



Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Türkçeye Uyarlanması* Adaptation of the School Climate Scale (SCS) to Turkish

Ercan YILMAZ, Seda KARADENİZ

Yazar Bilgileri

Ercan Yılmaz

Prof. Dr., Necmettin
Erbakan Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, Eğitim
Yönetimi ABD
ercanyilmaz70@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4702-
1688

Seda Karadeniz

Arş. Gör., Necmettin
Erbakan Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, Eğitim
Yönetimi ABD
sedakaradeniz34@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5220-
0854

ÖZ

Okulların etkin performans göstermesinde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları önemli rol oynamaktadır. Ancak alan yazında okul iklimine ilişkin ölçeklerin güncellik, kapsamlılık, hedef kitle, kullanılabilirlik gibi çeşitli nedenlerle yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı Johnson ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin, okul iklimine ilişkin öğretmen algılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek biçimde Türkçeye uyarlanmasıdır. Çalışma verileri, Konya'da farklı eğitim kademelerinde görevli 412 öğretmenden elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için, sırasıyla, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, "Öğretimsel İklim" ve "Erişilebilir İklim" olarak iki alt boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Analizler sonucunda birinci alt boyutun Cronbach's Alfa (α) katsayısı .805 ve McDonald's Omega (ω) değeri .803; ikinci alt boyutun ise Cronbach's Alfa (α) katsayısı .703 ve McDonald's Omega (ω) değeri .702 olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin Cronbach's Alfa katsayısı .851 ve McDonald's Omega (ω) değeri .850 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, uyarlanan ölçek, öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kabul edilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Örgütsel iklim
Okul iklimi
Öğretmen algısı
Ölçek uyarlama

Keywords

Organizational climate
School climate
Teacher perception
Scale adaptation

Makale Geçmişi

Geliş: 26.09.2025
Düzeltilme: 28.11.2025
Kabul: 03.12.2025

ABSTRACT

Teachers' perceptions of school climate play a significant role in the effective performance of schools. However, it is observed in the literature that scales related to school climate are inadequate for various reasons such as timeliness, comprehensiveness, target audience, and practicality. Accordingly, the aim of this study was to adapt the scale developed by Johnson et al. (2007) to measure teachers' perceptions of school climate validly and reliably. The study data were obtained from 412 teachers working at different levels of schools. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to establish the construct validity of the scale, respectively. The adapted scale consisted of 12 items with two sub-dimensions: "Instructional Climate" and "Accessible Climate." As a result of the analyses, the Cronbach's Alpha (α) coefficient for the first sub-dimension was .805 and the McDonald's Omega (ω) value was .803; and the Cronbach's Alpha (α) coefficient for the second sub-dimension was .703 and the McDonald's Omega (ω) value was .702. The adapted scale's Cronbach's alpha coefficient was calculated as .851 and its McDonald's Omega (ω) value as .850. Consequently, the adapted scale can be considered a valid and reliable data collection tool for measuring teachers' perceptions of school climate.

Makale Türü

Araştırma/Derleme

Önerilen Atıf Yılmaz, E. & Karadeniz S. (2025). Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *SEBED*, 4(1), 18-21.

1. GİRİŞ

Okullar, bireylerin, bulundukları toplumun işlevsel bir parçası olabilmeleri için gereksinim duydukları bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını amaçlayan örgütlerdir. Okullardan, bireyin toplumsallaşmasına ve toplumun ilerlemesine katkı sağlaması beklenmektedir (Rapti, 2012). Okullar ortak amaçlar üzerine yapılandırılırken aynı zamanda her okulun kendine özgü bir yapısı bulunur. Bir okul atmosferine girer girmez, onu, ötekilerden ayıran belli başlı özellikleri olduğu sezilir veya görülür. Tıpkı bireyler gibi okulların da başkalarının sezilen kendiliğinin bir boyutu da o okulun iklimidir (Lazridou & Tsolakidis, 2011). Okul yönetimi, öğretmenler, destek personeli ve öğrenciler olarak okuldaki bireylerin, bu kendiliğe ilişkin kolektif algıları okul iklimini tanımlamaktadır (Prastiawan vd., 2020). Olumlu okul iklimi; özellikle öğretmenler olmak üzere, performansın iyileştirilmesi (Ghavifekr & Pillai, 2016; Özgenel, 2020), öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi (Goddard vd., 2015; Jones & Shindler, 2016; Sia-ed, 2016), çalışanların iş tatminlerinin artması (Güneş vd., 2023; Knox vd., 2011; Yılmaz vd., 2023) ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan okul ikliminin betimlenmesi önemlidir. Okul ikliminin betimlenmesinde veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak okul iklimini ele alan her ölçme aracı farklı boyutlar içermekte veya farklı örneklem gruplarını hedeflemektedir. Olumsuz bir okul ikliminin ilişkili olduğu sonuçlar dikkate alındığında en fazla etkilenen grubun öğretmenler olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple mevcut çalışma, öğretmenlerin okul iklimi algılarına odaklanmaktadır.

Bu çalışma planlanırken ulusal ve uluslararası alan yazında örgütsel iklimi ve okul iklimini belirlemeye yönelik ölçekler incelenmiştir. Bu ölçeklerin ilk örnekleri; okulların yapısının değişmesi, okul amaçlarının değişmesi, okul çalışanlarının değişmesi ve dinamik olması ile eğitim anlayışının ve eğitimden beklentilerin farklılaşması bakımlarından güncelliğini korumamaktadır (Haynes vd., 1994; Hoy & Tarter, 1997; Litwin & Stringer, 1968; Sutherland, 1994). Değerlendirilen ölçeklerin bir kısmı eğitim bağlamından yani okul ikliminden farklı mesleki örgütler için oluşturulmuştur (Kocabaş, 2021; Yılmaz, 2007; Yüksekbiçgili, 2017). İncelenen ölçeklerden bazılarında (Bear, 2014; Canlı vd., 2018; Papanastasiou & Angeli, 2008; Tezci, 2009) ise okul ikliminin tüm boyutlarına yer verilmediği veya farklı kavramsal yapıları ölçmeye uygun maddelerin karıştığı görülmüştür. Ayrıca, okul iklimini ele alan kimi ölçeklerin hedef örnekleme öğretmenler değildir (Durnalı & Filiz, 2019; Ertem & Gökalp, 2017; Haynes vd., 1994; Schueler, 2014; Yang vd., 2013). Buna ek olarak, ölçeklerin bir kısmı madde sayısı itibarıyla 25'i aşmaktadır (Canlı, 2016; Çevik, 2010; Hoy & Tarter, 1997; Hoy vd., 2002; Yılmaz & Altınkurt, 2013; Yılmaz & Demir, 2016; Yüner, 2018). Bu durum, söz konusu ölçeklerin, başka ölçeklerle de uygulanması durumunda tercih edilebilirliğini azaltabilecek bir husustur. Bu sebepler, belli bir hedef kitlede, okul iklimi algılarını doğru ölçmeyi sağlayacak bir ölçme aracına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise alandaki, sayılan niteliklere sahip ölçme aracı eksikliğini gidermek hedeflenmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

İklim kavramı örgütsel alanyazında “grubun sosyal atmosferi” biçiminde tanımlanmaktadır. Örgütte liderlik çeşitleri, grubun sosyal atmosferini ve daha spesifik bir ifadeyle grup ile birey davranışlarını etkilemektedir (Lewin vd., 1939). Liderlik ve sosyal atmosfer etkileşimine göre, iklimin, örgütte hareketlere yön veren ve örgüt dışındakiler tarafından fark edilen psikolojik bir algı olduğu ifade edilebilir. Örgütsel iklimin kavramsallaştırılmasında ilk rol alanlardan biri, sosyal araştırmacı Chris Argyris'tir. Grup dinamikleri araştırmaları ile Argyris (1958), iklimi; örgüt politikaları, çalışanların kişilikleri, gereksinimleri ve benimsedikleri değerler açısından tanımlamış ve örgütün ortak birikimini gösteren etmenler olarak açıklamıştır. Bu ilk tanımlamalar sonrasında örgütsel iklim alan yazını giderek geliştirilmiştir. Genel itibarıyla iklim, örgütte bireyleri ve bireylerin örgütsel davranışlarını etkileyen örgüte ait özelliklerin bileşimidir. Bu bağlamda, Zhang ve Liu (2010) örgüt çalışanlarının işyerlerini algılayış biçimlerinin iklimi ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

