



CLASSROOM CLIMATE PERCEIVED BY STUDENTS SCALE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY¹

(ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ALGILANAN SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI)

Meltem ÇENGEL²
Adil TÜRKÖĞLU³

ABSTRACT

The main goal of this research is to develop a “Classroom Climate Perceived by Students Scale” for Vocational School 9th grade target, and to carry out validity and reliability analysis. To achieve this goal literature was reviewed and 54 items was written according to peer support, teacher support, satisfaction and academic proficiency dimension. According to the analysis, which carried out by direct oblimin rotation, 29 items left and accumulated under four dimensions. Peer support dimension explains %31.46, teacher support dimension explains %10.73, satisfaction dimension explain %4.76 and academic efficacy dimension explains %3.41 of total variance. Items separate group significantly ($p < .001$) according to item-total correlation and top-down groups t-test. Dimensions’ Cronchbach Alpha reliabilities respectively are .903; .886; .860 and .787, while Guttman split-half reliabilities respectively .90; .88; .66 and .70. As a result the scale, which similar scale reliability is occurred on 229 students, a reliable and valid scale.

Keywords: classroom climate perceived by students, classroom atmosphere, scale development, vocational school 9th grade

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, meslek lisesi 9. sınıflarda kullanılmak üzere bir “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” geliştirmek ve bu aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Bu amaçla alanyazın taranarak; akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik olmak üzere dört temel boyut belirlenmiş ve bu boyutlarla ilgili 54 madde yazılmıştır. Direct Oblimin döndürme işlemi kullanılarak yapılan analizlerde, kalan 29 maddenin dört faktörde toplandığı; akran desteği boyutunun toplam varyansın %31.46’sını, öğretmen desteği boyutunun toplam varyansın %10.73’ünü, doyum boyutunun %4.79’unu, akademik yeterlik boyutunun %1.47’sini açıkladığı görülmüştür. Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar t-testi sonuçlarına göre maddelerin grupları anlamlı şekilde ayırdığı ($p < .001$) belirlenmiştir. Boyutların Cronbach Alpha güvenilirlikleri sırasıyla, .903; .886; .860 ve .787 iken Guttman iki yarı güvenilirlikleri .90; .88; .66 ve .70 olarak hesaplanmıştır. 229 öğrenci üzerinde benzer ölçek geçerliliği de gerçekleştirilen çalışmanın geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi, sınıf atmosferi, ölçek geliştirme, meslek lisesi 9. Sınıf

¹ This article based on the Ph.D. thesis which is named as “Hidden Curriculum While Contracting Classroom Climate: A Research on Vocational Schools” and supported from Adnan Menders University Scientific Research Projects, coded EGT-11001, directed by Adil TÜRKÖĞLU.

This study has been presented as oral presentation at “International Symposium on Changes and New Trends in Education” which occurred in Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education between 22-24 November 2014.

² Assist. Prof. Dr., Adnan Menderes University, Faculty of Education, meltemcengel@gmail.com

³ Prof. Dr., Adnan Menderes University, Faculty of Education, aturkoglu@adu.edu.tr

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.

© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While a single agreed definition does not exist (Gillen, Wright, & Spink, 2011), “classroom climate” has been described as the perceived quality of the classroom settings (Lee, 2005; Rowe, Kim, Baker, Kamphaus, ve Horne, 2010). The impact of classroom climate on students can foster or a barrier to students’ learning (Lee, 2005). Classroom climate sometimes is referred to as the learning environment, as well as by terms such as atmosphere, ambience, ecology, and milieu (Adelman & Taylor, 2005).

Positive classroom environments have been associated with enhanced academic achievement, as well as decreases in aggression and bullying, and increases in prosocial behavior (Anderson, Evans, & Harvey, 2012). Classroom climate literature indicates positive and significant relationship between cognitive and emotional outputs and classroom climate (Dadabo, 2014; Davis, 2003; Fraser, 1998; Fraser, 2005; Fraser, 2007; Lee, 2005; Rowe etc., 2010). Even in kindergarten, classroom’s quality and problem behavior has a negative and significant relationship (Friedman-Krauss, Raver, Morris, & Jones, 2014).

Penick and Bonnstetter (1993) describes classroom climate as a conceptual image of classroom shared by classroom members. Similarly, social climate of classroom indicates social relationship (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Açıkgöz (1998) describes classroom climate psychological, social and physical effects compromised by relationships between student-student and teacher-student; rules have to be obeyed; and physical circumstances.

