



Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının Okul ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi: Bir Örnek Olay Çalışması

Ersin Eren Akgöz¹Fatih Şahin²Onur Erdoğan³Ali Yüzer⁴

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1563308

Yükleme: 08.10.2024

Düzeltilme: 10.10.2025

Kabul: 20.10.2025

Anahtar Kelimeler:

Okul İklimi,

Sosyo-ekonomik Durum,

Okul Bölgesi

ÖZ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları; okul türü ve sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Çalışmada, keşfedici karma desen kullanılarak önce nicel veriler toplanmış, ardından nitel verilerle bulgular derinleştirilmiştir. Nicel aşamada nedensel karşılaştırma yöntemi, nitel aşamada ise durum çalışması metodolojik yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde sosyoekonomik açıdan benzer özellikler gösteren dört ortaokuldan (ikisi üst, ikisi alt sosyoekonomik düzeyde) toplam 637 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler 5. ve 8. sınıf düzeyindedir; 5. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması 10, 8. sınıf öğrencilerinin ise 13'tür. Araştırmanın nitel verileri, her bir okuldan seçilen dört öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmış olup, toplamda 16 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sekizi kadın, sekizi ise erkektir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları ile destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimi ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıf öğrencilerine kıyasla okul iklimini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının, okulun sosyoekonomik düzeyine göre de farklılaştığı belirlenmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda, destekleyici öğretmen davranışları ve başarı yönelimi boyutlarında daha yüksek düzeyde olumlu algılar rapor edilmiştir. Bu bulgu, mevcut literatürle çelişen bir görünüm sergileyerek dikkat çekmiştir. Çalışmanın sonuçları, mevcut araştırmalar ve eğitim politikaları bağlamında tartışılmıştır.

1. Giriş

Okul iklimi, son yıllarda eğitim bilimlerinde giderek daha fazla önem kazanan ve okulun işleyişine dair çok boyutlu bir perspektif sunan bir kavramdır. Literatürde okul iklimi; okulun fiziksel, sosyal, akademik ve duygusal ortamını kapsayan, tüm paydaşların algılarını ve deneyimlerini şekillendiren örgütsel bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, 2021; Tepe ve Yılmaz, 2020). Hoy ve Hannum'a (1997) göre okul iklimi, okul etkinliğinin temel bir bileşeni olup, okulun genel atmosferini ve kültürünü belirleyen dinamik bir unsurdur.

Okul iklimi yalnızca fiziksel koşulları değil; aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkileri, yönetsel yaklaşımlar, iletişim biçimleri, güvenlik algısı, aidiyet duygusu ve akademik beklentiler gibi çok sayıda değişkeni içeren kapsamlı bir yapıdır (Gonder ve Hymes, 1994; DeWitt ve Slade, 2014).

Bu yönüyle okul iklimi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde öğrenme süreçlerini etkileyen proaktif bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını, psikolojik iyilik hallerini ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Wang ve Degol, 2016; Mucherah vd., 2018). Özellikle yüksek akademik standartların belirlendiği, öğrenci bağlılığının önceliklendirildiği, etkili liderliğin sergilendiği ve başarı odaklılığının vurgulandığı okullarda öğrencilerin daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sıcak ve destekleyici olduğu, ailelerle düzenli iletişim kurulan ve çeşitliliğe değer verilen okul ortamlarında öğrencilerin motivasyonları daha yüksek düzeyde desteklenmektedir.

Sorumlu Yazar¹: Ersin Eren Akgöz, Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ersinerenakgoz@gmail.com

Yazar²: Fatih Şahin, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, , Türkiye, sahinfatih@gazi.edu.tr

Yazar³: Onur Erdoğan, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, onurerdogan@gazi.edu.tr

Yazar⁴: Ali Yüzer, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yuzerali06@gmail.com

Okul iklimi ile öğretmen davranışları arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Öğretmenlerin iletişime açıklığı, pedagojik yeterlilikleri, değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerden beklentileri, mesleki gelişim düzeyleri ve kültürel farkındalıkları gibi değişkenler okul iklimini doğrudan etkilemektedir (Wang ve Degol, 2016). Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal durumları ve mesleki doyumları da okul ikliminden etkilenmektedir (Aghar, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin okulda zorbalığı önlemede oynadıkları rol ve öğrencilerle kurdukları sosyal destek ilişkileri, okulun güvenli ve adil bir ortam olmasına katkı sağlamaktadır (Mucherah vd., 2018; Coyle vd., 2022).

Olumlu bir okul iklimi yaratmak için kullanılacak temel kavramlar arasında öğrenci merkezlilik, başarı merkezlilik, sürekli iyileştirme, genel hedeflere odaklanma, sürekli iletişim, kararlara katılım, planlama ve periyodik değerlendirme yer almaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Bu kavramlar çerçevesinde öğrenci-öğretmen etkileşimi merkezi bir öneme sahiptir. Etkileşim hedefli bir şekilde sağlandığında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda öğrenci performansına katkı sağlanmakta; öğretmen mesleki üretkenliği de artmaktadır.

Okul iklimi, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin (4K: eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim) gelişimi açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Güçlü bir okul iklimi, öğrencilerin bu becerileri kazanabilecekleri güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunar (Çiner ve Göksoy, 2022; Nalçacı ve Bektaş, 2016).

Ancak okul iklimi konusunda yapılan araştırmaların sayısı artsa da, eğitim politikalarında bu kavrama yeterince yer verilmediği ve uygulama ile teori arasında hâlâ önemli bir boşluk olduğu belirtilmektedir (Cohen vd., 2009). Bu çalışmada, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklı yaklaşımlar, güvenli öğrenme ortamları ve olumlu akran etkileşimi gibi unsurlar okul iklimi bağlamında ele alınmakta; bu yönüyle araştırmanın hem kuramsal hem de uygulamalı katkı sunması hedeflenmektedir.

Çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin okul ve sınıf düzeyine göre okul iklimi algılarını incelemektir. Okul iklimi algıları öğrencilerin gözünden ortaya konulduktan sonra, okul iklimi algısını destekleyen öğretmen görüşleri ve davranışları incelenecektir. Bu amaçla araştırmanın nicel alt amaçları aşağıda verilmiştir.

1. Okul iklimi algıları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıyor mu?
2. Okul iklimi algıları sınıf düzeyine göre farklılaşıyor mu?
3. Okul iklimi algıları okula göre farklılaşıyor mu?

Araştırmanın nitel boyutunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Okul iklimiyle ilişkili destekleyici öğretmen davranışları nelerdir?

2. Okul iklimiyle ilişkili başarı odaklı davranışlar nelerdir?
3. Güvenli öğrenme ortamları ve olumlu akran etkileşimi davranışları okul iklimiyle ilişkili nelerdir?

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki dört ortaokulda gerçekleştirilmiş olup, sosyoekonomik ve fiziksel koşulları birbirine yakın iki ortaokul ile sosyoekonomik ve fiziksel koşulları daha düşük iki ortaokuldaki 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile aynı okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını okul türü ve sınıf düzeyine göre incelemektir. Özellikle öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimi ve güvenli öğrenme ortamı gibi okul iklimi alt boyutlarına dair algılarının demografik değişkenler ve sosyoekonomik düzeyle nasıl ilişkilendiği araştırılmıştır. Bu kapsamda hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine ve çok yönlü bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma, mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatürde genellikle okul iklimi algıları sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda daha olumlu olarak raporlanırken, bu çalışmada düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerin daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul iklimi üzerine yapılan geleneksel yaklaşımlara eleştirel bir bakış sunmakta ve eğitim politikalarının yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okul iklimine dair algılarındaki değişimi ortaya koyarak, yaş ve gelişim dönemlerinin okul deneyimlerine etkisini anlamaya katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitimciler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için öğrenci merkezli ve kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

1.2. Okul İklimi

Okul iklimi, okul yöneticilerini, öğretmenleri ve öğrencileri etkileyerek okul bileşenlerinin davranışlarını şekillendirir ve böylece o okulu diğerlerinden ayıran bir özellik haline gelir (Bakkal, 2019; Bakkal ve Radmard, 2019). Okul iklimi, okul paydaşları tarafından algılanan, paydaşların davranışlarını etkileyen ve şekillendiren ve okulun kolektif davranışlarını oluşturan kalite olarak tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul iklimi, okulun fiziksel ve psikolojik özelliklerinin toplamı olarak görülür. Tüm okul paydaşları üzerinde yadsınamaz bir etkisi olan ve tüm okul paydaşlarını olumlu veya olumsuz etkileyen bir faktör olarak kabul edilir. Bu nedenle okul iklimini belirlemek, olumsuz bir okul iklimini düzeltmek ve daha olumlu bir okul iklimi geliştirmek, okul iklimi üzerine yapılan çalışmaların temel hedefleri olarak belirtilir. Okul iklimi ayrıca okulda bulunan bireylerin

okulun kalitesine ve okulda bulunan diğer bireylere yönelik duygularını da içerir (Kaplan ve Geoffroy, 1990).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilişkilerinin kalitesi, olumlu bir okul iklimi yaratmada etkilidir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi yaratma konusunda büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır. Öte yandan okulda olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve olumlu bir tutum geliştirmelerine önemli bir katkısı olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin olumlu okul iklimi tutumları ise öğrencinin akademik gelişimine ve öğrenme süreci başarılarına katkıda bulunmaktadır (Şahin ve Atbaşı, 2020).

Tableman (2004) okul iklimini belirleyen unsurları dört başlık altında analiz etmiştir: okulun fiziksel çevresi, okulun sosyal çevresi, okulun duygusal çevresi ve okulun akademik çevresi. Okulun fiziksel çevresi; okul güvenliği ve sağlığı, öğrenci sayısı ve okuldaki materyallerin yeterliliğini içerir. Okulun sosyal çevresi; okuldaki paydaşlar arasındaki iletişimi, ortak karar almayı, yönetici ve öğretmenlerin okulun işleyişi ve işleyişi hakkında önerilere açık olmasını içerirken, okulun duygusal çevresi; güven duygusu, motivasyon, sayı ve hoşgörü ortamı ve paydaşların öz değer duygusu gibi konuları içerir. Okulun akademik ortamı, okulun başarıya odaklanması ve başarıya verdiği önem, farklı yeteneklere sahip öğrencilere verilen değer, öğrencileri destekleme ve yönlendirme, başarıyı izleme ve ödüllendirme, öğretmenlerin yeterlilikleri gibi konuları kapsamaktadır.

Okul ikliminin öğrenciler ve öğretmenler, okulda sosyal ilişkiler ve öğrenme ortamları üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir. Okul iklimi ile ilgili literatür incelendiğinde, okul ikliminin öğrenciler üzerindeki etkilerinin öğrencilerin duygusal ve akademik başarısında önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Olumlu bir okul ikliminin öğrencinin sosyal, psikolojik ve akademik yönlerinin gelişimini desteklediği ve okulun güvenli bir fiziksel ortam olarak algılanmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Ada, 2020; Dinçer, 2021; Doğan, 2012; Koç, 2021; Münüsoğlu, 2022).

1.3. Okul İkliminin Boyutları

Halpin ve Croft (1963), ilköğretim okullarında öğretmenlerin birbirleri ve okul yöneticileriyle ilişkilerinin değerlendirilmesine dayalı olarak "Örgütsel İklim Tanımlama Anketi (ÖİB)"ni geliştirmiştir. Bu ankette sekiz alt boyut ve iki ayrı grup değerlendirilmiştir. Öğretmen ve müdür bağlamında alt boyutlar çözülme, engelleme, moral, samimiyet öğretmen davranışları; yukarı bakma, sıkı kontrol, kendini işine verme ve anlayış gösterme müdür davranışları olarak belirlenmiştir. Hoy vd. (1991) okul iklimini müdür ve öğretmenler bağlamında altı boyutta incelemiştir. Müdür boyutunda bu boyutlar müdür destekleyici davranışlar, müdür yönlendirici davranışlar ve müdür kısıtlayıcı davranışlar olarak oluşturulmuştur. Öğretmenler bağlamında ise profesyonel

öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları ve özgür öğretmen davranışları oluşturulmuştur. Çalık ve Kurt (2010), okul iklimi için bir ölçüm aracı geliştirme sürecinde literatüre dayalı olarak üç önemli boyuta vurgu yapıldığını belirtmektedir. Bu boyutlar destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimi ve güvenli öğrenme ortamı olarak listelenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada okul ikliminin boyutları destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimi, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olarak ele alınmıştır.

1.3.1. Destekleyici öğretmen davranışı

Freiberg (1999) yaptığı çalışmada lise düzeyindeki bir grup öğrencinin öğretmen desteğiyle okul iklimi algılarının anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuş ve aynı sonucun küçük gruplarla yapılan odak grup görüşmelerinde de doğrulandığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler başarılı olabilmek için öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sweetland ve Hoy (2000), okul yönetimi tarafından öğrencilerin başarılı olabilmesi için gerekli koordinasyon sağlandığında ve olumlu bir okul iklimi bu koordinasyonu desteklediğinde öğrenci başarısının artacağını ve öğrencilerin başarı için daha fazla sorumluluk alacaklarını belirtmektedir. Okul iklimi ile zorbalık, olumlu sosyal davranışlar, öğrenci başarısı gibi değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan çalışmalar bulunmasına rağmen (Çalık ve Kurt, 2010) tüm değişkenlerin öğretmen desteğiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Olumlu bir okul iklimi geliştirmek için öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenmeleri, güven oluşturmaları, yardımsever ve arkadaş canlısı olmaları ve destekleyici davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Arter, 1987).