Sweetland ve Hoy (2000), iklimi, örgütün devamlılığının ve niteliğinin bir göstergesi olarak ele almaktadırlar. Benzer olarak Bursalıoğlu (2012), iklimin, örgütün dört boyutundan biri olduğunu ifade etmektedir. Diğer boyutlar ise amaç, yapı ve süreç olarak ifade edilmektedir. İklim ise diğer boyutlara etki

edendir. Ertekin'e (1978) göre örgüt iklimini tanımlamak için bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler dikkate alınmalıdır. Buna göre bireysel özellikler; bireylerin örgüte getirdikleri doyum, yükselme ve ilerleme olanaklarıyla ilişkili beklentileri, bireylere saygı, güven duygusu, diğerlerine dönük duyarlılık, arkadaşlık vb. özelliklerdir. Örgütsel özellikler ise yapı, politika, amaç, büyüklük, ödül ve ücret, çatışma, denetim, iletişim, liderlik, karar verme, açıklık ve sorumluluk gibi boyutları kapsamaktadır. Son olarak çevresel özellikler ise örgütün çevresinde sınırlayıcı ve destekleyici etkileri, çalışma koşullarının düzenlenişini, destek ve baskı mekanizmalarını içermektedir.

Okul iklimi, bir örgüt olarak okulun, diğer okullardan ayrılmasını sağlayan ve üyelerinin davranışlarını etkileyen nitelikler olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle okul iklimi, okulun kişiliğidir (Hoy & Miskel, 2010). Okul iklimine ilişkin tanımlarda atmosfer, ortak duygu, ton, düzen veya ortam gibi kavramlara atıfta bulunmaktadır (Cohen vd., 2009; Freiberg, 2005; Zullig vd., 2010). Bir başka tanıma göre, okuldaki kişilerarası etkileşimlerin kalitesi ile tutarlılığını ifade eden okul iklimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal, psikolojik gelişimlerini etkiler (Haynes vd., 1997). Öğrencinin yanı sıra okuldaki her bireyin tutum, duygu ve davranışları birbiriyle ilişkilidir. Bu bağlamda okul iklimi, okulda aktif yer alan her bireyin eylem ve düşüncelerine tesir eden okul çevresiyle ilgili niteliklerdir (Yılmaz & Günay, 2016). Espelage ve diğerlerine (2014) göre olumlu bir okul iklimi; öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere, bireylerin bir parçası olmaktan keyif aldıkları, olumlu davranışları için takdir gördükleri, kendilerini tehdit altında hissetmedikleri durumlarda gelişir.

Alan yazında okul iklimine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Örneğin Halpin ve Croft (1963), okul iklimini; a) açık iklim, b) özerk iklim, c) kontrollü iklim, d) samimi (sıcak) iklim, e) babacan iklim ve f) kapalı iklim olarak altı kategoriye ayırmıştır. Hoy ve Tarter (1992) ise okul iklimi ve örgütsel sağlık kavramını ilişkilendirmişlerdir. Böylece olumlu okul iklimini, sağlıklı okul; olumsuz okul iklimini ise hasta okul biçiminde ele almışlardır. Yine, Hoy ve Clover (1986) ise a) açık, b) ilgili, c) ilgisiz ve d) kapalı olmak üzere dört tür okul ikliminden söz etmişlerdir. Bu tip sınıflandırmaların tümünde bireyler arası ilişkilerin yapısı, işlerin yerine getirilmesinde benimsenen tavır, yapılan işlerin sonucunda edinilen sonuçların niteliği gibi faktörlerin dikkate alındığı görülmektedir. Benzer olarak, bu uyarılma çalışmasının ele aldığı ölçek de okul iklimini; iş birliği, öğrenci ilişkileri, okul kaynakları, karar verme ve öğretimsel yenilik olarak beş boyutta ele alarak okuldaki etkileşimlerin niteliğine ilişkin değerlendirmeler sunmaktadır (Johnson vd., 2007). Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler arasında mevcut etkileşimler, o okulda işlerin nasıl yürüdüğüne dair önemli ipuçları sağlamaktadır.

DeWitt ve Slade (2014), bir okula girildiği andan başlayarak öğrencilerin jest ve mimikleri, okulun fiziksel düzeni, kişiler arasında görünen etkileşim biçimleri, duvarda yer alan açık ve örtük mesajlar gibi pek çok şeyin okulun iklimini yansıttığını belirtmektedir. Buna göre iklim, o okulun bir üyesi olmayana amaçlı ve tutarlı bir mesaj iletmektedir. Bu mesaj, halihazırda okulda var olan üyelerin ortak inşası olabileceği gibi, geçmişte okulun bir üyesi olmuş kimselerin oluşturduğu havanın sürdürülmesi biçiminde de olabilir. Her biçimde, okulun varlığının ne amaçla sürdürüldüğünü belirleyebilmek için iklimi betimlemek gerekli görülmektedir. Akbaba ve Erdoğan (2014) okul ikliminin teşhis edilmesinde yöneticinin tavrı, öğretmen etkisi, veli ve çevresel faktörler, öğrenci profili, fiziki şartlar, iletişim, maddi ve teknolojik imkanlar gibi faktörlerin dikkate alınabileceğini belirtmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Johnson vd. (2007) tarafından geliştirilen "The School Level Environment Questionnaire-Revised"ı öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek için Türkçeye uyarlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel iklim konusunda uyarlanan ya da geliştirilen Türkçe ölçeklerin (Canlı vd., 2018; Çevik, 2010; Durnalı & Filiz, 2019; Ertem & Gökalp, 2017; Tezci, 2009; Yılmaz & Altınkurt, 2013; Yılmaz & Demir, 2016; Yüner, 2018) okul iklimini ölçmede; kavrama ilişkin kapsamlılık (örgütsel iklimin ilişki, karar, kaynak gibi çeşitli boyutlarını ele almama), doğru ölçüm yapma (farklı kavramsal yapıları ölçme), hedef kitle (hedef kitlenin eğitim paydaşları veya doğrudan öğretmenler olmaması), katılımcının odağına uygun madde sayısı (madde sayısının 25'in üzerinde olması) bakımından oldukça sınırlı bir yapıya sahip olduğu

saptanmıştır. Öte yandan Johnson ve diğerleri (2007) tarafından oluşturulan “The School Level Environment Questionnaire-Revised”, doğrudan okul iklimini ölçmek amacıyla oluşturulmuş bir veri toplama aracıdır. Okul iklimi hakkında en geçerli bilgilerin öğretmenlerden edinileceği varsayıldığında (Cohen vd., 2009; DeWitt & Slade, 2014; Manla, 2021) uyarlanmak istenen ölçeğin, öğretmenlerin algılarına dayalı biçimde okul iklimini betimlemesi, kullanımı için güçlü bir sebeptir. Ölçeğin orijinal hali 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; iş birliği, öğrenci ilişkileri, okul kaynakları, karar verme ve öğretimsel yenilik olarak beş boyutta toplanmıştır. Boyutlar incelendiğinde, ölçek maddelerinde, okul içi paydaşlar olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler olarak insan kaynaklarının tümüne yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okulda öğretim materyalleri gibi maddi kaynakların varlığı ve bu varlıklara herkesçe erişilebilirlik de bir boyutta sorgulanmaktadır. Ayrıca karar verme ve yönetim süreçlerinin kimler tarafından başlatıldığı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu süreçlerde oynadıkları roller bir altı boyutta ele alınmaktadır. Diğer bir alt boyutta ise öğretimsel süreçlerin kararlaştırılması ve yürütülmesinde öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenci etkileşimleri de ölçülebilmektedir. Bu kapsamda, incelenen ölçeğin, okul iklimine dair bütüncül ve detaylı veri sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada ilgili ölçeğin Türk eğitim sistemine uyarlanması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çeviri Çalışması

Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) uyarlama çalışmasında öncelikle ölçeğin orijinal dildeki geliştiricisi olan araştırmacılar ile iletişime geçilerek uyarlama için gerekli izin alınmıştır (Ek-1). Sonrasında ölçeğin, İngilizce dilinden Türkçeye çevirisine başlanmıştır. Çalışmanın çeviri sürecinde kültürel geçerliğin sağlanması amacıyla, gerçekleştirilen ilk çeviri öncelikle İngiliz Dili Eğitimi alanında lisans ve Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü eğitim görmüş üç uzmana sunulmuş ve onlardan orijinal dile çeviri yapmaları istenmiştir. Uzmanların, araştırmacılarca çevrilen hedef dildeki çeviriyi orijinal dile çevirmesi ile orijinal ölçek karşılaştırarak anlam kaymaları belirlenmiş ve araştırmacılar çevirilerini revize etmişlerdir. Gerekli görülen düzeltmelerin sonrasında oluşturulan Türkçe form, Türkçe Öğretmenliği alanında çalışan bir akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve Türkçe diline uygunluğu tartışılmıştır. Uzmanlar, her bir maddeyi, “uygun” veya “uygun değil” ölçütüne göre değerlendirmiş ve düzeltme önerilerini belirtmişlerdir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Ölçek çalışmalarında örneklem büyüklüğü belirlenirken madde sayısı dikkate alınmalıdır. Örneklem sayısı en az 200 kişi olmak üzere madde sayısının beş katının üzerinde olmalıdır. Daha güvenilir sonuçlar almak için bu sayılar iki katına çıkarılabilir. Yani örneklem sayısı 400 kişiye ve madde sayısının on katına kadar yükseltilebilir (Akbulut & Çapık, 2022). Bu bağlamda, OIÖ 412 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler, Konya ili merkez ilçeleri Karatay, Selçuklu ve Meram’da bulunan anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli 34.500 öğretmen (MEB, 2025) arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem temsil özelliği yüksek bir örneklem elde edilebilmesi ve yapılacak istatistiksel yorumların genellenebilmesi bakımından etkili bir yöntemdir (Gay vd., 2009). Öğretmenlerin 120’si ilkököl, 120’si ortaokul, 120’si lise ve 52’si anaokulu düzeyinde görev yapmaktadır. Ölçeğin kararlı ölçümler yapıp yapmadığının analizi için uygulanan test-tekrar test yöntemine ise 23 kişilik öğretmen grubu katılmıştır. Test-tekrar test sürecinde ölçek, ilgili 23 kişilik gruba dört hafta aralıkla iki kez uygulanmıştır. Böylelikle ilk uygulamada edinilen cevapların ne denli tekrar ettiği görülebilmektedir. Çalışmanın bulgularında, test-tekrar test uygulamasının analizleri detaylandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Ölçeğin taslak hali, Johnson ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen “The School Level Environment Questionnaire-Revised”ın Türkçeye uyarlanması ile oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinali; iş birliği, öğrenci ilişkileri, okul kaynakları, karar verme, öğretimsel yenilik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlaması ise “Öğretimsel İklim” ve “Erişilebilir İklim” olarak iki boyutlu bir yapıdadır. Ölçeğin birinci

boyutunda (Öğretimsel İklim) alınabilecek en yüksek puan 40 ve ikinci boyutunda (Erişilebilir İklim) alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Ölçek, 5'li Likert tipi formunda hazırlanmıştır. Katılımcılar, ölçeği, 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum seçenekleri ile yanıtlamışlardır.

Çalışmanın veri toplama süreci, öğretmenlerin, görevli oldukları okullara gidilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul yöneticilerine ön bilgilendirme yapılmış, sonrasında onların yönlendirmesi ile ders araları olan boş zamanlarda öğretmenlerle iletişim kurulmuştur. Öğretmenlere ölçekle ve uyarlama amacıyla ilgili ön açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalarda ölçeğin amacı, odak konusu ve ne gibi maddeler içerdiği, maddelerin değerlendirilme skalası, tamamlamak için gereken tahmini ortalama süre gibi hususlara değinilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçeği doldurmaları esnasında daha kolay odaklanabilmeleri ve daha doğru yanıtlar verebilmeleri için dikkat dağıtmayacak, sessiz bir ortamda bulunulmasına özen gösterilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda 412 öğretmenden alınan ölçek verileri, uç değerler çıkarıldıktan sonra 387 veri ile analizler yapılmıştır. Bu kapsamda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi, örneklem büyüklüğünün analiz için uygunluğunu değerlendirmede kullanılmıştır. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları, maddelerin ölçek ile ne derece ilgili olduğunu tespit etmek için incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), analiz sonrasında belirlenen faktörlerin verilerle uyumunu değerlendirmek için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alfa Katsayısı (α) ve McDonald's Omega (ω) değerleri incelenmiştir.

2.5. Araştırmanın Etik İzni

Bu uyarlama çalışmasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Alınan etik izin belgesi Ek-2'de sunulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16/05/2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025/476

3. BULGULAR

Uyarlanan ölçeğin geçerliğini sınamak amacıyla öncelikle AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmalarında çeviriden kaynaklı bir hata oluşması durumunda DFA'nın gerçekte olması gerekenden farklı bir sonuç vermesi, modelin yanlış uyum göstermesi ya da veri setinin birden fazla DFA modeli ile uyum göstermesi sebebiyle kültürel farklılıkların ortaya konamaması uyarlamalarda öncelikle AFA uygulamayı önemli kılmaktadır (Orçan, 2018). Orijinal ölçeğin uyarlanmasında AFA sürecinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis – PCA) uygulanmış ve maddelerin faktörlere dağılımı için Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi (PCA) sonucunda ise 21 maddeye yönelik elde edilen yük değerlerinin (communalities) .322 ile .847 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ancak AFA'da maddelerin faktör yükü alt sınırının .32, hatta .40 olması gerektiğine dair görüşler (Tabachnick & Fidell, 2014; Johnson & Morgan, 2016) dikkate alınarak ölçekten 3 madde çıkarılmış ve ölçek boyutları 5'ten 2'ye düşürülmüştür.

Ölçeğin 18 maddelik yapısı için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Küresellik Testi tekrar edilmiştir. Bu testlerin sonucunda ölçeğin KMO değeri .863 ve Bartlett değeri de ($\chi^2 = 2309.051$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğe ilişkin kalan veri setinin AFA sayıltılarını (normallik ve doğrusallık) karşıladığı, çoklu bağlantı ve teklik probleminin olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, 18 maddeye ait verinin AFA için uygun olduğunu göstermiştir.

AFA ile edinilen iki boyutlu yapının faktör yükleri .401 ile .746 arasındadır. Faktör yüklerinin, alt sınır olarak kabul edilen 0.40'ın üstünde olduğunu görülmektedir. Maddelerin faktör yükü değerlerine bakıldığında, faktörlere yüklenen maddelerin, istenen yapıyı uygun bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir. Elde edilen faktörler, içerdiği maddelere bakılarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda 11 maddeden oluşan birinci faktör "Öğretimsel İklim", 7 maddeden oluşan ikinci faktör ise "Erişilebilir İklim" olarak nitelendirilmiştir. Bu doğrultuda 18 maddeden iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %42.805 olan bir yapı elde edilmiştir. Birinci boyutun açıklama varyansı %26.611 iken ikinci boyutun açıklama varyansı %17.294 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında, faktör analizlerinde, özellikle sosyal bilimlerde çalışmalarında (Akbulut, 2010), açıklanan varyansın %40-60 aralığında ise kabul edilebilir olabileceği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu bakımdan, analizlerden elde edilen açıklanan varyansın kabul edilebilir değerde olduğu görülmektedir.