If we consider the classroom climate and social structure, it is obvious that we should focus on disadvantaged students with respect to cognitive and emotional entry behaviors. Because these students have more risk to fail, to underachieve, and to drop out (Bernstein, 1977; Bowles and Gintis, 1976; Milner, 2013). These disadvantages can best be observable at higher school (Apple, 1990; Karabel ve Halsey, 1977; Young ve Whitty, 1977).

In Turkey context, Vocational and Technical school students show these kinds of disadvantages. According to the researches, “the students from these schools” usually are from low social economic status (Bırtıl, 2011; Esmer, 1979; Kayır, Kılıç, Erdek, Dev and Kocataş, 2004; Köse, 1990; Pakır, 2006; Yüksel ve Yüksel, 2012). So it is important to develop a scale which works for Vocational and Technical School Students.

Purpose

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to asses Students’ Perception about Classroom Climate.

Method

It is a descriptive study, which aims to describe “what is or was” (Karasar, 1991).

Samples

At the first step of the research, a comprehensive literature review was made. Dimensions of the scale are determined according to this literature review. New items have been written and some researchers are also asked for permission to use some of the items from their scales. At the second step, 54 items are formed with four dimensions and applied to 422 Vocational School Students. At the third step, similar scale reliability occurred on 229 students.

Data Collection Tools

For similar scale reliability Sarı, Ötünç and Erceylan's (2007) LİSEYKO scale and Yılmaz, Gürçay and Ekici's (2007) "Academic Self-Efficacy Scale" has been used.

Findings

A deep and comprehensive literature review in English and Turkish has occurred. Learning Environment Inventory -LEI (Fraser, Anderson, ve Walberg, 1982), the Classroom Environment Scale-CES (Moos ve Trickett, 1995), the Individualized Classroom Environment Questionnaire) (Fraser, 1990), My Class Inventory-MCI (Fisher ve Fraser, 1981; Fraser, vd., 1982; Fraser ve O'Brien, 1985), the College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI (Fraser ve Treagust, 1986; Fraser, Treagust, ve Dennis, 1986b), the Constructivist learning environment survey-CLES (Taylor, Fraser, ve Fisher, 1997), What is Happening in This Classroom-WIHIC (Dorman, 2003; Zandvliet ve Fraser, 2004, 2005), the Classroom Life Instrument (D. W. Johnson, 1974; D. W. Johnson, Johnson, ve Anderson, 1983), the Class Maps Survey (Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010) investigated elaborately. These scales descriptions, dimensions, context and approaches may vary (Fraser, 2001, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhman, 2004; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). In this study classroom climate constructed on four dimensions based on literature: teacher-student relationships (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, & Milatz, 2012; Anderson et al., 2012; Brault, Joanosz, & Archambault, 2014; Guess & Bowling, 2014; Howes, 2000); peer relationships (Hinshaw, 2001; Wentzel, 1998; Leff et al., 2011; Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010; Madill, Gest, & Rodkin, 2014); academic competency (Bandura, 1994; Doll, vd., 2010; Fraser, 1982; Ghaith, 2003; Kakojoibari ve Saki, 2014) and satisfaction (Fraser et al., 1986a; Fisher & Fraser, 1981, 1983; Guess & Bowling, 2014). Some items in the first form are Yıldırım's (2004) perceived social support scale's teacher support and student support form. Also, some items related with satisfaction Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz's (2013) "Sense of Belonging to School" scale.

Classroom Climate Perceived by Students Scale (CCPSS) which was used in the research has four dimensions which are peer relationship, teacher relationship, academic efficacy, and satisfaction. Peer relationship dimension explains % 31.46, teacher relationship dimension explains % 10.73, satisfaction dimension explain % 4.76 and academic efficacy dimension explains % 3.41 of total variance. The eigenvalues of these dimensions are 9.598 for peer relationship, 3.59 for teacher relationship, 1.85 for satisfaction, 1.47 for academic efficacy. Teacher relationship and

peer relationship items which are left were adapted from Yıldırım's (2004) "Perceived Social Support Scale" and satisfaction items which are left were adapted from Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel and Gömleksiz's (2013) "Sense of Belonging to School Scale".

Peer relationship dimension has 10 items and item-total correlation varies from .584 to .371. Teacher relationship dimension has 9 items and item-total correlation varies from .596 to .302; satisfaction dimension has 5 items and item-total correlation varies from .753 to .319; academic competency dimension has 5 items and item-total correlation varies from .528 to .382. All items significantly separate top %27 and bottom %27 of the group ($p < .001$).

