

Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması*

Geliş Tarihi: 28.06.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 23.05.2017

Hasan Yücel ERTEM¹, Gökçe GÖKALP²

ÖZ

Okullar, bireylerin hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerlerdir. Her kurum gibi okullar da kendine has karakter taşımakta ve karakteri kurumu ileriye ya da geriye götürebilmektedir. İklim olarak adlandırılabilen bu karakter okul ve eğitime ait çıktılarla yakından ilişkilidir. Örneğin, okulun açık bir iklime sahip olması velileri okula çekebilir. Bu bağlamda velilerin okulla ilgili algıları eğitimle ilgili çeşitli sorunların çözümünde belirleyici olabilir. Çalışmanın amacı; Schueler ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen İngilizce dilindeki velilerin okul iklimi algısı ölçeğini Türkçe'ye uyarlamaktır. Çalışmaya Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden ilk ve ortaokul velileri katılmıştır. Çalışmanın birinci grubundaki 221 veliden elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın ikinci grubundaki 200 farklı veliden elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda ölçeğin Türkiye şartlarında güvenilir ve geçerli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: okul iklimi, okul-aile işbirliği, veli katılımı, ölçek uyarlama

Turkish Adaptation of the Parents' Perceptions of School Climate Scale

ABSTRACT

Schools have specific characteristics which either advance the organization or hold back the organization. These characteristics collectively make up school climate and they are closely related to school and education outcomes. To illustrate, schools with open climate may draw the parents to the school. In this respect, parent perceptions about the school may be a determinant for solving some of the problems experienced in schools. The purpose of study is to adapt the school climate scale of Schueler and her colleagues (2014) to Turkish context. The participants of the study were primary and middle school parents. Data gathered from the first group of 221 parents were analyzed in exploratory factor analysis. A confirmatory factor analysis was performed on data gathered from the second group of 200 different parents. The results of the analyses showed that scale was valid and reliable in Turkish context.

Keywords: school climate, school-family partnership, parent involvement, scale adaptation

* 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Araştırma Görevlisi, ODTÜ (ÖYP-Bülent Ecevit Üniversitesi), e-posta: hertem@metu.edu.tr

² Yardımcı Doçent Doktor, ODTÜ, e-posta: ggokalp@metu.edu.tr

GİRİŞ

Günlük hayatta kullanılan “iklim” kavramı kurumları tanımlamak için de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Hoy ve Miskel (1987), örgütsel iklimi bir kurumdaki çalışanların iş alanlarıyla ilgili paylaştıkları algı olarak tanımlamaktadır. Okullar da bir örgüt oldukları için iklim tanımı onlar için de yapılabilir. Cohen ve arkadaşlarına (2009) göre okul iklimi; norm, değer ve beklenti gibi olguları barındıran, paydaşların sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan kendilerini güvende hissettikleri bir karakter ve kalite göstergesidir. Okul iklimi, tanımından da anlaşılacağı üzere, paydaşlarının algılarına dayanan bir kavram olup her okul bileşeni okulu farklı algılayabilmektedir. Bir öğrenci okulu öncelikle sosyal ilişkiler bakış açısıyla değerlendirirken öğrenci velileri okulun güvenli olup olmadığıyla daha çok ilgili olabilir.

Gelişen dünya görüşleri ve eğitim sistemleri velinin çocuğunun eğitiminde daha çok söz sahibi olmasını savunmaktadır. Fakat, Türk alanyazınında araştırmacıların okullarla ilgili yaptığı çalışmalarda velilerin diğer paydaşlara göre daha arka planda bırakıldığı görülmektedir. Hatta Türkiye’de velilerin okul iklimi algısını araştıran bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Alanyazın taramasında; velilerin okul iklimi algısını öğrenmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmamasının bu duruma neden olabilecek bir unsur olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla velilerin okul iklimi algısı ölçeğinin uyarlanması ya da geliştirilmesi alanyazında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Ayrıca velilerin okul iklimi algısı hem öğrencilerin başarısını, devamlılığını ve davranışlarındaki tutarlılığı hem okul-çevre işbirliği gibi okul bileşenleri arasındaki etkileşimi de etkilemektedir. Dolayısıyla velilerin okul iklimi algısının araştırılması büyük öneme sahiptir.

Okul İklimi Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Örgütler, sahip oldukları özelliklerle kendi karakterlerini yansıtır. Örgüt iklimi bu karakterlerden biri olup 1950’li yıllar itibariyle üzerinde sık çalışılan alanlar arasına girmiştir. Denison (1996); sosyal iklimin deneysel olarak Lewin’in (1951) çalışmalarında yer bulduğunu, örgütlerdeki iklimin içselleştirilmesinin de Tagiuri ve Litwin (1968) ile Litwin ve Stringer’in (1968) kitaplarında gerçekleştiğini bildirmiştir. Zaman ilerledikçe örgütsel iklim kavramı endüstriyel kurumlarda ve okullarda çok yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Örgütsel iklim hakkında birçok tanım yapılmıştır. Forehand ve Gilmer (1964)’e göre örgüt iklimi bir örgütü diğerlerinden farklı kılan, zamanla ortaya çıkan ve çalışan davranışlarını etkileyen karakterler bütünüdür (James & Jones 1974, p. 1097) Lunenburg ve Ornstein (2011) ise örgütsel iklimi kısaca “çevresel kalite” ile ilişkilendirmiştir. Okullar da diğer örgütler gibi bir atmosfere sahiptir ve bu atmosfer okul iklimi olarak adlandırılır. Okul iklimi birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Peterson ve Skiba’ya (2010) göre okul iklimi, öğrencilerin ve okul çalışanlarının okul çevresi ile ilgili zaman içinde oluşmuş hisleridir. Çelik (2012) ise okul iklimini öğretmen davranışlarını etkileyen ve okulu diğerlerine göre farklılaştıran bir içsel yapı olarak tanımlamıştır. Okul iklimi, herkesin

görevini yerine getirdiği ve bireysel ihtiyaçların karşılandığı çalışan ve işveren arasındaki etkileşimin var olduğu örgütlerdeki algısal durumdur (Rafferty, 2003). Kısacası, okul iklimi okul paydaşlarının okulla ilgili algılarına dayalı bir kavramdır.