Devamında, OIÖ'nün AFA analizi ile elde edilen iki boyutlu yapısı DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile sınanmıştır. 18 madde ve iki boyutlu yapının DFA analizi sonucunda 6 madde çıkarılarak istenilen uyum değerleri elde edilmiştir. Hem AFA hem de DFA analizleri sonucunda çıkarılan maddelere ilişkin açıklamalara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

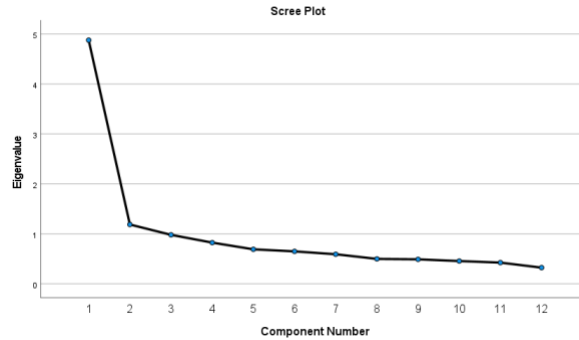
AFA ve DFA Sonuçlarına Göre OIÖ'nün Madde Çıkarımına Dair Uzman Görüşleri

Çıkarılan madde no	Yapılan analiz türü	Faktör yükü	Madde varlığı ile açıklanan varyans	Madde çıkarımı ile açıklanan varyans	Standardize yol katsayıları	Uzman görüşü
16	AFA		40.380	41.867		Faktör yükü sebebiyle çıkarılmıştır (<.32)
5	AFA		41.867	42.310		Birden çok faktörde ölçüm yaptığı için çıkarılmıştır. Ayrıca orijinal ölçeğin bulunduğu eğitim sistemine göre uyarlanmak istenen eğitim sistemine uyumsuzluk göstermektedir.
8	AFA		42.310	44.278		Faktör yükü sebebiyle çıkarılmıştır (<.32)
9	DFA	.434				Madde içeriği, başka bir maddeyle benzer bir içeriğe (karara katılım) sahiptir. Ayrıca maddenin hedef kültürde ölçmek istediği yapı, Türk eğitim sistemi ile uyumsuzluk göstermektedir.
3	DFA	.447				Madde, okulda materyale ulaşım ile ilgilidir. Erişilebilir iklim boyutunda bu maddenin ölçtüğü yapıyı daha iyi ölçen madde bulunmaktadır.

10	DFA	.448	Madde içeriği, başka bir maddeyle benzer bir içeriğe (yenilikçilik) sahiptir.
7	DFA	.487	Madde, öğrencilerin okul iklimine etkileri üzerinedir. Bu yapıyı daha iyi ölçen başka madde bulunmaktadır.
2	DFA	.509	Madde, öğrencilerin okul iklimine etkileri üzerinedir. Bu yapıyı daha iyi ölçen başka madde bulunmaktadır.
13	DFA	.530	Madde, okulda materyale ulaşım ile ilgilidir. Erişilebilir iklim boyutunda bu maddenin ölçtüğü yapıyı daha iyi ölçen madde bulunmaktadır. Ayrıca maddenin hedef kültürde ölçmek istediği yapı, Türk eğitim sistemi ile uyumsuzluk göstermektedir.

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

OİÖ'nün uyarlanma sürecinde gerçekleştirilen AFA ve DFA analizleri sonucunda elde edilen 12 maddelik ve iki faktörlü yapıya ait AFA sonucunda Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 1) incelenmiştir. Yamaç Birikinti Grafiğine (Şekil 1) göre eğimin kaybolduğu kırılma noktasında X eksenini bileşen sayısının iki olduğu görülmektedir.



Şekil 1. OİÖ'nün yamaç birikinti grafiği

OİÖ'ye ait 12 maddeden, 2 alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %50.541 olan yapı elde edilmiştir. "Öğretimsel İklim" ve "Erişilebilir İklim" boyutlarında AFA sonucunda elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.

OİÖ'nün Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Varimax)

Madde	Öğretimsel İklim	Erişilebilir İklim
M3	.770	
M4	.758	
M10	.688	
M7	.664	
M1	.651	
M2	.596	
M5	.522	
M8	.463	
M9		.776
M12		.694
M11		.682
M6		.642

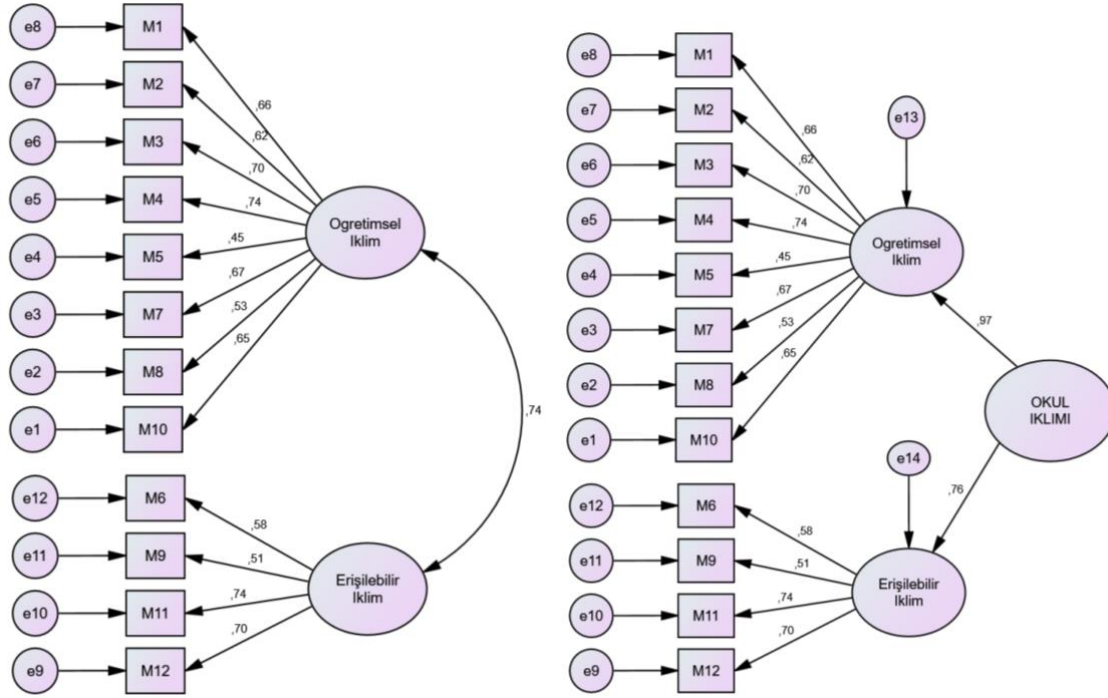
Açıklanan Toplam Varyans: %50.541; Öğretimsel İklim: %30.100; Erişilebilir İklim: %20.441

Tablo 2'ye göre AFA'dan elde edilen faktör yükleri .463 ile .776 arasındadır. Faktör yüklerinin, belirtilen alt sınır olarak kabul edilen 0.40'ın üstünde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sekiz maddeden (M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8 ve M10) oluşan "Öğretimsel İklim" boyutunun açıkladığı varyans %30.100'dür. Dört maddeden (M6, M9, M11 ve M12) oluşan "Erişilebilir İklim" boyutunun açıkladığı varyans ise %20.441'dir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması önerilmektedir (Kline, 2011). Bundan dolayı AFA sonucunda ortaya çıkan model DFA ile sınanmıştır.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

DFA aracılığıyla, eldeki verilerle, mevcut teorik yapının ne ölçüde örtüştüğü test edilebilmektedir (Schumacker & Lomax, 2004). AFA sonucu elde edilen iki faktörlü 18 madde içeren OİÖ, DFA ile sınanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ise ölçekte yer alan 18 ifadeye ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Yapılan DFA sonucunda oluşturulan modelde 6 maddenin hata varyansları oldukça yüksek ve regresyon ağırlıkları çok düşük çıktığından maddelerin ölçek yapısı ile uyumsuz olduğu düşünülmüştür. Modelden bu 6 madde sırasıyla çıkartılarak model tekrar test edilmiştir. En son aşamada, gerçekleştirilen uyum indeksi hesaplamalarında, uyum indeksleri için kabul edilen değerler sağlanmıştır. Uyumsuz olarak değerlendirilen maddeler için, her seferinde, modelden çıkarılma kararı verilirken kapsam geçerliğinin düşürülmesi endişesine bir önlem olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur (Esin, 2014; WHO, 2025). Uzmanlardan gelen görüşler sonucunda ise ilgili maddelerin ölçtüğü niteliği, daha kapsayıcı ölçen maddeler olduğu ve maddelerin çıkarılması ile ölçeğin ölçek kapsamını ölçmede yetersiz kalmayacağı belirlenmiştir. Uzman görüşlerine ve analizlere dayalı yapılan işlemler Tablo 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2. OİÖ'nün birinci düzey ve ikinci düzey DFA analizine göre hazırlanmış standardize yol diyagramı

DFA sonuçlarına göre, 6 maddenin çıkarılması ile 12 maddeye düşen OİÖ'nün madde numaraları revize edilmiştir. Gerçekleştirilen tüm revizyonlar sonunda OİÖ'nün geçerlik çalışması için yapılan DFA'dan elde edilen diyagram Şekil 2'de verilmiştir.