Peer relationship dimension's mean is 23.87; standard deviation is 8.69. This dimension's correlation is .420 with teacher relationship; .591 with satisfaction; and .303 with academic competency. Peer relationship's Cronbach Alpha reliability is .90; Guttman Split Half reliability is .90. Teacher relationship dimension's mean is 18.82; standard deviation is 7.21. This dimension's correlation is .40 with satisfaction; and .54 with academic competency. Peer relationship's Cronbach Alpha reliability is .88; Guttman Split Half reliability is .88. Satisfaction dimension's mean is 14.15; standard deviation is 3.88; Cronbach Alpha reliability is .86; Guttman Split Half reliability is .66. This dimension's correlation with academic competency is .29. Academic competency dimension's mean is 9.86; standard deviation is 3.25; Cronbach Alpha reliability is .78; Guttman Split Half reliability is .70. Whole scale's Cronbach-alpha reliability is .92 and Guttman Split Half reliability is .86.

When we consider the relationships between LISEYKO's dimensions and CCPSS's dimension, we see that LISEYKO's teacher dimension and CCPSS's teacher relationship have a significant correlation ($r = .64$; $p < .01$). LISEYKO's teacher dimension's correlation with the total OTASIO is .61 ($p < .01$). LISEYKO's student-student communication dimension have a significant correlation with CCPSS's peer relationship ($r = .26$, $p < .01$), and total CCPSS scale ($r = .18$, $p < .01$). LISEYKO's status dimension have a significant correlation with satisfaction ($r = .35$, $p < .01$), and total CCPSS scale ($r = .50$, $p < .01$).

Academic Self-Efficacy scale has a significant correlation with academic competency dimensions ($r = .51$, $p < .01$), and total CCPSS scale ($r = .32$; $p < .01$).

Discussion and Conclusion

In summary, CCPSS is a reliable and valid scale for vocational and technical school targets. It is crucial to test this scale with different High School Students and different levels. Structural equation modeling studies are suggested to the researchers to carry out which social and individual variables affect classroom climate.

GİRİŞ

“Sınıf iklimini” açıklayan, uzlaşmış tek bir tanım olmamakla birlikte kavram genel olarak, sınıf çevresinin algılanan niteliği olarak tanımlanabilir Sınıf iklimi, öğrencilerin daha ileri düzey öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onların öğrenme süreçlerini engelleyici bir bariyer gibi de işlev görebilir (Lee, 2005). Sınıf iklimi, sınıf ortamı, sınıf atmosferi, öğrenme çevresi gibi farklı şekillerde isimlendirilebilen bu kavram temelde aynı şeyi ifade etmektedir (Adelman & Taylor, 2005).

Olumlu sınıf ikliminin, akademik başarıyı arttırdığı, sınıf ortamındaki zorbalık ve şiddeti azalttığı ve topluma katılmak davranışlarını arttığı yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır (Anderson, Evans, & Harvey, 2012). Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, algılanan sınıf iklimi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çıktıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Dadabo, 2014; Davis, 2003; Fraser, 1998; Fraser, 2005; Fraser, 2007; Lee, 2005; Rowe ve diğerleri., 2010). Okulöncesi dönem de bile sınıf ikliminin niteliği ile problem-davranışların sergilenmesi arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir (Friedman-Krauss, Raver, Morris, & Jones, 2014).

Penick ve Bonnsetter (1993) sınıf iklimini sınıf üyelerince paylaşılan sınıfın kavramsal imgesi olarak tanımlamaktadırlar. Benzer şekilde, sınıfın sosyal iklimi, sınıftaki sosyal ilişkileri işaret eden bir kavramdır (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Açıköz (1998) sınıf iklimini, sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlamıştır.