1.3.2. Başarı odaklılık

Okul iklimi, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve veliler olmak üzere tüm paydaşların etkilediği bir unsurdur. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisi önemli kabul edilir. Olumlu bir okul iklimi yaratmak, başarılı okulların başarısında önemli bir faktördür. Kaliteli eğitim ve öğretim süreçlerinin gelişmesi için olumlu bir okul iklimi yaratmak gerekir (Çalık ve Kurt, 2010; Dindar, 2008; Gümüseli, 2001). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Cohen vd., 2009; Greenway, 2017; Guo ve Higgins-D'Alessandro, 2011). Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin paylaşılan bir vizyon geliştirerek ve paydaşlara okulun bir parçası olduklarını hissettirerek olumlu bir okul iklimi algısıyla öğrenci başarısına katkıda bulunabilecekleri belirtilmiştir (Greenway, 2017).

1.3.3. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin temel görevlerinden biri güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda, uyum ve saygı içinde yürütülen

etkinliklerle olumlu bir okul iklimi yaratılabileceği belirtilmektedir (Greenway, 2017; Öztürk, 2008). Okullarda öğrencilerin kendilerini sağlıklı ve güvenli bir ortamda hissetmeleri desteklenmelidir. Bu şekilde öğrencilerin akademik başarı ve karar alma süreçlerine katılımını sağlayan bir okul ortamı yaratmak eğitim ve öğretim süreçleri için gerekli görülmektedir (Yazıcı, 2020).

2. Yöntem

Metodolojide üç temel yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu yaklaşımlar, sayısal veriler kullanılarak nicel, sözel veriler kullanılarak nitel ve hem sayısal hem de sözel veriler kullanılarak karma yöntem olarak gruplandırılmıştır (Alkan vd., 2019). Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek kullanıldığından önce nicel yöntem uygulanmış, daha sonra öğrencilerin algıladıkları okul iklimi hakkında öğretmenlere görüş sorularak derinlemesine bir inceleme yapılacağından nitel yöntem uygulanmıştır. Elde edilen nitel verilerle nicel veriler ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

2.1. Desen

Karma yöntem, tek bir araştırma problemini anlamak için nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir tasarım olarak tanımlanmaktadır. Keşfedici karma tasarım, önce nicel kısmın yürütülüp analiz edildiği, daha sonra nicel kısmın nitel veriler elde edilerek desteklediği bir tasarım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2005). Nicel kısımda ilişkisel tasarım ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tasarım, iki veya daha fazla grup veya olgu arasındaki ilişkinin incelendiği bir tasarımdır. Araştırma kapsamında dört farklı okuldaki öğrencilerin okul iklimi algıları karşılaştırılacak ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okul iklimi algıları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu nedenle ilişkisel tasarım, nicel bir tasarım olarak uygun görülmüştür. Durum çalışması, sınırları net bir sistemin nasıl çalıştığı hakkında sistematik olarak bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak ilgili sistemin derinlemesine incelenmesini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Chmiliar, 2010). Genel olarak bir durum çalışması, bir durumun derinlemesine araştırılması ve betimlenmesini içerir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırma kapsamındaki dört okulda aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ölçülecek ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile derinlemesine bir inceleme yapılacağından nitel bölümde metodolojik bir yaklaşım olarak durum çalışmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde benzer sosyoekonomik özellikler gösteren, sosyoekonomik özellikleri yüksek iki ortaokul ve sosyoekonomik özellikleri düşük iki ortaokul olmak üzere toplam dört

ortaokulda öğrenim gören 5. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu belirlenen okullardaki tüm öğrencilerle (n=637) oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulandığı okullardaki öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde benzer sosyoekonomik özellikler gösteren, sosyoekonomik özellikleri yüksek iki ortaokul ve sosyoekonomik özellikleri düşük iki ortaokul olmak üzere toplam dört ortaokulda öğrenim gören 5. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu belirlenen okullardaki (e-okul.meb.gov.tr) tüm öğrencilerle (n=637) oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulandığı okullardaki öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Okul	Frekans	Yüzde
A	282	44,3
B	163	25,6
C	67	10,5
D	125	19,6
Toplam	637	100,0

2.3. İşlem

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle gerekli etik kurul ve kurum izinleri alınmıştır. Veri toplama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan dört ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında, çalışma grubunda yer alan 5. ve 8. sınıf öğrencilerine “Okul İklimi Ölçeği” yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Elde edilen nicel veriler analiz edildikten sonra, bulguların daha ayrıntılı biçimde açıklanabilmesi amacıyla nitel aşamaya geçilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinde, her bir okuldan seçilen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze yürütülmüş, katılımcıların görüşleri etik ilkeler doğrultusunda kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek biçimde değerlendirilmiş ve sonuçlar bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılacak kişisel bilgi bölümü araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup nicel ve nitel bölümlerde kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

2.4.1. Nicel veri toplama aracı

Çalışmanın nicel kısmında Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” (OİKÖ) kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçekler için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve uyum indeksleri hesaplanmıştır. Okul iklimi ölçeğinin DFA uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 3,27$; RMSEA = .06; SRMR = .06; CFI = .95; IFI = .95; NFI = .93; NNFI = .95; RFI = .93. Uyum indeksleri incelendiğinde; okul iklimi ölçeğinin χ^2/sd 'si kabul edilebilir düzeydedir ($2 < \chi^2/sd < 5$); RMSEA değeri ($.08 < RMSEA < .10$) uyum indeksi içerisinde, SRMR değerleri (SRMR < .050) uyum indeksi dışında ve son olarak CFI, IFI, NNFI, NFI ve RFI değerleri mükemmel uyum aralığında ($> .95$) ve NFI ve RFI değerleri iyi uyum aralığındadır ($.90 < NFI, RFI < .95$) (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidel, 2007). Ayrıca ölçeklerin güvenilirlik testi kapsamında Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Okul iklimi ölçeği için katsayı 0,87'dir. Çalışmada kullanılan ölçek için .70 ve üzeri bir güvenilirlik katsayısının güvenilirlik açısından yeterli olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Veri toplama sürecinde öncelikle nicel bölüm kapsamındaki öğrencilere yönelik araştırma soruları yüz yüze uygulanmıştır.

2.4.2. Nitel veri toplama aracı

Nitel kısımda ise araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Sorular önce taslak olarak hazırlanmış, ardından uzman görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Daha sonra nitel bölüm kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerekli izinler alındıktan sonra yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında alan ve dil uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur ve alınan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, her bir okuldan seçilen dört öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmış olup, toplamda 16 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sekizi kadın, sekizi ise erkektir.

2.5. Veri Analizi

Çalışmanın nicel kısmında elde edilen veriler "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilmiştir. Testler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-0,612 ve 0,145) ve (0,086 ve 0,289) olduğu görülmüştür. Verilen rakamların -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal

dağılım gösterdiğini göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ayrıca verilerin normal dağılımını kontrol etmek için histogram grafikleri incelenmiş ve normal dağılıma yakın bir dağılım gözlenmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi tema analizinin devamı niteliğinde olup verilerin daha detaylı analiz edilmesine dayanmaktadır. Veriler kodlanmış ve ölçek kapsamında belirlenen temalar altında kod listesi oluşturularak toplanmıştır. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken doğrudan alıntılara da başvurulmuştur. Son aşamada nicel ve nitel veriler birleştirilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın nicel kısmında birinci amaç kapsamında; "Okul iklimi algıları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Öğrencilerin cinsiyete göre okul iklimi algılarına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek-Boyut	Değişken	n	X̄	S	t	p
Okul İklimi (Genel)	K	339	3,71	.67	-.55	.57
	E	298	3,74	.56		
Destekleyici Öğretmen Davranışları	K	339	3,61	.04	.20	.83
	E	298	3,60	.04		
Başarı Odaklılık	K	339	3,94	.04	.53	.19
	E	298	3,92	.04		
Güvenli Öğrenme Ortamı	K	339	3,69	.05	-1,29	.07
	E	298	3,77	.04		

Tablo 2'ye göre, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ($t = -0,558$, $p > .05$). Ölçeğin boyutları incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları ($t = .20$, $p > .05$), başarı yönelimi ($t = .53$, $p > .05$) ve güvenli öğrenme ortamı ($t = -1,29$, $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın nicel bölümünde, ikinci amaç kapsamında şu bulgular elde edilmiştir; "Okul iklimi algıları sınıf düzeyine göre farklılaşıyor mu?".

Tablo 3.*Öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul iklimi algılarına ilişkin t-testi sonuçları*

Ölçek-Boyut	Değişken	n	X̄	S	t	p
Okul İklimi (Genel)	5. Sınıf	353	3.88	.56	7.08	<.001
	8. Sınıf	284	3.53	.68		
Destekleyici Öğretmen Davranışları	5. Sınıf	353	3.73	.64	4.84	<.001
	8. Sınıf	284	3.44	.81		
Başarı Odaklılık	5. Sınıf	353	4.08	.57	6.45	<.001
	8. Sınıf	284	3.75	.67		
Güvenli Öğrenme Ortamı	5. Sınıf	353	3.91	.69	6.52	<.001
	8. Sınıf	284	3.50	.85		

Tablo 3'e göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=6.521, p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3.88$) 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3.53$) göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir. Destekleyici öğretmen davranışları konusunda 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3.73$) 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3.44$) göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde başarı yönelimi boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin (\bar{x}

$=4.08$) 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3.75$) göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Son olarak, güvenli öğrenme ortamı boyutunda, 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3.91$) 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3.50$) göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın nicel kısmında, üçüncü amaç kapsamında şu bulgular elde edilmiştir; "Okul iklimine ilişkin algılar okula göre farklılık gösteriyor mu?"

Tablo 4.*Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarına ilişkin okullara göre ANOVA testi sonuçları*

Ölçek-Boyut		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Hochberg
Okul İklimi (Genel)	Gruplararası	2.92	3	1.21	7.02	<.001	3-4>2-1
	Grup içi	87.82	633	.39			
	Toplam	90.75	636				
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Gruplararası	8.66	3	2.88	5.38	.001	3-4>2-1
	Grup içi	339.50	633	.53			
	Toplam	348.16	636				
Başarı Yönelimi	Gruplararası	8.06	3	2.68	6.63	<.001	3-4>2-1
	Grup içi	256.36	633	.40			
	Toplam	264.42	636				
Güvenli Öğrenme Ortamı	Gruplararası	0,63	3	1.21	.72	.53	3-4-2-1
	Grup içi	185.48	633	.39			
	Toplam	186.11	636				

Ortalama Kareler Tablo 4'e göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları öğrenci görüşlerine göre farklılaşmaktadır ($F_{(3-633)}=7.021, p<.05$). Field (2017), gruplar arasındaki kümelerin eleman sayısının birbirinden uzak olduğu durumlarda Hochberg testinin yapılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Tabloda 3 ve 4 numaralı okullar düşük sosyoekonomik düzeye sahip okulları temsil ederken, 1 ve 2 numaralı okullar yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okulları temsil etmektedir. Test sonuçlarına göre Okul 3 ($\bar{x}=3.40, S=.33$) ve Okul 4 ($\bar{x}=3.39, S=.37$) ortaokul öğrencilerinin Okul 2 ($\bar{x}=3.22, S=.40$) ve Okul 1 (\bar{x}

$=3.28, S=.37$) ortaokul öğrencilerine göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları; Destekleyici öğretmen davranışları (Okul 3 ($\bar{x}=3.81, S=.66$) ve Okul 4 ($\bar{x}=3.76, S=.69$) ve Okul 2 ($\bar{x}=3.50, S=.77$) ve Okul 1 ($\bar{x}=3.55, S=.74$)) ve başarı yönelimi (Okul 3 ($\bar{x}=4.09, S=.59$) ve Okul 4 ($\bar{x}=4.11, S=.67$) ve Okul 2 ($\bar{x}=3.83, S=.60$) ve Okul 1 ($\bar{x}=3.87, S=.64$)) boyutlarında Okul 3 ve Okul 4 ortaokul öğrencilerinin Okul 2 ve Okul 1 ortaokul öğrencilerine göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan güvenli öğrenme ortamı (Okul 3 ($\bar{x}=2.77, S=.57$) ve Okul 4

($\bar{x}=2,83$, $S=.51$) ve Okul 2 ($\bar{x}=2,76$, $S=.55$) ve Okul 1 ($\bar{x}=2,83$, $S=.53$) açısından okullar arasında fark olmadığı söylenebilir.

Çalışmanın nitel kısmında birinci amaç kapsamında şu bulgular elde edilmiştir; "Okul iklimiyle ilgili destekleyici öğretmen davranışları nelerdir?".

Tablo 5.

