

Okul Kültürü Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Bir Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nihal Yurtseven^{1,} & Sertel Altun²*

Özet: Bu araştırmanın amacı Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (School Culture Survey) isimli ölçeği Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin özgün dili İngilizcedir ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları kapsamında öncelikle beş alan uzmanı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra elde edilen çeviriler araştırmacılar tarafından incelenerek ortak bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, beş farklı alan uzmanına gönderilerek uzmanların formu İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Elde edilen İngilizce çevirilerden bir ortak İngilizce form oluşturularak, formu İngilizceyi anadili olarak bilen, aynı zamanda Türkçeyi çok iyi düzeyde bilen bir alan uzmanının kontrol etmesi sağlanmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen görüşler ışığında ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Bir sonraki aşamada test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda Türkçe ve İngilizce formlar, 30 kişilik bir gruba 15 gün arayla uygulanmıştır. Toplanan veriler bağımlı gruplarda t-testi aracılığıyla analiz edilmiş ve katılımcıların Türkçe ve İngilizce formlara verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Daha sonraki aşamada geçerlik çalışması amacıyla Türkçe form Türkiye'nin farklı şehirlerinde ve farklı öğretim kademelerinde görevli 200 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, Türkçe ölçeğin boyutlara ayrılmadığı, tek boyutlu olarak kullanılabilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonunda, Okul Kültür Ölçeği'nin Türkiye'de okullardaki yöneticilerin liderlik anlayışı ve profesyonel gelişime yönelik bakış açısını ortaya çıkarmada yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: okul kültürü, dilsel eşdeğerlik, liderlik, profesyonel gelişim.

DOI: 10.29329/mjer.2019.185.23

The Adaptation of School Culture Survey into Turkish: A Linguistic Equivalence Study

Abstract: The purpose of this study is to carry out the adaptation of the scale School Culture Survey, which was developed by Gruenert and Valentine (1998). The original language of the scale is English and consists of six dimensions. The participants of the study consisted of 200 teachers working in different cities and different levels of education with the purpose of validity study. Analysis of the obtained data was carried out with Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). As a result of factor analyses, Turkish scale was not divided into dimensions, it was a scale that can be used as one dimension. In addition,

¹ **Nihal Yurtseven**, Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1338-4467

İrtibat Yazarı: nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr

² **Sertel Altun**, Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1951-5181

analyses to determine the internal consistency reliability of the scale indicated that the Cronbach's Alpha values of the scale were .93. At the end of the research, it was revealed that the School Culture Survey is a valid and reliable scale to be used in order to reveal the concept of leadership and professional development of teachers in Turkey.

Keywords: school culture, linguistic equivalence, leadership, professional development.

GİRİŞ

Bir okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin ortak kararlar doğrultusunda hareket etmesini sağlayan en önemli unsurlardan biri okul kültürüdür (Boyras, 2018; Şahin-Fırat, 2010). Okul kültürü, okulda değer biçilen normları, bireyler arasındaki ilişkileri, iletişimin şeklini, kişilerin birbirlerine olan tutum ve davranışlarını, kısacası okulun dinamiklerini önemli ölçüde etkiler (Irmak, 2017; Palmer, 2002). Bu doğrultuda okul kültürü, okulda yazılı olmayan bir takım kurallar, değerler, tavır ve davranışların yanı sıra, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Karal, 2011).

Okul kültürü, okulun öğretmenler odasındaki enformel sohbetlerden, okulda değer verilen öğretim şekline; profesyonel bilginin nasıl algılandığından, problemlerin nasıl çözüldüğüne kadar geniş bir alanı etkisi altına alır (Deal & Peterson, 2016). Bu açıdan bakıldığında, okul kültürünün temel yapı taşlarının da tanımlanması gerekmektedir. Gruenert ve Whitaker'a (2015) göre iklim, misyon ve vizyon, dil, mizah, rutinler, ritüeller, kutlamalar, normlar, roller, semboller, hikayeler, kahramanlar, değerler ve inançlar, okul kültürünün oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu temel yapı taşlarına ait büyük resmin liderler tarafından anlaşılması ve farkına varılması, okul kültürünün sürdürülebilirliği açısından da oldukça önemlidir.

