



İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ¹

EXAMINING THE VARIABLES PREDICTING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CLIMATE

Servet ÖZDEMİR*, Ferudun SEZGİN**, Hüseyin ŞİRİN***, Emin KARİP****, Serdar ERKAN*****

ÖZET: Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki vardır. Araştırmanın sonunda, olumlu bir okul iklimi ve öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: okul iklimi, öğrenci başarısı, öğretmen desteği, güven

ABSTRACT: This study examined the variables predicting the primary school students' perceptions of school climate. A total of 683 students from Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van, and Yozgat were participated in the study. “School Climate Student Scale” and “School Atmosphere Scale” were used to gather data. Multiple hierarchical regression analysis indicated that girls were more likely to experience a positive school climate than boys. Supportive behaviors of teachers and school administrators, perceived quality of academic programs, and a strong sense of school belonging were positively associated with the perceptions of school climate. However, perceived school violence was negatively related to school climate. Suggestions for creating a positive school climate and learning environment were presented at the end of the study.

Keywords: school climate, student success, teacher support, trust

1. GİRİŞ

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimcilerin örgüt ortamındaki değişimi araştırmaya başlamalarına bağlı olarak 1950'li yılların sonlarında ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar örgüt ikliminin tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi konusunda ilk çabaları göstermiş olmalarına karşın, kavramın pratik boyutları işletme bilimcileri tarafından ortaya konmuştur (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Örgüt iklimi konusunda ilk araştırmalar, bu kavramın tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Hoy ve Miskel, 1987; Hoy ve diğerleri, 1991; Karlı, 1998; Şişman, 2002). Örgüt iklimi ile örgüt kültürü (Hoy, 1990), verimlilik (Patterson, Warr ve West, 2004), iş doyumunu (Kline ve Boyd, 1991; Schulte, Ostroff ve Kinicki, 2006; Xiaofu ve Qiwen, 2007), güven (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002), örgütsel şiddet ve saldırganlık (Kessler, Spector, Chang ve Parr, 2008), örgütsel güven (Mearns ve Flin, 1999), mesleki stres (Ahghar, 2008), okul sağlığı (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Hoy ve diğerleri, 1991), okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998) ve örgütsel bağlılık (Turan, 1998) gibi geniş bir alanda okulu ve öğretmenleri de konu alan farklı çalışmalar yapılmıştır.

¹ Bu çalışmanın verileri, 107K453 kodlu ve “İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri” adlı TÜBİTAK projesi kapsamında toplanan verilerden türetilmiştir.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: servetoz@gazi.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: ferudun@gazi.edu.tr

*** Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: hsrin@gazi.edu.tr

**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: emink@gazi.edu.tr

***** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: serkan@gazi.edu.tr

Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki işgörenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Örgüt iklimi, örgütün kişiliğini ifade eder; örgütü bir bütün olarak betimler ve bir örgütün önemli ortak özelliklerinin algılanma biçimi olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2003). Örgüt iklimi, örgüte ilişkin olarak işgörenler tarafından algılanan, onların tutum ve davranışlarını etkileyen öğeler bütünüdür (Erdem, 1996). Balcı (2008) ise örgüt iklimini, örgütsel kültürü oluşturan somut unsurların bütünü olarak görmektedir.

Okullarda örgüt ikliminin en yaygın tanımı ve ölçümü, Halpin ve Croft (1963) tarafından ilköğretim okullarına ilişkin olarak yapılan öncü çalışmaya dayanmaktadır. Onların yaklaşımı okullarda öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür arasındaki etkileşimin önemli boyutlarını belirlemeye yöneliktir (Akt. Hoy ve diğerleri, 1991). Bu bağlamda, örgüt iklimi okulların doğasını analiz etmede kullanılan bir çerçeve olarak görülebilir (Hoy ve Miskel, 1987). İklim kavramı genellikle okulda ve sınıfta yaşam kalitesi olgusunu tanımlamak için kullanılır. Bir okulun ikliminden söz edilirken ortam, atmosfer, nitelik ya da hava gibi kavramların da kullanıldığı görülür. Bu nedenle, okul ikliminin nasıl tanımlanması ve ölçülmesi gerektiği konusunda farklı görüşler söz konusudur (Dunn ve Harris, 1998). Bir okulun iklimi, o okulu diğer okullardan ayıran ve üyelerinin davranışını etkileyen içsel özelliklerin tümünü yansıtır. Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin kolektif bir algıya dayanan okul ortamının görece olarak tutarlı özelliğidir (Hoy ve Miskel, 1987). Okul ikliminin tanımlanmasına ve ölçülmesine ilişkin ilk çalışmalarda, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici etkileşiminin önemli boyutlarının belirlenmesi şeklinde bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çalışmalarda, okul iklimi örgütsel kişilik olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle, iklim kabaca okulun kişiliği olarak kabul edilebilir. Birey açısından kişilik ne ise okul açısından iklim odur (Hoy, 1990; Hoy ve Hannum, 1997).

