

Primary School Students' Perceptions of Principal and Teacher Support, Perceived Violence, and School Satisfaction

Servet ÖZDEMİR
Ferudun SEZGİN
Gazi University

Abstract

This study investigated the perceptions of primary school students' about principal and teacher support, perceived violence at school, and school satisfaction. A total of 3409 students from 6th, 7th, and 8th grades at 42 primary schools in 14 cities were participated in the study. The School Atmosphere Scale was used to gather data. Results showed that students' perceptions of school satisfaction were positively related to both teacher support and principal support. However, student school satisfaction was negatively associated with the perception of school violence. Regression analysis indicated that perceived support from teachers and principals were significant predictors of school satisfaction. Although perceived school violence did not vary depending on gender, significant differences were found in students' perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction by the variables of gender and grade. Several suggestions are presented to enhance student school satisfaction and perceived social support.

Keywords: *Social support, perceived violence, school satisfaction*

SUMMARY

There is a great deal of recent research paying attention to the students' perceptions of school settings (Aypay & Eryılmaz, 2011; Blum, 2005; Cemalcılar, 2010; Çalık & Kurt, 2009; Ervasti et al., 2011; Hoy et al., 1991; Huebner et al., 2001; Jin & Moon, 2006; Malecki et al., 2008; Özdemir et al., 2010; Saylor & Leach, 2008; Yılmaz, 2005). Students may be more successful and happy in a positive school climate in which principal and teachers have supportive behaviors. This is because perceived social support is important for students to learn and feel themselves good at school (Hoy & Feldman, 1987; Hoy et al., 1991). For a better understanding of school climate in view of student behavior, not only should a student's personal characteristics taken into consideration but also school environmental factors must be involved in the studies. In

this regard, this study aims at contributing to the combination of these two points of view.

As an investigation of primary school students' perceptions of perceived support from teacher and school principal, perceived violence, and school satisfaction in terms of their relationships and differences by the variables of gender and grade, this study examined the factors related to both students' demographic variables and school organizational characteristics. In sum, this study addresses the following questions:

1. Are there any significant relationships among student perceived support from teacher and principal, perceived school violence, and school satisfaction?
2. Are student perceived support and school violence the significant predictors of school satisfaction?
3. Are there any significant differences in students' perceptions of perceived support from teacher and principal, perceived school violence, and school satisfaction by the variables of gender and grade?

In this study, the perceptions of primary school students about teacher and principal support, perceived violence, and school satisfaction were examined by using a descriptive survey model. These factors were also used as dependent variables in comparing their differences by the independent variables of gender and grade. By using a purposeful cluster sampling method, this study had a sample of 3409 students from 6th, 7th, and 8th grades at 42 primary schools in 14 cities in Turkey. The School Atmosphere Scale developed by Cemalcılar (2010) was administered to gather data. This scale has four subscales: (1) Teacher support, (2) Principal support, (3) Perceived school violence, and (4) Satisfaction with school (academic programs). In order to analyze the data, Pearson correlation coefficients, a multiple linear regression analysis, independent samples t-tests and one way ANOVA were used.

Results indicated that student school satisfaction was positively related to both teacher support ($r = .64, p < .01$) and principal support ($r = .46, p < .01$). However, there was a negative relationship between teacher support and perceived school violence ($r = -.16, p < .01$). Principal support ($r = -.31, p < .01$) and school satisfaction ($r = -.16, p < .01$) were also negatively related to perceived school violence of students. These findings demonstrated that school perceived school violence tended to decrease when teacher support, principal support, and school satisfaction perceptions increased. Regression analysis reported that teacher support ($t = 34.17, p < .01$) and support from school principal ($t = 11.43, p < .01$) were the significant predictors of school satisfaction. These two variables were positively associated with students' perceptions of satisfaction with school. Although, school violence scores did not vary depending on gender variable ($t = -1.86, p > .05$), significant differences were found in students' perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction by the variables of gender and grade ($p < .05$).

This study focusing on primary school students' perceptions of teacher and principal support, school violence, and satisfaction with school has supported the notion that a positive school climate and a high level of social support may enhance student school satisfaction. Results of the study are consistent with some findings of previous studies (Hoy et al., 1991; Özdemir et al., 2010; Turan, 1998; Yılmaz, 2005). According to the results, girls are more likely to have positive perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction than boys. On the other hand, boys tend to

experience more violence and bullying than girls. These findings are in line with the previous studies reporting that male students have more perceived violence and they are more likely exposed to bullying (Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002). The increasing perceived school violence with the high level of school grade may be related to the developing effect of adolescence period in which primary school students need more social support from teachers, principal, parents, and peers. From the point of positive psychology, schools and teachers should help student have a good feeling about the school environments. In this regard, in order for students to have a better and healthy personal and academic development in schools, they should be supported and encouraged by their teachers, principals, and peers.