Okul iklimi destekleyici öğretmen davranışı temasına ilişkin kodlar

Tema	Kavramsal Kodlar	f
Destekleyici Öğretmen Davranışları	1.1 Disiplinler arası işbirliği	8
	1.2 Sosyal aktivitelere katılımı kolaylaştırma	2
	1.3 Karar alma süreçlerine katılımı kolaylaştırma	1
	1.4 Projelerde iş birliği yapma	5
	1.5 Okul içinde ve dışında gerçek ilişkiler kurma	3
	1.6 Bireysel farklılıkları dikkate alma	1
	1.7 Başarı odaklı bir sınıf iklimi yaratma	1
	1.8 Çeşitli öğrenme ortamları yaratma	1
	1.9 Keyifli aktiviteler planlama ve uygulama	1
	1.10 Meslektaşlar arasında sevgi ve saygı	2
	1.11 Müfredat çerçevesi içinde aktiviteler uygulama	2
	1.12 Okulda sorumluluk alma	3
	1.13 Motivasyon ve ödüller sağlama	2
	1.14 İnisiyatif alma	3
	1.15 Mesleki gelişimi sürdürme	2
	1.16 Olumlu iletişim kurma	5
	1.17 Derslere hazırlanma ve ders planlama	1
	1.18 Zaman çizelgesine göre davranma	2
	1.19 Tutarlılık	1
	1.20 Rol model olma	1
	1.21 Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme	1
	1.22 Öğrencilerin okula ait olma duygusunu ve aidiyet duygusunu geliştirmek	1
	1.23 Kapsayıcı öğretim faaliyetleri	1

Tablo 5'e göre, "Destekleyici Öğretmen Davranışı Teması" altında yirmi üç kavramsal kod listelenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, görüşülen öğretmenler "Destekleyici Öğretmen Davranışı Teması" konusunda en fazla görüşü "Memurlar arasındaki iş birliği" ($f=8$) kavramsal kodunda belirtmişlerdir. Daha sonra, "Projelerde iş birliği" ($f=5$) teması ve son olarak "Olumlu iletişim" ($f=5$) teması üzerinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, okulda destekleyici öğretmen davranışıyla ilgili iş birliğinin öğretmenler tarafından önemli görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine göre, destekleyici öğretmen davranışlarının iletişim yoluyla da sergilendiği düşünülebilir. Destekleyici öğretmen davranışları temasında katılımcı öğretmen P2, "Okulumuzda öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sevgi vardır. Sosyal etkinlikler birlikte düzenlenir ve bu etkinliklere katılım oldukça yüksektir. Her bölümün bir sosyal medya grubu vardır ve gruplar aktif olarak

kullanılır. Öğretmenler arasında her konuda fikir alışverişinde bulunulur ve ortak bir fikir oluşur" ifadesini kullanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler karşılıklı sevgi ve saygı davranışları sergiler, sosyal medya aracılığıyla iletişim kurar ve eğitim ve öğretim konusunda fikir alışverişinde bulunurlar.

Aynı konuda bir diğer katılımcı öğretmen K7, "Açık iletişime dayalı samimi ilişkiler kurulur. Öğretmenler çalışmalarında birbirlerine destek olur ve bölümler işbirlikçi olarak hareket eder. Ayrıca ihtiyaç duyulan konularda bölümler arasında iş birliği vardır" ifadesini kullanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, branş öğretmenleri öğrencilerine içten, işbirlikçi ve kolektif davranarak destek olur ve böylece okul iklimine katkıda bulunurlar.

Çalışmanın nitel kısmında ikinci amaç kapsamında şu bulgular elde edilmiştir; "Okul iklimiyle ilgili başarı odaklı davranışlar nelerdir?".

Tablo 6.

Okul iklimi başarı yönelimi temasına ilişkin kodlar

Tema	Kavramsal Kodlar	f
2. Başarı Odaklılık	2.1 Bilgi yarışmaları düzenlemek	2
	2.2 Sonuç değerlendirme sınavları	3
	2.3 Kaliteli saha gezileri	1
	2.4 Okuma saatleri düzenlemek	1
	2.5 Zekâ yarışmaları	1
	2.6 Yüksek başarı beklentisi	2
	2.7 Sınav sonuçlarının paydaşlara duyurulması	1
	2.8 Okul için başarı odaklı hedefler belirlemek	3
	2.9 Vizyonda başarıya vurgu yapmak	1
	2.10 Akademik alan dışında sosyal, sanatsal ve spor faaliyetleri düzenlemek	5
	2.11 Değerlendirme ve değerlendirmede bireysel farklılıkları dikkate almak	2
	2.12 Öğrenciler için bireysel çalışma planları hazırlamak	2
	2.13 Aileleri dâhil etmek	4
	2.14 Başarının önündeki engelleri belirlemek ve gerekli önlemleri almak	1
	2.15 Akran öğrenmesini teşvik etmek	2
	2.16 Öğrenciye bütünsel bakış	1
	2.17 Rekabet duygusunu geliştirmek için etkinlikler düzenlemek	1
	2.18 Öğrenci yeteneklerini keşfetmek için aktiviteler	4
	2.19 Okulda sağlıklı, güvenli ve mutlu bir ortam yaratmak	2
	2.20 Motivasyonu artıran aktiviteler	2
	2.21 Çeşitli fedakarlıklar öğretmenler	1
	2.22 Öğrencilerin eksikliklerine uygun bir ders planı hazırlamak ve uygulamak	1
	2.23 Güncel bilgiyi aktarmak ve mesleki gelişime önem vermek	1
	2.24 Adalet	1
	2.25 Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir sınıf ortamı yaratmak	1
	2.26 Sınıf içi etkinliklere uygun materyaller sağlamak	1
	2.27 Öğrencilere etkili çalışma yöntemleri öğretmek	1

Tablo 6'ya göre "Başarı Odaklılık" başlığı altında yirmi yedi kavramsal kod sıralanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, görüşülen öğretmenlerin "Başarı Odaklılık" konusundaki görüşlerini ağırlıklı olarak "Akademik alan dışında sosyal, sanatsal ve sportif etkinlikler düzenleme" ($f=5$) kavramsal kodunda ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okulda başarı kavramının yalnızca akademik başarı olarak görülmediği, aynı zamanda sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklerde öğrenci başarısının da önemli olduğu söylenebilir. Daha sonra, "Öğrenci yeteneklerini keşfetmeye yönelik etkinlikler" ($f=4$) kavramsal kodunda görüş belirtmişlerdir. Son olarak, "Okul için başarı odaklı hedefler oluşturma" ($f=3$) ve "Sonuç değerlendirme sınavları" kavramsal kodlarında görüş belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, okulda başarı yönelimi ile ilgili öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmenin önemli olduğu ve bu bağlamda okulda ve okul dışında çeşitli etkinlikler düzenlendiği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere başarı hedefleri koymaları konusunda rehberlik ettiği, böylece eksikliklerin belirlendiği ve okulda başarı değerlendirme sınavları aracılığıyla geri bildirim verildiği söylenebilir.

Başarı yönelimi temasında, katılımcı öğretmen K1; "Okulumuzda bilgi yarışmaları, deneme sınavları, nitelikli okul gezileri, çevrimiçi kitap okuma saatleri, zekâ oyunları, spor turnuvaları, dans ve şarkı yarışmaları düzenlenmektedir. Her öğretmen başarı beklentilerini hem

öğrencilerle hem de velilerle paylaşır. Öğretmenler kurulu kararıyla aylık olarak başarı değerlendirme sınavları hazırlanır ve uygulanır. Sonuçlar hem öğrencilerle hem de velilerle paylaşılır. Okulun vizyon ve misyonu kapsamında başarı kriterlerimiz sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal, sanatsal ve spor alanlarında da var olmaya çalışıyoruz." Bu açıdan bakıldığında okullarda düzenlenen deneme sınavları, geziler, kitap okulu saatleri, zekâ oyunları turnuvaları, spor yarışmaları ve sanatsal etkinlikler okul iklimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin başarısı hakkında hem öğrencileri hem de velileri bilgilendirmenin okulun paydaşlarıyla iletişimini güçlendirdiğini söyleyebiliriz. Okulun başarı odaklı bir misyon ve vizyona sahip olması ve başarının sadece akademik başarı olarak değerlendirilmemesi de okul iklimine olumlu katkıda bulunmaktadır.

Aynı temada katılımcı öğretmen K11;

"Okulumuzda zaman zaman projeler ve yarışmalar düzenliyoruz. Tüm öğrencilerimizin çaba ve gayretlerinin değerlendirildiği çeşitli etkinlikler düzenliyoruz. Birlik ve beraberlik duygusu yaratmak için tüm öğrencilerimizin katılımıyla bayramları ve özel günleri coşkuyla kutluyoruz. Öğrencilerimize verimli çalışma yöntemleri hakkında gerekli bilgileri ve çalışmalarını sağlıyoruz. Başarı, gerçek başarı hikayeleri aracılığıyla öğrencilerle paylaşılıyor ve tartışılıyor. Okulumuzda olumlu bir iklim yaratarak

öğrenmeye katkıda bulunuyoruz. Hazırlık düzeyi düşük bir öğrenci okulumuza geldiğinde, eksiklikleri tamamlamak için planlama yapılıyor ve uygulanıyor. Bu şekilde öğrenci başarısını artırmaya çalışıyoruz." Okullardaki projelere, yarışmalara ve etkinliklere tüm öğrencilerin katılımını sağlamak önemlidir. Okullarda sağlıklı ve güvenli bir ortam geliştirmek, birlik ve beraberliği sağlamak ve ortak bir okul kültürü oluşturmak okul iklimine katkıda bulunabilir. Öğrencilere verimli

çalışmayı anlatmak ve uygulamalarla pekiştirmek, her öğrenciye ulaşmaya çalışmak ve bireysel farklılıkları dikkate alarak eksikleri tamamlamak okul iklimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın nitel kısmında, üçüncü amaç olan "Okul iklimi ortamı ve olumlu akran etkileşim davranışları ile ilgili güvenli öğrenme?" başlığı altında aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 7.

Okulda güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi temasına ilişkin okul iklimi kodları

Tema	Kavramsal Kodlar	f
3. Okulda Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	3.1 Okulda kişisel verilerin korunmasına dikkat etmek	2
	3.2 Bireysel farklılıklara saygı	1
	3.3 Öğrenci etkinlikleri için veli onayı almak	2
	3.4 Akran zorbalığını önlemeye yönelik etkinlikler	6
	3.5 Akran etkileşimine uygun etkinlikler hazırlamak	5
	3.6 Okulu mutlu ve eğlenceli bir ortama dönüştürmek	2
	3.7 Okulda fiziksel güvenlik koşullarını sağlamak	5
	3.8 Aidiyet duygusu geliştirmek	3
	3.9 Özgüven etkinlikleri düzenlemek	1
	3.10 Kişisel gelişimi sağlamak	1
	3.11 Okulda farklı öğrenme alanları oluşturmak	1
	3.12 Okul uyum sürecini desteklemek	2
	3.13 Öğrencilere değerli hissettirmek	1
	3.14 Paydaş dayanışmasıyla etkinlikler planlamak ve uygulamak	2
	3.15 Olumlu bir iklim algısı geliştirme çabaları	1
	3.16 Olumsuz duygu ve davranışları olumluya dönüştürme girişimleri	1
	3.17 Dijital bağımlılıkla mücadele	1
	3.18 Okulda güveni geliştirmek için etkinlikler düzenlemek	1

Tablo 7'ye göre, "Okulda Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi" başlığı altında on sekiz kavramsal kod listelenmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, görüşülen öğretmenler "Okulda Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi" hakkındaki görüşlerini çoğunlukla "Akran zorbalığını önleme faaliyetleri" (f=6) kavramsal kodunda ifade etmişlerdir. Daha sonra, "Akran etkileşimi için uygun faaliyetler hazırlama" (f=5) ve son olarak "Okulda fiziksel güvenlik koşullarının sağlanması" (f=5) temasında görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu noktadan, okulda güvenli bir öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ile ilgili akran zorbalığını önleme faaliyetlerinin önemli olduğunu ve öğretmenler tarafından uygulandığını söyleyebiliriz. Ayrıca, öğretmenler akran etkileşimi için uygun bir ortam hazırlar ve eğitim faaliyetleri içinde faaliyetler düzenler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okulda fiziksel güvenlik koşulları esastır ve öğrenci sağlığını ve okul işleyişini destekler.

Okulda güvenli bir öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi temasında, katılımcı öğretmen K3;

"Okulumuzda öğrenci ve öğretmenlerin güvenliği için gerekli tedbirlerin alındığı, tüm paydaşların kendini güvende hissettiği bir ortam var. Bazı yıkıcı veli tutumlarına karşı okul yönetiminin çözüm odaklı

davrandığını, öğretmen ve öğrencileri korumaya yönelik bir yaklaşım sergilediğini gördüm. Bu kuruma olan güveni ve aidiyet duygusunu artırıyor. Pandemi öncesinde çok daha sağlıklı ve olumlu olan akran etkileşiminin pandemi sırasında karantina sonrası kötüleştiğini söyleyebiliriz. Yaklaşık üç dönemdir yüz yüze eğitim süreçlerinden kopuk olan öğrencilerin iletişim becerilerinde gerileme olduğunu ve birbirlerine yıkıcı duygusal baskı ve psikolojik şiddet (dışlama, lakap takma, alay etme, küçümseme vb.) uyguladıklarını gözlemliyoruz. En büyük sorun bazı öğrencilerin bu baskı ve ötekileştirme-dışlama davranışlarını normal kabul etmeleri ve özeleştirme kültürü olmadığı için kendilerini ve davranışlarını değerlendirmek yerine suçlayıcı bir dil kullanmalarıdır." Bu açıdan bakıldığında okulda fiziksel güvenlik koşullarının sağlanması, okul yönetiminin paydaşlar arasındaki çatışmalara çözüm üretebilmesi, okula güven ve aidiyet duygusunun sağlanması okul iklimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Pandemi sonrası akran zorbalığını önlemek, akran etkileşimi için uygun ortam hazırlamak, olumsuz duygu ve davranışları olumluya dönüştürmek ve öğrencilerde bireysel farklılıklara saygıyı benimsemek için çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Aynı temada katılımcı öğretmen K10;

