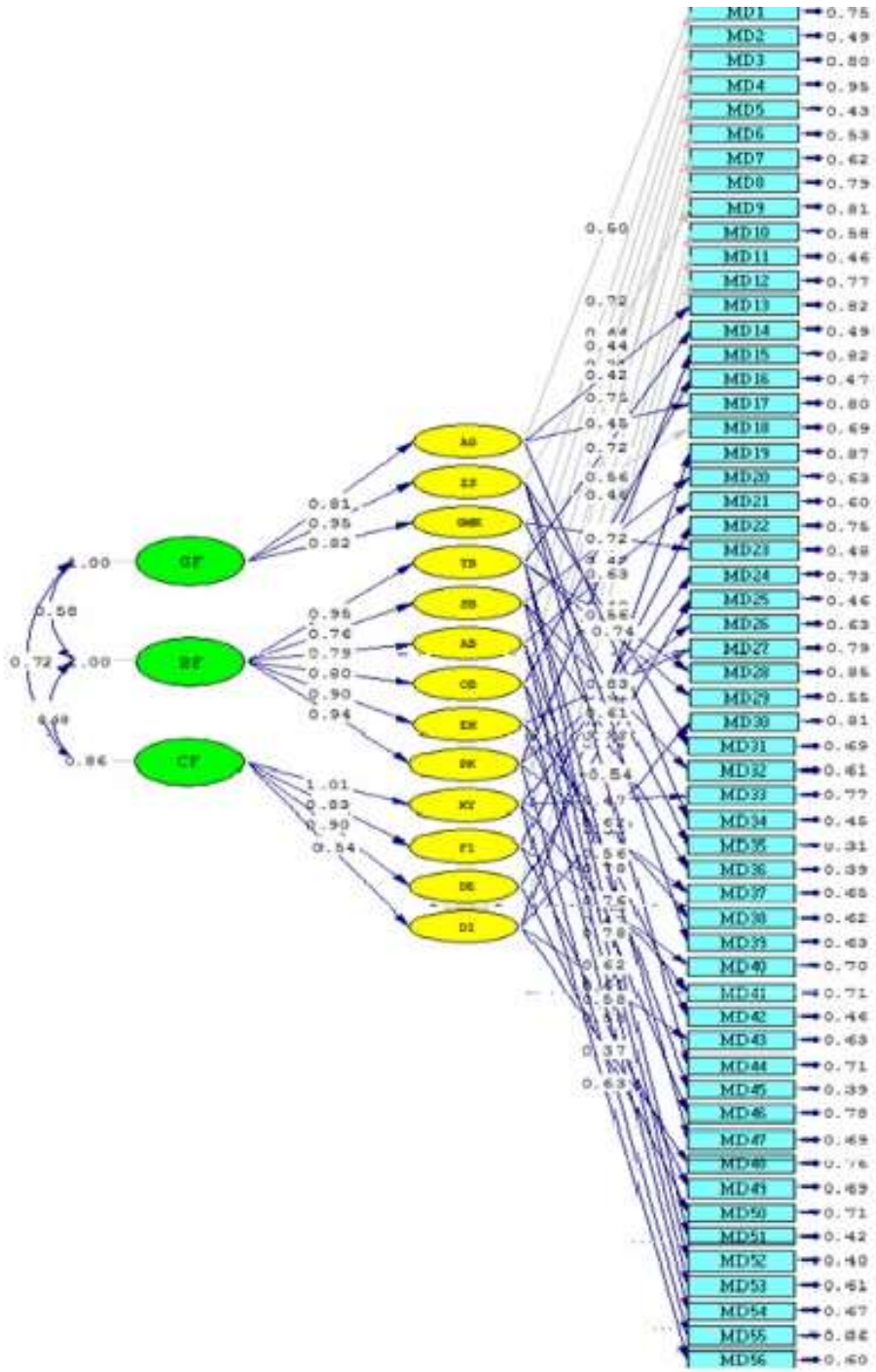
GDOİÖ'nün güvenirlik düzeyini belirlenmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı toplam puanlar için hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı göstermesi sebebiyle Mc Donald ω_t ve Guttman λ_6 değerleri hesaplanmıştır. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu analizler R (R Core Team, 2016) istatistik programında “*psych*” (Revelle, 2016) paketinde “*omega*” ve “*splitHalf*” komutları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliği

Ölçülen bir yapının geçerliliğinin kanıtı olarak gösterilebilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA), GF, BF ve CF temel faktörleri ve AG, ZS, GMK, TB, SB, AB, OB, EK, PK, KY, FI, DE ve DI olmak üzere on üç alt faktörlü modeli ile yapılandırılarak ve LISREL 8.7 paket programında yapılmıştır. Ölçme modelinde, her bir faktörü temsil etmek için göstergelere ilişkin faktör yük değeri (λ) 1.00'e eşitlenmiştir. RMSEA, GFI ve AGFI değerleri hesaplanmıştır.