Örgütsel iklim kavramı ilk olarak endüstri kuruluşlarında belirmesine rağmen bu kavram ilk defa eğitim bilimciler tarafından ölçülmeye ve tanımlanmaya çalışılmıştır (Hoy, Tarter, & Kottkamp 1991). Halpin ve Croft (1963) iklimi ilk okullarda tanımlama yoluna gitmiş ve “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” geliştirmişlerdir. Bu anketle okullarda oluşması muhtemel öğretmen ve yönetici davranışları belirlemişlerdir. Öğretmen davranışları çözülme, engelleme, moral ve samimiyet olup çözülmeden samimiyete gittikçe iklim açıklanmakta ve ilişkiler daha çok destekleyici temele gelmektedir. Müdür davranışları ise yüksekte bakma, yakın kontrol, kendini işe verme ve anlayış göstermez. Yüksekte bakma davranışından anlayış gösterme boyutuna gittikçe iklim yine açıklanmakta ve ilişkiler destekleyici ve samimi hale gelmektedir.

Okul İkliminin Önemi

Halpin ve Croft’un (1963) çalışmasıyla birlikte okullardaki iklim alanında araştırmalar hız kazanmış ve “okul iklimi” ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Araştırmacılar okul iklimini daha çok pozitif okul ya da eğitim çıktılarıyla ilişkilendirmişlerdir. Açık okul ikliminin öğrenci başarısını, okul etkililiğini ve öğretmenlerin tatminkarlığını arttırdığı görülmüştür (Bektaş ve Nalçacı 2013; Haynes & Commer 1993; Taylor & Tashakkori 1995). Diğer taraftan, olumlu okul ikliminin zorbalık, uyumsuz davranış ve duygusal problem gibi olumsuz okul çıktılarında azalmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır (Bayar ve Uçanok 2012; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt 1997; McEvoy & Welker 2000).

Okul iklimi eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Okul paydaşları arasındaki etkileşim okulun iklimini etkilemekte ve okulları her açıdan daha sağlıklı hale getirmektedirler. “Sağlıklı okul” kavramı okul iklimini kavramsallaştırmak ve işlevselleştirmek için kullanılan metafor bir kavramdır. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul ikliminin hem öğretmen hem öğrenci davranışlarını etkilediğini savunmaktadır. Onlara göre öğretmen sağlıklı bir çalışma ortamı, öğrenciler de sağlıklı bir öğrenme ortamı ummaktadırlar. Sağlıklı bir okulda öğrenciler çalışkan ve saygılı; öğretmenler işlerinden tatminkar ve hedefe yoğunlaşmışlar; müdürler ise destekleyici, açık ve arkadaşçadırlar (Lunenburg & Ornstein 2011).

Öğrencilerin birçok alanda gelişimleri açık okul ikliminden etkilenmektedir. Brookoever ve arkadaşlarına (1978) göre positif okul iklimi öğrencilerin akademik başarısıyla yakından ilgilidir. Ayrıca, öğrenciler olumlu bir klime sahip olan okulda davranıştaki tutarsızlıktan, şiddetten ve zorbalıktan daha az etkilenmektedir (Peterson & Skiba 2010). Diğer taraftan açık okul iklimi öğretmenlerle ilgili okul çıktıları da etkilenmektedir. Yusof (2012) yapmış

olduğu çalışmada okul iklimini daha positif algılayanların okullarına olan bağlılığın diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Okul iklimi veliler açısından da son derece önemlidir. Griffith (1998) okul iklimini olumlu algılayan velilerin okul etkinliklerine daha fazla katıldığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak okul iklimi, okul paydaşlarının hepsi için çok önemli bir kavramdır. Öyle ki okul iklimi, okulla ilgili olumlu çıktılarda artışa, olumsuz çıktılarda ise azalmaya neden olabilmektedir.

Okul İkliminin Ölçülmesi ve Alt Boyutları

20. yüzyılın ikinci yarısında araştırmacılar okul iklimini tanımlamaya ek olarak bu iklimi ölçme ihtiyacı duymuş ve bunun sonucunda belli boyutlar ortaya çıkmıştır. Hoy ve Clover (1986), Halpin ve Croft'un (1963) modellemesinin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesine ihtiyacı olduğunu iddia etmişler ve açık iklim ile kapalı iklimi daha iyi ayırttırabilmek için onların arasına bağımlı ve bağımsız iklim tiplerini yerleştirmişlerdir (Hoy, Tarter, & Kottkamp 1991). Açık iklimde etkili bir iletişim ve işbirliği vardır. Bağımlı iklimde müdür otoriter tavırlar sergilerken öğretmenlerin performansı ve birbirlerini destekleme tutumu yüksektir. Bağımsız iklimdeki müdürler destekleyiciyken öğretmenler ise performansta tembel ve sosyal ilişkilerde kötüdür. Kapalı iklimde ise işbirliği ve iletişim etkisizdir. Ayrıca bu modellemede müdürler ve öğretmenler için belli davranışlar tanımlanmıştır. Destekleyici, yönlendirici ve sınırlandırıcı davranışlar müdür davranışları olarak, profesyonel, samimi ve ilgisiz davranışlar ise öğretmen davranışları olarak belirlenmiştir. Daha eski çalışmalarda okul iklimi kapalı veya açık olarak nitelendirilirken sonraki çalışmalar ise okul iklimini olumlu veya olumsuz, sağlıklı veya sağlıklı gibi tanımlayıcı yeni terimler kullanılmıştır. Okul iklimini nitelendirme bağlamında bu terimler birbirleriyle aynı şeyi ifade etmektedirler.