Veliler, güvenli öğrenme ortamı açısından okul iklimini olumsuz etkileyen en büyük faktördür. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, geçmiş ve şimdiki yaşamlarında güven, aidiyet ve adaletin eksik olduğu ortamların olumsuz etkilerini kırmak için yetersizdir. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik servisi güvenli öğrenme ortamı yaratmada ortalamanın üzerinde performans göstermektedir. İçinde bulunduğumuz dijital çağda, olumsuz akran etkileşimi tüm dünyadaki eğitim ortamlarındaki en büyük sorunlardan biri haline gelmiştir. Okulumuz, olumlu akran etkileşimi açısından ülkemiz genelindeki ortalamanın altında olmayan bir okul iklimine sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve rehberlik hizmetlerinin güvenli bir okul iklimi yaratmak için iş birliği yapması hayati önem taşımaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin okul iklimi üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için büyük bir sorumluluğu vardır. Dijital çağın getirdiği sosyal medya kullanımının öğrenciler arasında akran zorbalığını artırdığı ve bunun okul iklimi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Sınırlılıklar açısından, araştırmanın yalnızca Ankara ili Çankaya ilçesinde yürütülmüş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, verilerin belirli bir eğitim-öğretim yılına ait olması, zaman içinde değişebilecek okul iklimi algılarını yansıtma konusunda kısıt oluşturabilir. Nitel verilerin yalnızca öğretmen görüşlerine dayanması da öğrencilerin deneyimlerini doğrudan yansıtma açısından sınırlayıcıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimi ve güvenli öğrenme ortamı ölçek alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her bir boyut kendi içinde değerlendirildiğinde, erkek ve kız öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarına ilişkin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Dinçer (2021) ve Münüsoğlu (2022) öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Akgül (2013) ise öğrencilerin okul iklimi algılarında cinsiyet değişkenine göre destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarında farklılaşma olduğunu, ancak başarı yöneliminde bir fark olmadığını ifade etmiştir. Dönmez ve Taylı (2018) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olumlu okul iklimi algılarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın cinsiyete ilişkin sonuçlarının literatürle kısmen tutarlı olduğu söylenebilir. Bu bulguların olası nedenleri, okul ortamlarında cinsiyet temelli farklılaşmanın azalmakta oluşuyla ilişkili olabilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, okul iklimine ilişkin unsurların tüm öğrencilere benzer şekilde yansıtılması, öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak destekleyici

tutumlar sergilemesi ve okul yönetimlerinin kapsayıcı uygulamaları bu benzerliği açıklayabilir. Ayrıca, okul temelli programlar ve toplumsal farkındalık çalışmaları sayesinde, cinsiyete dayalı algı farklılıklarının daha erken yaşlardan itibaren törpülenmiş olması da bir diğer olasılık olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Dinçer (2021) ve Münüsoğlu (2022) gibi araştırmalarla örtüşmekte; ancak Akgül (2013) ve Dönmez ve Taylı (2018) gibi bazı çalışmalarla çelişmektedir. Bu durum, okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre tutarlı bir biçimde farklılaşmadığını, ancak bağlamsal ve dönemsel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Cinsiyete dayalı algı farklılıklarının azalmakta oluşu, eğitim ortamlarında daha eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımların benimsendiğine işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrencilere destekleyici tutumlar sergilemeleri, okul yönetimlerinin kapsayıcı politikaları ve toplumsal farkındalık çalışmalarının etkisiyle, öğrenciler arasında okul iklimine dair algıların daha homojen hale geldiği söylenebilir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak literatürdeki farklı bulgular, okul iklimi algılarının yalnızca cinsiyetle açıklanamayacağını; okulun fiziksel ve sosyal ortamı, öğretmen tutumları, yönetim yaklaşımları ve öğrencilerin bireysel deneyimlerinin de bu algılar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda okul iklimi algılarının çok boyutlu bir şekilde ele alınması, farklı değişkenlerin birlikte değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ve destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ölçek alt boyutları sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dinçer (2021), Koç (2021) ve LaRocque (2008) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymuş ve 5. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Özbulat (2020) ise 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek okul motivasyonuna ve öğrenme sorumluluğuna sahip olduğunu bulmuştur. Buradan yola çıkarak ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça olumlu okul iklimi algılarının azaldığı ve başarı odaklı motivasyonlarının azaldığı söylenebilir. Doğan (2012) ise lise öğrencilerinin olumlu okul iklimine ilişkin algılarının sınıf seviyeleri arttıkça arttığını bulmuştur. Bu bulgunun olası nedenlerinden biri, öğrencilerin yaş ilerledikçe okul ortamına yönelik beklentilerinin ve eleştirel bakışlarının artması olabilir.

Özellikle ergenlik dönemine giren 8. sınıf öğrencilerinin, öğretmen tutumlarını ve okul politikalarını daha sorgulayıcı bir şekilde değerlendirmeleri, okul iklimine ilişkin algılarının daha düşük olmasına yol açabilir. Ayrıca, akademik baskının ve sınav odaklılığın üst sınıflarda artması, öğrencilerin okul ortamını daha stresli ve destekten yoksun olarak algılamalarına neden olabilir. Nitekim Barksdale, Peters ve Corrales (2019), sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin memnuniyetlerinin azaldığını ve bu durumun akademik motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin gelişimsel süreçleriyle birlikte okul iklimine yönelik algılarının değiştiğini göstermektedir. Özellikle ergenlik döneminin getirdiği bilişsel ve duygusal dönüşümler, öğrencilerin okul ortamına daha eleştirel yaklaşımlarına neden olabilir. Ayrıca, üst sınıf düzeylerinde artan akademik baskı ve sınav odaklılık, öğrencilerin okul iklimini daha az destekleyici ve daha stresli olarak algılamalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle, okul ikliminin sürdürülebilir biçimde olumlu kalabilmesi için sınıf düzeyine özgü ihtiyaçların dikkate alındığı, gelişimsel açıdan duyarlı eğitim politikalarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarının okulların sosyoekonomik durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Ankara ili Çankaya ilçesinde benzer sosyoekonomik özelliklere sahip iki üst sosyoekonomik düzeydeki ortaokul ve iki alt sosyoekonomik düzeydeki ortaokuldaki öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerine göre destekleyici öğretmen davranışları ve başarı yönelimi boyutlarında olumlu okul iklimi algılarının alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Güvenli öğrenme ortamı boyutunda bu dört okul arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, okulların sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak nispeten güvenli bir öğrenme ortamı yaratabildiğini göstermektedir. Öte yandan, daha düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlerin öğrencileri destekleyici tutumları artmakta ve öğretmenler daha fazla başarıya odaklanmaktadır. Berkowitz vd. (2020); çalışmalarında, olumlu okul ikliminin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için dengeleyici bir rol oynadığını ve bu öğrencilerin daha olumlu akademik çıktılar elde etmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmadaki düşük SES'li okullarda olumlu iklim algısının yüksek olmasıyla örtüşebilir. Dönmez'in (2016) yaptığı araştırmanın sonuçları ise alt sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarının orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada, okulun sosyoekonomik düzeyi arttıkça okulda yaşam kalitesinin arttığı sonucuna da varılmıştır. Önceki çalışmalar sosyoekonomik düzeyin sadece okul iklimini değil öğrenciler için birçok istenen sonucu da desteklediğini göstermiştir. Ayrıca Çetinkaya vd.'nin (2006) yaptığı

çalışmanın sonuçları okulun sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin özsaygısının da arttığını göstermiştir. Bu çalışmada öğrencilerin özsaygısının okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre değişirken, ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre değişmemesi dikkat çekmektedir. Başka bir çalışmanın sonuçları ise sosyoekonomik düzey arttıkça okullardaki yıldırma ve zorbalık davranışlarının azaldığını göstermiştir (Atalay, 2010). Bu durum sosyoekonomik düzey arttıkça okul iklimini olumsuz etkileyebilecek değişkenlerin düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Başarı yönelimi açısından Broer vd. (2019) ailenin sosyoekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişkinin birçok teorik ve ampirik çalışmada gösterildiğini ve bu fark arasındaki mesafenin ülkelerin koşullarına bağlı olarak artabileceğini veya azalabileceğini belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen çalışmalardan, sosyoekonomik statünün öğrencilerin istenen çıktılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Bu noktada bu çalışmanın sonuçları literatürle tutarlı değildir. Bu çalışmanın sonuçları, sosyoekonomik statüsü düşük okullarda olumlu okul ikliminin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada bu tutarsızlığın okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Okulların sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun, okul personelinin tutum ve davranışları okul iklimini etkiler. McCluskey vd. (2008), yöneticiler ve öğretmenlerin okulda etkileşim konusunda bir şeyler yaptıklarında, değerleri gözden geçirdiklerinde ve ne tür bir okul istediklerini değerlendirdiklerinde okulların fark yaratabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, söz konusu çalışmalarda okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından bazı çelişkili noktalar bulunmaktadır. Liu vd. (2022); 47 ülkeyi kapsayan meta-analiz çalışmalarında, sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin zamanla güçlendiğini göstermektedir. Ayrıca, eğitim politikalarının bu eşitsizlikleri azaltmada sınırlı etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Jiang ve Liu (2024); TALIS verilerine dayanan çalışmalarında, okul ikliminin oluşumunda okul dışı çevre, yöneticilerin kişisel özellikleri ve liderlik becerilerinin etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle liderlik faktörünün okul iklimi üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, literatürdeki genel eğilimlerin aksine, düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerin okul iklimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koyarak dikkat çekici bir sonuç sunmaktadır. Bu durum, okul ikliminin yalnızca sosyoekonomik çevreyle değil, okul içi aktörlerin tutumları ve liderlik yaklaşımlarıyla da şekillendiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin destekleyici davranışları ve yöneticilerin kapsayıcı liderlik anlayışları, dezavantajlı bölgelerde olumlu bir okul atmosferi yaratılmasında dengeleyici bir rol üstlenebilir. Bu bağlamda, okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik müdahalelerin yalnızca yapısal koşullara değil, aynı zamanda insan faktörüne odaklanması gerektiği

söylenir. Ayrıca, sosyoekonomik düzeyin okul iklimi üzerindeki etkisinin bağlamsal ve kültürel değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi, daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları, okul iklimi algısının sosyoekonomik statüden ziyade öğretmenlerden etkilendiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Literatürde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul ikliminin yapılandırılmasında önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Bu rol bağlamında öğrencilerin okula ilişkin olumlu algılarının oluşmasında önemli faktörlerden biri öğrenci-öğretmen ilişkisidir. Öğretmenler öğrencilerin okul yaşamında, bağlılığında ve motivasyonunda önemli bir unsurdur. Öğretmenler ve öğrenciler arasında sevgi ve saygı çerçevesinde güçlü bir iletişim, olumlu okul iklimi algısının oluşmasında etkilidir. Bu şekilde öğrencilerin arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmasının önü açılarak olumlu bir okul iklimi yaratılabilir (Brown, 2019; Dinçer, 2021; Fenzel ve O'Brennan, 2007; Koç, 2021). Öğretmenlerin iletişime açıklığı, akademik baskı düzeyleri, öğrencilerden beklentileri, başarı odaklı hedefleri, mesleki gelişimi, güven duygusu, farklılıklara saygı, adalet, özerklik, kültürel farkındalık, disiplin ve görevlere açıklık, okul kurallarına yönelik kararlılık ve inançlar ve çatışma çözme yöntemleri olumlu bir okul iklimini desteklemede önemli kabul edilmektedir (Wang ve Degol, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin güvenli bir okul iklimi yaratmada önemli rolleri vardır (Mucherah vd., 2018). Ayrıca, öğrenciler tarafından algılanan destek düzeyi de okul iklimi algılarını desteklemektedir (Coyle vd., 2022). Yukarıda belirtilen çalışmalardan, öğretmenlerin okul iklimini belirleyen önde gelen aktörler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Literatürle tutarlı olarak, bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin destekleyici davranışları, başarı yönelimi, güvenli bir öğrenme ortamına destek ve olumlu akran etkileşimi yoluyla olumlu bir okul ikliminin oluşumuna katkıda bulunduğunu göstermiştir. Önem sırasına göre destekleyici öğretmen davranışları, projelerde iş birliği, olumlu iletişim, ilişkilerde samimiyet, okulda sorumluluk alma ve inisiyatif alma ön plana çıkmıştır. Başarı yönelimi açısından akademik alan dışında düzenlenen etkinlikler, ailelerin sürece dahil edilmesi ve başarıyı değerlendiren sınavlar ön plana çıkarken, güvenli öğrenme ortamını destekleme boyutunda-olumlu, akran etkileşimi, akran zorbalığını önleme, akran etkileşimi için uygun etkinlikler hazırlama, okulun fiziksel güvenlik koşullarını destekleme ve aidiyet duygusu geliştirme ön plana çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularının özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin çalışmanın nicel boyutunda daha olumlu bulunmasıyla birlikte değerlendirildiğinde literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, önceki bazı çalışmalar öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerine dair olumlu algılarının davranış sorunlarını azalttığını (Wang vd., 2010) ve öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü etkileşimlerinin öğrenci