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yönetici ve Öğretmen Desteği, Algılanan Şiddet ve Okul Memnuniyetine İlişkin Görüşleri

Servet ÖZDEMİR
Ferudun SEZGİN
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları yönetici ve öğretmen desteği, şiddet ve okul memnuniyeti araştırılmıştır. Araştırmaya 14 ilde 42 ilköğretim okulundan 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 3409 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla Okul Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin okul memnuniyeti algılarının yönetici ve öğretmen desteği ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul memnuniyeti ile algılanan şiddet arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin okul memnuniyetinin açıklanmasında öğretmen ve yönetici desteğinin anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin algıları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğrencilerin şiddet algıları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde değişmiştir. Öğrencilerde okul memnuniyetinin ve algılanan sosyal desteğin artırılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal destek, algılanan şiddet, okul memnuniyeti

Farklı öğretim kademe ve okul türlerinde öğrencilerin okula ilişkin algılarının incelenmesini konu alan çalışmalarda son yıllarda önemli bir artış olduğu gözlenmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Blum, 2005; Cemalcılar, 2010; Çalık ve Kurt, 2009; Ervasti vd., 2011; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Huebner, Ash ve Laughlin, 2001; Jin ve Moon, 2006; Malecki, Demaray ve Davidson, 2008; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Saylor ve Leach, 2008; Yılmaz, 2005). Öğrenciler açısından iyi bir okulun hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin bilinmesi, öğrencilerin okul memnuniyeti ve bağlılığı duygularını etkilemektedir. Destek, başarı ve güvene dayalı bir okul iklimi, olumlu bir öğrenme ortamı, güçlü bir öğretmen, yönetici ve akran desteği öğrencilerin okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler, öğrenme ihtiyaçları önemsendiği ve kişiliklerine değer verildiği ölçüde okula bağlanırlar. Okula yüksek düzeyde bağlılık duyan bir öğrenci daha başarılı olur. Yüksek akademik beklenti ve standartlar, olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkileri, fiziksel ve duygusal açıdan güvenli ve olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin okul bağlılığını geliştirir (Blum, 2005). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranışlar gösterdikleri, olumlu ve gelişmeye yönelik, pozitif bir öğrenme ortamının olduğu, akademik gelişimin önemsendiği açık bir okul ikliminde öğrenciler daha başarılı olurlar

(Hoy vd., 1991). Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin kabul görme ve ait olma duygusunun pekişmesine, akademik başarısının yükselmesine, şiddet algısının düşmesine ve olumsuz davranışlara yönelme riskinin azalmasına neden olur. Destek, başarı ve güvene dayalı bir okul ikliminin önemli bir göstergesi, öğrencilerin okul yöneticileri, öğretmenleri ve akranları tarafından desteklenmesidir. Böyle bir okulda, öğrencinin öğrenme ihtiyacı karşılanır, yaratıcılığı gelişir ve kendine güveni artar. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ve güçlü ilişkiler kurmaları ve onları desteklemeleri, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmelerine yardımcı olur. Akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul ikliminin oluşturulması, öğrencilerin okul memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir.

Okul memnuniyeti öğrencilerde psikolojik iyi oluş (Jin ve Moon, 2006), yaşam deneyimleri ve denetim odağı (Huebner vd., 2001), aktif öğrenme ve öğretmen desteği (Şahin, 2007), psikolojik açıdan sağlıklı bir ortam olarak okul (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003) ve okul bağlılığı (Blum, 2005) gibi farklı konularla ilişkilendirilen ve önemli sonuçları bulunan bir olgudur. Öğrencilerde yaşam deneyimleri, denetim odağı ve okul memnuniyeti arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir çalışmada, sosyo-ekonomik düzey gibi bazı demografik özelliklerin öğrencilerin okul memnuniyetiyle ilişkili olmadığı bulunurken, çevresel yaşantıların okul memnuniyetiyle orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, okul memnuniyeti öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanında çevresel stres faktörlerini ve kaynaklarını birlikte ele almayı gerektirmektedir. Sonuç olarak okula karşı olumlu bir tutumun gelişmesi, okulla ilgili faktörlerin yanında çevresel ve ailesel faktörlerin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (Huebner vd., 2001). Bu faktörlerden biri olarak sosyal destek, bir bireye başka bireylerden, kişinin bulunduğu sosyal gruptan veya topluluk ya da toplumdan sağlanan yardım olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin akademik öğrenmelerine yönelik sosyal destek ise, öğrencinin okulda daha başarılı olmasına yardımcı olabilecek kişilerle olan kişisel ilişkileri ifade etmek için kullanılır (Lee, Smith, Perry ve Smylie, 1999).