Örgüt iklimi öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algılarını yansıtan genel bir terimdir. Örgüt iklimi örgütteki formal ve informal ilişkilerden, işgörenlerin kişiliklerinden ve liderlik davranışlarından etkilenir (Hoy ve diğerleri, 1991). Örgüt iklimi ile okul sağlığının ve etkinliğinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirildiği bir çalışma, örgüt ikliminin öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Hoy ve diğerleri, 1990). Ayrıca, okulun iklimi bir metafor olarak okul sağlığı ile ilişkilendirilerek ele alınmış ve sağlıklı okulların genel olarak açık ve olumlu bir okul iklimine sahip olduğu vurgulanmıştır (Hoy ve Miskel, 1987). Okul iklimi ve öğretmen bağlılığının incelendiği bir çalışmada ise olumlu bir okul ikliminde yöneticilerin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Turan, 1998). Okulun kendine özgü bir değer sistemi oluşturması ve belirlediği amaçlara etkili şekilde ulaşması, olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi gerektirir. Öğrencilere ilişkin yüksek başarı beklentisinde bulunulması, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmaları ve işgörenler arasında güven duygusunun olması sağlıklı bir okulun özellikleri arasında gösterilmektedir.

Okulun örgüt iklimini açık ve kapalı iklim olarak sınıflandıran çalışmalarda (Hoy ve Miskel, 1987; Hoy ve diğerleri, 1991), açık bir örgüt ikliminin en önemli özelliğinin yüksek düzeyde güven, etkili çalışma ve düşük düzeyde kaçınma olduğu belirtilmektedir. Bu özelliklere sahip bir okulda, müdür ve öğretmenler arasında gerçekçi ve açık bir etkileşim vardır. Okul müdürü, güven ekseninde liderlik davranışları gösterir, uygun yönlendirme ve duruma bağlı olarak gerekli desteği sağlar. Öğretmenler, birlikte etkili şekilde çalışırlar, yaptıkları işe ve okula bağlılık gösterirler. Açık bir okul ikliminde, görevin gerekleri ile sosyal ihtiyaçlar birlikte dengelenir. Kapalı bir okul iklimi ise açık okul ikliminin tam tersi özellikler gösterir. Kapalı okul ikliminde güven ve çalışma düşük, işten kaçınma yüksektir. Böyle bir okulda, öğretmenlerin moral düzeyi düşük, örgütsel bağlılıkları ve çalışma arzuları zayıftır. Müdür, etkili bir liderlik gösteremez, daha ziyade otoriter ve kontrol edici davranışlar sergiler (Hoy ve diğerleri, 2002; Hoy ve diğerleri, 1991).

Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişme ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldaki memnuniyet ile ilişkilidir. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme, güvenlik duygusu ve risk alma gibi özelliklerini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler.

Öğrenciler, olumsuz, hoş olmayan ya da arzulanmayan bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış hissettikleri bir okula gitmek istemezler. Olumsuz bir okul iklimi öğrencilerin akademik başarısını düşürür ve şiddet davranışlarını ya da bu davranışlara yönelme riskini artırır (Blum, 2005). Bu bağlamda, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi önemlisi büyük önem taşımaktadır.

Okul iklimine ilişkin araştırmalar genellikle öğretmen davranışını ve algısını belirlemeye yöneliktir. Bununla birlikte, okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çalık ve Kurt, baskıda). Bu nedenle, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okul ikliminin başarı, destek ve güvene dayalı olması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması ve onları desteklemesi, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmesi, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması, akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul iklimi, öğrencilerin okuldan memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilir. Bu kapsamda, araştırmanın alt problemleri şöyle ifade edilebilir:

- 1) Öğrencilerin demografik özellikleri, okulun fiziki olanakları, akademik programlardan memnuniyet, destekleyici yönetici ve öğretmen davranışları, okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet duygusu ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 2) Öğrencilerin demografik özellikleri, okulun fiziki olanakları, akademik programlardan memnuniyet, destekleyici yönetici ve öğretmen davranışları, okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların çeşitli özelliklerine ilişkin değerlendirmede bulunabilecek düzeyde bir algı ve yetkinlik düzeyine sahip oldukları varsayılmaktadır. Ayrıca, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okula ilişkin olumlu ya da olumsuz bir algıya sahip olmalarını sağlayacak yeterli okul yaşantısı geçirdikleri varsayılmaktadır. Bu nedenle, bulunduğu okulda en az bir yıldır öğrenim gören öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin algıları tek bir öğretmene değil, derslerine giren tüm öğretmenlere yönelik genel bir algıyı ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin herhangi bir derste yaşadıkları bir olumsuzluğun, diğer öğretmenlere de genellenmesi gibi bir yanlılık oluşturabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Model