Bir eğitim kurumunda güçlü bir okul kültürünün olması, farklı değer ve inançlara sahip öğretmenlerin okuldaki ortak değerler etrafında birleşmesini sağlar (Bilgin, 2018; Fırat, 2007). Çünkü öğretmenler güçlü bir okul kültürünün oluşmasında temel kaynaktır ve her öğretmen, kişiliğiyle, okul kültürünün gücüne az ya da çok katkıda bulunur (Gruenert & Whitaker, 2017). Etkili bir okul kültürüne sahip okullarda profesyonel bir öğrenme topluluğu kendiliğinden oluşur. Bu topluluğun bir parçası olan öğretmenler paylaşılan açık ve net hedefler doğrultusunda ve işbirliği içinde, öğretimi iyileştirmek ve öğrencinin öğrenmesini güçlendirmek için çalışırlar (Newman & Wehlage, 1995). Ayrıca, etkili okul kültürünün bulunduğu okullarda fikirleri meslektaşlarla paylaşmak ve bir misyon için hep birlikte çabalamak o kültürün bir parçasıdır (Deal & Peterson, 2016). Bu durum, öğretmenlerin hem birbirleriyle, hem yönetimle işbirliği halinde öğrenmeye devam etmelerine, profesyonel gelişimlerini sürdürmelerine ve öğrenci başarısını artırmak için kolektif adımlar

atmalarına katkıda bulunur (Fullan, 1993; 1998). Özetlemek gerekirse, bir okulun üretkenlik düzeyi ve paydaşların birbirleriyle olan uyumu okul kültürünün bir parçasıdır (Ali, 2017).

Okul geliştirme üzerine yapılmış olan alan yazındaki birçok araştırmada bir okulda öğretim programının, profesyonel gelişimin, öğretimin ve öğrenmenin iyileştirilmesinde okul kültürünün hayati önemine vurgu yapılmaktadır (Akdoğan, 2014; Brinton, 2007; Fırat, 2007; Ohlson, Swanson, Adams-Manning, & Byrd, 2016; Piotrowsky, 2016; Yılmaz, 2017). Bu bağlamda, okul kültürünün hangi bileşenlerden oluştuğunu bilmek ve okul geliştirme çalışmalarına bu doğrultuda yön vermek önemlidir. Valentine ve Gruenert (1998), okul kültürünü tanımlarken beş temel bileşene dikkat çekmişlerdir. Bu bileşenler işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliğidir.

İşbirlikçi liderlik, okul liderlerinin okul personeli ile işbirliği ilişkileri kurma ve sürdürme derecelerini ölçen bir bileşendir. Bir okuldaki liderler, öğretmenlerin fikirlerini değerlendirir, onları karar verme sürecine dahil eder ve mesleki görüşlerine güvenirse, işbirlikçi lider özellikleri göstermeye başlar. Bunun yanı sıra, liderler, öğrencilerin eğitimini iyileştirmek için yenilikçi fikirleri desteklemeli ve ödüllendirmelidir. Liderlerin, işbirliği içinde fikirlerin ve etkili uygulamaların tüm personel arasında paylaşılmasını güçlendirmesi oldukça önemlidir (Demirtaş, 2010; Gruenert & Valentine, 1998). *Öğretmen işbirliği*, öğretmenlerin okuldaki eğitim vizyonunu güçlendirecek yapıcı bir diyaloga ne derece girdiğiyle ilgili bir bileşendir. Öğretmenlerin okulda birlikte planlar yapmaları, öğretim uygulamalarını gözlemleyip tartışmaları, programları değerlendirmeleri ve diğer öğretmenlerin uygulamaları ve programları hakkında farkındalık sahibi olmaları öğretmen işbirliğinin doğasından kaynaklanır. Öğretmen işbirliği, hem etkili bir okul kültürünün oluşması, hem de öğretmenlerin profesyonel ihtiyaçlarını karşılamaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Gruenert & Valentine, 1998; Yıldırım, 2013). *Profesyonel gelişim*, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve okul geliştirmeye ne derece değer verdikleriyle ilgili bir bileşendir. Profesyonel gelişime olanak sağlayan bir okulda, öğretmenler mevcut bilgilerinin, özellikle de öğretim uygulamaları ile ilgili bilgilerinin güncelliğini korumak için seminerleri, atölye çalışmalarını, organizasyonları ve diğer mesleki kaynakları takip ederler (Blandford, 2001; Gruenert & Valentine, 1998). *Amaç bütünlüğü*, öğretmenlerin okulun ortak bir misyonuna yönelik olarak birlikte ne kadar çalıştıklarıyla ilgili bir bileşendir. Bir okulda amaç bütünlüğünün olması, öğretmenlerin okulun misyonunu anlamaları, bu misyonu destekleyici eylemlerde bulunmaları ve misyona ulaşmak için çabalamaları demektir. *Meslektaş desteği*, öğretmenlerin birlikte etkin bir biçimde çalışma derecesiyle ilgilidir. Bir okulda kültürün bir parçası olarak, öğretmenler birbirlerine güveniyor, birbirlerinin fikirlerini değerlendiriyor ve organizasyonel görevleri yerine getirmek için çalışırken birbirlerine yardımcı oluyorsa, o okulda etkili bir okul kültüründen söz edilebilir. *Öğrenme partnerliği*, öğrencilerin ortak yararı için öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin birlikte çalışmalarlarıyla ilgili bir okul kültürü bileşendir. Öğrenme partnerliği olan bir okulda, veliler ve öğretmenler ortak beklentileri paylaşırlar ve öğrenci

performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar. Ebeveynler öğretmenlere güvenirler ve öğrenciler öğrenme konusunda sorumluluk alırlar.

Yukarıda da belirtildiği üzere, okullarda gelişmiş bir okul kültürünün oluşması, okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinim duydukları dinamiklerin işler hale gelmesi açısından önem arz etmektedir. Mevcut araştırma, öğretmen ve öğrenciler açısından bu denli önemli bir olgu olan okul kültürünün geçerli ve güvenilir bir araç ile ölçülebilmesinin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Mevcut araştırma kapsamında yurt dışında geliştirilmiş bir ölçme aracı olan Okul Kültür Ölçeği'nin Türkçe'ye adaptasyonu yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı Okul Kültürü Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmektir. Araştırma süresince aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul Kültürü Ölçeği Türkçe dilsel eşdeğerliğe sahip midir?
2. Okul Kültürü Ölçeği geçerlik özelliklerini taşımakta mıdır?
3. Okul Kültürü Ölçeği güvenilirlik özelliklerini taşımakta mıdır?

YÖNTEM

Okul Kültürü Ölçeği

Okul Kültürü Ölçeği, paylaşılan değerler / inançlar, davranış kalıpları ve okuldaki ilişkiler hakkında fikir verir. Her faktör, okulun işbirliğine dayalı kültürünün eşsiz bir yönünü ölçer. Her bir öge "kesinlikle katılıyorum", "kabul ediyorum", "tarafsız", "katılmıyorum" veya "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıtlanabilir.

Okul Kültürü Ölçeği Jerry Valentine ve Steve Gruenert tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin dili İngilizcedir. 35 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçekte altı boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliğidir. Ölçekteki maddelerin boyutlara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutları ve Maddeler

Boyutlar	Maddeler
İşbirlikçi Liderlik	2, 7, 11, 14, 18, 20, 22, 26, 28, 32, 34
Öğretmen İşbirliği	3, 8, 15, 23, 29, 33
Profesyonel Gelişim	1, 9, 16, 24, 30
Amaç Bütünlüğü	5, 12, 19, 27, 31
Meslektaş Desteği	4, 10, 17, 25
Öğrenme Partnerliği	6, 13, 21, 35

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul kültürü ölçeği işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliği gibi boyutlardan oluşmaktadır. Her bir boyutta yer alan madde sayısı dört ile on bir arasında değişmektedir.

Çalışma I: Dilsel Eşdeğerlik

Dilsel eşdeğerlik çalışması süreci, ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmasıyla başlamıştır.

Çalışma Grubu

Ölçeğin test-tekrar test çalışması bir üniversite çalışan 30 öğretim görevlisiyle gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test çalışmasına öğretim görevlilerinin Türkçe formu yanıtlamalarıyla başlanmıştır. Türkçe formun yanıtlanmasından sonra 15 gün ara verilmiştir. Aynı öğretim görevlileri 15 gün sonra İngilizce formu yanıtlamışlardır.