DFA ile ölçme modelinin veri için kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ≥ 0.90 , Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ≥ 0.90 ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ≤ 0.06 koşulları dikkate alınarak kabul edilebilir (Brown, 2006, Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca Ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerin (χ^2/sd değeri) iki ve altında olması uyumun iyi olduğunu gösterir (Şimşek, 2007).



Şekil 1. DFA Standart Katsayılar

Buna göre, gerçekleştirilen DFA sonrasında ölçeğin 56 maddelik formunda χ^2/sd değerinin $1,85 < 2$, GFI değerinin $0,92 > 0,90$, CFI değerinin $0,97 > 0,90$ ve RMSEA değerinin $0,48 < 0,60$ olması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Brown, 2006). Ayrıca Yol (path) diyagramı ve standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 1'de verilmiştir. DFA sonuçları Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeğinin (GDOİÖ) on üç alt faktör ve üç üst faktörden oluşan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. Ölçüt Geçerliği

Ölçüt bağıntılı geçerliğinin belirlenebilmesi için GDOİÖ'nün alt boyut puanları ve toplam puanı ile LİSEYKO'ya ait alt boyut ve toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

GDOİÖ ve LİSEYKO Arasındaki İlişkiler

Ölçek İsmi	LİSEYK	Öğretmen	Olumlu	Statü	Yönetici	Olumsuz	Öğrenci	Sosyal
Okul İklim	,65**	,65**	,38**	,22**	,33**	,59**	,30**	,56**
Güven	,45**	,44**	,33**	,57**	,32**	,28**	,28**	,29**
Bağlılık	,59**	,61**	,32**	,24**	,27**	,56**	,21**	,55**
Çevre	,59**	,55**	,33**	,20**	,26**	,52**	,31**	,57**

Not: **p<.01

Hesaplanan katsayı değerlerinin tamamının $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

3.3. Güvenirlilik

GDOİÖ'nün güvenilirliğine ilişkin önemli kanıtlardan biri olarak görülen Cronbach α katsayısı 0.89 bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısının 0.80'den büyük olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Temel boyutlara ve alt alanlara ait güvenilirlik değerleri Tablo 3'de yer almaktadır. Tabloda da görüleceği üzere çoğu alt boyut için güvenilirlik değerlerinin 0.80 altında olduğu görülmüştür. Carmines & Zeller (1979)'e göre madde sayısı 3 ve altı olduğu durumlarda güvenilirlik değerlerinin 0,20-0,30 aralığında gözlenmesi olasıdır. Diğer taraftan Loewenthal (2004)'e göre 0.60 güvenilirlik değeri her şart altında yeterli olmakla birlikte daha düşük güvenilirlik değerlerinin yeterliği ise örneklem büyüklüğü, madde sayısı gibi etkenlere göre değişmektedir. GDOİÖ'de bazı alt boyutlar için madde sayısının üç olması gözlenen bu değerlerin neden düşük olduğunu açıklamaktadır. Diğer taraftan, Cronbach α katsayısı incelenen yapının tek boyutlu olduğu varsayımını barındırmaktadır ve çok boyutlu yapılar için gerçek güvenirliliğin alt sınırını vermektedir. Tek boyutluluk varsayımı olan bir yöntemin çok boyutlu bir yapıya uygulanması yanlılığa yani sistematik hataya yol açmaktadır (Sijtsma, 2008). Bu sebeple çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı gösteren GDOİÖ'nün güvenilirliğine ilişkin çok boyutlu yapılarda güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için önerilen Mc Donald ω_c ve Guttman λ_6 katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar için elde edilen değerler sırasıyla 0.94 ve 0.95 olarak kestirilmiştir. Bu bulgular ışığında GDOİÖ'nün güvenilir olduğu göstermektedir. Verilerin orijinal ölçekteki faktörlere olan uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) geçilmiştir.

Tablo 3.
GDOİO Alt Boyutlara Ait Cronbach Alfa Değerleri.