Araştırma betimsel modelde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin olumlu bir okul iklimine ilişkin algılarını etkileyen bazı kişisel ve örgütsel değişkenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni, olumlu bir okul ikliminin “destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık” ve “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi” boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin olumlu bir okul iklimine yönelik algıları üzerinde yordayıcılık gücü araştırılan (a) demografik özellikler (cinsiyet ve sınıf), (b) okul olanaklarının / kaynaklarının yeterliği, (c) akademik programdan memnuniyet, (d) okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, (e) öğretmenlerin negatif / olumsuz olarak algılanması, (f) öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, (g) okuldaki şiddet algısı ve (h) okula aidiyet duygusu olarak belirlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve ilköğretim düzeyinde okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu iller ve okullar seçilmiştir. Araştırmaya Afyon (n=102), Gümüşhane (n=97), Kocaeli (n=94), Konya (n=101), Mersin (n=107), Van (n=85) ve Yozgat (n=97) illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 345'i (%50.5) kız, 338'i (%49.5) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 257'si (%37.6) altıncı, 193'ü (%28.3) yedinci ve 233'ü (%34.1) ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Okul İklimi Öğrenci Ölçeği (OIÖÖ): Çalık (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 22 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği “Hiçbir zaman=1” ve “Her zaman=5” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin; (1) destekleyici öğretmen davranışları (8 madde), (2) başarı odaklılık (4 madde) ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmiştir.

2.3.2. Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ): Bu ölçek, Cemalcılar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış ve “Kesinlikle Katılmıyorum=1” ile “Kesinlikle Katılıyorum=5” arasında puanlanmıştır. Ölçeğin yedi alt ölçeği bulunmaktadır: (1) öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması (8 madde), (2) öğretmenlerin olumsuz algılanması (4 madde), (3) okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması (3 madde), (4) okuldaki olanakların yeterliği (5 madde), (5) okuldaki şiddet algısı (5 madde), (6) okula aidiyet (6 madde) ve (7) akademik programdan memnuniyet (5 madde). Cemalcılar (2009), ölçeğin yapı geçerliği için her bir alt ölçeğin kendi içinde faktör analizini yapmış ve güvenilirlik katsayılarını hesaplamıştır. Ölçeklerde açıklanan toplam varyanslar yaklaşık %47 (öğretmenlerin olumsuz algılanması) ile %55 (akademik programdan memnuniyet) arasında değişmiştir. Ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise .64 ile .85 arasında değerler almıştır. Bu çalışmada ise okuldaki şiddet algısı alt ölçeğindeki maddelerden biri, uygulama izninin alınması sırasında EARGED’in önerisi doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, bu araştırma kapsamında alt ölçeklerin madde sayıları, hesaplanan iç tutarlık katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Alt Ölçeklere İlişkin Bazı Bilgiler

| Alt ölçekler | Madde sayısı | Cronbach’s Alpha | Ortalama | Standart sapma |
|---|--------------|------------------|----------|----------------|
| Okul İklimi Öğrenci Ölçeği (OIÖÖ) | | | | |
| 1. Destekleyici öğretmen davranışları (Destek) | 8 | .84 | 3.69 | .73 |
| 2. Başarı odaklılık (Başarı) | 4 | .73 | 4.18 | .69 |
| 3. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (Güven) | 10 | .80 | 3.26 | .73 |
| Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ) | | | | |
| 4. Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması (ÖDOA) | 8 | .84 | 4.04 | .82 |
| 5. Öğretmenlerin negatif/olumsuz algılanması (ÖNOA) | 4 | .74 | 2.00 | .99 |
| 6. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması (OYDOA) | 3 | .79 | 3.66 | 1.15 |
| 7. Okuldaki olanakların/kaynakların yeterliği (OOKY) | 5 | .78 | 3.43 | 1.06 |
| 8. Okuldaki şiddet algısı (OŞA) | 4 | .65 | 3.18 | .80 |
| 9. Okula aidiyet (OA) | 6 | .77 | 4.00 | .92 |
| 10. Akademik programdan memnuniyet (APM) | 5 | .82 | 4.20 | .87 |

2.4. Veri Analizi

Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer, normallik ve çoklu değişme açısından incelenmiş; ikinci aşamada ise alt problemler çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı olarak girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Eksik değer analizinde, rastlantısal olarak az sayıda boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Aykırı değer analizinde ise aykırı değerlerin yer aldığı beş

gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra, değişkenler arasında çoklu değişme, varyans şişmesi ve tolerans değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak veri setinde 683 gözlem kalmıştır.