İşlem

Araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin çeviri süreci başlamıştır. Çeviri sürecinin her aşamasında odak noktası, dilsel eşdeğerlik çalışması yapılan orijinal ölçekteki her ifadenin Türkçe’de en iyi nasıl ifade edileceğidir. Öncelikle orijinali İngilizce olan ölçek, beş İngilizce öğretim görevlisi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen beş ayrı Türkçe çeviri, araştırmacılar tarafından tek bir formda toplanmıştır. Daha sonra, elde edilmiş olan Türkçe form, bağlamsal, dilbilimsel ve yöntembilimsel açıdan üç farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, elde edilmiş olan Türkçe form beş farklı İngilizce öğretim görevlisi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen beş ayrı İngilizce çeviri, sorunlu görülen maddeler incelenerek ve maddeler tek tek ele alınarak, araştırmacılar tarafından tek bir formda toplanmıştır. Sonrasında elde edilen İngilizce form ve orijinal ölçek, anadili İngilizce olan ve bir üniversitede çalışan iki farklı öğretim görevlisine incelemeleri için verilmiştir. Her iki öğretim görevlisi de çeviri formları orijinal formla karşılaştırmış, çeviri formların orijinal formla aynı görüşleri yansıttığını belirtmişlerdir. Bundan sonraki aşamada elde edilen Türkçe formun dilsel eşdeğerlik sürecinin tamamlanması için gerekli istatistiksel çalışmalarla devam edilmiştir.

Dilsel Eşdeğerlik Sürecine İlişkin Bulgular

Elde edilen yanıtlar bağımlı gruplarda *t* testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Ölçeğin Test-Tekrar Test Çalışmasına Ait Sonuçlar

	<i>n</i>	Ortalama	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Türkçe Form	30	13.93	1.80	.48	.63
İngilizce Form	30	14.06	2.24		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formundan elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Çalışma II: Geçerlik ve Güvenirlilik

Bir ölçme aracına yönelik geçerlik çalışması yapmada yararlanılabilecek çeşitli geçerlik türleri vardır. Bunlardan biri yapı geçerliğidir. Yapı geçerliği, ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunu bilimsel olarak göstermek olarak tanımlanabilir. Yapı geçerliğinde test edilen olgu, ölçmeye dayanak olan kuramlar, yani önceden kabul edilen olası neden-sonuç ilişkileridir (Balcı, 2007). Yapı geçerliğinin ölçülmesi için en sık başvurulan yöntemlerden biri faktör analizidir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek, kavramsal olarak birbiriyle ilişkili yeni boyutlar bulmayı amaçlayan bir istatistik türüdür (Büyüköztürk, 2012). Diğer bir deyişle faktör analizi, bir ölçekte yer alan maddelerin, birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilir (Balcı, 2007).

Okul Kültürü Ölçeği’nin yapı geçerliğini test etmek ve orijinal ölçekteki yapıyı doğrulamak için sırasıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde farklı illerden toplam 200 öğretmen oluşturmaktadır. Katılan öğretmenler 21 farklı branştan olup, ağırlıklı olarak katılım gösteren branşlar sınıf öğretmenliği (% 29.5), İngilizce öğretmenliği (% 13) ve bilişim teknolojileri öğretmenliğidir (% 7.5). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Demografik Bilgiler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	129	64.5
	Erkek	71	35.5
Profesyonel Deneyim	0-2 yıl	22	11
	2-5 yıl	35	17.5
	5-10 yıl	34	17
	10-15 yıl	44	22
	15-20 yıl	31	15.5
	20 yıl ve üstü	36	18
Eğitim Düzeyi	Lisans	132	66
	Yüksek Lisans	61	30.5
	Doktora	7	3.5
Mezun Olunan Birim	Eğitim Fakültesi	133	66.5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	44	22
	Eğitim Enstitüsü	10	5
	Diğer	15	7.5

Çalışılan Kurum	Devlet kurumu	113	56.5
	Özel kurum	88	44
Çalışılan Eğitim Kademesi	Okul öncesi	23	11.5
	İlkokul	88	44
	Ortaokul	57	28.5
	Lise	51	25.5
	Üniversite	8	4
Toplam		200	100