Okul, öğrencinin hayatında önemli yer tutan sosyal bir ortamdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencinin ait olma, sevgi, takdir edilme, destek ve başarı gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Glasser, 1985, 1999). Sosyal destek bireyin ailesi, öğretmenleri, akranları ve toplumun diğer üyeleri içinde başkaları tarafından önemsendiğine, değerli görüldüğüne ve kabul edildiğine ilişkin bir algı olarak tanımlanabilir. Özellikle, öğrenciler açısından akranlarınca sağlanan sosyal destek, stresin azaltılmasında etkili bir faktör olarak kriz durumlarının önlenmesine yardımcı olur ve duygusal gelişimde önemli bir rol oynar (Bernard, 2004). Başta öğretmenler olmak üzere okul çalışanlarının öğrencilerin öğrenmesine ilgi duymaları, öğretmen desteği, aktif ve otantik bir öğrenme gibi etkenler, öğrencilerin memnuniyeti ile pozitif ilişkili görülmektedir (Şahin, 2007). Öğrencilerin okulda şiddete ve zorbalığa maruz kalmaları, onların akademik olarak başarısız olmalarına ve olumsuz okul yaşantıları geçirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, zorbalığa uğrayan öğrenciler olumsuz akademik çıktılara sahip olmanın yanında yeterli sosyal desteğe de sahip değildirler. Bir öğrencinin okulda algıladığı sosyal desteğin artışına bağlı olarak akademik ve sosyal başarısında artış olmaktadır (Malecki vd., 2008). Öğrencilerin okulda sosyal destek ihtiyaçlarına önem vermek gerekir. Frey ve Wilhite (2005), okul ortamında öğrencilerin, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer bireyler tarafından

desteklenmek, kabul görmek, anlamlı ve önemli işler yaptıklarını ve önemli katkılarda bulduklarını bilmek istediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin, bunu başarabilmek için kendileri açısından önemli ve anlamlı bir rol algısına sahip olmaları gerekir.

Öğrenciler açısından sosyal desteğin pek çok kaynağı olabilir. Örneğin, aileler çocuklarını okulda daha iyi çalışmalarını ve daha başarılı olmalarını konusunda cesaretlendirebilir; öğretmenler kişisel destek, ilgi ve dikkatlerini yöneltebilir ve öğrencilere yardımcı olabilir; öğrenciler birbirlerini daha başarılı olma konusunda cesaretlendirebilir; ve hatta çocuğun yakın çevresi, komşuları ve nihayetinde daha geniş anlamda öğrencinin çevresindeki toplum ona yardım ve destek sağlayabilir. Çocuklar daha küçükken, sosyal desteğin önemli bir bölümü anne-babalardan ve aileden gelir. Çocuk büyüdükçe sahip olduğu etkileşim ağı genişler. Çocuğun okulda ve okul çevresinde öğretmenlerle, akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle geliştirdiği ilişkiler, yetişkinliğe geçerken daha fazla önem kazanmaya başlar (Lee vd., 1999).

Okul yaşamının duygusal boyutlarının niteliğine ve okulla ilgili diğer olumlu tutumlara ilişkin bir gösterge olarak öğrencinin okul memnuniyeti, akademik başarı, motivasyon ve öğrenmeye karşı ilgi ile ilişkilidir (Ervasti vd., 2011). Okul memnuniyeti öğrencinin okul yaşamını bir bütün olarak ne derece olumlu algıladığına ilişkin bir duygudur. Öğrencinin okul memnuniyetini etkileyen faktörler arasında öz saygı, akademik öz yeterlik, destekleyici öğretmen ve akran ilişkileri önemli yer tutmaktadır (Wilner, 2011). Öğrenciler kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında, okul memnuniyeti, kendine güven artmakta, olumsuz davranışlara yönelme olasılığı azalmaktadır. Öğrenciler akademik yeterlikler konusunda kendilerini iyi hissettikleri zaman, okula ve öğrenme sürecine daha fazla katılmakta ve okulu daha eğlenceli bir ortam olarak görmektedirler. Olumlu bir tutum, destekleyicilik ve yardım sağlayan ve gerektiğinde ulaşılabilir olan öğretmenlerin varlığını bilmek, öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu ve rahat hissetmelerini sağlar. Jin ve Moon (2006), öğrencilerde okul memnuniyetinin olumlu bir akran ve öğretmen iletişimi ile ilişkili olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Daha fazla sosyal destek alan öğrencilerin sonuçta daha başarılı olduğu argümanı, akademik öğrenme açısından sosyal desteğin önemini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemli olduğu anlamına gelmektedir. Sosyal destek, öğrencilerde öğrenmeye ve başarıya yönelik motivasyon sağlar. Çocuğun kendine güvenini artırır ve başarının ulaşılabilir olduğunu gösteren olumlu bir benlik duygusu geliştirir. Bununla birlikte, sosyal destek algısı öğrencilere risk alma, hataları kabul etme ve düzeltme, yardım arama ve daha iyi bir öğrenme sürecinde başarısızlıklardan ders alma konularında yardımcı olarak onların kendine güven, öz saygı ve psikolojik güvenlik duygularını pekiştirir (Lee vd., 1999). Bir araştırmada Smyth (1999), okulun etkililiğine ilişkin olarak, öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin devamsızlık ve okulu terk etme oranlarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Devamsızlık ve okulu terk etme oranlarının düşük olması, sosyal desteğe işaret eden pozitif bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, güçlü bir iletişim ve okulun pozitif öğrenme ortamı ile ilişkili görülmektedir.