Bununla birlikte sınıf iklimi kavramı, okuldan, toplumdan uzak ya da kopuk bir kavram değildir. Sınıf ikliminin toplumsal yapı ile ilişkisi incelendiğinde, özellikle bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları açısından dezavantajlı durumda olan öğrenciler açısından bu kavramın son derece önemli olduğu görülmektedir. Çünkü bu öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde başarısız olma, sınıf tekrarı yapma ya da erken yaşta okul bırakma olasılıkları, diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Milner, 2013). Bernstein (1977) da farklı sosyal sınıflara ait bireylerin, konuşma yapılarındaki farklılıkların; benzer şekilde, okul ve eğitim başarısındaki değişkenliği kısmen açıkladığını öne sürmektedir. Orta sınıf çocukları evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplara son derece uyumlu, özenli bir konuşma kodu edinirken; alt sosyal sınıf çocuklarının konuşma kodu kısıtlıdır ve bu kısıtlı kod okul çevresinde belirgin bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bowles ve Gintis'e (1976) göre de bireylerin hangi sosyal sınıftan geldikleri, onların okuldaki deneyimlerini büyük ölçüde belirlemekte, toplumdaki sosyal ilişkilerde artan çıkar çatışmaları okul yaşamının sosyal organizasyonunu büyük ölçüde belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal sınıftan kaynaklanan dezavantajın en yoğun olarak gözlemlenebildiği düzeyin orta öğretim ve sonrası olduğu söylenebilir (Apple, 1990; Karabel ve Halsey, 1977; Young ve Whitty, 1977).

İlgili araştırmalar da ülkemizde mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ağırlıklı olarak alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiğini göstermektedir (Birtül, 2011;

Esmer, 1979; Köse, 1990; Pakır, 2006; Yüksel ve Yüksel, 2012). Bununla birlikte Kayır, Kılıç, Erdek, Dev ve Kocataş'ın (2004) yürüttüğü "Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler-1" isimli çalışmaya göre meslek lisesine devam eden öğrencilerin ailelerinin nispeten gelir düzeyi düşük aileler olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde, meslek liselerindeki sınıf iklimini belirlemek ve bu örnekleme yönelik bir araç geliştirmek önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, özellikle, meslek lisesi örnekleminde kullanılabilir "Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi"ni belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1991).

Beşli likert türünde olan formda öğrencilerden belirtilen ifadeler ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. İlgili forma verilen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılırken, "1" Hiç katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Biraz katılıyorum, "4" Katılıyorum, "5" Tamamen Katılıyorum olarak kodlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni meslek lisesi 9. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Özellikle 9. Sınıflarda okul bırakma ve sınıf tekrarı gibi durumların sıklıkla yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda özellikle bu grupta sınıf iklimini ölçmeye yarayan ve işleyen bir araç geliştirme gereksinimi daha iyi anlaşılacaktır. Araştırmanın çalışma evrenini Aydın İli'ndeki Mesleki ve Teknik Liseler oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca bir örnek alınması yoluna gidilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesinde Aşamalar

1. Araştırmanın ölçek geliştirme çalışması üç basamaktan oluşmaktadır. İlk aşamada gerek ülkemizde, gerekse yurtdışındaki sınıf iklimi, öğrenme çevresi, sınıf atmosferi gibi temel kavramlar ele alınarak alanyazın ayrıntılı şekilde incelenmiş ve sınıf iklimini alt boyutları belirlenerek bu boyutlara ilişkin maddeler yazılmış veya farklı ölçeklerden izin alınarak çevrilmiş ve toplanmıştır.

Araştırma kapsamında; Öğrenme Çevresi Anketi [Learning Environment Inventory -LEI] (Fraser, Anderson, ve Walberg, 1982), Sınıf Çevresi Ölçeği [the Classroom Environment Scale-CES] (Moos ve Trickett, 1995), Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Anketi [the Individualized Classroom Environment Questionnaire] (Fraser, 1990), Benim Sınıfım Anketi [My Class Inventory MCI], (Fisher ve Fraser, 1981; Fraser, vd., 1982; Fraser ve O'Brien, 1985), Üniversite Öğrencileri için Sınıf Çevresi Anketi [the College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI] (Fraser ve Treagust, 1986; Fraser, Treagust, ve Dennis, 1986b), Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi [the Constructivist learning environment survey-CLES] (Taylor, Fraser, ve Fisher, 1997), Sınıfta Neler Oluyor? Anketi [What is

Happening in This Classroom-WIHC] (Dorman, 2003; Zandvliet ve Fraser, 2004, 2005), Sınıf Yaşamı Aracı [the Classroom Life Instrument] (D. W. Johnson, 1974; D. W. Johnson, Johnson, ve Anderson, 1983), ve Sınıf Haritası Anketi (the Class Maps Survey) (Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010) ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Sınıf iklimini tanımlama ve boyutlarını ortaya koymaya ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Fraser, 2001, 2007). Bu çalışmalarda sınıf ikliminin boyutlarının ele alınan kapsam ve yaklaşıma bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Pianta ve arkadaşlarının (Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhman, 2004; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002) sınıf iklimini ölçmeye ilişkin çalışmalarında sınıfın ikliminin boyutlarını, duygusal destek, sınıfın organizasyonu ve öğretimsel destek olarak sınıflamışlardır. Bununla birlikte farklı araçlarda farklı boyutlar ön plana çıkmaktadır.