Açıklayıcı Faktör Analizi

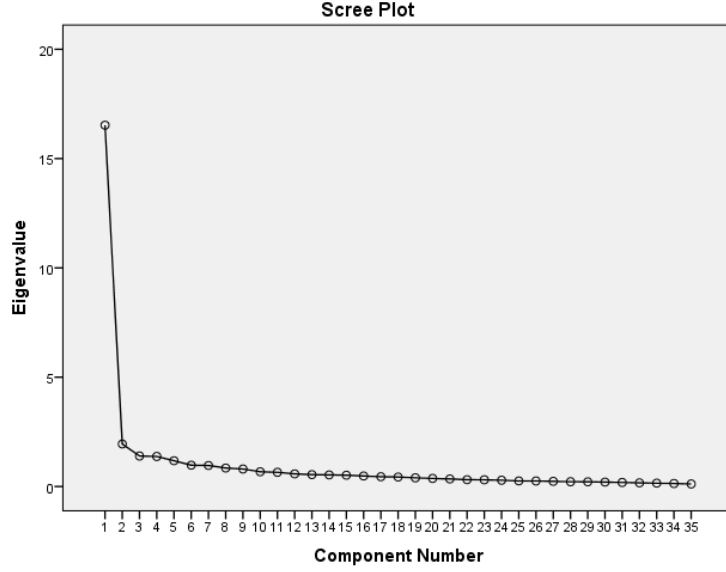
Açıklayıcı faktör analizi bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında toplandığını belirlemek ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak için yararlanılan analiz türlerinden biridir (Seçer, 2017). Faktör analizinde faktör yük değerlerine bağlı kavramların tanımlarının elde edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda, ölçeğin kavramsal yapısı hakkında bilgi elde etmek için Temel Bileşenler Analizi tekniği ile faktör analizine başlanmıştır. Faktör analizine uygunluk için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır.

Tablo 4. KMO Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		.94
Bartlett Testi	χ^2	4968.813
	df	59
	Sig.	.00

Tablodaki değerler incelendiğinde, KMO katsayısının kabul edilebilir sınırlar ($0.711 > 0.94$) içinde olduğu ve Bartlett Küresellik Testi'nin $p = .00$ ($p < .05$) düzeyinde anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu durum, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizine faktör sınırlaması yapılmadan, varimax döndürme yöntemi ve temel bileşenler analizi ile devam edilmiştir. Bu durumda ölçeğin tek faktörden oluştuğu, açıklanan varyans değerinin 47.22 olduğu tespit edilmiştir. Tek faktördeki açıklanan varyansın belirtilen değerde olması ve scree plot grafiğinin incelenmesi ile tek faktörden sonra grafiğin hemen hemen belli bir doğrultuda gitmesi ölçeğin tek faktörlü olması fikrini desteklemiştir.



Şekil 1. Faktör Öz Değer Çizgi Grafiği

Tek faktörle sınırlama yapılarak gerçekleştirilen ikinci faktör analizinde maddelerin hangi faktörlerde yüklendiğine ve hangi maddelerin ölçekte kalacağına iki ölçüt kullanılarak karar verilmiştir. Bunlardan ilki, maddeye ait olan en büyük faktör yük değeridir. Faktör yüklerinin 0.30-0.59 arası olması orta düzey, 0.60 ve üstü olması yüksek düzey ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna ek olarak, her bir değişkenin faktör yük değerleri için alt düzey 0.32 olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). İkinci ölçüt, faktör yük değerlerinin binişik olma durumuyla ilgilidir ve bir maddenin en yüksek iki faktör yük değeri arasındaki farkın minimum 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Bu sebeple, madde azalması için kestirim noktası 0.32 kabul edilmiştir ve 35 maddelik ölçeğin faktör öz değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Oluşan Faktörlerin Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	16.52	47.22	47.22

Tek faktörlü ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 47.22'dir. Elde edilen faktöre ait faktör yükleri Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Madde Toplam ve Faktör Yük Değerleri

Soru	Madde Toplam	
	r	Faktör Yükü
1	.41**	.54
2	.62**	.75
3	.66**	.58
4	.65**	.60