Okulda şiddet ve zorbalık, öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemelerine ve okulun bir tehdit alanı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Pişkin'e (2002) göre, zorbalığa maruz kalan öğrencilerde okulu sevmeme duygusu oluşmakta ve ilk gençlik yıllarında okulda zorbalığa karışan öğrenciler, daha sonraki

yaşantılarında da suç işlemeye devam etmektedirler. Zorbalığa ya da şiddete maruz kalan öğrenciler, çaresizlik, depresyon, kaygı, kızgınlık, kendini değersiz hissetme gibi duyguları yaşamları boyunca hissedebilmektedirler. Kepenekçi ve Çınkır (2003) ise, genellikle öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemedikleri için zorbalığa başvurduklarını belirtmektedirler. Başka bir çalışmada ise Kapıcı (2004), öğrencilerin zorbalığa maruz kalma türünün ve düzeyinin depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi değişkenlerle ilişkisini araştırdığı çalışmada, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır.

Okulda öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlar arasında ait olma ve sevgi, takdir, başarı ve eğlence gibi ihtiyaçlar yer almaktadır (Glasser, 1985, 1999; Öğülmüş, 2001). Bu doğrultuda, öğrencilerin öğretmen ve yönetici desteğine ilişkin algılarının araştırılması, bu destek algısının ilişkili olduğu kişisel ve örgütsel değişkenlerin belirlenmesi önemli görülerek öğrencilerin okuldaki sosyal destek ihtiyaçlarının karşılanması sağlanmalıdır (Sezgin ve Özok, 2006). İnsanların, sevgi ve bağlılık arayışı içinde olan sosyal varlıklar olduğu gerçeği dikkate alındığında, bunun öğrenciler açısından ne anlam ifade ettiği açıktır. Bireylerin, sevgi ve bağlılık ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmaları gerekir. Diğer insanlarla etkileşim ve sosyal ihtiyaçların karşılanma düzeyi, bireyin ait olma ve sevgi ihtiyacını ne derece karşılayabileceğini gösterir (Palancı ve Özbay, 2005).

Okula bağlılığın tersine, okulu terk etmek öğrencilerin yaşam kalitelerini olumsuz etkiler. Okulu terk eden öğrenciler, yaşamları süresince diğer bireylere oranla sosyal programlara ve desteğe daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bireyler, daha çok düşük ücretli işlerde çalışmakta ve eğitimli bireylerle aralarındaki gelir uçurumu giderek artmaktadır. Bu düşük ücretli işlerde çalışan bireyler toplumsal yaşamın kalitesine ve demokratik yaşamın gelişmesine gerektiği gibi katkıda bulunamazlar. Ayrıca, düşük becerili iş gücü, düşük verimlilik, gelir kayıpları, artan kamusal yardım ve suç oranlarının artması da, okulu terk etmenin toplumsal maliyetleri arasında görülebilir (Woods, 2006). Okulu terk etme ya da okula aşırı devamsızlık yapma, öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarılarını değil, sonraki yaşamlarını da olumsuz etkiler (Smyth, 1999). Okula devamsızlık etme ve okuldan kaçma, sınıfta istenmeyen davranışlar gösterme ve verilen ödevleri-görevleri yapmaya yanaşmama gibi davranışlar okulu terkinin ilk belirtileri olarak kabul edilebilir. Okulu terk etmeye ilişkin risk faktörleri arasında okula devam konusunda isteksizlik, kronik okul devamsızlığı, okuldan kaçma, düşük sosyo-ekonomik düzey, öğrenme güçlüğü, olumsuz aile ilişkileri, göç, davranış problemleri, akademik problemler, okula yabancılaşma ve akranları tarafından yeterince kabul görmeme gibi etkenler sayılabilir (Hunter vd., 2002). Öğrencilerde okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş üzerine yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okula olan ilgileri azaldıkça ve aileden kaynaklanan tükenmişlikleri arttıkça, öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Sonuç olarak, öğrencilerin okula ve sınıfa olan ilgisinin azalması, okul ortamının olumsuz algılanması, öğrencilerin yeterince desteklenmemesi ve algılanan şiddet düzeyinin artması gibi etkenler, öğrencilerin okul memnuniyeti duygusunu zayıflatabilir.

Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin okulu terk etme durumlarının araştırıldığı bir çalışmada, sınıftan ve arkadaşlarından yeterince sosyal destek ve yardım

alamadığını düşünen öğrencilerin okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Dunn, Chambers ve Rabren, 2004). Sosyal destek algısı düşük öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı motivasyonları ve ilgileri azalır. Okula ve öğrenmeye ilgi duymama, başka bir anlatımla okula bağlanma duygusundaki zayıflık ise öğrencilerin okulu terk etmelerine neden olur. Malecki vd. (2008) öğrencilerin okula uyumunu konu alan bir çalışmada, sosyal desteğin okula uyum ve şiddet mağduriyeti üzerinde düzenleyici ve aracı bir rol oynadığını bulgulamışlardır. Bu düzenleyici rolün doğasını araştırarak ve okulda zorbalığa maruz kalan mağdur öğrenciler açısından sosyal desteğin rolünü etkinleştirecek ilgili müdahale stratejilerinin tanımlanmasını sağlayacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, okul terkinin ve memnuniyetinin ilişkili kavramlar olduğu, öğrencilerin okula bağlılık göstermelerinin okulda algıladıkları sosyal destek ve okul ortamında algılanan şiddet düzeyi gibi önemli değişkenlerden etkilendiği belirtilebilir. Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeylerinin yönetici ve öğretmen desteği ve okulda algılanan şiddet ile ilişkisi açıklayıcı ve yordayıcı korelasyonlar kullanılarak incelenmiştir. Öğretmen desteği, yönetici desteği ve şiddet algısı değişkenleri öğrencilerin okul memnuniyeti algılarını yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yönetici ve öğretmen desteği, şiddet ve okul memnuniyeti algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularının, ilköğretim okulu öğrencilerinin okula ilişkin algılarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması ve okul memnuniyeti algılarının geliştirilmesine yönelik bazı çıkarımlar sunması beklenmektedir. Buna göre, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğrencilerinin okul memnuniyeti algıları ile öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet değişkenleri öğrencilerin okul memnuniyetini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti algıları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin algıları betimsel bir yaklaşımla incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden ikişer il örneklem olarak seçilmiştir. Bu illerden öğrencilerin okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu üç okulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 100'er öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Böylelikle her ilden 300, her bölgeden iki il olacağı için o bölge için toplam 600 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırma Örnekleme

Bölge	İl	n	%
Akdeniz	Antalya	93	2.7
	Mersin	250	7.3
	<i>Toplam</i>	<i>343</i>	<i>10.1</i>
Doğu Anadolu	Erzincan	222	6.5
	Van	265	7.8
	<i>Toplam</i>	<i>487</i>	<i>14.3</i>
Ege	Afyon	234	6.9
	İzmir	299	8.8
	<i>Toplam</i>	<i>533</i>	<i>15.6</i>
Güneydoğu Anadolu	Mardin	272	8.0
	Şanlıurfa	247	7.2
	<i>Toplam</i>	<i>519</i>	<i>15.2</i>
İç Anadolu	Konya	298	8.7
	Yozgat	291	8.5
	<i>Toplam</i>	<i>589</i>	<i>17.3</i>
Karadeniz	Gümüşhane	273	8.0
	Tokat	285	8.4
	<i>Toplam</i>	<i>558</i>	<i>16.4</i>
Marmara	İstanbul	277	8.1
	Kocaeli	103	3.0
	<i>Toplam</i>	<i>380</i>	<i>11.1</i>
<i>Genel Toplam</i>		<i>3409</i>	<i>100.0</i>

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin örneklem olarak seçilen 14 ilinden toplam 3409 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Örneklem için seçilen iller güncel okullaşma oranlarına göre belirlenerek tabakalı amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmadaki illerin bazıları okullaşma oranının düşüklüğüne göre (yüzde olarak); bazıları ise okullaşma oranının yüksek, ama brüt okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın (yüzde olarak) yüksek olmasına göre seçilmiştir. Brüt okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın büyüklüğüne göre örnekleme dahil edilen iller: İstanbul, Kocaeli, İzmir, Mersin, Van ve Mardin'dir. Bu illerde okullaşma oranı örnekleme dahil edilen illere göre daha yüksektir, ancak bu illerde brüt

okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın büyüklüğü bu illerin örnekleme dahil edilmesini sağlamıştır. Okullaşma oranının düşüklüğüne göre seçilen iller: Afyon, Antalya, Konya, Yozgat, Gümüşhane, Tokat, Şanlıurfa ve Erzincan'dır. Bu illerdeki okullaşma oranının, bazılarında %80'in, bazılarında ise %70'in altında olması bu illerin örnekleme dahil edilmesini sağlamıştır. Ayrıca, göç alan illerin de kendine özgü sorunları vardır. Antalya, Van, Mardin bu amaçla örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim okulu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin okul yöneticisi ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyeti algılarını ölçmek üzere geliştirilen ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçekler, Cemalçılar (2010) tarafından geliştirilen *Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ)* içinde yer alan (1) Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, (2) Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, (3) Okuldaki şiddet algısı ve (4) Akademik programdan-okuldan memnuniyet alt ölçekleridir. Ölçekler beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği biçiminde hazırlanmış ve "Kesinlikle Katılmıyorum = 1" ile "Kesinlikle Katılıyorum = 5" arasında puanlanmıştır. Yapı geçerliği için her bir alt ölçeğin kendi içinde faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci alt ölçek olan öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması 8 madde ile ölçülmektedir. Açıklanan toplam varyansı %49.5 olarak bulunmuş ve iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması alt ölçeğinde 3 madde yer almış ve ölçekte açıklanan varyans %49.6 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .71 bulunmuştur. Beş maddeden oluşan okuldaki şiddet algısı ölçeğinde açıklanan toplam varyans %48.4 bulunurken, güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. (Bu faktörde yer alan maddelerden biri, uygulama izninin alınması sırasında EARGED'in önerisi doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır.) Okuldan memnuniyet alt ölçeğinde 5 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekte açıklanan toplam varyans %54.8 olarak hesaplanmış ve iç tutarlık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde öğretmen desteği, yönetici desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bununla birlikte, yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla okul memnuniyeti yordanan değişken; öğretmen desteği, yönetici desteği ve şiddet algısı değişkenleri ise yordayıcılar olarak kullanılmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Sınıf değişkenine göre farklılıkların analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey-HSD testi tercih edilmiştir.