İncelenen araştırmalardan ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak araştırmada sınıf iklimini oluşturan dört temel bileşen üzerinde durulmuştur. Bunlar öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, akademik yeterlik ve doyum boyutları olarak isimlendirilmişlerdir. Bu boyutların kısaca açıklamaları ve ölçek içinde yer alma gerekçeleri şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmen-öğrenci ilişkileri:

Geçtiğimiz 20 yılı aşkın süredir gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerin sınıf ortamındaki öğrenme ortamının niteliğini belirleyen önemli unsurlar arasında olduğuna işaret etmektedir (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, & Milatz, 2012). Sıcak bir sınıf iklimi, öğretmen tarafından, öğrencilerin içinde bulduklarında kendilerini duygusal açıdan güvende hissettikleri, eğlenebildikleri, parçası olabildikleri ve genel olarak mutlu hissetleri bir ortamın yaratılması olarak tanımlanabilir (Anderson et al., 2012). Bununla birlikte, örneğin öğretmenin beklentisinin düşük olmasının öğrencilerin okula ilişkin çıktılarının olumsuz olmasına ve okulun etkililiğini azaltmaya neden olduğunu göstermektedir (Brault, Joanosz, & Archambault, 2014). Bunun yanı sıra, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde algılanan “ilgi” sınıf iklimini olumlu olarak etkilemektedir (Guess & Bowling, 2014; Howes, 2000).

Öğrenciler arası ilişkiler:

Öğretmen desteğinin yanı sıra, sınıf iklimine odaklanan ölçme araçlarında ele alınan önemli diğer bir boyut, öğrencilerin birbirlerine verdikleri desteğe ilişkindir. Pek çok araştırma, sınıfta akran desteğinin okuldaki süreçler açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Hinshaw, 2001; Wentzel, 1998). Sınıf içindeki arkadaşlık ilişkileri birbirini destekleyici nitelikte olabileceği gibi, akran zorbalığı gibi son derece olumsuz niteliktedir olabilir. Ancak arkadaşlar arasındaki ilişkinin niteliğinin sınıf ikliminin önemli bir boyutu olduğu ortadadır (Leff et al., 2011). Sınıf arkadaşlarının kendileri ile ilgilendiğini düşünen bireylerin sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok bağlandıkları görülmektedir (Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010). Bununla birlikte olumlu bir sınıf ikliminde öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları, birbirleri ile ilgilenmeleri, desteklemeleri beklenmektedir (Madill, Gest, & Rodkin, 2014).

Akademik yeterlikler:

Sınıf ortamının önemli bileşenlerinden biri öğretimsel iletişimdir (Johnson, 2009). Bireyin sınıf iklimine ilişkin algısını etkileyen önemli değişkenlerden biri, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde kendini ne ölçüde yeterli hissettiğine ilişkindir. Bu durum, bireylerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algıları olarak da ifade edilebilir (Bandura, 1994). Ghaith (2003) sınıf ortamındaki öğretimin niteliği, başarı ve algılanan sınıf iklimi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Durum bir ders temelinde ele alındığında, Kakojoibari ve Saki (2014) algılanan sınıf iklimi, matematik başarısı, matematik özyeterliği ve matematik benlik algısı arasında anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir.

Fraser'ın (1982) "Sınıfın Anketi" (My Class Inventory) içerisindeki "Zorluk" alt boyutu, sınıftaki etkinliklerin kendilerine ne derece güç geldiğine işaret etmektedir ve dolaylı olarak bireylerin akademik yeterlikleri ile ilişkilidir. "Sınıf Haritası Anketi"nde de (Doll, vd., 2010) "Akademik Öz yeterlik" boyutu bu konuya ilişkindir.