5	.63**	.73
6	.46**	.59
7	.72**	.68
8	.71**	.73
9	.72**	.67
10	.66**	.69
11	.71**	.70
12	.72**	.66
13	.48**	.70
14	.68**	.69
15	.66**	.61
16	.77**	.66
17	.73**	.78
18	.75**	.69
19	.76**	.78
20	.71**	.61
21	.50**	.66
22	.73**	.64
23	.66**	.55
24	.70**	.62
25	.78**	.74
26	.68**	.65
27	.67**	.58
28	.67**	.73
29	.82**	.76
30	.79**	.75
31	.68**	.69
32	.76**	.66
33	.75**	.66
34	.75**	.72
35	.48**	.40

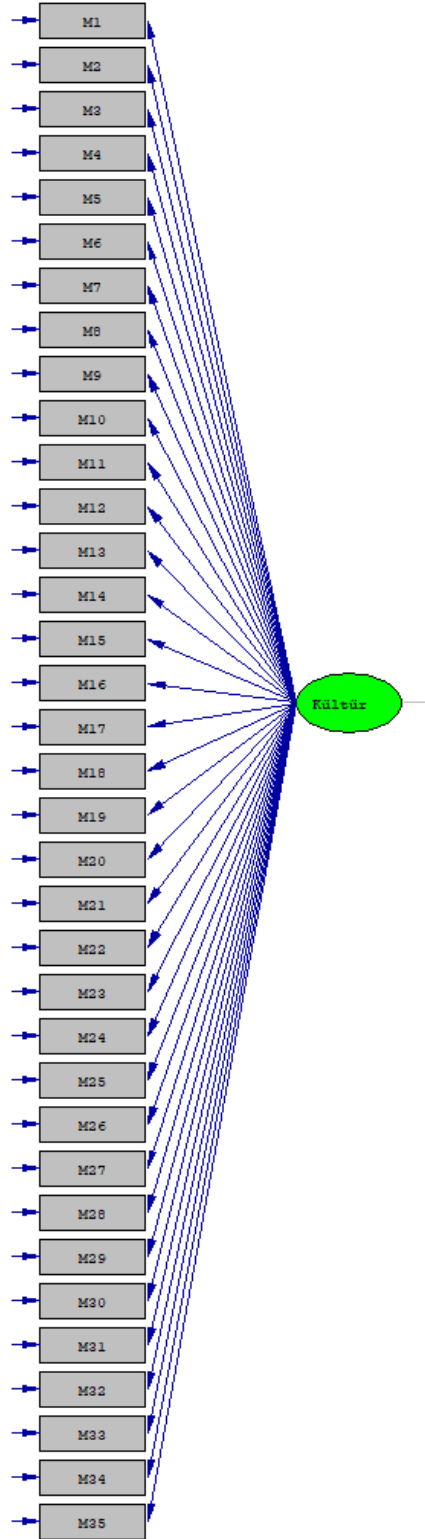
**p<.001

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Madde yük değerleri incelendiğinde en düşük madde yük değerinin .40, en yüksek yük değerinin .78 olduğu ve tüm maddelerin tek faktörde toplandığı görülmektedir. Diğer bir deyişle İngilizce formda altı faktörlü olan ölçeğin, Türkçe formu tek faktörlü olarak ortaya çıkmıştır.

2.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, önceden belirlenmiş olan bir hipotez ya da kuramın, faktör analizi aracılığıyla test edilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan bir yapı ya da modelin doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek

amacıyla gerçekleştirilir (Seçer, 2017). Şekil 1'de görülen tek faktörlü modelin doğruluğu LISREL 8.54 programı aracılığıyla test edilmiştir.