Tablo 3.

OİÖ'nün Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonrası Belirlenen Uyum İndeks Değerleri

Uyum Ölçütü	1. Düzey DFA	2.Düzey DFA	Uyum Kriteri	Uyum Düzeyi
χ^2/df	161.636/53=3,050	161.636/53=3,050	<5	Kabul edilebilir uyum
GFI	.934	.934	≥ 0.90	İyi uyum
CFI	.924	.924	≥ 0.90	İyi uyum
IFI	.925	.925	≥ 0.90	İyi uyum
NFI	.901	.901	≥ 0.90	İyi uyum
RMSEA	.074	.074	0.05 – 0.08	Kabul edilebilir uyum

OİÖ için gerçekleştirilen hem birinci hem ikinci düzey Ki-kare bölü serbestlik derecesi (χ^2/df), 3.050 olarak bulunmuştur. Bu değer, literatürde kabul edilebilir uyum düzeyi olarak kabul edilen <5 aralığında yer almaktadır (Schumacker & Lomax, 2004). Modelde elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde GFI (Goodness-of-Fit Index) değeri, modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Modelde CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerleri, sırasıyla 0.924 ve 0.925 olarak hesaplanmış olup her iki değer de 0.90'ın üzerinde olduğundan modelin iyi uyum sağladığı varsayılabilir (Kline, 2016). Elde edilen NFI (Normed Fit Index) değeri 0.901 olup modelin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir. DFA analizleri ile RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0.074 olarak hesaplanmıştır. RMSEA indeksinin 0.05 ile 0.08 arasında olması, kabul edilebilir uyum kriteri içerisinde değerlendirilmektedir (Bayram, 2013). Edinilen sonuçlar doğrultusunda, DFA ile sınanan modelin genel olarak iyi uyum sağladığı ifade edilebilir. GFI, CFI, IFI ve NFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, modelin yapısal olarak tatmin edici olduğunu göstermektedir.

3.3. Ölçüt ve Dilsel Eşdeğerlik Geçerliği Analizleri

Uyarlanan ölçeğin geçerliğini sağlamaya yönelik analizlerden biri de dilsel eşdeğerlik analizleri olmuştur. İlgili analiz verileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

OİÖ'nün Dilsel Eşdeğerlik Geçerliği Analizi Değerleri

			İngilizce form					
			İş birliği	Öğrenci İlişkileri	Okul Kaynakları	Karar Verme	Öğretimsel Yenilik	Toplam Puan
Türkçe form	İş birliği	r	.968**					
	Öğrenci İlişkileri	r		.979**				
	Okul Kaynakları	r			.914**			
	Karar Verme	r				.860**		
	Öğretimsel Yenilik	r					.949**	
	Toplam Puan	r						.957**

*p<.05; **p<.01

Ölçeğin dilsel eşdeğerlik geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak Türkçe formu, on beş gün sonrasında ise İngilizce formu 36 İngilizce öğretmeni tarafından doldurulmuştur. İki uygulama sonucundaki toplam madde korelasyon katsayısı .957 çıkmıştır. Bu sonuç, alan yazında ifade edilen değerlere uygun olarak (Gökdemir & Yılmaz, 2023), ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formunun birbiri ile ilişkili olduğunu ve benzer sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini ne düzeyde sağladığını görmek amacıyla gerçekleştirilen analizin sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

OİÖ'nün Ölçüt Geçerliği Analizi Değeri

Okul İklimi ve Desteği Ölçeği	
Okul İklimi Ölçeği	r
	.939**

*p<.05; **p<.01

Geliştirilmeye çalışılan OİÖ'nün ölçüt geçerliğini kestirmek amacıyla Tezci (2009; 2011) tarafından uyarlanan Okul İklimi ve Desteği Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek 36 kişilik aynı gruba sırayla uygulanmıştır. İki ölçekten alınan toplam puanlar arasında pozitif yönlü, anlamlı, yüksek düzeyde ilişki (Yalçın, 2019) bulunmuştur (r=.939; p<.01).

3.4. Güvenirlik Analizleri

OİÖ'nün güvenirlik analizi kapsamında üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır (Bkz. Tablo 6). Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, ölçeğin iki faktörüne ait puanlar açısından üst ve alt %27'lik gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (p<.001). Bu sonuç, alan yazının da desteklediği gibi (Can & Gündüz, 2021), ölçeğin alt boyutlarının, bireyleri düşük ve yüksek puan alan gruplar açısından ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.*OİÖ'nün Güvenirlik Analizi Değerleri*

Faktörler	Madde No	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Madde-toplam puan korelasyon	McDonald's Omega (ω)	Cronbach's Alpha (α)
Öğretimsel İklim	M1	14.675**	.589	.803	.805
	M2	12.369**	.578		
	M3	13.157**	.577		
	M4	12.770**	.634		
	M5	9.363**	.411		
	M7	11.314**	.593		
	M8	13.741**	.526		
	M10	12.757**	.568		
Erişilebilir İklim	M6	11.951**	.491	.702	.703
	M9	9.296**	.397		
	M11	15.585**	.608		
	M12	14.280**	.556		
Okul İklimi	Toplam	30.986**		.850	.851

*p<.05; **p<.01

OİÖ'nün iç tutarlılığı ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alfa (α) katsayıları hesaplanmıştır. Her iki katsayının da 0.70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally & Bernstein, 1994; Taber, 2018). Yapılan analizler sonucunda McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alfa (α) katsayılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin hem toplam hem de alt boyutları düzeyinde yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir bir yapı sergilediği kabul edilebilir.

Yine güvenirlilik analizlerinin bir çeşidi olarak, uyarlanan ölçek test-tekrar test yöntemiyle sınanmıştır. İlgili analizin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.*OİÖ'nün Test-Tekrar Test Analiz Sonuçları*

		İkinci Uygulama		
		Öğretimsel İklim	Erişilebilir İklim	Toplam Puan
Birinci Uygulama	Öğretimsel İklim	r .986**		
	Erişilebilir İklim	r	.990**	
	Toplam Puan	r		.980**

*p<.05; **p<.01

Ölçeğin kararlı ölçümler yapıp yapmadığının analizi için uygulanan test-tekrar test yöntemi için ise ölçek metni 23 kişilik öğretmen grubuna dört hafta aralıkla iki kez uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki uygulama puanları arasında okul ikliminin Öğretimsel İklim ($r=.986$; $p<.01$), Erişilebilir İklim ($r=.990$; $p<.01$) boyutları ve toplam puanları ($r=.980$; $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki bulunmuştur.