Doyum:

Örneğin, "Kolej ve Üniversite Çevresi Ölçeği"nin (Fraser et al., 1986a), "Öğrenme Çevresi Ölçeği"nin (Fisher & Fraser, 1981) doyum boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar ile ifade edilmeye çalışılan genel olarak, "Sınıf çalışmalarına katılmaktan keyif alma" olarak ifade edilebilir. "Sınıf Çevresi Ölçeği"nde yer alan (Fisher & Fraser, 1983) "Katılım" boyutu da kısmen bu boyut ile ilişkili olarak düşünülebilir. "Katılım" boyutu ile ifade edilmeye çalışılan; "Öğrencilerin tartışmalara katılıp katılmamaları, ek görevlere gönüllü olup olmamaları ve sınıfta bulunmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını" kapsar. Algılanan sınıf ve okul iklimi bireylerin öznel iyi oluşlarını da anlamlı düzeyde etkiler (Guess & Bowling, 2014).

Bu boyutlar ile ilgili olarak, Türkçe geliştirilmiş çalışmalardan maddeler de araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır. Öğretmen desteği ve öğrenci desteği ile ilgili olarak, birinci formda kullanılan maddelerin bir kesimi Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen "Algılanan Sosyal Destek" ölçeğinin maddelerini kapsamaktadır. Doyum ile ilgili maddelerin bir kesimi ise Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz (2013) tarafından geliştirilen "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği"nin bazı maddelerinin sınıf ortamına uyarlanmasıyla oluşmaktadır.

2. İkinci aşamada, dört boyut ve 54 maddeden oluşan, hazırlanan deneme ölçeği, Aydın ili içinde bulunan dört farklı erkek meslek lisesinde ulaşılabilen tüm 9. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Toplamda 422 öğrenciye uygulanan ölçek; akran desteği (17 madde), öğretmen desteği (20 madde), doyum (11 madde) ve akademik yeterlik (6 madde) olmak üzere dört boyut ve 54 maddeden oluşmaktadır.

Analize başlanmadan önce çok değişkenli uç değerleri (multivariate outlier) belirlemek amacıyla her bir madde için Mahalanobis uzaklığı belirlenmiştir. 31 durumun .001 düzeyindeki p değeri için kritik χ^2 değerini aştığı görülerek analizden çıkarılmıştır [F(55,422)=93.17]. 31 uçdeğer analizden çıkarıldıktan sonra, 391 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sırasında kayıp veriler için listeye göre (listwise) silme yöntemi kullanılmış ve toplamda 87 veri kaybolmuştur. 6 iterasyon için KMO örneklem yeterliği testi sonuçları .929, Bartlett's test sonuçları .000 düzeyinde anlamlıdır (chi-square= 4342,610, df=406).

Faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 26 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, "principal axis factoring" işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Boyutların birbirleri ile ilişki düzeyleri .32'den büyük olduğu içinde "direct oblimum" döndürme işlemi tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1996).

Temel eksen faktör analizi sırasında doku ve yapı matrisi sonuçları, madde toplam puan korelasyonları, güvenirlik (Cronbach ve Gutmann-Split Half), ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. Elde kalan 29 maddelik form ve benzer ölçek geçerliliği için kullanılan iki ölçek 229 öğrenciye uygulanmış ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Eldeki ölçeğin boyutları ile benzer ölçek geçerliğinde kullanılan boyutlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu uygulama sırasında benzer ölçek geçerliliğinin sağlanabilmesi için eldeki ölçeğe paralel ölçekler de öğrencilere uygulanmıştır. ÖTASİ'yi bu araştırmada ele alınan boyutlarla ölçen herhangi bir Türkçe ölçek bulunmadığından, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında, benzer ölçekler geçerliği çalışmaları ölçeğin bütünü için yapılamamıştır. Ancak konu olarak benzerlik gösteren ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Liselerde yaşam kalitesi ölçeği" (LİSEYKÖ) (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007), "Akademik Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması" (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), kullanılarak Sınıfın Sosyal Atmosferi Ölçeği'nde yer alan bazı boyutların bu ölçeklerde yer alan benzer alt ölçeklerle gösterdikleri korelasyonlar incelenmiştir. Benzer ölçek geçerliği için kullanılan araçlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Benzer Ölçek Geçerliği için Kullanılan Araçlar

Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)