katılımını doğrudan etkilediğini (Skinner ve Belmont, 1993) ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen özelliklerinin öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Koth vd., 2008). Sürdürülebilir, olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katılımcı ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gençlerin gelişimini ve öğrenmesini teşvik eder. Olumlu bir okul iklimi, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içerir. Burada öğretmenlerin beklenen rolü, öğrenmenin faydalarını ve öğrenmeden duyulan memnuniyeti vurgulayan bir tutumu modellemek ve teşvik etmektir (Cohen vd., 2009). İlgili literatür ve bu çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi yaratmada önemli bir rolü vardır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin okul ikliminin yapılandırılmasındaki merkezi rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin okula yönelik algılarını, motivasyonlarını ve sosyal uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Literatürde de vurgulandığı üzere (Brown, 2019; Wang ve Degol, 2016; Cohen vd., 2009), öğretmenlerin iletişime açıklığı, adalet anlayışı, kültürel farkındalığı ve çatışma çözme becerileri gibi özellikleri, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlayarak olumlu bir okul ikliminin oluşumuna katkı sunmaktadır. Bu çalışmada özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlerin destekleyici tutumlarının ve başarı odaklı yaklaşımlarının öğrenciler tarafından daha olumlu algılanması, öğretmenlerin dezavantajlı koşullarda dengeleyici bir rol üstlenebildiğini göstermektedir. Bu durum, Berkowitz vd. (2020) ve McCluskey vd. (2008) tarafından da vurgulanan, okul personelinin tutumlarının okul iklimini şekillendirmedeki belirleyici etkisiyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu samimi ve iş birliğine dayalı ilişkiler, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul iklimini belirleyen en önemli aktörlerden biri olduğu ve bu rollerinin sürdürülebilir, kapsayıcı ve güvenli okul ortamlarının inşasında kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitim politikalarının bu yönde öğretmen destek sistemlerini güçlendirmesi, okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Okul iklimini etkileyen başlıca faktörlerden biri öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin adil bir ortamı, başarıyı, öğrenciler arasında sağlıklı ilişkileri, ailelerle iş birliğini, öğrenci katılımını ve fiziksel güveni destekleyen davranışları benimsemesi olumlu bir okul ikliminin yaratılmasına katkıda bulunabilir. Ancak eğitim politikası yapımcılarının ve yöneticilerinin öğretmenlerin bu davranışlara ilişkin farkındalıklarını artırmak için harekete geçmeleri yararlı olabilir. Ayrıca okullarda güvenli bir iklimin geliştirilmesi bağlamında eğitim politikası yapımcılarının okullardaki suç davranışlarına ve akran

zorbalığına daha etkili çözümler getirmeleri önerilir. Ayrıca Eğitim Kurulu'nun müfredatı öğretmenlerin ve öğrencilerin iş birliği içinde gerçekleştirebilecekleri daha fazla etkinlik içerecek şekilde revize etmesi öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmaya ve iletişimi güçlendirmeye katkıda bulunabilir. Ayrıca bağlantıya dayalı dijital ortamlar tasarlanarak öğrenciler arasındaki etkileşim güçlendirilebilir ve öğrencilerin kendilerini daha erişilebilir hissedecekleri ve kendi öğrenmelerini tasarlayacakları bir ortam yaratılarak rekabet makul düzeyde tutulabilir. Bu araştırma bireysel düzeyde tasarlanmış karma yöntemli bir çalışmadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul ikliminin okul düzeyinde ele alınarak okul iklimi üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi literatüre katkı sağlayabilir. Öneriler bağlamında, ilerleyen araştırmalarda farklı coğrafi bölgelerden ve sosyoekonomik düzeylerden daha geniş örneklerle çalışılması önerilmektedir. Ayrıca, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin birlikte ele alındığı çok paydaşlı nitel çalışmalar, okul iklimine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı sağlayabilir. Eğitim politikaları açısından ise, özellikle üst sınıf düzeylerinde okul iklimini güçlendirmeye yönelik sosyal-duygusal öğrenme programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Etik Bildirim: Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş; yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'nun 12.05.2023 tarihli ve E-77082166-604.01.02-654417 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yazar Notu: Bu çalışma I. Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde [Geliştir - Uygula - Paylaş] bildiri olarak sunulmuştur.

Yazar Katkıları: Giriş ve Kavramsal Çerçeve bölümleri birinci ve ikinci yazarlar tarafından ortaklaşa yazılmıştır. Metodoloji bölümü birinci ve üçüncü yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Bulgular ikinci ve üçüncü yazarlar tarafından analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Tartışma bölümü ise birinci ve dördüncü yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Finansman: Bu araştırmada kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki fon sağlayıcı kuruluşlardan herhangi bir özel hibe almamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar bu makalenin yayımlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Kaynakça

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğini aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aghar, G. (2016). School climate and teachers. In G. W. McGiboney (Ed.), *The psychology of school climate* (pp. 74-84). Newcastle: Cambridge.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arter, J.A. (1987). *Assessing school and classroom climate*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84-107. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2020). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320925026>
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Cham: Springer.
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213.
- Coyle, S., Weinreb, K. S., Davila, G., & Cuellar, M. (2022, February). Relationships matter: The protective role of teacher and peer support in understanding school climate for victimized youth. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 51, No. 1, pp. 181-203). New York: Springer US.
- Creswell, J. W. (2005). *Education research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OiÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F., ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9(3), 116-122.
- Çiner, S., & Göksoy, S. (2022). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *International Journal of Arts & Social Studies*, 5(8), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2004373>
- Diñçer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middleschool students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361- 372.
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* (ASCD Arias). VA: ASCD.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklim algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Fenzel, L. M., & O'Brennan, L. (2007, April 12). Educating at-risk urban african american children: the effects of school climate on motivation and academic achievement [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 11-29). Philadelphia: Taylor and Francis.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.

- Guo, P., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011, October 10). The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes [Paper presentation]. Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Greenway, G. (2017) *The relationship between school climate and student achievement*. [Doctoral dissertation, Georgia Southern University].
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- 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. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. 26/03/2023 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden erişilmiştir.
- Jiang, S., & Liu, Y. (2024). What influences school climate? Evidence from international comparative data. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 219. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03203-1>
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236.
- Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Koc, A. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305.
- Liu, J., Shen, Y., & Wang, Y. (2022). The role of socioeconomic status in academic achievement: A meta-analytic review of 47 countries. *Educational Psychology Review*, 34(2), 491-518. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., & Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115(1), 97-138.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference?. *Educational Review*, 60(4), 405-417.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139.
- Müntüsoğlu, Z. (2022). *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2016). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2013(13), 1-13.
- Ozbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki: Edirne ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*. 36(5), 703-729
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-159) içinde. Pegem A Yayınevi.
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3360-3381
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286.

Yazıcı, Ş. (2020). Olumlu ve olumsuz okul iklimi. *Örgüt ve okul iklimi* (ss. 103-120) içinde. Nobel Yayınları.



Investigation of Secondary School Students' Perceptions of School Climate According to School and Class Level: A Case Study



Ersin Eren Akgöz¹  Fatih Şahin²  Onur Erdoğan³  Ali Yüzer⁴ 

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1563308

Received: 08.10.2024

Revised: 10.10.2025

Accepted: 20.10.2025

Keywords:

School Climate,
Socioeconomic Status,
School District

ABSTRACT

This study examined middle school students' perceptions of school climate in relation to school type and grade level. An exploratory mixed-methods design was employed, beginning with the collection of quantitative data, followed by qualitative data to deepen the findings. In the quantitative phase, a causal-comparative method was used, while a case study approach was adopted in the qualitative phase. The quantitative sample consisted of 637 students enrolled in four middle schools—two representing higher and two representing lower socioeconomic levels—in the Çankaya district of Ankara during the 2022–2023 academic year. The participating students were in 5th and 8th grades, with an average age of 10 for 5th graders and 13 for 8th graders. The qualitative data were collected through interviews with four teachers from each school, totaling 16 participants. Of these teachers, eight were female and eight were male. According to the findings, there were no statistically significant differences in students' perceptions of school climate—specifically in the subdimensions of supportive teacher behaviors, achievement orientation, and safe learning environment—based on gender. However, significant differences were observed by grade level, with 5th-grade students reporting more positive perceptions of school climate compared to 8th-grade students. Additionally, students' perceptions of school climate varied according to the socioeconomic status of their schools. In schools located in lower socioeconomic areas, students reported more positive perceptions of the dimensions of supportive teacher behaviors and achievement orientation. This finding stands out as it contrasts with existing literature. The study's results were discussed in the context of current research and their implications for educational policy.

1. Introduction

School climate has emerged as a significantly important concept in educational sciences in recent years, offering a multidimensional perspective on the functioning of schools. In the literature, school climate is defined as an organizational construct encompassing the physical, social, academic, and emotional environment of the school, shaping the perceptions and experiences of all stakeholders (Dinçer, 2021; Tepe & Yılmaz, 2020). According to Hoy and Hannum (1997), school climate is a fundamental component of school effectiveness and a dynamic element that determines the overall atmosphere and culture of the school.

School climate encompasses not only physical conditions but also a wide range of variables such as teacher-student relationships, administrative approaches, communication styles, perceptions of safety, sense of belonging, and academic expectations (Gonder & Hymes, 1994; DeWitt &

Slade, 2014). In this respect, school climate should be considered a proactive approach that influences learning processes at both individual and institutional levels.

Research has shown that a positive school climate supports students' academic achievement, psychological well-being, and social development (Wang & Degol, 2016; Mucherah et al., 2018). Students tend to perform better in schools where high academic standards are set, student engagement is prioritized, effective leadership is demonstrated, and a focus on achievement is emphasized. Furthermore, students' motivation is more effectively supported in school environments characterized by warm and supportive teacher-student relationships, regular communication with families, and a valuing of diversity.

There is a bidirectional interaction between school climate and teacher behaviors. Variables such as teachers' openness to communication, pedagogical competencies, assessment approaches, expectations from students, professional

Corresponding Author¹ : Ersin Eren Akgöz, Dr., Ministry of National Education, Türkiye, ersinerenakgoz@gmail.com

Author² : Fatih Şahin, Assoc. Prof., Gazi University, Türkiye, sahinfatih@gazi.edu.tr

Author³ : Onur Erdoğan, Assoc. Prof., Gazi University, Türkiye, onurerdogan@gazi.edu.tr

Author⁴ : Ali Yüzer, Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, yuzerali06@gmail.com

development levels, and cultural awareness directly influence school climate (Wang & Degol, 2016). At the same time, teachers' emotional states and job satisfaction are also affected by the school climate (Aghar, 2016). In this context, teachers' roles in preventing bullying and their efforts to establish socially supportive relationships with students contribute to creating a safe and equitable school environment (Mucherah et al., 2018; Coyle et al., 2022).

Key concepts that can be employed to foster a positive school climate include student-centeredness, achievement orientation, continuous improvement, focus on shared goals, ongoing communication, participatory decision-making, planning, and periodic evaluation (Şişman & Turan, 2004). Within this framework, student-teacher interaction holds central importance. When such interaction is purposefully structured, it contributes to student performance across cognitive, affective, and behavioral domains, while also enhancing teachers' professional productivity.

School climate also plays a critical role in the development of 21st-century skills (the 4Cs: Critical thinking, Creativity, Collaboration, and Communication). A strong school climate provides a safe, supportive, and inclusive learning environment where students can acquire these competencies (Çiner & Göksoy, 2022; Nalçacı & Bektaş, 2016).

Despite the growing number of studies on school climate, it is noted that this concept remains underrepresented in educational policies, and a significant gap persists between theory and practice (Cohen et al., 2009). This study addresses elements such as supportive teacher behaviors, achievement-oriented approaches, safe learning environments, and constructive peer relationships within the context of school climate, aiming to contribute both theoretically and practically to the field.

The primary aim of this study is to investigate middle school students' perceptions of school climate, taking into account both school and grade level. Following the identification of students' perceptions, teacher views, and behaviors that support school climate will be explored. The quantitative sub-objectives of the study are as follows:

1. Do students' perceptions of school climate differ by gender?
2. Do students' perceptions of school climate differ by grade level?
3. Do students' perceptions of school climate differ by school?

The qualitative dimension of the study includes the following sub-objectives:

1. What are the supportive teacher behaviors associated with school climate?

2. What are the achievement-oriented behaviors associated with school climate?

3. What behaviors related to safe learning environments and constructive peer relationships are associated with school climate?

This research was conducted during the 2022–2023 academic year in four middle schools located in the Çankaya district of Ankara. The study is limited to the views of 5th and 8th-grade students and teachers working in two schools with similar socioeconomic and physical conditions, as well as two schools with relatively lower socioeconomic and physical conditions.

1.1. Purpose and Significance of the Study

The primary aim of this study is to examine middle school students' perceptions of school climate in relation to school type and grade level. Specifically, the study examines the relationship between students' perceptions of subdimensions of school climate—such as supportive teacher behaviors, achievement orientation, and safe learning environments—and demographic variables and socioeconomic status. To achieve a more comprehensive and in-depth analysis, both quantitative and qualitative data collection methods were employed.

This study seeks to address a critical gap in the existing literature. While previous research generally reports more positive perceptions of school climate in schools with higher socioeconomic status, this study found that students in schools with lower socioeconomic conditions exhibited more favorable perceptions of the school climate. This finding provides a critical perspective on traditional approaches to school climate, suggesting the need for a reevaluation of educational policies.

Moreover, by revealing differences in students' perceptions of school climate across grade levels, the study contributes to understanding how age and developmental stages influence school experiences. In this regard, the study provides valuable insights for educators, school administrators, and policymakers in creating student-centered and inclusive school environments.

1.2. School Climate

School climate influences school administrators, teachers, and students by shaping the behaviors of school components, thereby becoming a distinguishing feature of a school (Bakkal, 2019; Bakkal & Radmard, 2019). It is defined as a quality perceived by school stakeholders that affects and shapes their behaviors and constitutes the collective behavior of the school (Hoy & Miskel, 2010).

School climate is considered the sum of the school's physical and psychological characteristics. It is recognized as a factor that has an undeniable impact on all school stakeholders, either positively or negatively. Therefore, identifying school climate, correcting negative aspects, and fostering a more positive climate are regarded as the

primary objectives of studies on this topic. School climate also encompasses individuals' feelings toward the quality of the school and their interactions with others within the school environment (Kaplan & Geoffroy, 1990).

The quality of relationships between school administrators and teachers plays a crucial role in creating a positive school climate. Accordingly, administrators and teachers bear significant responsibility in cultivating such an environment. A positive school climate has been shown to contribute to students' development of favorable attitudes toward school. These attitudes, in turn, support students' academic growth and success in learning processes (Şahin & Atbaşı, 2020).