Güncel çalışmalarda öğretmen ve yönetici davranışlarının dışına çıkılarak okul iklimini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Sackney (1988) güvenlik, iyi dizayn edilmiş çevre, ödül-ceza, ev-okul ilişkileri, öğrenci morali gibi okul iklimini etkileyen faktörlerin altını çizer ve bu faktörlerden hareketle okul iklimini akademik ve sosyal iklim olmak üzere iki ana boyutta toplar. Yazara göre akademik iklim öğrenme ortamının kalitesiyle ilgiliyken sosyal iklim ise okul paydaşlarının işbirlikçi karakteriyle ilişkilidir. Haynes, Emmons ve Comer (1993) ise okul iklimini öğrencilerin algılarına göre değerlendirmiş ve şu boyutları ortaya çıkarmıştır (Akt. Marshall 2004): Başarı motivasyonu, adillik, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynak paylaşımı, öğrenci ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri. Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimi için dört tane boyut belirlemiştir. İlk boyut güvenlik olup fiziksel, duygusal ve sosyal faktörleri barındırmaktadır. İkinci boyut öğretim ve öğrenme olup başarı, kişisel gelişim ve liderlik gibi alt alanlara sahiptir. Üçüncü boyut ilişkiler olup saygı, çevreyle işbirliği, moral gibi olguları barındırır. Son boyut ise çevresel/yapısal olarak adlandırılmıştır ve okul kaynaklarıyla ilgilidir.

Türkiye’deki alanyazında okul iklimi ile ilgili birçok ölçek ve bu ölçeklerle beliren alt boyutlara rastlanmaktadır. Bu ölçeklerin ve alt boyutların bir bölümü uluslararası alanyazındaki geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanmasıyla ortaya çıkmaktayken bir bölümü ise ölçek geliştirme yoluyla ortaya konmaktadır. Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok (2015) okul iklimiyle ilgili bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak bu ölçeğin Türkçe’ye kazandırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmacılar; Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğinin lise formunu kullanmışlar ve bu formu öğrencilere uygulamışlardır. Veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş, sonuçlar özgün ölçekteki altı faktörlü yapıyla uyum göstermiştir. Buna göre ölçekteki altı faktör okul iklimini alt boyutları olarak şu şekilde adlandırılmıştır “Kaynak kullanımı, düzen ve disiplin, anne baba katılımı, okul binası, öğrenci arası ilişkiler ve öğrenci-öğretmen ilişkisi.” Diğer taraftan Çalık ve Kurt (2010) ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algılarını ölçmek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Veri toplama işlemleri sonucunda hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizini kullanan araştırmacılar okul iklimi ölçeğinin maddelerinin “destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık” ve “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi” alt boyutlarında toplandığını ve üç faktörlü yapının iyi uyum değerlerine sahip olduğunu bulmuşlardır.

Okul iklimi kavramı karmaşık bir konu olmakla birlikte okul paydaşlarının algılarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler için hazırlanmış bir ölçeğin öğretmenlere uygulanması ya da öğretmenler için hazırlanmış bir ölçeğin velilere uygulanması gerçekçi sonuçlar vermeyebilir. Okul iklimi ile ilgili sağlıklı sonuçlar alabilmek için her bir paydaşa özgü anket geliştirmek çok önemlidir. Çünkü Balcı’nın (2008) da belirtmiş olduğu gibi örgüt iklimi, örgüt kültürünü oluşturan bütün somut unsurları içermektedir. Alanyazında müdürlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul iklimi algısını ölçen araştırmalar bulunmaktadır. Aksu’nun (1994) okul müdürleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmada onların etkililik derecesinin okul iklimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda açık okul iklimindeki öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iletişim seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Rafferty 2003; Treputtharat & Tayiam 2014; Yusof 2012). Öğrencilerin bakış açısıyla yapılan araştırmalarda ise en çok araştırılan konu akademik başarı olmuştur. Özdemir ve diğerleri (2010) positif okul iklimi algısıyla akademik programlardan memnuniyet arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur. Velilerin okul iklimi algısı onların okulda katılımı için son derece önemlidir. İnsani ilişkilere dayanmayan bir okul iklimi, bürokratik işlemler ve politik uygulamalar velilerin okulda katılım heveslerini kırmaktadır (Cochran & Dean 1991). Fakat, velilerin okul iklimine ilişkin algılarını konu alan çalışmalara Türkiye alanyazında rastlanmamıştır. Bunun nedeni velilerin okul iklimi algısını ölçen bir anketin geliştirilmemesi ya da uyarlanmaması olabilir. Dolayısıyla, alanyazındaki bu boşluğu doldurmak büyük önem sahiptir.