Öğretmenler, Okula Yönelik Olumlu Duygular, Okula Yönelik Olumsuz Duygular, Öğrenci – Öğrenci iletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. *Öğretmenler* boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri .51 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89; *Okula Yönelik Olumlu Duygular* Boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri .50 - .78 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; *Öğrenciler* boyutunda kalan 8 maddeye ait faktör yükleri .48 - .67 ve Cronbach alfa iç

tutarlık katsayısı .81; *Okula Yönelik Olumsuz Duygular* boyutunda kalan 4 maddeye ait faktör yükleri .59 - .69 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; *Okul Yönetimi* boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80; *Sosyal Etkinlikler* boyutunda toplanan 4 maddeye ait faktör yükleri .45 - .60 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 ve *Statü* boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .42 - .64 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 46.80'inini açıklayan bu yedi alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Benzer ölçek geçerliliği için, ilgili ölçeğin Öğrenci-Öğrenci iletişim, Öğretmenler ve Statü boyutları kullanılmıştır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği

Orijinali Jerusalem ve Schwarter (1981; akt: Yılmaz, et al., 2007) tarafından geliştirilen ölçek, biri ters olarak kodlanan 4'lü likert tipi 7 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutta toplanan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45 dolayındadır. Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Benzer ölçek geçerliliği için ilgili ölçek ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Uygulamaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Maddelere ilişkin ortalama değerler 1.78 ile 2.85 arasında; standart sapma ise 0.85 ile 1.57 arasında değişmektedir. Elde edilen faktör analizinin doku ve yapı analizi sonuçları, faktör ortak varyansı, özdeğeri ve açıkladığı toplam varyans Tablo 1'de belirtilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde kalan 29 maddenin dört faktörde toplandığı; akran desteği boyutunun toplam varyansın %31.46'sını, öğretmen desteği boyutunun toplam varyansın %10.73'unu; doyum boyutunun %4.79'unu; akademik yeterlik boyutunun ise %3.41'ini açıkladığı görülmektedir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; akran desteği için 9.598; öğretmen desteği için 3.59, doyum için 1.85, akademik yeterlik için 1.47'dir. Öğretmen desteği ve akran desteği boyutundan kalan maddeler Yıldırım (2004) çalışmasından uyarlanan maddeler iken, doyum boyutundan kalan maddeler de Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömleksiz'in (2013) çalışmasından uyarlanan maddelerden oluşmaktadır.

Akran desteği boyutunda toplam 10 madde bulunmaktadır ve madde toplam puan korelasyonu .584 ile .371 arasında değişmektedir. Öğretmen desteği alt boyutunda bulunan dokuz maddenin madde toplam puan korelasyonları .596 ile .302 arasında değişmekte; doyum boyutunda yer alan beş maddenin madde toplam puan korelasyonları .753 ile .319 arasında; akademik yeterlik alt boyutunun madde toplam puan korelasyonları .528 ile .382 arasında değişmektedir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışma maddelerin alt %27 ve üst %27'lik grupları birbirinden ayırt edip etmediğine ilişkindir. Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar t-testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir (Tablo 2).

Tablo 1: Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği dört faktörlü temel eksenler faktör analizi için doku/yapı matrisi, varyans, madde-toplam puan korelasyonu

	Madde	Madde- toplam puan korelasyonu	Akran Desteği		Öğretmen Desteği		Doyum		Akademik yeterlik	
			Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi
Akran Desteği	M1	.564	.761	.749	.052	.319	-.042	.402	-.024	.250
	M5	.575	.728	.756	.051	.326	.033	.457	-.030	.243
	M9	.584	.725	.758	.040	.303	.077	.489	-.078	.194
	M13	.577	.711	.755	-.044	.265	.104	.494	.006	.234
	M17	.461	.689	.673	-.075	.187	.040	.403	-.032	.165
	M21	.420	.687	.645	-.030	.202	-.027	.346	-.046	.163
	M23	.506	.653	.695	.062	.307	-.065	.381	.081	.373
	M25	.460	.650	.667	-.033	.335	.000	.335	.174	.321
	M27	.480	.570	.669	.108	.236	-.008	.518	-.015	.225
	M29	.371	.558	.602	-.070	.317	.218	.346	.045	.229
Öğretmen Desteği	M2	.583	.044	.318	.768	.762	-.019	.244	-.033	.374
	M6	.490	-.039	.232	.765	.682	.056	.251	-.165	.233
	M10	.535	.097	.378	.649	.722	.023	.290	.055	.424
	M14	.469	.055	.307	.631	.680	-.023	.216	.068	.407
	M18	.520	-.065	.367	.604	.701	.002	.264	.063	.487
	M22	.379	.084	.189	.584	.612	.011	.164	.157	.352
	M24	.555	.068	.368	.564	.712	.011	.259	.231	.545
	M26	.596	-.037	.424	.540	.718	.085	.240	-.013	.585
	M28	.302	.163	.214	.540	.545	-.058	.232	.262	.264
Doyum	M4	.753	.047	.522	-.036	.263	.847	.866	.028	.143
	M7*	.517	.030	.355	.024	.181	.820	.713	.085	.015
	M11	.745	-.044	.532	.001	.337	.749	.856	-.075	.221
	M15	.673	.242	.617	.037	.324	.648	.794	-.020	.170
	M19	.319	.022	.367	.156	.356	.442	.518	.104	.253
Akademik Yeterlik	M3	.528	-.032	.231	-.075	.325	.067	.132	.762	.723
	M8	.464	.008	.224	-.033	.326	-.004	.087	.696	.681
	M12	.463	-.028	.224	.068	.397	.017	.113	.650	.678
	M16	.344	.021	.239	.172	.420	-.010	.122	.473	.567
	M20	.382	.125	.333	.157	.441	-.013	.172	.466	.587
Özdeğeri			9.598		3.591		1.857		1.470	
Varyans %			31.460		10.730		4.792		3.419	