Tableman (2004) analyzed the components of school climate under four categories: physical, social, emotional, and academic environments. The physical environment includes school safety and health, student population, and the adequacy of instructional materials. The social environment encompasses communication among stakeholders, shared decision-making, and openness of administrators and teachers to suggestions regarding school operations. The emotional environment involves feelings of trust, motivation, respect, tolerance, and stakeholders' sense of self-worth. The academic environment encompasses the school's emphasis on achievement, its emphasis on success, recognition of diverse student abilities, support and guidance for students, monitoring and rewarding achievement, and teacher competencies.

The literature suggests that school climate has a significant impact on students and teachers, particularly in terms of social relationships and learning environments. Studies have shown that school climate is a key factor in students' emotional and academic success. A positive school climate supports students' social, psychological, and academic development, contributing to their perception of the school as a safe physical space (Ada, 2020; Dinçer, 2021; Doğan, 2012; Koç, 2021; Münüşoğlu, 2022).

1.3. Dimensions of School Climate

Halpin and Croft (1963) developed the Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) based on evaluations of relationships among teachers and between teachers and school administrators in elementary schools. This instrument assessed eight subdimensions grouped into two categories. In the context of teachers and principals, the subdimensions included: disengagement, hindrance, esprit, and intimacy for teacher behaviors; aloofness, tight control, thrust, and consideration for principal behaviors.

Hoy et al. (1991) examined school climate across six dimensions, also focusing on the perspectives of principals and teachers. For principals, the dimensions were identified as supportive principal behavior, directive principal behavior, and restrictive principal behavior. For

teachers, the dimensions included professional teacher behavior, collegial teacher behavior, and intimate teacher behavior.

Çalık and Kurt (2010) emphasized three key dimensions, based on the literature, in their development of a measurement tool for school climate: supportive teacher behaviors, achievement orientation, and safe learning environments. Accordingly, this study conceptualizes school climate through four primary dimensions: supportive teacher behaviors, achievement orientation, safe learning environments, and constructive peer relationships.

1.3.1. Supportive teacher behavior

Freiberg (1999) found, in his study involving high school students, that students' perceptions of school climate differed significantly based on the level of perceived teacher support. This finding was further validated through focus group interviews conducted with smaller student groups. The results revealed that students perceived teacher support as essential for their academic success.

Sweetland and Hoy (2000) emphasized that when school administration ensures the necessary coordination for student success and a positive school climate reinforces this coordination, student achievement increases, and students assume greater responsibility for their own success. Although various studies have examined the relationship between school climate and variables such as bullying, prosocial behaviors, and academic achievement (Çalık & Kurt, 2010), it can be argued that these variables are closely linked to perceived teacher support.

To foster a positive school climate, teachers must demonstrate care and concern for their students, build trust, and exhibit helpful and friendly behaviors. Supportive teacher actions—such as being approachable, empathetic, and responsive—are fundamental to creating an environment conducive to student well-being and academic growth (Arter, 1987).

1.3.2. Achievement orientation

School climate is a construct influenced by all stakeholders, including teachers, students, school administrators, and parents. The impact of the school on students is widely acknowledged, and fostering a positive school climate is considered a key factor in the success of high-performing schools. To enhance the quality of educational processes, it is essential to cultivate a supportive and achievement-oriented school climate (Çalık & Kurt, 2010; Dindar, 2008; Gümüşeli, 2001).

Numerous studies have explored the relationship between school climate and student achievement (Cohen et al., 2009; Greenway, 2017; Guo & Higgins-D'Alessandro, 2011). These studies suggest that school administrators, teachers, and parents can contribute to student success by

developing a shared vision and fostering a sense of belonging among stakeholders. When all parties perceive themselves as integral members of the school community, a positive school climate emerges, which in turn supports academic achievement (Greenway, 2017).

1.3.3. Safe learning environment and constructive peer relationships

One of the primary responsibilities of school administrators and teachers is to establish a safe and positive learning environment. It is widely recognized that when both teachers and students feel secure, and when activities are conducted in an atmosphere of harmony and mutual respect, a positive school climate can be effectively cultivated (Greenway, 2017; Öztürk, 2008).

Schools should actively support students in feeling safe and healthy within the school environment. Creating such conditions is deemed essential for educational processes, as it enables students to participate meaningfully in academic activities and decision-making processes. A school climate that promotes safety and inclusivity not only enhances students' academic success but also fosters their engagement and sense of agency (Yazıcı, 2020).

2. Method

It is widely acknowledged that there are three fundamental methodological approaches in research: quantitative, which relies on numerical data; qualitative, which utilizes verbal or textual data; and mixed methods, which integrate both quantitative and qualitative data (Alkan et al., 2019). In this study, a quantitative method was initially employed to identify students' perceptions of school climate using a standardized scale. Subsequently, a qualitative method was employed to collect teacher opinions and gain deeper insights into students' perceptions of the school climate. The qualitative data were used to elaborate and enrich the quantitative findings. Therefore, a mixed-methods approach was adopted.

2.1. Design

Mixed-methods design is defined as an approach that combines quantitative and qualitative data collection and analysis techniques to understand a single research problem. Specifically, an exploratory sequential mixed design was employed, in which the quantitative phase was conducted and analyzed first, followed by the qualitative phase to support and expand upon the quantitative results (Creswell, 2005).

In the quantitative phase, a relational design and a causal-comparative model were utilized. Relational design is used to examine the relationships between two or more groups or phenomena. Within the scope of this study, students' perceptions of school climate across four different schools and grade levels were compared, making relational design appropriate for the quantitative component.

For the qualitative phase, a case study approach was adopted. A case study is defined as a method that involves systematic data collection from multiple sources to examine how a bounded system operates (Chmiliar, 2010). In general, case studies aim to explore and describe a phenomenon in depth (Subaşı & Okumuş, 2017). Given that students' perceptions of school climate were measured at the same grade level across four schools, and teacher views were collected for in-depth analysis, the case study approach was deemed suitable for the qualitative dimension of the research.

2.2. Sample

The quantitative study group of the research consists of fifth and 8th-grade students from a total of four middle schools with similar socioeconomic characteristics, two middle schools with high socioeconomic characteristics, and two middle schools with low socioeconomic characteristics in the Çankaya district of Ankara during the 2022-2023 academic year. In the quantitative dimension of the research, the study group was created from all students ($n = 637$) in the specified schools (e-okul.meb.gov.tr). The number of students in the schools where the scale was applied is given in Table 1. The quantitative study group of the research consists of 5th and 8th-grade students from a total of four middle schools with similar socioeconomic characteristics, two middle schools with high socioeconomic characteristics, and two middle schools with low socioeconomic characteristics in the Çankaya district of Ankara during the 2022-2023 academic year.

Table 1.

Student Distribution

School	Frequency	Percentage
A	282	44,3
B	163	25,6
C	67	10,5
D	125	19,6
Total	637	100,0

2.3. Procedure

Prior to the implementation of the study, the necessary ethical approval and institutional permissions were obtained. The data collection process was conducted during the 2022–2023 academic year in four middle schools located in the Çankaya district of Ankara, Türkiye. In the quantitative phase of the study, the "School Climate Scale" was administered face-to-face to 5th- and 8th-grade students included in the study group. Before the administration, the purpose of the study was explained to the participants, and participation was based on voluntary consent. After the quantitative data were analyzed, the qualitative phase was conducted to provide a deeper understanding of the findings. During the qualitative data collection process, semi-structured interviews were conducted with teachers selected from each school. The interviews were carried out face-to-face by the researchers,

and participants' responses were recorded and analyzed in accordance with ethical principles. Throughout the research process, quantitative and qualitative findings were evaluated complementarily, and the results were interpreted through a holistic perspective.

2.4. Measures

The researchers developed the personal information section used in this study. The data collection instruments employed in both the quantitative and qualitative phases of the research are presented under the following headings.

2.4.1. Quantitative data collection instrument

In the quantitative phase of the study, the "School Climate Scale" (SCS) developed by Çalık and Kurt (2010) was utilized. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to assess the construct validity of the scale, and fit indices were calculated. The CFA results for the School Climate Scale were as follows: $\chi^2/df = 3.27$; RMSEA = .064; SRMR = .06; CFI = .95; IFI = .95; NFI = .93; NNFI = .95; RFI = .93.

Upon examination of the fit indices, the χ^2/df ratio was found to be within the acceptable range ($2 < \chi^2/df < 5$). The RMSEA value (.064) fell within the acceptable range ($.08 < RMSEA < .10$), while the SRMR value (.06) was slightly above the ideal threshold ($SRMR < .050$). The CFI, IFI, NNFI, NFI, and RFI values indicated excellent model fit ($> .95$), and the NFI and RFI values were within the good fit range ($.90 < NFI, RFI < .95$) (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007).

In addition, the reliability of the scale was assessed using Cronbach's Alpha coefficient, which was calculated as .87 for the School Climate Scale. A reliability coefficient of .70 or higher is considered sufficient for internal consistency (Büyüköztürk, 2002).

During the data collection process, the quantitative research questions were administered face-to-face to students participating in the study.

2.4.2. Qualitative data collection instrument

In the qualitative phase of the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was utilized. Initially, the interview questions were drafted and subsequently revised based on expert feedback. Following the finalization of the interview form, face-to-face interviews were conducted after obtaining the necessary permissions.

During the development of the interview form, input was sought from both subject-matter experts and language specialists. The final version of the form was shaped in accordance with their recommendations to ensure content validity and linguistic clarity.

Qualitative data were collected through interviews with four teachers selected from each of the participating

schools, resulting in a total of 16 teacher participants. Among these, eight were female and eight were male.

2.5. Data Analysis

Quantitative data obtained in the study were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The significance level for statistical analyses was set at .05. To test the normality of the data distribution, skewness and kurtosis coefficients were examined. The results indicated skewness and kurtosis values of (-0.612 and 0.145) and (0.086 and 0.289), respectively. Since these values fall within the acceptable range of -1.5 to +1.5, the data were considered to be normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). Additionally, histogram plots were reviewed to assess the distribution further, and the data were observed to approximate a normal distribution.

For the qualitative data, descriptive analysis was employed. This method, which builds upon thematic analysis, allows for a more detailed examination of the data. The data were coded and organized under themes aligned with the dimensions of the scale used in the study. The findings were interpreted accordingly, and direct quotations from participants were included to support the analysis. In the final stage, quantitative and qualitative findings were integrated to provide a comprehensive interpretation.

3. Results

In the quantitative phase of the study, findings related to the first research question—"Do students' perceptions of school climate differ by gender?"—were obtained.

Table 2.

Results of t-test on students' perceptions of school climate according to gender

Scale-Size	Variable	n	X	S	t	p
School Climate (General)	F	339	3,71	.67		
	M	298	3,74	.56	-.55	.57
Supportive Teacher Behaviors	F	339	3,61	.04		
	M	298	3,60	.04	.20	.83
Success Orientation	F	339	3,94	.04		
	M	298	3,92	.04	.53	.19
Safe Learning Environment	F	339	3,69	.05		
	M	298	3,77	.04	1,29	.07

According to Table 2, there is no statistically significant difference in middle school students' perceptions of school climate based on gender ($t = -0.558, p > .05$). When examining the subdimensions of the scale, no significant differences were found in supportive teacher behaviors ($t = 0.206, p > .05$), achievement orientation ($t = 0.530, p > .05$), or safe learning environment ($t = -1.291, p > .05$).

In relation to the second research question—“Do students’ perceptions of school climate differ by grade level?”—the following findings were obtained.

Table 3.

Results of t-test on students’ perceptions of school climate according to grade level

Scale-Dimension	Variable	n	\bar{X}	S	t	p
School Climate (General)	Grade 5	353	3,88	,56	7,080	,000
	Grade 8	284	3,53	,68		
Supportive Teacher Behaviors	Grade 5	353	3,73	,64	4,849	,000
	Grade 8	284	3,44	,81		
Success Orientation	Grade 5	353	4,08	,57	6,453	,000
	Grade 8	284	3,75	,67		
Safe Learning Environment Scale-Dimension	Grade 5	353	3,91	,69	6,521	,000
	Variable	284	3,50	,85		

According to Table 3, middle school students’ perceptions of school climate significantly differ by grade level ($t = 6.521$, $p < .05$). Based on the arithmetic means, 5th-grade students ($\bar{x} = 3.88$) demonstrated more positive perceptions of school climate compared to 8th-grade students ($\bar{x} = 3.53$).

In terms of supportive teacher behaviors, 5th-grade students ($\bar{x} = 3.73$) reported more favorable perceptions than 8th-grade students ($\bar{x} = 3.44$). Similarly, in the achievement orientation dimension, 5th-grade students (\bar{x}

$= 4.08$) exhibited more positive perceptions than their 8th-grade counterparts ($\bar{x} = 3.75$). Lastly, regarding the safe learning environment dimension, 5th-grade students ($\bar{x} = 3.91$) again showed more favorable perceptions than 8th-grade students ($\bar{x} = 3.50$).

In the quantitative part of the study, the following findings were obtained within the scope of the third aim: "Do perceptions of school climate differ by school?"

Table 4.