Kavramsal Çerçeve

Velilerin okul iklimi algısı olumlu eğitim çıktıları açısından son derece önemlidir. Bu olumlu çıktıların merkezinde çocuk yer almakta ve onun her açıdan gelişimi için desteklenmesi gerekmektedir. Bronfenbrenner'in biyoeolojik teorisi (1977, 1986) okul, aile, çevre gibi etmenlerin çocuğun potansiyelini geliştirmede önemli bir etken olduğunu savunmakta ve bu etmenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin çocuğun öğrenmesine etkisini beş katmanda açıklamaktadır. İlk katman mikrosistem olarak adlandırılmış olup çocuk ve çevresi ile olan ilişkisini ele almaktadır. İkinci katman olan mezosistem çocuğun çevresindeki yapıların birbirleriyle olan ilişkisini konu almaktadır. Üçüncü katman ekzosistem olup sosyal durumlardan bahsetmektedir. Dördüncü katman makrosistemdir ve kültürel olgulara dayanmaktadır. Beşinci katman kronosistemde ise zaman içindeki değişimlere odaklanılır. Bronfenbrenner'in biyoeolojik teorisini direkt ya da dolaylı olarak eğitim ortamlarında işleyen çalışmalar mevcuttur (Çelik 2014; Erdener 2013; Obalar ve Ada 2010; Swick & Williams 2006). Kısacası, beş katmanlı bu sistem çocuğun gelişimini sadece eğitimsel düzeyde değil birçok alanda etkilemektedir. Bu araştırmada; kuramın ilk iki tabakası olan mikrosistem ve mezosistem çalışmanın amacıyla daha çok örtüşmektedir. Sistemin önemli bir parçası olan veliler, çocuklarının eğitim hayatını ve gelişimini şekillendirmede büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla veli ve okulun çocuğa ayrı ayrı etkisinin yanısıra veli ve okul arasındaki ilişki de çocuklarının gelişimini etkilemektedir.

Araştırmanın Amacı

Uluslararası alan yazın incelendiğinde tüm paydaşların okul iklimi algısı araştırılmasına rağmen araştırmaların çoğunluğu öğretmen algılarıyla sınırlı kalmıştır. Ulusal alan yazın da genellikle öğretmen algılarına göre okul iklimini incelemiş, son yıllarda öğrenci algılarının araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ama Türk alan yazınında Ulusal Akademik ve Ağ ve Bilgi Merkezi'nin önerdiği uluslararası ve ulusal veri tabanlarında velilerin okul iklimi algısını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun okul iklimi çalışmalarında bir boşluk olduğu ve bu araştırmayı yapabilecek bir ölçeğe ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Schueler ve arkadaşlarının (2014) geliştirmiş olduğu velilerin okul iklimi algısı ölçeğinin Türkçe'ye kazandırılıp geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmış olup şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan velilerin okul iklimi algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi nedir?

YÖNTEM

Model, Evren ve Örneklem

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Çalışma evreni Ankara'daki ilk ve orta okul velilerini içermektedir. Örneklem, Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören'deki velilerden iki adımlı örnekleme yöntemiyle iki grup halinde seçilmiştir. Birinci adımda her bir ilçeden okullar rast gele seçilmiştir. İkinci adımda ise birinci adımda seçilen okullardan

veliler rast gele seçilerek velilere ölçek uygulanmıştır. İlk grupta velilerin %69.7'si kadinken (n=154), %30.3'ü erkektir (n=67). Velilerin %3.2'si 20-29 yaş grubunda (n=7), %43'ü 30-39 yaş grubunda (n=95), %48'i 40-49 yaş grubunda (n=106) ve %5.9'u 50 yaşının üzerindedir (n=13). İkinci grup için birinci gruptaki okullar çıkarılarak veliler iki adımlı örnekleme yöntemiyle tekrar seçilmiştir. İkinci gruptaki velilerin %70.5'i kadinken (n=141), %29.5'i erkektir (n=59). Velilerin %3.5'i 20-29 yaş grubunda (n=7), %42.5'i 30-39 yaş grubunda (n=85), %47,5'i 40-49 yaş grubunda (n=95) ve %6.5'i ise 50 yaşının üzerindedir (n=13).

Veri Toplama Aracı

Özgün ölçek Schueler ve arkadaşlarının (2014) geliştirmiş olduğu 22 madde ve iki boyuttan oluşan velilerin okul iklimi algısı ölçeğidir. Özgün ölçek akademik ve sosyal iklim boyutlarından oluşmakta olup 21 madde 5'li Likert tipiyken 1 madde ise 7'li Likert tipidir. Ölçek akademik iklim ile ilgili 9 maddeye sahipken sosyal iklimle ilgili 13 madde barındırmaktadır. Ölçeği kullanabilmek için en başta özgün ölçeğin sahibi araştırmacıdan gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır. Görünüm ve kapsam geçerliğini sağlamak için alanda yetkin bir uzmandan görüş alındıktan sonra ölçek İngilizce alanında iki araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'den özgün dile geri çeviri ise alanında uzman farklı üç kişi tarafından gerçekleştirilmiş ve küçük değişiklikler dışında her bir çevirinin birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe formu alanında yetkin iki farklı uzman tarafında değerlendirilmiş, kelime değişikliği gibi anket açıklığına yönelik öneriler bu uzmanlar tarafından dile getirilmiştir. Özgün ölçekle demografik sorular bütünleştirilerek 2 kısımlı bir anket meydana gelmiştir. Ölçeğin kullanılabilir hale gelmesiyle birlikte önce ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan, akabinde ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli kurumsal izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Birinci grup için, anketler kapalı bir zarf içinde velilere gönderilmiştir. Anketlerin velilere ulaştırılmasında okul rehber öğretmenleri aracı olmuştur. Anketlerin veliler tarafından tamamlanması için okullara 7-10 günlük süreler verilmiştir. Bu süreler dolduğunda anketler okul rehber öğretmenlerinden toplanmıştır. Velilerden elde edilen veriler ölçeğin güvenilirliğini sağlamak içinse açıcı faktör analiziyle incelenmiştir. 221 veliden toplanan veriler SPSS 22.0'da açıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açıcı faktör analizi sonucunda madde atılmasıyla ölçek güncellenmiştir. Güncel okul iklimi ölçeği için anketin görünüm ve kapsam geçerliği ile anlaşılabilirliği alanındaki uzman iki öğretim üyesi tarafından tekrar kontrol edilmiştir. İkinci grup için, anket birinci gruptakinden farklı 200 veliye uygulanmıştır. İkiyüz veliden elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizler AMOS 18.0 programında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi

SPSS 22.0 programı ile 221 veliden alınan veriler güvenilirlik düzeyini belirlemek ve boyutları ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle çok değişkenli normallik varsayımı için Mardia değeri kontrol edilmiş ve bu değer anlamlı ($p < .05$) çıktığı için normallik varsayımı ihlal edilmiştir. Bu durumda faktörleşmede Temel Eksenler, eksen döndürmede ise Direct Oblimin yöntemleri kullanılmıştır. Kaiser Meyer Olkin değerinin .948 olması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcı sayısının madde sayısının 10 katından fazla olması bu alandaki başka bir kriterle daha uyumaktadır (Tabachnick & Fidell 2007). Barlett'in Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur. Faktör yükleme değerleri ayrı faktörler altında birbirlerine yakın olan (.1'den az olan) 4 madde ve faktör yükleme değerleri kritik değer olan .3'ten küçük olan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk 2002). Kalan 17 madde için analiz tekrarlandığında maddelerin 3 boyut altında iyi çalıştıkları tespit edilmiş, boyutlar akademik iklim, sosyal iklim ve okul güvenliği olarak adlandırılmıştır (Tablo 1). 20, 21, 18, 19, 17, 22 ve 16 numaralı maddeler sosyal; 5, 1, 3, 6, 2, 4 ve 8 numaralı maddeler akademik; 10, 12 ve 13 numaralı maddeler ise güvenlik iklimi boyutları altında belirlemiştir. Eigenvalue değeri 1'i aşan bu üç faktör genel varyansın %56.01'ni açıklamaktadır.

Tablo 1. *Faktör Yapı ve Yüklemeleri*

Boyut	Madde	Faktör Yükleme			Varyans Yüzdeleri
		1	2	3	
Sosyal	20	.794	.137	-.055	50.772
	21	.794	.114	-.055	
	18	.781	-.056	.077	
	19	.752	-.035	.117	
	17	.693	.024	.008	
	22	.688	.084	-.007	
	16	.510	-.070	.317	
Akademik	5	.028	.803	-.011	6.859
	1	.035	.679	.005	
	3	-.081	.625	.119	
	6	.405	.514	-.076	
	2	.150	.478	.184	
	4	.268	.464	.046	
	8	.203	.313	.192	
Güvenlik	10	.007	.072	.727	6.053
	12	.292	-.016	.628	
	13	-.013	.148	.476	

Ölçeğin ve ortaya çıkan faktörlerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve on yedi maddeli ölçeğin ise güvenilirlik katsayısı .94 olarak

bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sosyal iklimi faktörünün iç tutarlık katsayısı .91, akademik iklim faktörünün iç tutarlık katsayısı .87 ve güvenlik ikliminin iç tutarlık katsayısı .75 Cronbach Alfa olarak hesaplanmış ve tüm boyutlar kendi içlerinde de güvenilir sonuçlar vermiştir. Sonuç olarak ölçek ve boyutlar güvenilirdir (Tablo 2).

Tablo 2. Cronbach Alfa Değerleri ve Madde Sayıları

Okul İklimi Faktörleri	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Sosyal	.91	7
Akademik	.87	7
Güvenlik	.75	3
TOTAL	.94	17

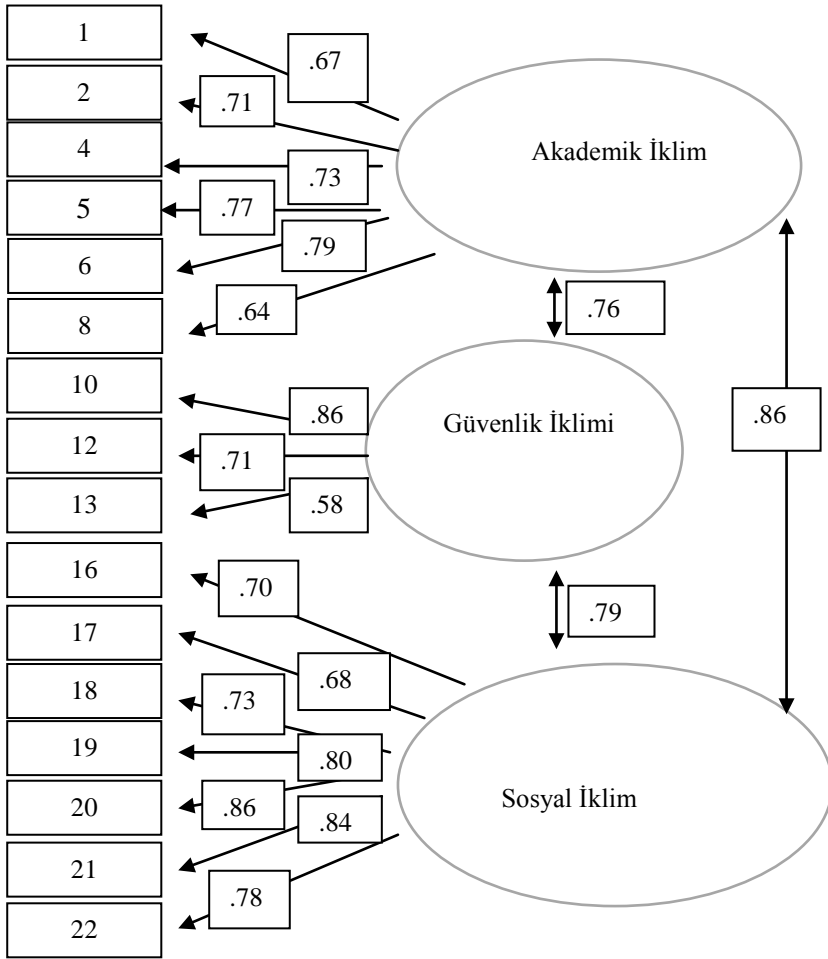
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek, açıklayıcı faktör analizinden sonra değişikliğe uğramış ve modellemenin oturtulması ve yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla 200 veliye daha uygulanmıştır. Veriler AMOS 18.0 programında doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Tüm ölçeğe yapılan ilk doğrulayıcı analiz sonucunda uyum indeksleri istenilen düzeyde olmadığı için model üzerinde bir madde çıkarılarak hata kovaryansı oluşturma gibi belli değişikliklere gidilmiştir. Çıkarılan madde akademik boyutla ilgili olup öğrenci performansları ile ilgilidir. İkinci analizin ardından şu uyum indekslerine ulaşılmıştır: $X^2=139.48$, $df=86$, $X^2/df= 1.62$, $RMSEA=.056$, $CFI=.963$, $NNFI=.950$. Tablo 3'te görüldüğü gibi indeksler iyi bir model için kabul edilebilir düzeydedir (Hu & Bentler 1999; Tabachnick & Fidell 2007).