BULGULAR

Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4
1. Öğretmen Desteği	1.00	.49**	-.16**	.64**
2. Yönetici Desteği		1.00	-.31**	.46**
3. Şiddet Algısı			1.00	-.16**
4. Okul Memnuniyeti				1.00

** $p < .01$

Tablo 2’ye göre, öğrencilerin okul memnuniyetine ilişkin algıları ile öğretmen desteği ($r = .64, p < .01$) ve yönetici (okul müdürü) desteği ($r = .46, p < .01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları şiddet düzeyi ile okul memnuniyeti arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.16, p < .01$). Bununla birlikte, öğretmen desteği ($r = -.16, p < .01$) ve okul yöneticisinin destekleyici olarak algılanması ($r = -.31, p < .01$) ile öğrencilerin algıladıkları şiddet düzeyi arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti algı puanları arttıkça, okulda algılanan şiddet düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Okul Memnuniyetinin Yordanması

İlköğretim okulu öğrencilerinin okul memnuniyeti algılarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Okul Memnuniyetinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	1.54	9	.0	17.81	.00
Öğretmen Desteği	.56	2	.54	34.17	.00
Yönetici Desteği	.14	1	.19	11.43	.00
Şiddet Algısı	-.02	2	-.02	-1.14	.26

$$F = 762.17, p < .01$$

$$R = .66, R^2 = .44$$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet değişkenlerinin birlikte öğrencilerin okul memnuniyeti ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = .66, p < .01$). Bu değişkenler birlikte okul memnuniyeti puanlarındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçları, öğretmen desteği ($t = 34.17, p < .01$) ve yönetici desteği ($t = 11.43, p < .01$) değişkenlerinin okul memnuniyetinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Şiddet algısı değişkeni ise okul memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t = -1.14, p > .05$).

Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyetine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Öğretmen Desteği	Kız	1662	4.11	.85	6.49	.00
	Erkek	1453	3.90	.93		
Yönetici Desteği	Kız	1649	3.67	1.24	4.14	.00
	Erkek	1447	3.49	1.26		
Şiddet Algısı	Kız	1650	3.13	.84	-1.86	.06
	Erkek	1446	3.19	.83		
Okul Memnuniyeti	Kız	1625	4.32	.87	6.44	.00
	Erkek	1430	4.11	.96		

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması faktöründe, öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 6.49, p < .01$). Kız öğrenciler ($\bar{X} = 4.11$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.90$) göre öğretmenlerinin davranışlarını daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanmasında da, öğrencilerin puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 4.14, p < .01$). Benzer şekilde, kız öğrenciler ($\bar{X} = 3.67$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.49$) göre okul yöneticilerinin davranışlarını daha destekleyici olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı değişkeninde, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t = -1.86, p > .05$). Son olarak, öğrencilerin okul memnuniyeti puanları da cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir ($t = 6.44, p < .01$).

.01). Kız öğrencilerin okul memnuniyeti düzeyi ($\bar{X} = 4.32$), erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 4.11$) daha yüksektir.

Öğrencilerin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

İlköğretim öğrencilerinin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti puanlarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	6. Sınıf (n = 1217)		7. Sınıf (n = 976)		8. Sınıf (n = 1023)		F	p	Fark (Tukey)
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öğretmen Desteği	4.11	.84	4.02	.89	3.89	.95	16.14	.00	6>7; 6>8; 7>8
Yönetici Desteği	3.74	1.19	3.53	1.26	3.46	1.30	14.72	.00	6>7; 6>8
Şiddet Algısı	3.14	.84	3.12	.81	3.22	.85	3.72	.02	8>7
Okul Memnuniyeti	4.29	.90	4.26	.88	4.11	.96	10.88	.00	6>8; 7>8