3.5. Ölçeğin Puanlaması

OİÖ, beşli likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. Yapılan analizler göz önüne alınarak, ölçeğin, dereceleme toplamaları tekniği ile puanlanması kararlaştırılmıştır. Bu yöntem, ölçek geliştirme sürecinde homojen bir yapı oluşturma ve bireylerin, amaçlanan kavrama yönelik eğilimlerini belirleme açısından avantajlar içermektedir (Nunnally & Bernstein, 1994). Dereceleme puanlama yönteminin temel dayanağı, geliştirilen ölçeğin bir bütün olarak içsel tutarlılık göstermesi ve maddelerin birbiriyle anlamlı biçimde ilişkili olmasıdır (Kline, 2015). OİÖ'den alınan toplam puan, öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin

düzeylerini göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar; öğretmenlerde okul iklimine dair olumlu algının daha yüksek, düşük puanlar ise daha düşük görüldüğünü ifade etmektedir. Tablo 8, ölçeğin alt boyutları ve bütününe ait madde numaralarını ve alınabilecek en düşük ve yüksek puanları göstermektedir.

Tablo 8.

OİÖ Puan Tablosu

OİÖ	Maddeler	Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek puan
Öğretimsel iklim	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 ve 10	8	40
Erişilebilir İklim	6*, 9*, 11* ve 12*	4	20
OİÖ	1, 2, 3, 4, 5, 6*, 7, 8, 9, 10*, 11* ve 12*	12	16

*ters puanlama gerektiren madde

Ölçek, beşli likert tipi cevaplandırma ile puanlandırılmaktadır. Katılımcıların maddelere verdikleri cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)”, “Katılmıyorum (2 puan)”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3 puan)”, “Katılıyorum (4 puan)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5 puan)” şeklinde puanlanır. Ölçek puanlama aşamasında ters puanlama gerektiren maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler 6, 9, 11 ve 12. maddelerdir. Ters puanlama gerektiren maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum (5 puan)”, “Katılmıyorum (4 puan)”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3 puan)”, “Katılıyorum (2 puan)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (1 puan)” şeklinde puanlanır. Öğretimsel İklim alt boyutunda en düşük 8, en yüksek 40 puan alınabilmektedir. Erişilebilir İklim alt boyutunda ise en düşük 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir. Ölçeğin bütününden en düşük 12, en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Uyarlanan ölçek; ölçüt geçerliliği yüksek, test-tekrar sonucuna göre kararlı ölçümler yapan, iç tutarlılık katsayılarına göre güvenilir ölçümler gerçekleştirmektedir. Tüm bunlar dikkate alınarak uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilebilir.

4. TARTIŞMA

Destekleyici bir okul iklimi, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere okul paydaşlarının birbirlerini tanımaları, okul amaçlarını gerçekleştirmede birbirlerinin ihtiyaçlarına yanıt vermeleri için gerekli zemin anlamına gelmektedir. Bunun da ötesinde okul ile ev, daha genel bir bakış açısıyla eğitim ve toplum arasında uyumun gelişmesi olumlu bir okul iklimi ile daha kolay hale gelmektedir (Darling-Hammond & DePaoli, 2020). Günümüzde okulların kendini yenilemesi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiler alanyazında ele alınmaktadır (Prastiawan vd., 2020; Yılmaz & Demir, 2016; Yüner, 2018). Öte yandan, örgütsel iklim alanındaki ilk ölçekler, eğitimde yenilik hareketleriyle farklılaşan okul iklimini yeterince betimleyememektedir (Haynes vd., 1994; Hoy & Tarter, 1997; Litwin & Stringer, 1968; Sutherland, 1994). Buna ek olarak hem ulusal hem uluslararası çalışmalarda örgütsel iklim, halen, önemini korumaktadır. Bu sebeple, örgütsel iklimi ele alan nicel ve karma çalışmalar için mevcut veri toplama araçlarının güncellenmesi ve güncel veri toplama araçlarının geliştirilmesi önceliklidir. Ulusal alan yazında ise Türk kültürüne ve milli eğitim sisteminin gerçeklerine uygun nitelikte maddelerin bulunduğu veri toplama araçlarının oluşturulması gerekliliği dikkate alınmalıdır.

Okul iklimine ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymayı amaçlayan ölçekler incelendiğinde güncel ve örgütsel iklim kavramına dair tüm boyutları detaylı ve doğrudan ele alan bir ölçeğin bulunmadığı görülmektedir (Bear, 2014; Canlı vd., 2018; Papanastasiou & Angeli, 2008; Tezci, 2009). Bu çalışma, Johnson ve diğerlerinin (2007), öğretmenlerin okul iklimini ne düzeyde algıladıklarını genel bir perspektifle ortaya koyan ölçeklerinin, gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamaktadır. Bu süreçte öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Türkçe formu uzman görüşlerine sunulan ölçek maddeleri, düzenlenerek son halini almıştır.

Ölçeğin orijinal formunda 21 madde ve beş alt boyut bulunmaktadır. Uyarlanmış Türkçe formda ise 12 madde ve iki alt boyutun bulunduğu görülmüştür. Uyarlama sürecinde madde sayılarının azaltılması, ölçeğin kapsam ve yapısını bozmayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Asıl ölçekten çıkarılan birçok maddenin, Türk milli eğitim sisteminin yapısıyla uyum göstermediği belirlenmiştir (Örneğin; [5] Okulumuzda yeni ve farklı fikirler her zaman denenmeye çalışılır; [9] Okulla ilgili kararlar okul yöneticisi tarafından alınır; [13] Öğretim teknolojileri materyalleri (akıllı tahta, projeksiyon, VR gözlüğü vb.) kolayca bulunabilmektedir). Türk milli eğitim sisteminde merkezîyetçi bir yönetim esastır. Bu yönetsel yapı, genel politika ve planların çerçevesini çizmektedir. Okullar ise bu çerçeveye bağlı kalmak durumundadır. Buna ek olarak okulların sahip olduğu temel maddi kaynak ve materyaller yine Bakanlıkça temin edilmektedir. Bu durum, özellikle devlet okullarının, kaynak yeterliliği bakımından benzer problemlere sahip olması anlamına gelmektedir. Bu sebepler, kimi okullarda okul yöneticisi inisiyatifiyle karar alma ve yenilik yapma önünde engel oluşturabilmektedir (Bozkurt ve Özkaya, 2024; Şahin vd., 2018; Toprak vd., 2022).

Değerlendirmeler sonucunda, uyarlanan ölçeğin sahip olduğu boyutlar Öğretimsel İklim ve Erişilebilir İklim olarak nitelendirilmektedir. Birinci alt boyut olan Öğretimsel İklim'e ilişkin maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 ve 10 numaralı maddelerdir. Bu boyuta ait maddeler; eğitsel-öğretimsel programların işbirlikli tasarımı, ortak karar alma, iletişim, iş birliği, norm ve kurallara uyma, öğretimsel yeniliklere ilgi, öğrenme motivasyonu, yenilikçilik üzerinedir. Öğretimsel İklim boyutunda yer alan maddeler öğrenme ve öğretme süreçlerinde iklimin etkisini ortaya koymaya yaramaktadır. İkinci alt boyut olan Erişilebilir İklim boyutunda ise 6, 9, 11 ve 12 numaralı maddeler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler ise karara katılım, okul kaynaklarının temini, öğretmenlerin ortak anlayış geliştirmesi ve takım çalışması üzerinedir. Erişilebilir İklim boyutu, okuldaki madde ve insan kaynağının, görev ve sorumluluklar için etkin biçimde bir araya getirilebilmesiyle ilişkilidir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine bakıldığında, ölçek maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucuna göre, modelin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine, ölçekten alınan üst ve alt grupların puanları arasındaki t-testi sonucuna göre ölçeğin ayırt edici bir şekilde ölçüm yapabildiği sonucuna varılmıştır. Yapılan analizlerde, GFI, CFI, IFI ve NNFI uyum indekslerinin sahip olduğu değerler ve RMSEA değeri, modelin kabul edilebilir uyum şartlarına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin AFA sonucunda ortaya çıkan yapısı, birinci ve ikinci düzey DFA ile test edilmiştir. Birinci düzey DFA, veriler ile model arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermiştir. İkinci düzey DFA'da ise alt boyutlarda yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ve McDonald's Omega (ω) değerleri incelenmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yüksek iç tutarlılık değerlerinin olduğu saptanmıştır. Bu analizler sonucunda, uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performansları ve bu performansa dayalı öğrenci başarıları, okul iklimi algılarıyla ilişkilidir (Ghavifekr & Pillai, 2016; Goddard vd., 2015; Özgenel, 2020; Jones & Shindler, 2016; Sia-ed, 2016). Bu sebeple öğretmenlerin okul iklimi algılarını betimlemek önemlidir. Aynı zamanda, öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla ilgili ölçümler, okulda yaşanan sorunlar ve neyin yolunda gitmediğiyle ilgili ipuçları verebilir. Bu doğrultuda okul ikliminin doğru analizi, okulda verilen eğitimin niteliği ve okul üyeleri arasındaki etkileşimlerin kalitesi hakkında isabetli karar verebilmek açısından önemlidir.