Araştırmada, bağımlı değişkenlerin yordanması amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arası korelasyonların hesaplanmasından ve regresyon analizlerinden önce alt ölçeklerde yer alan maddelerin toplam değerleri madde sayılarına bölünerek her bir alt ölçek ya da faktör için ortalama bir puan elde edilmiştir. Analizler bu puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni kategorik bir değişken olduğu için analizlere alınmadan önce yapay bir değişken olarak 1 (kız) ve 0 (erkek) şeklinde yeniden kodlanmıştır. Analizin birinci adımında, öğrencilerin demografik değişkenleri olan cinsiyet ve sınıf düzeyi analize alınmıştır. İkinci adımda, okul olanaklarının yeterliği ve akademik programdan memnuniyet değişkenleri analize dahil edilmiştir. Analizin üçüncü adımında, okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması değişkenleri yer almıştır. Dördüncü ve son adımda ise okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet değişkenleri sırasıyla analize dahil edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırmada yer alan yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Değişkenler Arası Korelasyonlar

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-------------|------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Destek | 1.00 | .52** | .24** | .08* | -.09* | .37** | .53** | .45** | -.44** | .56** | -.20** | .30** |
| 2. Başarı | | 1.00 | .30** | .15* | -.10* | .25** | .43** | .36** | -.39** | .49** | -.16** | .33** |
| 3. Güven | | | 1.00 | .19** | .04 | .11** | .26** | .23** | -.23** | .27** | -.36** | .42** |
| 4. Cinsiyet | | | | 1.00 | .03 | -.07 | .13** | .10** | -.13** | .15** | -.02 | .14** |
| 5. Sınıf | | | | | 1.00 | -.14** | -.02 | -.03 | .09* | -.06 | .10* | .04 |
| 6. OOKY | | | | | | 1.00 | .43** | .52** | -.37** | .41** | -.31** | .32** |
| 7. APM | | | | | | | 1.00 | .52** | -.58** | .61** | -.14** | .50** |
| 8. OYDOA | | | | | | | | 1.00 | -.45** | .51** | -.24** | .35** |
| 9. ÖNOA | | | | | | | | | 1.00 | -.66** | .16** | -.37** |
| 10. ÖDOA | | | | | | | | | | 1.00 | -.16** | .44** |
| 11. OŞA | | | | | | | | | | | 1.00 | -.26** |
| 12. OA | | | | | | | | | | | | 1.00 |

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

Cinsiyet: Kız = 1, Erkek = 0

Tablo 2’ye göre, okul ikliminin destek boyutu ile en yüksek düzeyde pozitif korelasyon, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması arasında olmuştur ($r=.56$, $p<.01$). Bununla birlikte, destek boyutu ile öğretmenlerin negatif ya da olumsuz algılanması ($r=-.44$, $p<.01$) ve okuldaki şiddet algısı ($r=-.20$, $p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin olumlu okul ikliminin başarı odaklılık alt ölçeğine ilişkin algı puanları ile sınıf düzeyi ($r=-.10$, $p<.05$), öğretmenlerin negatif / olumsuz algılanması ($r=-.39$, $p<.01$) ve okuldaki şiddet algısı puanları ($r=-.16$, $p<.01$) arasında negatif yönde ilişkiler vardır. Başarı odaklılık ile diğer yordayıcı değişkenler arasında ise pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ile öğretmenlerin olumsuz algılanması ($r=-.23$, $p<.01$) ve okuldaki şiddet algısı ($r=-.36$, $p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Olumlu okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı boyutu ile en yüksek düzeyde pozitif ilişkili olan değişkenin okula aidiyet duygusu olduğu görülmektedir ($r=.42$, $p<.01$).

3.2. Okul İkliminin Destek Boyutunun Yordanması

Okul ikliminin “destekleyici öğretmen davranışları” boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Okul İkliminin Destek Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı Değişkenler | R | R ² | R ² Değişikliği (ΔR ²) | F Değişikliği p | B | Standart Hata | β | t | p |
|-----------------------|-----|----------------|---|-----------------|-------|---------------|-------|--------|------|
| Standart | | | | | 1.839 | .301 | | 6.106 | .000 |
| Adım 1 | .12 | .02 | .02 | .006 | | | | | |
| Cinsiyet | | | | | -.007 | .045 | -.005 | -.161 | .872 |
| Sınıf | | | | | -.040 | .026 | -.046 | -1.501 | .134 |
| Adım 2 | .56 | .31 | .30 | .000 | | | | | |
| OOKY | | | | | .030 | .026 | .044 | 1.144 | .253 |
| APM | | | | | .228 | .036 | .271 | 6.321 | .000 |
| Adım 3 | .63 | .39 | .08 | .000 | | | | | |
| OYDOA | | | | | .075 | .025 | .117 | 2.969 | .003 |
| ÖNOA | | | | | -.003 | .031 | -.004 | -.097 | .923 |
| ÖDOA | | | | | .286 | .040 | .320 | 7.191 | .000 |
| Adım 4 | .63 | .40 | .01 | .052 | | | | | |
| OŞA | | | | | -.067 | .029 | -.074 | -2.286 | .023 |
| OA | | | | | -.036 | .029 | -.046 | -1.259 | .208 |