Tablo 5'e göre, öğrencilerin öğretmen desteğine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine açısından farklı olduğu görülmektedir ($F = 16.14$, $p < .05$). Altıncı sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$), 7. sınıf ($\bar{X} = 4.02$) ve 8. sınıf ($\bar{X} = 3.89$) öğrencilerine göre öğretmenlerini daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması faktöründe de, öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar vardır ($F = 14.72$, $p < .01$). Çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.74$) 7. sınıf ($\bar{X} = 3.53$) ve 8. sınıf ($\bar{X} = 3.46$) öğrencilerine göre okul yöneticilerinin daha fazla destekleyici olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okulda algıladıkları şiddet düzeyleri de sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F = 3.72$, $p < .05$). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.22$) 7. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3.12$) göre okul ortamına ilişkin daha fazla şiddet algısı içinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca, okul memnuniyeti faktöründe de, öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F = 10.88$, $p < .01$). Altıncı ($\bar{X} = 4.29$) ve 7. sınıf ($\bar{X} = 4.26$) öğrencilerinin okul memnuniyeti düzeyleri, 8. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X} = 4.11$) daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim okulu öğrencilerde okul memnuniyeti, sosyal destek ve algılanan şiddet arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın bulguları, genel olarak okul memnuniyetinin olumlu bir öğrenme ortamı, öğretmen ve yönetici desteği ve şiddetten arınık bir okul ve sınıf ortamı ile ilişkili olduğu yönünde önemli çıkarımlar

sunmaktadır. Araştırmada, okul memnuniyeti algısının şiddet ile negatif ilişkili bulunurken, öğretmen ve yönetici desteği ile pozitif ilişkili bulunması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu bulgular, daha önce benzer sonuçların ortaya konulduğu bazı araştırmalarla uyumlu gözükmektedir (Blum, 2005; Huebner vd., 2001; Kapıcı, 2004). Yılmaz (2005), ilköğretim okulu öğrencilerinde okul yaşamının niteliğini araştırmış ve öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algıları ile öğretmen ilgisi ve algısı arasında pozitif ilişkiler bulmuştur. İlgili araştırma, öğrencilerin öğretmenlere ilişkin olarak genel anlamda olumlu bir algı içinde olduklarını ve okul memnuniyeti algılarının da olumlu olduğunu göstermesi açısından bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmada okul memnuniyetinin sosyal destek ile pozitif ilişkili bulunması, Lee vd. (1999) tarafından ifade edildiği gibi öğrencinin başarısı ve okula bağlılığı açısından öğretmenin sağladığı akademik ve sosyal desteğin önemine işaret etmektedir. Baker vd. (2003) ise, okulun sosyal bağlamının gelişimine dikkat çekerken, okulun ve öğretim süreçlerinin çocuğun makul düzeyde uyum sağlama becerisini ne derece desteklediğinin sorgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu uyum sağlama, okulun öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme ve sağlıklı bir kişilik gelişimini destekleme yeteneği ile ilgilidir.

Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin okul memnuniyeti algılarının en önemli yordayıcısının öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okul memnuniyetinde öğretmen desteği, yönetici desteğine göre daha güçlü bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Araştırmada öğretmen desteğinin öğrencilerin okul memnuniyeti ile ilişkili bulunması, ilgili alanyazınla uyumludur. Özdemir vd. (2010) ilköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde doğrudan ve akademik programlardan memnuniyet üzerinden dolaylı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirmektedir. Destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme isteğini artırmaktadır (Özdemir vd., 2010). Etkili öğretmenlerin önemli özelliklerinden biri, bu öğretmenlerin destekleyici ve teşvik edici olarak algılanmalarıdır. Teşvik edici ve destekleyici bir öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine inanır, düşüncelerine saygı duyar, onları öğrenme ve risk alma konusunda cesaretlendirir. Hoy vd. (1991), öğretmenlerin destekleyici davranışlarını açık bir okul ikliminin özellikleri arasında görmekte ve böyle bir iklime sahip okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin destekleyici davranışlar sergilediklerini ve etkili bir liderlik özelliği gösterdiklerini belirtmektedir. Heck (2009) ise, öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilgili çalışmasında, öğretmenin niteliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulmuş, akademik programların ve öğretim süreçlerinin niteliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu araştırmanın bulgularının, Turan'ın (1998) okulun örgüt ikliminin ve destekleyici yönetici davranışlarının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu yönündeki araştırma bulgularıyla da uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin olarak kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Buna göre, kızlar öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğretmenleri ve yöneticileri daha destekleyici bulmakta ve okuldan daha fazla memnuniyet duymaktadırlar. Bununla birlikte, istatistikî olarak anlamlı farklılık