ANOVA test results according to schools regarding students’ perceptions of school climate

Scale		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Hochberg
School Climate (General)	Between groups	2,923	3	1,21	7,02	.<001	3-4>2-1
	Within groups	87,827	633	.39			
	Total	90,750	636				
Supportive Teacher Behaviors	Between groups	8,662	3	2,88	5,38	.001	3-4>2-1
	Within groups	339,503	633	.53			
	Total	348,165	636				
Success Orientation	Between groups	8,065	3	2,68	6,63	.000	3-4>2-1
	Within groups	256,360	633	0,40			
	Total	264,425	636				
Safe Learning Environment	Between groups	0,635	3	1,21	.72	.53	3-4-2-1
	Within groups	185,484	633	.39			
	Total	186,119	636				

Mean Squares According to Table 4, the perceptions of middle school students about school climate differ according to students’ opinions ($F(3-633)=7.021$, $p<.05$). Field (2017) states that it would be more appropriate to perform the Hochberg test in cases where the number of elements in the clusters between the groups are far from each other. In the table, schools 3 and 4 represent schools

with a low socioeconomic level, while schools 1 and 2 represent schools with a high socioeconomic level. According to the test results, it can be said that the middle school students of School 3 ($\bar{x}=3.40$, $S=.33$) and School 4 ($\bar{x}=3.39$, $S=.37$) have a more positive perception of school climate than the middle school students of School 2 ($\bar{x}=3.22$, $S=.40$) and School 1 ($\bar{x}=3.28$, $S=.37$). The sub-dimensions of

the scale indicated that the middle school students of School 3 and School 4 have more positive perceptions of the school climate than the middle school students of School 2 and School 1 in terms of supportive teacher behaviors (School 3 (\bar{x} =3.81, S=.66) and School 4 (\bar{x} =3.76, S=.69) and School 2 (\bar{x} =3.50, S=.77) and School 1 (\bar{x} =3.55, S=.74)) and achievement orientation (School 3 (\bar{x} =4.09, S=.59) and School 4 (\bar{x} =4.11, S=.67) and School 2 (\bar{x} =3.83, S=.60) and School 1 (\bar{x} =3.87, S=.64)). It can be said that there is no

difference between the schools in terms of another sub-dimension of the scale, the safe learning environment (School 3 (\bar{x} =2.77, S=.57) and School 4 (\bar{x} =2.83, S=.51) and School 2 (\bar{x} =2.76, S=.55) and School 1 (\bar{x} =2.83, S=.53)).

In the qualitative part of the study, the following findings were obtained within the scope of the first objective: "What are the supportive teacher behaviors related to school climate?"

Table 5.

Codes related to the theme of school climate supportive teacher behavior

Theme	Conceptual Codes	f
Supportive Teacher Behaviors	1.1 Interdisciplinary collaboration	8
	1.2 Facilitating participation in social activities	2
	1.3 Facilitating participation in decision-making	1
	1.4 Collaborating on projects	5
	1.5 Building genuine relationships within and outside the school	3
	1.6 Considering individual differences	1
	1.7 Creating a success-oriented classroom climate	1
	1.8 Creating diverse learning environments	1
	1.9 Planning and implementing enjoyable activities	1
	1.10 Love and respect among colleagues	2
	1.11 Implementing activities within the curriculum framework	2
	1.12 Taking responsibility in the school	3
	1.13 Providing motivation and rewards	2
	1.14 Taking initiative	3
	1.15 Keeping up with professional development	2
	1.16 Establishing positive communication	5
	1.17 Preparing for lessons and lesson planning	1
	1.18 Behaving according to the timetable	2
	1.19 Consistency	1
	1.20 Being a role model	1
	1.21 Guiding students based on their interests and abilities	1
	1.22 Fostering student ownership and a sense of belonging to the school	1
	1.23 Inclusive teaching activities	1

According to Table 5, twenty-three conceptual codes are listed under the "Supportive Teacher Behavior Theme". When Table 5 is examined, the interviewed teachers express the highest number of opinions regarding the "Supportive Teacher Behavior Theme" under the conceptual code "Collaboration among civil servants" ($f=8$). They then expressed their opinions on the themes "Collaboration on projects" ($f=5$) and "Positive communication" ($f=5$). From this perspective, it can be said that teachers consider collaboration regarding supportive teacher behavior at school important. Furthermore, according to teachers' opinions, supportive teacher behavior can also be demonstrated through communication. Regarding the "Supportive Teacher Behavior Theme", participant teacher P2 stated, "There is mutual respect and affection among teachers in our school. Social events are organized together, and participation in these events is quite high. Each department has a social media group, and these groups are actively used. Teachers

exchange ideas on every topic, and a common understanding is formed". From this perspective, teachers exhibit mutual love and respect, communicate through social media, and exchange ideas about education and training.

K7, another participant on the same topic, stated, "Sincere relationships are established based on open communication. Teachers support one another in their work, and departments work collaboratively. Furthermore, there is cooperation between departments on necessary issues". From this perspective, subject teachers support their students by behaving sincerely, collaboratively, and collectively, thereby contributing to a positive school climate.

The following findings were obtained in the qualitative part of the study, within the scope of the second objective: "What are the success-oriented behaviors related to school climate?"

Table 6.*Codes related to the school climate achievement orientation theme*

Theme	Conceptual Codes	<i>f</i>
2. Success Orientation	2.1 Organizing knowledge contests	2
	2.2 Outcome assessment exams	3
	2.3 Quality field trips	1
	2.4 Organizing reading hours	1
	2.5 Brain teasers competitions	1
	2.6 High expectation of success	2
	2.7 Announcing the exam results to the stakeholders	1
	2.8 Establishing achievement-oriented goals for the school	3
	2.9 Emphasis on success in the vision	1
	2.10 Organizing social, artistic and sports activities outside the academic field	5
	2.11 Considering individual differences in assessment and evaluation	2
	2.12 Preparing individual study plans for students	2
	2.13 Involving families	4
	2.14 Identifying obstacles to success and taking necessary precautions	1
	2.15 Promoting peer learning	2
	2.16 Holistic view of the student	1
	2.17 Organizing events to develop a sense of competition	1
	2.18 Activities to discover student talents	4
	2.19 Creating a healthy, safe and happy environment at school	2
	2.20 Motivation-enhancing activities	2
	2.21 Various sacrifices of teachers	1
	2.22 Preparing and implementing a lesson plan suitable for students' deficiencies	1
	2.23 Conveying current knowledge and giving importance to professional development	1
	2.24 Fairness	1
	2.25 Creating a classroom environment where students can realize themselves	1
	2.26 Providing materials suitable for classroom activities	1
	2.27 Teaching students efficient study methods	1

According to Table 6, twenty-seven conceptual codes are listed under the heading "Success Orientation." An examination of Table 6 reveals that the interviewed teachers primarily expressed their views on "Success Orientation" in the conceptual code "Organizing social, artistic, and sporting activities outside of academic settings" ($f=5$). According to the teachers' views, school success is not only seen as academic success; student success in social, artistic, and sporting activities is also important. Next, they expressed their views in the conceptual code "Activities to Discover Student Abilities" ($f=4$). Finally, they expressed their views in the conceptual codes "Setting Success-Oriented Goals for School" ($f=3$) and "Summative Assessment Exams." From this perspective, it can be said that discovering students' individual abilities related to success orientation is essential in school, and

various activities are organized in and outside of school to this end. Furthermore, it can be said that teachers guide students in setting success goals, thereby identifying shortcomings and providing feedback through school success assessment exams.

In the theme of success orientation, participant teacher K1; "Our school organizes knowledge contests, practice exams, quality school trips, online book reading sessions, mind games, sports tournaments, and dance and singing competitions. Every teacher shares their expectations for success with both students and parents. Monthly performance assessment exams are prepared and administered by the teachers' council. The results are shared with both students and parents. Within the scope of the school's vision and mission, our criteria for success are

not only academic, but also social, artistic, and sports." From this perspective, the practice exams, field trips, book school sessions, mind games tournaments, sports competitions, and artistic activities held in schools contribute to the school climate. It can be said that informing both students and parents about student success strengthens the school's communication with its stakeholders. The school's success-oriented mission and vision, as well as the fact that success is not solely measured in academic terms, also contribute positively to the school climate.

Participating teacher K11 on the same theme;

We occasionally organize projects and competitions at our school. We organize various events that recognize the efforts and hard work of all our students. To foster a sense of unity and solidarity, we enthusiastically celebrate holidays and special occasions with the participation of all our students. We provide our students with the necessary information and exercises about effective study methods.

Success is shared and discussed with students through real-world success stories. We contribute to learning by creating a positive climate at our school. When a student with a low level of preparation attends our school, plans are made and implemented to address their academic needs. In this way, we strive to increase student achievement. Ensuring the participation of all students in school projects, competitions, and activities is important. Developing a healthy and safe environment, fostering unity and solidarity, and establishing a shared school culture can all contribute to the school climate. Explaining effective study to students and reinforcing it through practical applications, striving to reach each student, and addressing any shortcomings by taking individual differences into account contribute positively to the school climate."

In the qualitative part of the study, the following findings were obtained under the third objective, "Safe learning in relation to school climate environment and constructive peer relationships behaviors?"

Table 7.

School climate codes related to the theme of safe learning environment and positive peer interaction at school

Theme	Codes	<i>f</i>
3. Safe Learning Environment and Positive Peer Interaction at School	3.1 Paying attention to the protection of personal data at school	2
	3.2 Respect for individual differences	1
	3.3 Applying for parental consent for student activities	2
	3.4 Activities to prevent peer bullying	6
	3.5 Prepare activities suitable for peer interaction	5
	3.6 Transforming the school into a happy and fun environment	2
	3.7 Ensuring physical security conditions at school	5
	3.8 Developing a sense of belonging	3
	3.9 Organizing self-confidence activities	1
	3.10 Ensuring personal development	1
	3.11 Creating different learning areas at school	1
	3.12 Supporting the school adjustment process	2
	3.13 Making students feel valued	1
	3.14 Planning and implementing activities with stakeholder solidarity	2
	3.15 Efforts to develop a positive climate perception	1
	3.16 Attempts to transform negative emotions and behaviors into positive	1
	3.17 Fighting digital addiction	1
	3.18 Organizing activities to develop confidence at school	1

According to Table 7, eighteen conceptual codes are listed under the heading "Safe Learning Environment and Constructive Peer Relationships at School." When Table 7 is examined, the interviewed teachers mostly express their views on "Safe Learning Environment and Constructive peer relationships at School" under the conceptual code "Peer Bullying Prevention Activities" ($f=6$). They then expressed their views under the themes "Preparing Appropriate Activities for Peer Interaction" ($f=5$) and "Ensuring Physical Security Conditions at School" ($f=5$).

From this point, we can conclude that peer bullying prevention activities related to creating a safe learning environment and fostering constructive peer relationships at school are crucial and are implemented by teachers. Furthermore, teachers prepare an appropriate environment for peer interaction and organize activities as part of the educational process. According to teachers, physical security conditions at school are essential and support student health and school functioning.

Participant teacher K3 on the theme of a safe learning environment and constructive peer relationships at school; Our school maintains an environment where all stakeholders feel safe, with precautions in place to ensure the safety of both students and teachers. I have observed that the school administration is acting solution-oriented in the face of some destructive parental attitudes and adopting an approach designed to protect teachers and students. This increases trust in the institution and a sense of belonging. Peer interactions, which were previously healthier and more positive, have deteriorated since the onset of the pandemic. We have observed that students, disconnected from in-person learning for approximately three semesters, have experienced a decline in their communication skills and are inflicting destructive emotional pressure and psychological violence (such as exclusion, name-calling, mocking, and belittling) on each other. The biggest problem is that some students accept this pressure, marginalizing, and exclusionary behavior as usual. Because there is no culture of self-criticism, they use accusatory language instead of evaluating themselves and their behavior. From this perspective, ensuring physical safety at school, the school administration's ability to resolve conflicts between stakeholders, and fostering a sense of trust and belonging within the school all contribute positively to the school climate. It is believed that conducting studies to prevent peer bullying after the pandemic is crucial to create a suitable environment for peer interaction, transform negative emotions and behaviors into positive ones, and foster respect for individual differences among students.

Participating teacher K10 in the same theme.

Parents are the single most significant factor negatively impacting school climate in terms of ensuring safe learning environments. The time students spend at school is insufficient to counteract the adverse effects of environments lacking trust, belonging, and justice in their past and present lives. Our school's administrators, teachers, and guidance services perform above average in creating a safe learning environment. In the digital age, negative peer interactions have become one of the most significant problems in educational settings worldwide. Our school boasts a school climate that is no lower than the national average in terms of constructive peer relationships. From this perspective, school administrators, teachers, and guidance services must work together to create a safe school climate. School administrators and teachers have a significant responsibility to eliminate the negative impact of students' past experiences on school climate. Social media use, brought on by the digital age, has been shown to increase peer bullying among students, negatively impacting school climate.

4. Discussion

One of the primary limitations of this study is its geographic scope, as the research was conducted

exclusively in the Çankaya district of Ankara. This restricts the generalizability of the findings to broader populations. Additionally, the data were collected during a single academic year, which may limit the ability to capture temporal variations in students' perceptions of school climate. Another limitation is that the qualitative data were based solely on teacher interviews, which may not fully reflect students' lived experiences and perspectives.

According to the study's results, no statistically significant differences were found in students' perceptions of school climate across the subdimensions—supportive teacher behaviors, achievement orientation, and safe learning environment—based on gender. When each subdimension was examined individually, the mean scores of male and female students were found to be relatively similar, indicating comparable levels of positive perception.

This finding is consistent with previous research by Dinçer (2021) and Münüsoğlu (2022), both of whom reported no statistically significant gender-based differences in students' perceptions of school climate. However, Akgül (2013) found that students' perceptions differed by gender in the dimensions of supportive teacher behaviors and safe learning environment, while no difference was observed in achievement orientation. Similarly, Dönmez and Taylı (2018) reported that female students had significantly more positive perceptions of school climate compared to male students.

In this context, the gender-related findings of the present study can be considered partially consistent with the existing literature. One possible explanation for the lack of significant gender differences may be the decreasing influence of gender-based differentiation in school environments. At the primary education level, school climate elements may be presented to all students in a relatively uniform manner. Teachers' supportive attitudes, regardless of gender, and inclusive practices implemented by school administrations may contribute to this similarity. Furthermore, school-based programs and broader societal awareness initiatives helped reduce gender-based perceptual differences from an early age.