R = .63; R² = .40; F = 49.402; p = .000

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, analize birinci adımda giren cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin birlikte okul ikliminin destek boyutu puanları ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.12, R²=.02, ΔR²=.02). Ancak, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin destek puanlarının anlamlı yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Analize ikinci adımda giren, okul olanaklarının / kaynaklarının yeterliği ve akademik programdan memnuniyet değişkenleri birlikte destek puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.56, R²=.31, ΔR²=.30). Akademik programdan memnuniyet değişkeni, okul ikliminin destek boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır (β=.27, p<.01). Üçüncü adımda yer alan okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin negatif / olumsuz algılanması ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması değişkenleri birlikte destek puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=.63, R²=.39, ΔR²=.08). Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması (β=.32, p<.01) ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması (β=.12, p<.01) değişkenleri anlamlı yordayıcılardır. Analize dördüncü adımda giren okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet değişkenleri birlikte okul ikliminin destek boyutu ile anlamlı bir ilişki vermemiştir (R=.63, R²=.40, ΔR²=.01). Okuldaki şiddet algısı değişkeni destek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken (β=-.07, p<.05), okula aidiyet duygusunun modele anlamlı bir katkısı yoktur (β=-.05, p>.05). Son modele ilişkin veriler incelendiğinde ise, analize giren tüm değişkenlerin birlikte destek boyutu puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.63, R²=.40, F=49.402, p<.01). Bu bulgu, bağımsız değişkenlerin okul ikliminin destek boyutu puanlarına ilişkin varyansın %40’ını açıkladığını göstermektedir.

3.3. Okul İkliminin Başarı Boyutunun Yordanması

Okul ikliminin “başarı odaklılık” boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Okul İkliminin Başarı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı Değişkenler | R | R ² | R ² Değişikliği (ΔR ²) | F Değişikliği p | B | Standart Hata | β | t | p |
|-----------------------|-----|----------------|---|-----------------|-------|---------------|-------|--------|------|
| Standart | | | | | 2.917 | .309 | | 9.453 | .000 |
| Adım 1 | .18 | .03 | .03 | .000 | | | | | |
| Cinsiyet | | | | | .082 | .046 | .059 | 1.773 | .077 |
| Sınıf | | | | | -.062 | .027 | -.076 | -2.299 | .022 |
| Adım 2 | .45 | .21 | .17 | .000 | | | | | |
| OOKY | | | | | -.031 | .027 | -.047 | -1.147 | .252 |
| APM | | | | | .118 | .037 | .149 | 3.193 | .001 |
| Adım 3 | .53 | .28 | .08 | .000 | | | | | |
| OYDOA | | | | | .055 | .026 | .092 | 2.151 | .032 |
| ÖNOA | | | | | -.021 | .032 | -.030 | -.653 | .514 |
| ÖDOA | | | | | .248 | .041 | .293 | 6.076 | .000 |
| Adım 4 | .54 | .29 | .01 | .019 | | | | | |
| OŞA | | | | | -.045 | .030 | -.052 | -1.479 | .140 |
| OA | | | | | .062 | .029 | .082 | 2.090 | .037 |

R = .54; R² = .29; F = 30.716; p = .000

Tablo 4 incelendiğinde, analize birinci adımda girilen cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin birlikte başarı odaklılık puanları ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.18, R²=.03, ΔR²=.03). İkinci adımda yer alan okul olanaklarının yeterliği ve akademik programdan memnuniyet değişkenleri birlikte başarı odaklılık ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir (R=.45, R²=.21, ΔR²=.17). Akademik programdan memnuniyet değişkeni başarı odaklılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır (β=.15, p<.01). Üçüncü adımdaki okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması değişkenleri birlikte başarı odaklılık ile yüksek düzeyde ilişkilidir (R=.53, R²=.28, ΔR²=.08). Analize bu adımda giren değişkenlerden okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması (β=.09, p<.05) ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması (β=.29, p<.01) değişkenleri başarı odaklılık puanlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Dördüncü adım değişkenlerinden okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet değişkenleri birlikte başarı odaklılık ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermiştir (R=.54, R²=.29, ΔR²=.01). Okuldaki şiddet algısı (β=-.05, p>.05) başarı odaklılığın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmazken, okula aidiyet duygusu (β=.08, p<.05) anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler başarı odaklılık puanlarındaki varyansın %29'unu açıklamaktadır.