Şekil 2. Okul Kültürü Ölçeği Ölçüm Modeli

Test edilen ölçüm modeli Şekil 2’de görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında model uyumunun ortaya çıkarılmasında Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü’dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) gibi birçok uyum indeksi değerinden yararlanır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci & Demirel, 2004). Tablo 7’de doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks değerleri yer almaktadır:

Tablo 7. Okul Kültür Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değeri	Uyum Derecesi
χ^2 (p)	-	-	1588.96 (P = 0.0)	-
sd	-	-	560	-
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	≤ 5	2.83	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	≤ 0.08	0.11	Zayıf Uyum
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	≤ 0.08	0.06	İyi Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	≥ 0.90	0.64	Zayıf Uyum
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	≥ 0.90	0.60	Zayıf Uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	≥ 0.90	0.96	Mükemmel Uyum
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	≥ 0.90	0.96	Mükemmel Uyum

Tablo 7’de görüldüğü üzere, RMSEA=0.11 (≤ 0.08 , zayıf uyum), GFI=0.64 (≥ 0.90 , zayıf uyum), AGFI=0.60 (≥ 0.90 , zayıf uyum) değerlerinin modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmesine karşın, diğer uyum indeksleri modelin uygun uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ki-kare / serbestlik derecesi χ^2 /sd=2.83 (≤ 5 , mükemmel uyum); CFI=0.96 (≥ 0.90 , mükemmel uyum); NNFI=0.96 (≥ 0.90 , mükemmel uyum) değerleri, ilgili uyum indeks değerlerinin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde, SRMR=0.06 (≤ 0.08 , iyim uyum) değeri, uyum indeks değerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. İç tutarlık güvenilirliği, ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında herhangi bir tutarlılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır (Karasar, 2014). 35 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplamalar Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Okul Kùltürü Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Cronbach Alfa Katsayısı		.93
Formlar Arası Korelasyon		.88
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzunluk	.93
	Eşit Olmayan Uzunluk	.93
Guttman Split-Half Katsayısı		.93

Tablo 8'de görùldüđü gibi, Cronbach Alfa katsayısı .93'tür. İç tutarlılık derecesi güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıça yükselir, 0'a yaklaştıça düşer (Rubin & Babbie, 2009; Salkind, 2010). Ayrıca ölçeğin İngilizce formundaki Cronbach Alfa katsayısı da .93 şeklindedir. Bu bilgiye ek olarak, formlar arası korelasyon .88, Spearman-Brown katsayısı .93, Guttman Split-Half katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, ölçeğin Türkçe formunun güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

TARTIşMA VE SONUÇ

Okullar sosyal kurumlardır ve bir okulda var alan okul kùltürü, okulda bulunan bireyleri doğrudan etkiler (Bilgin, 2018). Bir okulun sınırları içinde nelerin önemli ve nelerin önemsiz olduğunun belirlenmesi, kurumun çalışanlarının ortak bir karar mekanizması dâhilinde hareket etmesi, öğretmen ve öğrencilerin kendilerinden tam olarak ne beklediğini bilmesi gibi durumlar, okul kùltürüyle doğrudan ilişkilidir (Boyras, 2018). Bir okulun mevcut kùltürü ne kadar yapıcı ve pozitif bir yaklaşım içeriyorsa, öğretmenleri için o ölçüde amaç birliği oluşturarak, etkili öğretime odaklanmalarını sağlar ve onlarda yüksek moral ile sorumluluk duygusu geliştirir (Irmak, 2017).

Bu araştırmanın amacı Valentine ve Gruenert tarafından 1998 yılında geliştirilen Okul Kùltürü Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırma Türkiye'nin farklı şehirlerinde ve farklı branşlarda çalışan 200 öğretmenle yürütölmüştür. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri süreci tamamlandıktan sonra, istatistiksel prosedürler test-tekrar test çalışmasıyla başlamıştır. 30 kişilik bir grupta iki hafta süren bir çalışma sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formuna verilen yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Test-tekrar test çalışmasından sonra Türkçe ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla 200 kişilik bir gruptan toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin .34 ve .82 arasında değiştiği, ölçekte bulunan maddelerin toplam varyansın % 66'sını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Yapı geçerliği kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi, orijinalde altı boyuta sahip olan Okul Kùltürü Ölçeği'nin Türkçe formunda bu faktörlere ayrılamadığını ortaya koymuştur. Okul Kùltürü Ölçeği'nin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlık güvenirliği alışmaları, Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğunu göstermiştir.