4.1. Sonuç ve Öneriler

Araştırmacılar, okul iklimi ve okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkisini araştırmaya yönelik veri toplama araçları bulmada sorun yaşayabilir. Bu konuda uyarlanan ya da geliştirilen Türkçe ölçekler (Canlı vd., 2018; Çevik, 2010; Durnalı & Filiz, 2019; Ertem & Gökalt, 2017; Tezci, 2009; Yılmaz & Altınkurt, 2013; Yılmaz & Demir, 2016; Yüner, 2018) okul iklimini ölçmede kavrama ilişkin tüm boyutları kapsamama, kavramın dışındaki yapıları ölçme, hedef örneklemin öğretmenler olmaması veya madde sayısının fazlalığı gibi sebeplerle yetersiz kalmaktadır. Uyarlanan ölçek ise okul ikliminin iki boyutta kapsamlı biçimde ele alması, öğretmenlere uygulanması ve madde sayısının, katılımcıların mümkün oldukça hatasız değerlendirme yapmalarına uygun olması sebepleriyle araştırmacılar için bu yetersizliğin giderilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmacılar geçerli ve güvenilir olan OİÖ ile okul ikliminin farklı değişkenlerle olan

ilişkisini araştırabilirler. Hem demografik hem bölgesel açıdan farklı örneklem gruplarında veriler toplanarak ölçeğin daha geniş örneklemelerde analizleri gerçekleştirilebilir. Bu ölçme aracıyla, uygulayıcılar ise, okullarının, okul iklim düzeylerini belirleyerek okul iklimini iyileştirici eylemler gerçekleştirebilirler.

Kaynakça

- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *The Journal of Academic Social Science*, 5, 211-227. https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=138530769_205%20AHMET%20AKBABA.pdf&key=32868
- Akbulut, Ö. & Çapık, C. (2022). Çok değişkenli istatistiksel analizler için örneklem büyüklüğü. *Journal of Nursology*, 25(2), 111-116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2521696>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür yayıncılık.
- Argyris, C. (1958). Organizational health: What makes it healthy? *Harvard Business Review*, 36(6), 107-116.
- Bayram, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling*. Ezgi kitabevi.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-014-9162-1>
- Bozkurt, B. & Özkaya, Ö. (2024). The decision-making process of school administrators: Influencing factors, challenges, and recommendations. *The Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(18), 138-150. <https://doi.org/10.57135/jier.1490529>
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. baskı). Pegem akademi.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 574-591. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-869543>
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. <https://core.ac.uk/reader/230035450>
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48. https://www.researchgate.net/publication/234600033_Assessing_School_Climate
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (İstanbul ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. & DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard*, 20(2), 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257654.pdf>
- DeWitt, P. & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* ASCD.
- Durnalı, M. & Filiz, B. (2019). Delaware okul iklimi ölçeği öğrenci versiyonunun Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2651-2661. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3513>
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2), 16-35. https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/11/2/2_ertekin.pdf
- Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 155-173.
- Esin, N. (2014). Veri toplama yöntem ve araçları: veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerliği. *İçinde: Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik* (Ed. Erdoğan, S., Nahcivan, N., Esin, N). Nobel tıp.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications, student value edition*. Merrill.
- Ghavifekr, S. & Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, 17, 87-106. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8>

- Gökdemir, F. & Yılmaz, T. (2023). Likert tipi ölçekleri kullanma, modifiye etme, uyarlama ve geliştirme süreçleri. *Journal of Nursology*, 26(2), 148-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jnursology/issue/78303/1319364>
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111- 131.
- Güneş, Y., Özkan, H., & Sever, M. (2023). Örgüt ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisi: ilkököl ve ortaokul üzerinde bir araştırma. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-11. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/view/15/8>
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Comer, J. P. (1994). *School climate scales*. Yale Child Study Center, Comer School Development Program.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110. <https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Ed. Selahattin Turan) (7. baskı). Nobel akademik yayıncılık.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 160 74-79. <http://doi.org/10.1177/019263659207654709>
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Corwin press.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0023>
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164406299102>
- Johnson, R. L. & Morgan, G. B. (2016). *Survey scales: A guide to development, analysis, and reporting*. Guilford publications.
- Jones, A. & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate-student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 35-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094419.pdf>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). Guilford press.
- Knox, J. A. (2011). *Teachers' perceptions of job satisfaction and school climate in an era of accountability: A mixed methods study of two high schools on Tennessee's high priority list* (Doktora tezi). University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1199
- Kocabaş, M. (2021). *Örgüt iklimi ile çalışanların memnuniyeti arasındaki ilişki: English Home örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lazridou, A. & Tsolakidis, I. (2011). An exploration of organizational climate in Greek high schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(1), 8. <https://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1588&context=alj>
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climate'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-290.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Graduate School of Business Administration.

- Manla, V. H. (2021). School climate: Its impact on teachers' commitment and school performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 21-35. https://www.researchgate.net/profile/Vilma-Manla/publication/349716719_School_Climate_Its_Impact_on_Teachers'_Commitment_and_School_Performance/links/62826c1337d496476ab3c6ca/School-Climate-Its-Impact-on-Teachers-Commitment-and-School-Performance.pdf?_cf_chl_tk=og9mS64nHDbZca2zKACJ.4aCywNmXBwT8CTiaHIFsDU-1752168978-1.0.1.1-xXf6nyP5BU3olvSe8Y5Ons3ICBEbzSNtUJm_RXaYv5o
- MEB (2025). *Eğitim kademelerine göre öğretmen sayısı*. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/EgitimKademelerineGore>
- Nunnally J. C. & Bernstein I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. baskı). McGraw-Hill.
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Papanastasiou, E. C. & Angeli, C. (2008). Evaluating the use of ICT in education: Psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching with technology (SFA-T3). *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 69-86. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.11.1.69.pdf>
- Prastiawan, A., Gunawan, I., Putra, A. P., Dewantoro, D. A., Cholifah, P. S., Nuraini, N. L. S., Rini, T. A., Pradipta, R. F., Raharjo, K. M., Prestiadi, D., & Surahman, E. (2020). Organizational climate in school organizations: A literature review. In *1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* (pp. 725-728). Atlantis press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.327>
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum.
- Sia-ed, A. (2016). Organizational school climate and organizational health of Mountain Province state polytechnic college. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(4), 82-90.
- Sutherland, F. (1994). *Teachers perceptions of school climate*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379214.pdf>
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. https://www.researchgate.net/publication/258132400_School_Characteristics_and_Educational_Outcomes_Toward_an_Organizational_Model_of_Student_Achievement_in_Middle_Schools
- Şahin, İ., Akkaş, S., Yeşil, M., Dağlı, İ., & Ertan, U. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin özerklik algısı. *Research in Educational Administration* (s. 312-325). Cumhuriyet Üniversitesi yayınları.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Yargı yayınevi.
- Tezci, E. (2009). Teachers effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.228>
- Tezci, E. (2011). Turkish primary school teachers' perceptions of school culture regarding ICT integration. *Education Tech Research Dev*, 59, 429-443. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9205-6>