3.4. Okul İkliminin Güven Boyutunun Yordanması

Okul ikliminin “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi” boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde, analize birinci adımda giren cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin birlikte okul ikliminin güven boyutu puanları ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.19, R²=.04, ΔR²=.04). İkinci adımda analize giren okul olanaklarının yeterliği ve akademik programdan memnuniyet birlikte güven puanları ile anlamlı bir ilişki vermiştir (R=.31, R²=.09, ΔR²=.06). Okul olanaklarının ya da kaynaklarının yeterliği, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısıdır (β=-.15, p<.01). Analize üçüncü adımda girilen okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, öğretmenlerin olumsuz algılanması ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması değişkenleri birlikte güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi puanları ile anlamlı bir ilişki vermemiştir (R=.35, R²=.12, ΔR²=.03). Dördüncü adımda yer alan okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet değişkenleri birlikte güven puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermiştir (R=.53, R²=.28, ΔR²=.17). Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi puanlarının anlamlı yordayıcısı olan bu iki değişkenin görece önem sırası, okula aidiyet (β=.30, p<.01) ve okuldaki şiddet algısı (β=-.29, p<.01) şeklinde olmuştur. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi puanlarındaki varyansın %28’ini açıklamaktadır.

Tablo 5: Okul İkliminin Güven Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı Değişkenler | R | R ² | R ² Değişikliği (ΔR ²) | F Değişikliği p | B | Standart Hata | β | t | p |
|-----------------------|-----|----------------|---|-----------------|-------|---------------|-------|--------|------|
| Standart | | | | | 2.717 | .328 | | 8.273 | .000 |
| Adım 1 | .19 | .04 | .04 | .000 | | | | | |
| Cinsiyet | | | | | .146 | .049 | .100 | 2.969 | .003 |
| Sınıf | | | | | .033 | .029 | .038 | 1.153 | .249 |
| Adım 2 | .31 | .09 | .06 | .000 | | | | | |
| OOKY | | | | | -.104 | .029 | -.151 | -3.629 | .000 |
| APM | | | | | .028 | .039 | .033 | .707 | .480 |
| Adım 3 | .35 | .12 | .03 | .075 | | | | | |
| OYDOA | | | | | .037 | .027 | .058 | 1.342 | .180 |
| ÖNOA | | | | | -.019 | .034 | -.025 | -.550 | .583 |
| ÖDOA | | | | | .070 | .043 | .078 | 1.604 | .109 |
| Adım 4 | .53 | .28 | .17 | .000 | | | | | |
| OŞA | | | | | -.267 | .032 | -.293 | -8.306 | .000 |
| OA | | | | | .238 | .031 | .300 | 7.583 | .000 |

R = .53; R² = .28; F = 29.660; p = .000

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin olumlu bir okul iklimine ilişkin algılarını yordayan kişisel ve örgütsel değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin olumlu okul iklimine ilişkin algıları destek, başarı ve güven boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerinin yanında, okul olanaklarının yeterliği, akademik programlardan memnuniyet, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranış sergilemeleri, okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet duygusu yordayıcı değişkenler olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği ile akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığını göstermiştir. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyi azalmaktadır. Bu bulgular, etkili öğretmen özellikleri arasında teşvik edici ve destekleyici davranış göstermenin önemini yansıtmaktadır. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler daha etkili olarak algılanmaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirir. Destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme isteğini artırır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Araştırmanın bulguları, Ornstein'in (1990) teşvik edici ve destekleyici bir öğretmeni, öğrencilerin yeteneklerine inanan ve onlara saygı gösteren bir kişi olarak betimlemesini destekler niteliktedir. Hoy ve diğerlerinin (1991) tanımladığı açık okul ikliminde, okul yöneticileri ve öğretmenler destekleyici davranışlar sergileyerek etkili bir liderlik özelliği gösterirler. Bu özellikler, öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarının özellikle destekleyici öğretmen ve yönetici davranışları ve nitelikli bir akademik program ile ilişkisini anlaşılır kılmaktadır.

Okul ikliminin başka bir boyutu olarak ele alınan başarı odaklılık üzerinde, öğrencilerin sınıf düzeyi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, akademik programdan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanma, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet düzeyinin artması, öğrencilerin başarı algılarını geliştirmektedir. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla uyumlu gözükmektedir. Örneğin, öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını konu alan bir çalışmada, öğretmenlerin niteliği ve etkililiği ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, akademik programların ve öğretim süreçlerinin niteliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır (Heck, 2009). Okul ikliminin ilişkilendirildiği metaforlardan okul sağlığının boyutlarından biri, öğrenci başarısını temel alan akademik önemdir. Sağlıklı okullarda öğrenci başarısının artırılması amaçlanarak, öğrenciler için yüksek fakat başarılabilir akademik hedefler oluşturulur. Bu okullarda öğrenme ortamı düzenli ve güvenlidir; öğretmenler öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar; öğrenciler derslerine iyi çalışırlar ve

akademik açıdan başarılı öğrenciler takdir edilir (Hoy ve Feldman, 1987; Hoy ve diğerleri, 1991; Licata ve Harper, 2001). Bununla birlikte, görece olarak yüksek düzeyde öğretmen bağlılığı, etkili mesleki uygulamalar, yüksek düzeyde öğrenci başarısı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi de sağlıklı bir okul iklimini yansıtmaktadır (Hoy ve Hannum, 1997).