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	χ^2	df	χ^2 /df	RMSEA	CFI	NNFI
Temel	222.018	116	1.914	.068	.946	.938
Değişmiş	139.478	86	1.622	.056	.963	.950

İndeksleri kabul edilebilir düzeyde olan modellemede standardize edilmiş katsayılar .58 ile .86 arasında değişmektedir (Şekil 1). Faktörlerden maddelere yönelen oklar üzerindeki değerlerin faktörlerin maddelere olan etki büyüklüklerini diğer bir deyişle standardize edilmiş katsayıları ifade etmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları göstermektedir ki uyum çalışması yapılan anket Türkiye bağlamında güvenilir ve geçerlidir. Faktör analizleri sonucunda velilerin okul iklimi algısı ölçeği 16 maddede; sosyal iklim, akademik iklim ve güvenlik boyutlarında belirmiştir. Türkiye'deki okul iklimi çalışmaları genel olarak müdürlerin liderlik özellikleri ile öğretmen algılarına (Gültekin 2012; Karataş 2008; Şentürk 2010) göre şekillenmektedir. Öğrencilerin gözünden okul iklimini inceleyen çalışmalara az da olsa rastlanmaktadır (Özdemir vd. 2010). Ama velilerin okul iklimini araştıran nicel bir çalışma yoktur. Bunun nedeni bir ölçek geliştirilmemiş ya da uyarlanmamış olmasıdır. Okul iklimi bir algıya dayanmaktadır ve öğrencisinden müdürüne herkesin aynı okulla ilgili algıları

farklılık gösterebileceğinden her bir paydaşa özgü ölçek uyarlama veya geliştirme çabaları büyük önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma alanyazındaki bir ihtiyaca cevap vermiştir.

Bu çalışmaya dayanak oluşturan Schueler ve arkadaşlarının (2014) anketi çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özgün ölçekte akademik ve sosyal iklim olarak iki boyut ortaya çıkarken bu boyutlar bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Özgün ölçekte okul güvenliği sosyal iklim içinde belirmişken Türkiye bağlamında okul güvenliği ayrı bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum Türk velilerine özgü bir durum olabilir. Türk velilerinin çocuklarının okuldaki güvenliğini çok önemsemeleri böyle bir sonuç çıkarmış olabilir. Velilerin güvenliğe verdiği önem Türk araştırmacıların da üzerinde çalıştığı bir konudur. Örneğin Çalık (2007) okuldaki disiplin ve duygusal problemler üzerine yoğunlaşmış ve belli öneriler geliştirmiştir. Araştırmanın sonucu Cohen ve arkadaşlarının (2009) çalışmasıyla da uyumludur. Onlar okul iklimini öğrenme, ilişkiler, çevre ve güvenlik olmak üzere 4 boyutta toplamışlardır. Bu çalışmadaki akademik iklim ve sosyal iklim, Cohen ve arkadaşlarının (2009) sırasıyla öğrenme ve ilişkiler boyutlarıyla eşleşmektedir. Güvenlik boyutu birebir örtüşmekteyken çevre boyutu bu çalışmada ortaya çıkmamıştır.

Çalışma kapsamında bazı maddelerin ölçmek istediği boyutu iyi ölçmediği istatistiksel olarak ortaya konmuş ve o maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Örneğin, “çocuğunuzun okuldaki öğrenciler öğrenme konusunda ne kadar heyecanlıdır?” sorusu çıkarılan sorulardan bir tanesidir. İyi çalışmayıp çıkarılan soruların 3 tanesi sosyal iklim, 3 tanesi akademik iklime aittir. Dolayısıyla çıkarılan soruların oranı sosyal iklimde yaklaşık %23’ken akademik iklimde bu oran yaklaşık %33’tür. Bu oran arasındaki fark soruların açıklığı ile ilgili olabilir. Örneğin yukardaki maddede yer alan “heyecan” ve “öğrenme” kelimelerini veliler ilişkilendirememiş olabilir. Akademik iklimdeki soru çıkarma oranının daha fazla olmasının kavramsal nedeni Türk velilerin tutumlarıyla ilgili olabilir. Dağlı’nın (2006) yapmış olduğu araştırmada velilerin %87.8’i sınav sonuçlarında özel okulların devlet okullarına göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Başol ve Zabun (2014) ise öğrencilerin dershanelere gitmesinde en önemli sebeplerden birinin ana-baba tutumu olduğunu bulmuştur. Bu iki çalışmanın sonucu velilerin eğitimin öğrenmeyle ilgili boyutunu özel okul ya da dershanelere bıraktığına ve sınav başarısı anlamında devlet okullarına karşı olumsuz bir tutumları olduğuna dayanak oluşturmaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların Bronfenbrenner (1977, 1986)’ın biyoeolojik kuramının ilk iki katmanıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Mikrosistemde öğrenci çevresindeki okul ve veli gibi unsurlardan etkilenmektedir. Bu çalışmada aynı okulun velilerinin okulları farklı algılayabildikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, bu algısal değişiklikler çocuklarını etkileyebilecektir. Mezosistemde ise öğrenci çevresindeki unsurların etkileşiminden etkilenmektedir. Yani okul ve aile arasındaki ilişkiler öğrencinin gelişimine etkide bulunmaktadır. Bu ilişkiye Eccles ve Harold (1993) da vurgu