Alt Boyut	C. Alfa
Algılanan güvenlik	0,83
Zorbalık ve saldırganlık	0,23
Madde kullanımı	0,68
Toplam güvenlik	0,48
Öğretmene bağlılık	0,75
Öğrenci bağlılığı	0,73
Akademik bağlılık	0,56
Okulun tümü ile bağlılık	0,78
Eşitlik kültürü	0,51
Ebeveyn katılımı	0,61
Toplam bağlılık	0,92
Kurallar ve yaptırımlar	0,58
Fiziksel imkânlar	0,63
Destek	0,64
Disiplinsizlik	0,48
Toplam çevre	0,61

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı üç temel boyut ve bu boyutlara bağlı toplam on bir alt boyuttan oluşan Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOİ)'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasıdır. Bu çalışmaya 395 lise öğrencisi katılmıştır. MGDOİ'nin Türkçeye uyarlanması için gerekli izinler alındıktan sonra, çeviri ve tersine çeviri işlemi her iki dile de hâkim olan ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji alanında doktora öğrenimi gören on uzman tarafından yapılmıştır. İfadelerin Türkçeye uygunluğu ise beş edebiyat öğretmeni tarafından incelenerek, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının Türk kültürü için uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) geçilmiştir. DFA ile ölçme modelinin veri için kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. MGDOİ'nin orijinal yapısına bağlı kalınarak ölçüt geçerliliği için Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analiz sonucunda $p < .01$ bazında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için çok boyutlu yapılar için önerilen Mc Donald ω_c ve Guttman λ_5 değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOİ)'nin öğrencilerin okul iklimi algı düzeylerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Böylece okul iklimiyle bağlantılı sorunlar tespit edilebilir. Bu tespitler sayesinde okul iklimini geliştirici uygulamalar yapılabilir ve okul iklimindeki değişiklikler tekrar ölçümlenebilir. Ayrıca ölçeğin farklı örneklem grupları için geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabileceği düşünülebilir.

İklim okulun faal olmasını sağlayan olmazsa olmaz bir unsur olduğundan 1900'lü yıllardan itibaren iklim okulla ilgili çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmuştur (Akman, 2010). Çünkü okul her zaman güvenli bir liman olmak yerine, okul ve kaynaklarına bağlı olarak öğrenciler fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalabilir, sıkılabilir, yabancılaşabilir, akademik hüsrana uğrayabilir, yetişkinlerle ve yaşlılarıyla

olumsuz ilişkiler deneyimleyebilir, alay edilebilir, küçük düşürülebilir, zorbalığa uğrayabilir, başarısız olabilir, zor cezalara kalabilir olması da olasılıklar dâhilinde yer almaktadır. Bu sebeple, geliştirilen bu ölçeğin araştırmacılara okul ikliminin iyileştirilmesi yönünde yürütecekleri çalışmalarda önemli kazanımlar katacağı söylenebilir.

Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOİ) ise Güvenlik Faktörü (Algılanan Güvenirlik, Zorbalık ve Saldırganlık, Genel Madde Kullanımı), Bağlılık Faktörü (Öğretmene Bağlılık, Öğrenci Bağlılığı, Akademik Bağlılık, Okulun Bütünü ile Bağlılık, Eşitlik Kültürü, Ebeveyn Katılımı) ve Çevre Faktörü (Kurallar ve Yaptırımlar, Fiziksel İmkânlar, Destek, Disiplinsizlik) olmak üzere üç boyut ve on bir alt alandan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik ve geçerlilik standartları sağlanmıştır. Bununla birlikte daha öncede lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla sayıca az olmalarına rağmen Türkçe ölçekler de bulunmaktadır. Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (MGDOİ)'nin ise özellikle madde bağımlılığı ile ilgili maddeler içermesi, eşitliği bir kültür olarak ele alması nedeniyle farklılaştığı düşünülmektedir. Ayrıca alt boyutların kendi içerisinde alt alanlara sahip olmaları da ayrı ayrı kullanımına olanak sağlaması özelliklerinin ölçeği farklılaştırdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin alguları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aldridge, J. & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*.16(1),47– 66.
- Aldridge, J. Fraser, B. & Ntuli, S. (2009). Utilising learning environment assessments to improve teaching practices among in-service teachers undertaking a distance-education programme. *South African Journal of Education*, 29: 147-170
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2): 915-928.
- Arıman, F. (2008). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Barnes, K., Brynard, S. & Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32,69-82.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13): 1-13.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J. & Johnson, S. L.(2014). Measuring school climate in high schools: a focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9): 593-604.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik Örcü, M. ve Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1): 311-322, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. DOI: 10.17051/io.2015.46598.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1): 180–213.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (oiö) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (157): 167-180.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60): 555-576.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*. 48, 533–553.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freinberg, (Ed.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (11-29). London:Farmer Press.
- Gonder, P. O. & Hymes, D. (1994). *Improving School Climate & Culture*. AASA Critical Issues Report No. 27. Arlington: American Association of School Administrators.
- Goodall, S. H. R. (2008). *Perceptions of leadership and school climate through eyes of principals and teacher of appalachian no child left behind blue rission schools,(nclbbrs)*.Unpublished Doctoral Dissertation. West Virginia University,Morgantown.
- Hendron, M. C. (2014). *School climate, absenteeism, and psychopathology among truant youth*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nevada, Las Vegas.
- Houtte, M. V. (2005). Climate or Culture? a plea for conceptual clarity in school effectiveness research, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16 (1), 71-89.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jofen, T. (2014). *Student aspirations as a function of perceived school climate*. Unpublished doctoral dissertation. The State University Of New Jersey, New Jersey.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt,S. J.(2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2): 141–159.
- Lehr, C. A. (2005). School climate. In S. W. Lee, (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (471-472). California: SagePublications.
- Long, L. & Eamoraphan,S. (2015). A study of the relationship between school climate and students' school life satisfaction in wu han china-britain international school. *Assumption Journals*, 7 (1): 23-32.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99
- McLean, D. V. (2006). *The relationship between school climate and school performance in Miami-Dade County's schools of choice*. Unpublished doctoral dissertation. Florida Atlantic University, Boca Raton.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, (Genişletilmiş 5. Baskı.) Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Preble, B. & Gordon, W. P. (2011). *Transforming school climate and learning: beyond bullying and compliance*. California: Corwin.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Revelle, W. (2016) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA
- Ryabov, I. (2015). Relation of peer effects and school climate to substance use among Asian American adolescents. *Journal of Adolescence*, 42,115-127.
- Sarı, M., Ötünç, E.ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: adana ili örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50): 297–320.
- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3):253-266.
- Schotland, M. (2011). *Profiles of perceived school climate: The impact on development for urban youth*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University, New York.
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*. 74(1): 107–120.
- Carmines, Edward G., and Richard A. Zeller (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, (1): 99-107.
- Smith, K. M. (2008). *The impact of district and school climate on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary, Virginia.
- Sulu Çavumirza, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Şimşek, Ö. F., (2007), *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46 (1): 55 – 73.
- US Depertmant of Education.Safe supportive learning. <http://safesupportivelearning.ed.gov/> (8 Temmuz 2015 tarihinde erişildi).
- Wang, M. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24 (4): 240-251.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1): 88-107.
- Worrell, F. C. & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4): 370-388.
- Yılmaz, E. G. (2010). *Okul kültürü öğrenci başarısı ilişkisi: İstanbul ili ilköğretim okullarında ampirik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Positive school climate creates a perception that children, teachers, administrators, and parents are well received and is characterized by respectful interaction among individuals. Students have become motivated for success, teachers and administrators convey the importance of the school and the learner. The school is clean, well maintained and attractive. As a result of the combination of these properties, the school is perceived as a good place (Çalık ve Kurt, 2010; Lehr, 2005: 471). The School Climate Model, presented by Safe and Supportive Schools which exists within the structure of US Department of Education (USDOE), emphasizes three main dimensions as commitment (relationships, respect for differences, participation in school), security (physical security, emotional security, substance abuse), and Environment (physical environment, academic environment, well-being, disciplinary environment), and thirteen sub-dimensions of school climate for safe and supportive school model (Bradshaw, Waasdorp, Debnam & Johnson, 2014). As could be seen, the main dimensions in USDOE model and different dimensions under these dimensions are defined (2015):

Commitment: It is a strong relationship between students, teachers, schools and the school and the wider community. School likeness and interest in school and recognition of school emotional commitment, striving to be good at school, self-regulation, high academic self-concept and cognitive commitment to academic achievement, non-absenteeism, rule-making, assigned tasks, Participation in class activities is also called behavioral commitment.

Security: Activities related to violence, bullying, ill-treatment and substance-use school and school. Safe schools encourage school-based violence, exposure to guns and threats, theft, bullying, and the use and sale of illegal materials. A safe school is especially concerned with physical and emotional safety academic performance.