Ölçeikle ilgili yapılmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Okul Kültürü Ölçeği'nin Türkçe formunun tek boyutlu olarak kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir form olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Okul Kültürü Ölçeği tek faktörlü olarak;

- Bir okulda mevcut profesyonel gelişim anlayışının incelenmesinde,
- Bir okuldaki yöneticilerin liderlik anlayışının incelenmesinde,
- Bir okuldaki öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi farklı pozisyondaki insanların, bir amaç bütünlüğü içinde çalışıp çalışmadığının belirlenmesinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. (2014). Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ali, N. (2017). Pakistan'da Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin öğretimsel liderliği, okul kültürü ve okul verimliliği arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin algısı. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 407-425.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgin, Y. N. (2018). Lise öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Blandford, S. (2001). Professional development in schools. (In F. Banks, A. S. Mayes eds.) Early professional development for teachers. İngiltere: David Fulton Publishers Ltd.: 12-20.
- Brinton, C. M. (2007). Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri-Columbia the Faculty of the Graduate School, Amerika Birleşik Devletleri.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Akgün, E. Ö. Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2016). Shaping school culture. San Francisco: Jossey-Bass.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 208-223.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fullan, M. (1993). Changing forces. Bristol, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century—breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.
- Gruenert, S. & Valentine, J.W. (1998). The school culture survey. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.

- Gruenert, S. & Whitaker, T. (2015). School culture rewired: How to define, assess, and transform it. Amerika Birleşik Devletleri: ASCD.
- _____. (2017). School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture. Amerika Birleşik Devletleri: ASCD.
- İrmak, O. (2017). Anadolu lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi: Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karal, D. (2011). Korkmadan öğrenmek: Okul ve okul çevresi güvenliği. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). Successful school restructuring. University of Wisconsin-Madison: Center on Organization and Restructuring Schools.
- Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A., & Byrd, A. (2016). A culture of success—Examining school culture and student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning*, 5 (1), 114-127.
- Palmer, S. D. (2002). The relationship between multiage and single-grade classrooms in a Michigan elementary schools: A study of school culture (Yayımlanmamış doktora tezi). Eastern Michigan University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Piotrowsky, M. J. (2016). The impact of leadership on school culture and student achievement (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School of Clemson University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Rubin, A. & Babbie, E. (2010). Essential research methods for social work. Amerika Birleşik Devletleri: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Salkin, N. J. (2010). Encyclopedia of research design: Volume 1. Amerika Birleşik Devletleri: Sage Publications, Inc.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algılar. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). Using multivariate statistic. (Fourth Edition). MA:Ally& Bacon,Inc.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 175-191.
- Yılmaz, S. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this study is to carry out the adaptation of the scale School Culture Survey, which was developed by Gruenert and Valentine (1998). The original language of the scale is English and consists of six dimensions. Within the scope of the linguistic equivalence studies of the scale, five experts first translated it into Turkish. Afterwards, the translation was examined by the researchers and a common Turkish form was created. The created Turkish form is sent to another five experts and experts translated the form into English. A common English form was created and an expert, who was a native speaker of English and at the same time who knows the Turkish very well, compared the two forms. In the light of the opinions obtained from the expert opinions, the final Turkish form was created. The next step was test-retest. In this context, Turkish and English forms were applied to a group of 30 people with an interval of 15 days. The collected data were analyzed by independent groups *t* test and there was no significant difference between respondents' responses to Turkish and English forms ($p > .05$). In the later stage, Turkish form was applied to 200 teachers working in different cities and different levels of education with the purpose of validity study. Analysis of the obtained data was carried out with Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). As a result of factor analyses, Turkish scale was not divided into dimensions, it was a scale that can be used as one dimension. In addition, analyses to determine the internal consistency reliability of the scale indicated that the Cronbach's Alpha values of the scale were .93. At the end of the research, it was revealed that the School Culture Survey is a valid and reliable scale to be used in order to reveal the concept of leadership and professional development of teachers in Turkey. In this context, School Culture Survey can be used to determine the school culture of a school and the development of school culture according to the outcome. In addition, researchers can examine the impacts of new practices at the schools with the help of the scale. The current understanding of professional development and the leadership understanding of the administrators can also be explored with School Culture Survey. Finally, the scale can be used to determine whether people in different positions, such as teachers, students, parents, and administrators in a school, are working within a purposeful unity.