yapmıştır. Onlar, çocuğun optimum düzeydeki gelişiminin çocuğun ihtiyaçları ile sosyal çevre tarafından sağlanan fırsatlar arasındaki uyuma bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Şüphesiz ki okul ve aile arasındaki etkileşim öğrencinin akademik başarı ve devamlılığı gibi birçok gelişimsel özelliğine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları biyoekolojik teori ile uyumlu bir haldedir.

Velilerin okul iklimi algısını öğrenmek eğitimin kalitesini artırmak için gerekli ipuçlarını verebilir. Okul iklimini açık bulan veliler okula daha fazla katılım gösterirken okul iklimini kapalı bulan veliler kendilerini okuldan uzak tutabilirler. Çalışmanın bu sonucu alanyazındaki birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir. Dauber ve Epstein (1989) velilerin okul iklimini olumlu buldukları oranda okul etkinliklerine katıldıklarını bulmuşlardır. Ayrıca Griffith (1997) yaptığı çalışmada velilerin okullarını güçlendirme-destekleme etkinlikleri yapan okullar olarak görmesi ve okul iklimini olumlu algılaması onları okula daha çok çekmektedir. Mo ve Singh'e (2008) göre okul ile ev arasındaki iletişim çocukların okula katılımını ve başarılarını artırmaktadır.

Okul ikliminin alt boyutları da göz önüne alındığında bu çalışmanın sonucu alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Akademik iklim ile veli katılımı arasındaki ilişki Anderson (1982)'un Klitgaard ve Hall (1973) ile Phi Delta Kappa (1980)'dan yapmış olduğu alıntıda dile getirilmiştir. Bu iki çalışmada da yüksek başarılı okullarda veli katılımının diğer okullardakine göre yüksek olduğu görülmüştür. Griffith (1998) ise okullarının güvenli olduğunu algılayan velilerin okullarını daha az güvenli olarak algılayan velilere göre okula daha fazla katılım sağladığını bulmuştur. Ayrıca, sosyal iklim boyutunda ise destekleyici-güçlendirici etkinlikleri olan okullarda velilerin daha fazla okul etkinliklerine katıldığı tespit edilmiştir (Griffith 2000). Görüldüğü üzere alanyazın çalışmalarının okul iklimi alt boyutları ile olumlu okul çıktılarında biri olan veli katılımı arasındaki ilişkiye dair bulguları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları araştırma, teori ve uygulama hususlarında önemli çıkarımlara işaret etmektedir. Araştırma boyutunda velilerin okulla ilgili algılarını ölçmeye yönelik bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması alanyazında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Teori boyutunda ise okul ikliminin alt boyutları olan sosyal iklim, güvenlik ve akademik iklimin diğer okul iklimi çalışmalarında da olduğu gibi okuldaki atmosferi ortaya koyan önemli unsurlar olduğu görülmüştür. Ayrıca okul paydaşlarının birbirleriyle etkileşimleri öğrencilerin eğitim süreçlerini etkilediği için bu etkileşimi işaret eden modeller kullanılabilir. Uygulama boyutunda ise okul paydaşları önemli çıkarımlarda bulunabilir. Okul müdürleri sosyal iklimi geliştirmek için sosyal kulüplere önem verebilir, okulu daha güvenli yapmak için okulun fiziki çevresini düzenleyebilir ve akademik iklimi geliştirmek içinse öğretmenleri hizmetçi seminerlere teşvik edebilir. Diğer taraftan, öğretmenler velilerle olan iletişimlerini geliştirebilir. Veliler de hem maddi hem de manevi olarak okullarda

kaynak yaratılmasında yardımcı olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ise velilerin eğitimin içine çekecek e-okul ya da Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi uygulamaları geliştirip bir politika üretebilir.

Bu çalışmanın sınırlı ve güçlü yanlarını göz önüne alarak araştırmacı belirli öneriler sunmaktadır. Bunlardan ilki uyarlanan anketin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için değişik bağlamlarda kullanılmasıdır. Ankara'nın diğer ilçelerinde ve Türkiye'nin diğer illerindeki velilere de uygulaması yapılabilir. Bu çalışma sadece devlet ilk ve ortaokul velilerini uygulamaya dahil etmişti, bundan sonraki çalışmalar lise düzeyinde ya da özel okullarda olabilir. Bu araştırma bir uyarlama çalışmasıdır, gelecekteki çalışmacılar bilişsel görüşmeler, döküman analizi gibi yollarla Türk velilerinin beklenti ve algılarını araştırarak onlar için özgün bir anket geliştirebilir. Diğer taraftan bu anket kullanılarak velilerin okul iklimi algısının diğer değişkenlerle ilişkisini ya da onlara etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bunlarla birlikte, okul-çevre işbirliğinin geliştirilmesine, velilerin okulda katılımını artırmak için velilerin okul ile karşılıklı ilişkilerinin ve etkileşimlerinin ortaya çıkarılmasına ve velilerin eğitime dair olumlu çıktılarla ilişkilerini öğrenmeye yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü üniversitesi, Malatya. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başol, G., ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sinavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 63-87.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352-2358.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 - 742.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik Örucü, M. ve Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Elementary Education Online*, 14(1), 334-345.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- 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, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 3, 123-139.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 67-74.
- Dağlı, S. (2006). *Özel dershanelere öğrenci gönderen velilerin dershaneler hakkındaki görüş ve beklentileri-Kahramanmaraş örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü imam üniversitesi, Kahramanmaraş. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Center for Research on Elementary and Middle Schools*.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.