Araştırmanın bulguları, Turan'ın (1998) okulun örgüt ikliminin ve destekleyici yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve dolayısıyla öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu yönündeki araştırma bulgularıyla uyumludur. Bu özellikleri dikkate alındığında, olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminde öğrencilerin başarı odaklı davranışlar göstermesinin daha kolay olacağı belirtilebilir. Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu, öğrencilerin başarı odaklılık algılarının sınıf düzeyi ile negatif ilişkili olmasıdır. Başka bir anlatımla, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe başarı odaklılık puanları azalmaktadır. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıflara göre daha fazla sınav baskısı hissetmeleri, bu durumun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ayrıca, ilköğretimin son sınıfları öğrencilerin ergenlik çağı başlarına denk gelmekte ve onlar için kritik bir dönemidir.

Araştırmanın sonuçları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını göstermiştir. Bu bulgunun, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet uyguladığını, bunların daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir (Karagülmez, Dinçyürek, Kıralp ve Şahin, 2006; Kepenekçi ve Çınkur, 2003; Pişkin, 2002). Öğrencilerin öğretmen, yönetici ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimi sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Okul öğrencilere akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerini sağlayacak güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlamak zorundadır (Blum, 2005). Bununla birlikte, sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin ve öğretim programlarının etkisizliği ve sosyal etkinliklerin, okulun sosyal çevresinin ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler, ilköğretim okullarında disiplin olaylarının yaşanmasında etkili olmaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001). Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendilerini okula ait ve bağlı hissetmeleri onların okula olan güvenini ve olumlu akran etkileşimini artırmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algılamasını sağlayacak okul merkezli uygulama ve etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilere karşı daha destekleyici ve olumlu bir iletişim tarzı benimsemelidir. Özellikle, sosyal faaliyetler aracılığıyla öğrencilerin şiddetten arınık bir okul ortamında öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. Ders içerikleri, programlar ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin okula bağlanma duygusunu geliştirici yönde olmalıdır. Okulun fiziki ortam ve olanaklarının geliştirilmesi öğrencilerin başarısı açısından önemli görülmelidir. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklılık algısının düşmesine neden olan etkenler araştırılmalıdır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Öğrencilerin olumlu bir okul iklimine ilişkin algılarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konacağı araştırmalar da yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını daha derinlemesine incelemek için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary school teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 21(4), 319-329.
- Balcı, A. (2008). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Çalık, T. (2008). *Seçim teorisi temelli güvenli okul ikliminin oluşturulması*. TÜBİTAK tarafından desteklenen 106K016 nolu araştırma projesi.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (baskıda). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*.

- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 100-114.
- Erdem, F. (1996). İşletme kültürü. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- 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. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Karagülmez, Ç., Dinçyürek, S., Kırıl, Y. ve Şahin, S. (2006). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Kitabı* (ss. 119-130). İstanbul, 28-31 Mart 2006.
- Karlı, M. D. (1998). *Yönetimsel etkililik*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 6.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 236-253.
- Kessler, S. R., Spector, P. E., Chang, C. H., & Parr, A. D. (2008). Organizational violence and aggression: Development of the three-factor Violence Climate Survey. *Work & Stress*, 22(2), 108-124.
- Kline, T. J. B., & Boyd, J. E. (1991). Organizational structure, context, and climate: Their relationships to job satisfaction at three managerial levels. *The Journal of General Psychology*, 118(4), 305-316.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26.
- Mearns, K. J., & Flin, R. (1999). Assessing the state of organizational safety-culture or climate? *Current Psychology*, 18(1), 5-17.
- Ornstein, A. C. (1990). *Foundations of education*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 193-216.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.
- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A.J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645-671.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.

EXTENDED ABSTRACT

School organizational climate is defined as the set of internal characteristics that distinguishes one school from another. The organizational climate of a school influences the behavior of its teachers and students. An effective school has a strong positive and open climate. The climate of a school may be viewed as its personality reflecting organizational characteristics (Hoy & Hannum, 1997; Hoy & Miskel, 1987; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). A school with an open and healthy climate is characterized by high levels of student achievement and effective learning (Hoy & Hannum, 1997; Licata & Harper, 2001). The purpose of this study was to examine the variables predicting the primary school students' perceptions of school climate by some demographic and organizational variables.