- Toprak, M., Saylık, A., & Kaya Törün, M. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: Mevcut ampirik çalışmaların tematik bir analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 245-257. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1098054>
- WHO (2025). *Process of translation and adaptation of instruments*. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/533869240/WHO-Guidelines-on-Translation-and-Adaptation-of-Instruments>
- Yalçın, S. (2019). Ölçme araçlarının taşınması gereken özellikler: Geçerlik ve güvenilirlik.
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24.
- Yılmaz, E. & Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *INES*, 3063-3084. https://www.researchgate.net/profile/Ercan-Yilmaz/publication/316108804_Ogretmenlerin_is_motivasyonlari_nin_okul_iklimi_ve_bazi_degi_skenler_acisindan_incelenmesi/links/58f0dd10aca27289c2126ee4/Oegretmenlerin-is-motivasyonlari_nin-okul-iklimi-ve-bazi-degiskenler-acisindan-incelenmesi.pdf
- Yılmaz, E. (2007). *Kurum içi iletişim ortamı ile kurumsal güven arasındaki ilişki ve bir alan araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. & Demir, S. (2016). The validity and reliability study of revised school climate teacher survey's Turkish version. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 85-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/373790>
- Yılmaz, H., Çopur, İ. T., Uzun, E., & Koç, D. (2023). Investigation of the relationship between school climate and job satisfaction of teachers. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(3), 269-277. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/view/34/31>
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200351>
- Yüksekbilgili, Ö. (2017). Özel sağlık işletmeleri çalışanlarının örgüt iklimi algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 45-60.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vbVkJX1KChYWNELr1MuLZjZ-hikO8aplSY9NnqVant9-INhhs-lcVDC0-flbET6K>
- Zhang, J. & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p189>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282909344205>

EKLER

Ek-1. Ölçek Uyarlama İzni

I kindly request your permission to use and adapt the The Revised School Level Environment Questionnaire for my research with teachers. Your approval would greatly enhance the quality and credibility of my study, and I would be immensely grateful for your support. Thank you so much for considering my request. I am looking forward to your response. If you require further information, please feel free to contact me.

Best regards,

--

Seda KARADENİZ, Res. Asst.

NEU, Educational Administration



Johnson, Bruce - (brucej) <...>

16 Nis Çar 16:25 ★ 😊 ↩ ⋮

Alıcı: Bruce, ben ▾

Hello Seda,

You are welcome to use the Revised SLEQ in your research. It is not copyrighted, so you do not need permission.

I have attached a factor and scoring guide.

You will need to translate, of course, and may need to make changes to some of the items to fit the local context.

Bruce Johnson
Professor Emeritus and Dean Emeritus
University of Arizona

Ek-2. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :16/05/2025 Toplantı Sayısı:10 Karar No :2025/476
Araştırmanın Başlığı	Yönetici Koçluğunun Örgütsel Sessizlik, Sinizm, İletişim, Destek, İklim ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Arş. Gör. Seda KARADENİZ
Etik Kurul Kararı	24943 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

16/05/2025



Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkanı

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The collective perceptions of individuals within a school, including school administration, teachers, support staff, and students, regarding this self-concept define the school climate (Prastiawan et al., 2020). A positive school climate is closely related to improved performance, especially for teachers (Ghavifekr & Pillai, 2016; Özgenel, 2020), increased academic achievement of students (Goddard et al., 2015; Jones & Shindler, 2016; Sia-ed, 2016), and increased job satisfaction of employees (Güneş et al., 2023; Knox et al., 2011; Yılmaz et al., 2023). Considering the outcomes associated with a negative school climate, it is evident that teachers are the most affected group.

National and international literature has examined measures that attempt to determine organizational and school climate. The earliest examples of these measures are no longer relevant due to changing school structures, school goals, dynamic school personnel, understandings, and expectations of education (Haynes et al., 1994; Hoy & Tarter, 1997; Litwin & Stringer, 1968; Sutherland, 1994). Some of the evaluated scales were developed for professional organizations that differ from the educational context, that is, school climate (Kocabaş, 2021; Yılmaz, 2007; Yüksekbiçli, 2017). Some of the scales examined (Bear, 2014; Canlı et al., 2018; Papanastasiou & Angeli, 2008; Tezci, 2009) either did not include all dimensions of school climate or mixed items suitable for measuring different conceptual constructs. Furthermore, the target sample of some scales addressing school climate is not teachers (Durnalı & Filiz, 2019; Ertem & Gökalt, 2017; Haynes et al., 1994; Schueler, 2014; Yang et al., 2013). In addition, some of the scales exceed 25 items (Canlı, 2016; Çevik, 2010; Hoy & Tarter, 1997; Hoy et al., 2002; Yılmaz & Altınkurt, 2013; Yılmaz & Demir, 2016; Yüner, 2018). This may reduce the frequency of preference if the scale is applied with other scales.

The School Level Environment Questionnaire-Revised, developed by Johnson et al. (2007), is a data collection tool designed to directly measure school climate. Assuming that the most valid information about school climate can be obtained from teachers (Cohen et al., 2009; DeWitt & Slade, 2014; Manla, 2021), the scale's description of school climate based on teachers' perceptions strengthens the scale. The original version of the scale consisted of 21 items. The scale was grouped into five dimensions: collaboration, student relationships, school resources, decision-making, and instructional innovation. An examination of these dimensions reveals that all human resources, including school stakeholders—administrators, teachers, and students—are included. In addition, the school's financial resources can be examined in one dimension. Furthermore, decision-making, management, and instructional processes can be measured. In this context, it is believed that the scale under review can provide holistic and detailed data on school climate. For this purpose, this study aimed to adapt the scale to the Turkish education system.

2. METHOD

In the process of translating the scale into Turkish, the researchers who developed it in its original language were first contacted, informed of the work to be carried out and asked for permission. Once permission had been obtained, the scale was translated from English into Turkish. The researchers translated the scale and it was then reviewed by three experts with undergraduate degrees in English Language Teaching and graduate degrees in Educational Sciences. After necessary corrections, the Turkish form was reviewed by a Turkish Language Teaching academic, and its suitability for the Turkish language was discussed. The experts evaluated each item as either "appropriate" or "inappropriate" and indicated the parts that could be revised. To determine the scale's linguistic validity, 36 English teachers first completed the Turkish version, followed by the English version 15 days later. The results of the two applications showed that the English and Turkish versions of the scale are related and produce similar results. Following this, the necessary changes were made and the final version of the scale was produced.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It is shown that in the literature, scales related to school climate are inadequate for various reasons such as timeliness, comprehensiveness, target audience, and practicality. In accordance with that, the aim of this study was to adapt the scale developed by Johnson et al. (2007) to measure teachers' perceptions of school climate validly and reliably. During the adaptation process, linguistic equivalence studies were conducted and a Turkish version of the scale was created based on expert opinions. Examining the validity and reliability analyses of the adapted scale concluded that the scale items are valid and reliable. The AFA results, which were used to test the construct validity of the adapted scale, showed that the factor loadings of the model were at an adequate level. The t-test results indicated that the adapted scale can discriminate between different groups. The GFI, CFI, IFI and NNFI fit indices, as well as the RMSEA value, indicate that the model meets the acceptable fit criteria. The scale's structure, as revealed by the AFA results, was tested using first- and second-order DFA. First-order DFA showed that there was an acceptable level of fit between the data and the model. Second-order DFA revealed that the items of the subdimensions were consistent with each other. In terms of reliability, the internal consistency coefficients of Cronbach's alpha and McDonald's omega were examined. High internal consistency values were found for the scale as a whole and for its subscales. These analyses determined that the scale is valid and reliable. The adapted scale can contribute to addressing this inadequacy for researchers because it addresses all dimensions of school climate, is applicable to teachers, and has a sufficient number of items to ensure participants can provide as accurate an assessment as possible. Researchers can use the valid and reliable OPQ to investigate the relationship between school climate and various variables. By collecting data from diverse demographic and regional sample groups, the scale can be analysed with larger samples. With this measurement tool, practitioners can determine the school climate levels of their schools and implement actions to improve school climate.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16/05/2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025/476

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50; ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırmacılar şu aşamalarda çalışmaya katkı sunmuşlardır:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama ve analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması oluşturacak durum/durumlar yoktur.