- Eccles J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling*. Doctoral dissertation, University of Clemson, South Carolina.
- Evans, T. J. (1996). *Elementary teachers' and principals' perceptions of principal leadership style and school social organization*. Doctoral dissertation, Western Michigan University, Michigan.
- Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: are they group based? *The Elementary School Journal*, 99(1), 135-150.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe üniversitesi, İstanbul. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice, 3rd edition*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- Karataş, S. (2010). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Publishing.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* [white paper, electronic version]. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> adresinden erişildi.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.

- 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.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2010). Creating school climates that prevent school violence. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(3), 155-163.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Saskatchewan School Trustee's Association, Research Centre.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde üniversitesi, Niğde. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden erişildi.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc./Allyn & Bacon.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000.
- Yusof, N. M. (2012). School Climate and Teachers' Commitment: A Case Study in

SUMMARY

Introduction

The word climate which is used frequently in daily life is also used to describe the character of the organizations. According to Cohen *et al.* (2009), school climate is a character and quality indicator including norm, value, and expectations in addition to social, emotional, and physical safety. Compared to other stakeholders, parents are less studied by researchers in the Turkish literature. As such, the authors of the current study did not come across any study examining parents' perceptions of school climate in the Turkish context. It was thought that the reason for this may be the absence of a scale measuring these perceptions. Therefore, adaptation or development of a scale measuring parents' perceptions of school climate may fill a gap in the literature.

Researchers had a need to measure school climate in the second half of 20th century and they identified some dimensions related to school climate. Hoy and Clover (1986) claimed that model of Halpin and Croft (1963) must be updated based on educational needs. Therefore, they put engaged and disengaged climate in between open and closed climate in order to better differentiate open and closed climate (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Although school climate was characterized as open or closed in older studies, new phrases has appeared in more recent years such as positive or negative climates, and healthy and unhealthy climates.

In the Turkish literature, it is easy to come across many different school climate scales with sub-dimensions. Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örucü and Çok (2015) conducted a study to adapt high school form of the scale of Haynes, Emmons and Comer (1994) by administering it the students. Data were analyzed in confirmatory factor analysis and the results showed that six-factor structure fitted the original model. Çalık and Kurt (2010) developed a scale in order to measure school climate perceptions of elementary school students. They performed both exploratory and confirmatory factor analysis after data collection procedure.

The researchers of the current study did not meet a study analyzing parent perceptions of school climate in international and national databases suggested by ULAKBİLİM (Turkish Academic Network and Information Center). It is seen that this condition causes a gap and there is a need for a scale to perform a study related to parent perception of school climate. In this respect, the purpose of this study is to adopt the parent perception of school climate scale of Schueler and her colleagues (2014) to the Turkish context and to examine the relationship between parents' perceptions of school climate and parent involvement.

Method

This study is a survey research. The population consisted of the primary and middle school parents in Ankara. The sample was selected from Çankaya, Yenimahalle, Altındağ and Keçiören which are provinces of Ankara through

two-stage sampling in two groups. In the first stage, the schools were selected randomly from each province. In the second stage, parents were selected randomly from each school. The scale which was adapted to Turkish context was created by Schueler and her colleagues (2014) and aims to measure parents' perceptions of school climate. Data gathered from the first group of parents were analyzed in exploratory factor analysis in SPSS 22.0 in order to test the reliability of the scale. For the data gathered from the second group of parents, confirmatory factor analysis was performed to test construct validity of the school climate scale in AMOS 18.0.

Findings

An explanatory factor analysis was conducted to evaluate how 22 items scale of Schueler and her colleagues (2014) were consistent in Turkish context. It was conducted with data gathered from 221 parents. Five items were removed because of factor loadings. Exploratory factor analysis was rerun with principle axis factor, direct oblimin, and three factors with eigenvalues exceeding 1 appeared in scree plot. These factors were named as social climate, safety, and academic climate. Moreover, all factors in addition to whole scale reliability had an acceptable internal consistency.

A confirmatory factor analysis was applied in order to verify the factor structure that emerged from exploratory factor analysis. It was conducted with data gathered from the second group of 200 parents. AMOS 18.0 was used to confirm factors. According to the initial CFA results, there was a poor fit in the basic model. When modified model was formed, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) and Non-Normed Fit Index (NNFI) values were used to check fitness of the factor structure. The modified final three-factor CFA model of parents' perceptions of school climate showed goodness of fit and construct validity of scale was proven.

Conclusion and Discussion

The results of this study showed that the scale that was adapted is a reliable and valid in Turkish context. The results of the factor analysis revealed a scale of school climate with 16 items and three dimensions. The dimensions are social climate, academic climate, and safety.

The statistical results of this study showed that some items did not work in the Turkish context and they were removed from the scale. Three of the items removed belonged to academic climate dimension and three belonged to the social climate dimension. In terms of rate, removing rate for social climate was 23% while that rate for academic climate was 33%. Perhaps the removing rate of academic climate was higher than that of social climate due to attitudes of parents about public schools. According to Dağlı (2006), 87.8% of the parents think that private schools are more successful than public schools in terms of exam performance.

By considering the weaknesses and strengths of this study, researchers of this study have some recommendations to other researchers and practitioners related to the school. The scale should be administered to parents from different contexts to increase validity and reliability of the scale. Finally, it is strongly recommended that more comprehensive studies be conducted related to development of school-community partnerships, increasing relations and interaction of parents with school, and learning about the role of parents in other educational outcomes of schools.