The findings of this study revealed that students' perceptions of school climate did not significantly differ by gender. This result is consistent with studies by Dinçer (2021) and Münüsoğlu (2022), but contrasts with findings from Akgül (2013) and Dönmez & Taylı (2018), who reported gender-based differences in specific subdimensions. These inconsistencies suggest that gender may not be a stable predictor of school climate perceptions and that contextual and temporal factors likely play a role in shaping these views.

The apparent reduction in gender-based perceptual differences may reflect the adoption of more equitable and inclusive practices within educational environments. Teachers' supportive attitudes toward all students, regardless of gender, inclusive school policies, and broader

societal awareness initiatives may contribute to the homogenization of school climate perceptions. This trend can be viewed as a positive development in promoting educational equity and gender sensitivity.

Nevertheless, the divergent findings in the literature indicate that school climate perceptions cannot be explained solely by gender. Factors such as the physical and social environment of the school, teacher attitudes, administrative approaches, and students' individual experiences also exert significant influence. Therefore, future research should adopt a multidimensional approach to school climate, considering a range of variables in tandem.

In addition, the study found that students' perceptions of school climate and its subdimensions—supportive teacher behaviors, achievement orientation, and safe learning environment—significantly differed by grade level. Specifically, 5th-grade students reported more positive perceptions than 8th-grade students. This finding is supported by Dinçer (2021), Koç (2021), and LaRocque (2008), who also observed significant differences in school climate perceptions across grade levels, with younger students expressing more favorable views. Özbulat (2020) similarly found that 5th-grade students demonstrated higher levels of school motivation and learning responsibility compared to their older peers.

These results suggest that as students progress through grade levels, their perceptions of school climate and achievement motivation tend to decline. In contrast, Doğan (2012) found that high school students' perceptions of school climate improved with grade level. One possible explanation for these differing trends is that older students develop more critical expectations and evaluative perspectives toward their school environment. For instance, 8th-grade students, who are entering adolescence, may assess teacher behaviors and school policies more critically, leading to less favorable perceptions of these aspects.

Moreover, increased academic pressure and exam-oriented practices in upper grades may contribute to students perceiving the school environment as more stressful and less supportive. Barksdale, Peters, and Corrales (2019) also reported that students' satisfaction with the classroom climate decreases with grade level, and this decline is closely linked to academic motivation.

These findings underscore the dynamic nature of school climate perceptions and their relationship to students' developmental stages. Cognitive and emotional transformations during adolescence prompt students to adopt more critical attitudes toward their educational environment. Additionally, the intensification of academic demands in higher grades may lead students to perceive the school climate as less nurturing and more stressful.

Therefore, to sustain a positive school climate across all grade levels, it is essential to formulate developmentally responsive educational policies that address the specific needs of students at different stages of development. Tailoring school climate initiatives to grade-level characteristics can help ensure that all students experience a supportive and inclusive learning environment throughout their educational journey.

The findings of this study indicate that middle school students' perceptions of school climate vary according to the Socio-Economic Status (SES) of their schools. When comparing two higher-SES and two lower-SES middle schools in the Çankaya district of Ankara, students from lower-SES schools reported more positive perceptions in the dimensions of supportive teacher behaviors and achievement orientation. No significant differences were found among the four schools in the dimension of safe learning environment, suggesting that schools may be capable of fostering a relatively secure atmosphere regardless of socio-economic context.

Interestingly, teachers in lower Socio-Economic Status (SES) schools appeared to exhibit more supportive attitudes and a stronger focus on student achievement. Berkowitz et al. (2020) found that a positive school climate can serve as a compensatory factor for socioeconomically disadvantaged students, contributing to improved academic outcomes. This aligns with the current study's finding that students in lower-SES schools perceived a more favorable school climate.

However, Dönmez (2016) reported contrasting results, indicating that students in lower SES schools had significantly less positive perceptions of school climate compared to their peers in middle- and higher-SES schools. That study also concluded that the quality of school life increases with SES. Previous research has consistently shown that SES not only influences school climate but also supports various desirable student outcomes. For example, Çetinkaya et al. (2006) found that students' self-esteem increased with the SES of the school's location, although not necessarily with the SES of their families. Atalay (2010) demonstrated that bullying and harassment behaviors tend to decrease as school SES increases, suggesting that higher SES may reduce factors that negatively impact school climate.

In terms of achievement orientation, Broer et al. (2019) highlighted a positive correlation between family SES and student achievement, noting that the magnitude of this relationship may vary depending on national conditions. These studies collectively suggest that SES has a positive influence on students' academic and psychosocial outcomes. In contrast, the present study found that students in lower SES schools reported more favorable perceptions of school climate, which diverges from the general trend in the literature.

This discrepancy may be attributed to the attitudes and behaviors of school staff. Regardless of a school's socio-economic context, the actions of teachers and administrators play a critical role in shaping school climate. McCluskey et al. (2008) emphasized that schools can make a meaningful difference when educators reflect on their values, engage in purposeful interactions, and envision the kind of school they wish to create.

Nonetheless, inconsistencies remain in the literature regarding the influence of school-level versus family-level SES. Liu et al. (2022), in a meta-analysis covering 47 countries, found a moderate and strengthening relationship between SES and academic achievement over time, while also noting that educational policies have limited effectiveness in mitigating these inequalities. Jiang & Liu (2024), using TALIS data, demonstrated that external environmental factors, as well as principals' personal characteristics and leadership skills, significantly influence the formation of school climate—particularly highlighting the decisive role of leadership.

The findings of this study present a noteworthy deviation from prevailing trends, showing that students in lower SES schools perceive a more positive school climate. This suggests that school climate is shaped not only by socio-economic conditions but also by the attitudes and leadership approaches of internal actors. Supportive teacher behaviors and inclusive leadership practices may play a compensatory role in fostering a positive atmosphere in disadvantaged settings.

Therefore, interventions aimed at improving school climate should not focus solely on structural conditions but also prioritize human factors. Moreover, the impact of SES on school climate should be evaluated in conjunction with contextual and cultural variables to develop a more holistic understanding.

The findings of this study suggest that students' perceptions of school climate are influenced more by teacher-related factors than by SES. The literature consistently emphasizes the critical role of school administrators and teachers in shaping school climate. Among these factors, the quality of student-teacher relationships stands out as a key determinant of students' positive perceptions of school. Teachers play a vital role in students' school engagement, motivation, and overall experience. Strong, respectful, and caring communication between teachers and students fosters a positive school climate and facilitates healthy peer relationships, thereby contributing to a supportive school environment (Brown, 2019; Dinçer, 2021; Fenzel & O'Brennan, 2007; Koç, 2021).

Teacher openness to communication, expectations for student achievement, academic pressure levels, professional development, trust-building, respect for diversity, fairness, autonomy, cultural awareness, consistency in enforcing school rules, and conflict resolution strategies are all considered essential for

cultivating a positive school climate (Wang & Degol, 2016). Teachers also play a pivotal role in ensuring a safe school environment (Mucherah et al., 2018), and students' perceived levels of teacher support significantly influence their perceptions of school climate (Coyle et al., 2022).

In line with these findings, the present study demonstrates that supportive teacher behaviors, an achievement-oriented approach, the promotion of a safe learning environment, and the facilitation of constructive peer relationships all contribute to the development of a positive school climate. Among these, supportive teacher behaviors—such as collaboration on projects, positive communication, sincerity in relationships, and encouragement of student responsibility and initiative—emerged as particularly influential. In terms of achievement orientation, extracurricular activities, parental involvement, and performance-based assessments were highlighted. For the safe learning environment dimension, key elements included fostering peer interaction, preventing bullying, designing inclusive activities, enhancing physical safety, and promoting a sense of belonging.

These findings are particularly noteworthy given that students in lower-SES schools reported more favorable perceptions of school climate in the quantitative phase. This aligns with previous research suggesting that positive student-teacher relationships can reduce behavioral problems (Wang et al., 2010) and that strong teacher-student interactions directly enhance student engagement (Skinner & Belmont, 1993). Teacher characteristics have also been identified as significant predictors of students' perceptions of school climate (Koth et al., 2008).

A sustainable and positive school climate supports the development and learning of young people, which is essential for a productive, participatory, and fulfilling life in a democratic society. Such a climate is characterized by norms, values, and expectations that promote social, emotional, and physical safety. In this context, teachers are expected to model and promote attitudes that emphasize the benefits and satisfaction of learning (Cohen et al., 2009).

Taken together, the literature and the findings of this study reaffirm the central role of teachers in shaping school climate. The quality of student-teacher relationships directly influences students' perceptions of school, their motivation, and their social adjustment. As emphasized in the literature (Brown, 2019; Wang & Degol, 2016; Cohen et al., 2009), teacher attributes such as openness, fairness, cultural sensitivity, and conflict resolution skills help students feel safe and valued, thereby fostering a positive school climate.

The particularly favorable perceptions of perceived teacher support and achievement orientation among students in lower-SES schools suggest that teachers can play a compensatory role in disadvantaged contexts. This finding is consistent with the conclusions of Berkowitz et al. (2020)

and McCluskey et al. (2008), who emphasized the decisive influence of school staff attitudes on school climate. Teachers' sincere and collaborative relationships with students not only enhance academic success but also support students' social and emotional development.

In this regard, teachers can be considered among the most influential actors in shaping school climate, and their role is critical in building sustainable, inclusive, and safe school environments. Strengthening perceived teacher support systems through educational policy can serve as an effective strategy for improving school climate.

Among the primary factors influencing school climate, teacher behavior stands out. Teachers who promote fairness, academic success, healthy peer relationships, collaboration with families, student participation, and physical safety make significant contributions to fostering a positive school climate. However, it is recommended that policymakers and school leaders take action to raise teachers' awareness of these behaviors.

In terms of fostering a safe school climate, policymakers should also develop more effective strategies to address school-based misconduct and peer bullying. Furthermore, revising the national curriculum to include more collaborative activities between teachers and students could enhance both student-student and teacher-student interaction. Designing digitally connected learning environments may also strengthen peer engagement and create spaces where students feel more accessible and empowered to shape their own learning, thereby maintaining healthy levels of academic competition.

This study employed a mixed-methods design at the individual level. Future research could examine school climate at the institutional level to identify variables that influence climate across different school contexts. It is also recommended that future studies include larger samples from diverse geographic regions and socio-economic backgrounds. Multi-stakeholder qualitative studies that incorporate the perspectives of students, teachers, and parents could offer a more holistic understanding of school climate.

From a policy perspective, expanding social-emotional learning programs—particularly at upper grade levels—may help strengthen school climate and support students' well-being and engagement.

Ethical Considerations: In this study, all rules specified within the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of the Higher Education Institutions" were followed, and none of the actions listed under Section Two, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was conducted in accordance with the approval of the Ethics Committee of Gazi University, dated 12.05.2023 and numbered E-77082166-604.01.02-654417.

Author's Note : This study was presented as a conference paper at the 1st Ankara National Congress on Educational Administration, themed "Develop – Implement – Share."

Author Contributions : The Introduction and Conceptual Framework sections were co-authored by the first and second authors. The first and third authors prepared the Methodology section. The Findings were analyzed and reported by the second and third authors. The first and fourth authors developed the Discussion section.

Funding : This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Conflict of Interest : The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

References

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aghar, G. (2016). School climate and teachers. In G. W. McGiboney (Ed.), *The psychology of school climate* (pp. 74-84). Newcastle: Cambridge.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arter, J.A. (1987). *Assessing school and classroom climate*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın University Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84-107. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2020). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320925026>
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Cham: Springer.
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eupapas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213.
- Coyle, S., Weinreb, K. S., Davila, G., & Cuellar, M. (2022, February). Relationships matter: The protective role of teacher and peer support in understanding school climate for victimized youth. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 51, No. 1, pp. 181-203). New York: Springer US.
- Creswell, J. W. (2005). *Education research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F., ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9(3), 116-122.
- Çiner, S., & Göksoy, S. (2022). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *International Journal of Arts & Social Studies*, 5(8), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2004373>
- Diñcer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middleschool students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361- 372.
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?* (ASCD Arias). VA: ASCD.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklim algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Fenzel, L. M., & O'Brennan, L. (2007, April 12). Educating at-risk urban african american children: the effects of school climate on motivation and academic achievement [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 11-29). Philadelphia: Taylor and Francis.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Guo, P., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011, October 10). The place of teachers' views of teaching in promoting positive school

- culture and student prosocial and academic outcomes [Paper presentation]. Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Greenway, G. (2017) *The relationship between school climate and student achievement*. [Doctoral dissertation, Georgia Southern University].
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- 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. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. 26/03/2023 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden erişilmiştir.
- Jiang, S., & Liu, Y. (2024). What influences school climate? Evidence from international comparative data. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 219. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03203-1>
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236.
- Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Koc, A. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305.
- Liu, J., Shen, Y., & Wang, Y. (2022). The role of socioeconomic status in academic achievement: A meta-analytic review of 47 countries. *Educational Psychology Review*, 34(2), 491-518. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., & Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115(1), 97-138.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference?. *Educational Review*, 60(4), 405-417.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139.
- Münüşoğlu, Z. (2022). *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2016). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2013(13), 1-13.
- Ozbulut, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki: Edirne ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*. 36(5), 703-729
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-159) içinde. Pegem A Yayınevi.
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3360-3381
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286.
- Yazıcı, Ş. (2020). Olumlu ve olumsuz okul iklimi. *Örgüt ve okul iklimi* (ss. 103-120) içinde. Nobel Yayınları.