olmamasına karşın, araştırmada erkek öğrencilerin okulda algıladıkları şiddet düzeyinin kız öğrencilere oranla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, erkek öğrenciler okulda kız öğrencilerden daha fazla şiddet algılamaktadırlar. Bu bulgu, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet uyguladığını, daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlı kabul edilebilir (Karagülmez, Dinçyürek, Kırıl ve Şahin, 2006; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002). Okulun sosyal bir örgüt olması sebebiyle, öğrencilerin öğretmen, yönetici ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimi sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Bu nedenle, okul öğrencilere akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerini sağlayacak güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlamak zorundadır (Blum, 2005). Bu sağlıklı ve düzenli ortam, şiddetten arınık ve güvenli bir okul ortamı anlamına gelir. Ancak, kalabalık sınıflar, ders materyali ve öğretim programlarının etkisizliği, sosyal etkinliklerin, okulun sosyal çevresinin ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi etkenler, okulda disiplin olaylarının yaşanmasına (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001) ve şiddet içeren bazı zorba davranışların gösterilmesine neden olmaktadır. Okullarda şiddetin önlenmesi ise, katılıma dayalı etkili bir eylem planının uygulanmasını gerektirir. Şiddetin önlenmesi için geliştirilecek böyle bir eylem planı, okulda tüm personelin, velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı ile başarıya ulaşır. Bu plan dahilinde öğrenciler, okulda şiddet ve zorbalık, öfke yönetimi becerileri, çatışma çözümleme, karakter eğitimi, sağlıklı seçimler yapma ve şiddeti önleme gibi önemli konularda bilgilendirilebilir (Bennett-Johnson, 2002).

Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, okuldaki şiddet ve okuldan memnuniyet algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılıklar göstermesi, araştırmanın önemli bulguları arasında sayılabilir. Altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerini ve okul yöneticilerini daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Bu sonuçları destekleyen başka bir bulgu ise altıncı sınıf öğrencilerinin okul memnuniyetinin daha yüksek olmasıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okulda algıladıkları şiddet düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın sonuçları, sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıflara göre okulda daha fazla şiddet algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Özdemir ve diğerlerinin (2010), sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarı algılarının düştüğü yönündeki araştırma bulgularıyla tutarlıdır. İlköğretimin son yıllarında sınav baskısının artması ve bu dönemde ergenlik çağına tipik özelliklerinin etkili olması, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe daha fazla öğretmen ve yönetici desteğine ihtiyaç duydukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak öğrencilerde kendini ifadenin bir aracı olarak şiddete başvurma eğilimi de artıyor olabilir.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okula bağlanma ve okul memnuniyeti algılarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyicilik rollerinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, olumlu ve güvenli bir okul ve sınıf ortamında öğrenci başarısının daha yüksek olacağı ortadadır. Bu düşünce, öğrencinin okul yaşantısına ilişkin olarak pozitif psikoloji bakış açısına dayanmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin sağlıklı bir akademik ve sosyal gelişim göstermeleri ve okula daha fazla bağlanmaları için, öğretmenlerin daha fazla

destekleyici ve empatik davranış sergilemeleri, okulun ve sınıfın şiddetten arınık ve güvenli bir ortam olması önemsenmelidir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school students' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181–199.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Bennett-Johnson, E. (2004). The root of school violence: Causes and recommendations for a plan of action. *College Student Journal*, 38(2), 199–202.
- Bernard, M. E. (2004). Emotional resilience in children: Implications for rational emotive education. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 39–52.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 35, 167–180.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314–323.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., Ahola, K., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, April, 1-6 (first published April 18, 2011).
- Frey, L. M., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156–160.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (Choice theory: A new psychology of personal freedom)*. (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227–249.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30–37.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183.

- Hunt, M. H., Meyers, J. Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., & Neel, J. (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school drop out and violence. *Psychology in the School*, 39(4), 399–416.
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169–184.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–13.
- Karagülmez, Ç., Dinçyürek, S., Kıralp, Y. ve Şahin, S. (2006). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler - uluslararası katılımlı sempozyum: Bildiri kitabı* (ss. 119–130). İstanbul: MEB-UNICEF.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9, 236–253.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999, October). *Social support, academic pres, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project.*
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Davidson, L. M. (2008). The relationship among social support, victimization, and student adjustment in a predominantly Latino sample. *Journal of School Violence*, 7(4), 48–71.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özbay, Y. (1996). Kontrol teorisi ve gerçeklik terapisinin okulda psikolojik hizmetlere getirdiği yeni boyutlar. *III. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010a). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, (38), 213–224.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Palancı, M. ve Özbay, Y. (2005). Lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu yardım programı. *DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II* (Editörler: S. Erkan ve A. Kaya). Ankara: Pegem A.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531–562.
- Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 21, 69–80.
- Sezgin, F. ve Özok, D. (2006, Mart). Okulda şiddet olgusunun W. Glasser'in seçim kuramına göre açıklanması. *I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler - uluslararası katılımlı sempozyum: Bildiri kitabı* (ss. 220–235). İstanbul: MEB – UNICEF.

- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 480–502.
- Şahin, İ. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113–119.
- Turan, S. (1998, October-November). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. St. Louis, MO (ED 429359).
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 417–441.
- Wilner, J. (2011, February). Student satisfaction is key to school success: How much are schools responsible? *PsychCentral: Adventures in Positive Psychology with Joe Wilner*. <http://blogs.psychcentral.com> adresinden 26 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Woods, E. G. (2006). Reducing the dropout rate. *School Improvement Research Series*. NW: Regional Educational Laboratory.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–9.

Servet ÖZDEMİR
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.
Tel: +90 312 202 81 59
servetozdemir@yahoo.com

Feridun SEZGİN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.
Tel:+90 0312 2028185
ferudun@gazi.edu.tr