Environment: The school environment is characterized by school equipment, classes, discipline policies and practices in a broad sense. It organizes external factors affecting students. The positive school environment is defined as the appropriate equipment that a school has, well-managed classes, and clear and clear discipline policies.

Valid and reliable measurement tools that can be used to determine students' perceptions of school climate are crucial for their study in education and training. As a result of a brief investigation, it was determined that there are a small number of measurement tools for students to determine school climate perceptions in our country.

The purpose of this research is to adapt the Maryland Safe and Supportive School Scale to Turkish culture, consisting of three main dimensions and a total of thirteen subscales related to these dimensions, and to conduct validity and reliability studies on the scale.

2. Method

The first study group of the participants selected for the reliability and construct validity analysis conducted by using random sampling of 9, 10 and 11th-grade students in the schools located in the European side of Istanbul in 2014-2015 education year. The second study group of the study consists of 126 students who continue to the same grade levels

as the first group, selected by randomly again for criterion validity study. The Maryland Safe and Supportive School Climate Scale as well as High School Life Quality Scale were administered to the student the students.

At the beginning of the adaptation period, the researcher who developed the scale explained the purpose of the study to be used and required permissions were obtained via e-mail. After obtaining the necessary permits for adaptation of the scale to Turkish, the translation and back translation process was carried out by ten experts who were judges in both languages and who were studying in psychology counseling and guidance.

Construct and criterion validity were examined within the scope of validity studies. Confirmatory factor analysis was performed to determine the factor structure and subscales of the scale for construct validity. In order to determine the criterion validity of the scale, the relationships between High School Life Quality Scale and Maryland Safe and Supportive School Climate Scale were calculated.

3. Findings, Discussion and Results

To investigate the existence of extremal values as an assumption CFA Mahallanobis distances ($p = 0.05$, $df=56$) for the total scores of 395 participants' were investigated taking into account $z (-3,3)$ values. In this way, 53 data were excluded from the study and further analysis were conducted by 395 remaining participants' responses.

In the measurement model, the first the indicator to represent each factor is restricted to the load value (λ) of 1.00. Factor load values of the 56 item Safe and Supporting School Climate Scale were higher than 0.30 and RMSEA, GFI and AGFI values were calculated.

In the form of a 56-item scale followed by CFA, it was found that the model fit could be considered acceptable ($\chi^2 / df=1.85 <2$; $GFI=0.92 > 0.90$; $CFI = 0.97 > 0.90$; $RMSEA = 0.48 <0.60$). Also the path diagram and the standardized path coefficients are given in Fig. DFA results show that the Safe and Supportive School Climate Scale has a thirteen-dimensional structure. Correlation values between subscale scores and total score of two scales were calculated in order to determine the criterion related validity. All of the calculated coefficient values were found to be significant at $p <0.01$ level.

The Cronbach α coefficient, which is considered to be one of the most important evidence for the reliability of the scale estimated as 0.89. On the other hand, the Cronbach α coefficient assumes that the studied structure is one-dimensional. Applying a method with unidimensionality assumption to a multidimensional structure leads to a systematic error (Sijtsma, 2008). For this reason, the Mc Donald ω_t ve Guttman λ_6 coefficients are utilized to determine the reliability of the scale showing a multidimensional and hierarchical Structure. The values obtained for these coefficients are estimated as 0.94 and 0.95, respectively. All there findings were interpreted as indication of high level of validity and reliability of the scale in Turkish population.

The analyses show that the Maryland Safe and Supportive School Climate Scale can be used as a valid and reliable measurement tool to determine student perceptions of school climate perceptions. Thus, problems related to the school climate can be detected. These findings can be used to improve the school climate, and the changes in school climate can be measured again. It can also be considered that validity and reliability analyzes can be performed for different sample groups of the scale. Climate has been an important part

of the school-related work since the 1900s since the climate is an indispensable element of the school's activity (Akman, 2010). The reason is that the school is not always a safe port, but depending on the school and its resources, students may experience physical and emotional violence, become bored, alienated, suffer academic frustration, experience negative relationships with adults and their peers, be ridiculed, humiliated, It can be difficult punishment. For this reason, it can be said that this scale, which is developed in the current study, will have significant benefits when the researcher aims to solve the problems related to school climate. It is concluded that the scale is unique in Turkish literature in a way that it contains items especially related to substance dependence and it treats equality as a culture. Also, it is important that the dimensions have different sub-areas within themselves in a hierarchical structure, but they can be used separately which have differentiated the scale in comparison to its alternatives.