This was a correlational study using survey for data gathering. The perceptions of primary school students on the factors of school climate as "supportive teacher behavior", "achievement orientation", and "positive peer relations and safe learning environment" were the dependent variables. The predictor variables were gender, grade, perceived quality of school facilities, perceived quality of academic programs, supportive teacher and administrator behavior, perceived violence in the school, and sense of school belonging.

A total of 683 primary school students from Afyon (n=102), Gümüşhane (n=97), Kocaeli (n=94), Konya (n=101), Mersin (n=107), Van (n=85), and Yozgat (n=97) were participated in the study. The study sample consisted of 345 (50.5%) female and 338 (49.5%) male students. Out of these students, 257 (37.6%) were 6th graders, 193 (28.3%) were 7th graders, and 233 (34.1%) were 8th graders.

Data were collected by using the "School Climate Student Scale" developed by Çalık (2008) and the "School Atmosphere Scale" developed by Cemalcılar (2009). Both scales were designed as a rating scale ranging from "1=Never" to "5=Always". Results of factor analysis indicated a three factor structure on the School Climate Student Scale, conceptualized as "supportive teacher behavior", "achievement orientation", and "positive peer relations and safe learning environment". Factor loadings ranged from .45 to .85 with 45% total variance explained. Internal consistency coefficients for three factors ranged from .77 to .85. The School Atmosphere Scale were conceptualized and designed to measure the factors of "supportive teacher behavior", "negative teacher behavior", "supportive administrator behavior", "perceived quality of school facilities", "perceived violence in the school", "sense of school belonging", and "perceived quality of academic programs". Internal consistency coefficients for these factors ranged from .64 to .85.

In this study, Pearson correlation coefficients were computed to examine the relationships among the variables. Multiple hierarchical regression analysis was used to predict students' perceptions of school climate. The first step of the analysis included the demographic variables of gender and grade. At the second step, perceived quality of the school facilities and the quality of academic programs were added. Supportive administrator behavior, negative teacher behavior, and positive teacher behavior were the predictor variables added to the equation at the third step. The last step of the analysis comprised of two predictor variables as perceived violence in the school and sense of school belonging.

The supportive teacher behavior was the strongest variable that is positively correlated with support subscale of school climate ($r=.56$, $p<.01$). Achievement orientation was negatively and significantly related to students' grades ($r=-.10$, $p<.05$), negative teacher behavior ($r=-.39$, $p<.01$), and perceived violence in the school ($r=-.16$, $p<.01$). However, positive peer relations and safe learning environment was positively associated with the sense of school belonging ($r=.42$, $p<.01$).

In prediction of support subscale, the variables such as perceived quality of academic programs ($\beta=.27$, $p<.01$), supportive teacher behavior ($\beta=.32$, $p<.01$), supportive administrator behavior ($\beta=.12$, $p<.01$), and perceived violence in the school ($\beta=-.07$, $p<.05$) were the significant predictors. Final model produced a multiple R of .63 which accounted for 40% of the total variance. In achievement orientation, students' grades ($\beta=-.08$, $p<.05$), perceived quality of academic programs ($\beta=.15$, $p<.01$), supportive administrator behavior ($\beta=.09$, $p<.05$), supportive teacher behavior ($\beta=.29$, $p<.01$), sense of school belonging ($\beta=.08$, $p<.05$) were the significant predictors of students' perceptions of

achievement orientation. All variables explained 29% of the total variance with a multiple R of .54. In positive peer relations and safe learning environment, gender ($\beta=.10$, $p<.01$), perceived quality of school facilities ($\beta=-.15$, $p<.01$), school violence ($\beta=-.29$, $p<.01$), sense of school belonging ($\beta=.30$, $p<.01$) significantly predicted the perceptions of students. Final model produced a multiple R of .53 which explained 28% of the total variance.

This study shows that supportive teacher and administrator behavior is an important factor reinforcing students' perceptions of school climate. In addition, perceived quality of school facilities, the quality of academic programs, and a strong sense of school belonging seem to be positively related to an open and healthy school climate. However, perceived violence in the school is negatively associated with school climate, which means students' perceptions of school climate decline with high levels of perceived school violence. Students in a positive and supportive school climate are more likely to get on well with their teachers and peers. Based on the results of the study, it is recommended that social and educational activities should be planned to help students interact with their peers in view of schools as socialization contexts. Teachers and administrators should try to be more supportive for their students. Academic programs and school facilities should be developed and designed in such a way that students' sense of school belonging is enhanced through educational activities. Since this study shows that student achievement orientation decreases with the level of grades, further research should be conducted for clarifying the reasons of eighth grade students' low achievement orientation. The present study using predictive techniques explored some relationships. Further studies should be carried out in order to examine the causal relations between school organizational climate and other related factors. In addition, some qualitative research techniques such as observation, interview, or document analysis may be used for contributing to a deep understanding of school climate.