Tablo 2. Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar T-testi sonuçları

	Madde	Madde Toplam Puan Korelasyonu ¹	t (Üst%27-Alt%27) ²
Akran Desteği	M1	.613	12.31*
	M5	.639	13.51*
	M9	.510	10.36*
	M13	.629	14.65*
	M17	.603	12.98*
	M21	.620	11.95*
	M23	.494	8.48*
	M25	.578	11.79*
	M27	.528	11.05*
	M29	.577	12.53*
Öğretmen Desteği	M2	.545	10.72*
	M6	.451	9.11*
	M10	.587	12.08*
	M14	.511	11.57*
	M18	.412	9.60*
	M22	.618	13.79*
	M24	.587	11.09*
	M26	.573	11.32*
M28	.402	8.19*	
Doyum	M4	.632	12.88*
	M7*	.415	5.95*
	M11	.586	12.31*
	M15	.649	14.42*
	M19	.490	10.28*
Akademik Yeterlik	M3	.379	7.71*
	M8	.356	6.50*
	M12	.398	8.07*
	M16	.393	7.93*
	M20	.465	11.11*

¹f=304, ²n1=n2=82, *p< .001

Tablo 2 incelendiğinde; maddelerin grupları anlamlı şekilde (p< .001) ayırdığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen diğer çalışmalar, alt boyutlar arasındaki korelasyonun alt boyutların güvenirliği, ortalama ve standart sapma değerlerinin belirlenmesine ilişkindir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon, alt boyutların güvenirliği, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Dört faktörlü öğrenci tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği için korelasyon, güvenirlik, ortalama ve standart sapma değerleri

Temel Eksenler Faktör Analizi				
	1	2	3	4
Akran desteği	-			
Öğretmen desteği	.420**	-		
Doyum	.591**	.409**	-	
Akademik yeterlik	.303**	.546**	.295**	-
Güvenirlik (Cronbach α)	.903	.886	.860	.787
Guttman Split-Half Katsayısı	.90	.88	.66	.70
\bar{X}	23.87	18.82	14.15	9.86
Ss	8.69	7.21	3.88	3.25

**p < .01

Alt boyutlar açısından bakıldığında akran desteği boyutunun ortalaması 23.87; standart sapması ise 8.69 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut ile öğretmen desteği boyutu .420 düzeyinde; doyum boyutu .591 düzeyinde; akademik yeterlik boyutu .303 düzeyinde ilişkilidir. Akran desteği boyutunun cronbach alfa güvenirliği .90 iken, Guttman Split-Half iki yarı güvenirliği .90 düzeyindedir.

Öğretmen desteği boyutunun, ortalaması 18.82; standart sapması 7.21 iken Cronbach-alfa güvenirliği .88; Guttman split-half iki yarı güvenirliği ise yine .88 düzeyindedir. Öğretmen desteği boyutunun doyum boyutu ile ilişkisi .40; akademik yeterlik düzeyi ile ilişkisi .54 düzeyindedir.

Doyum boyutunun, ortalaması 14.15; standart sapması ise 3.88 düzeyindedir. Bu boyutun Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı .86; Guttman Split-Half iki yarı güvenirliği ise .66 düzeyindedir. Doyum boyutu ile akademik yeterlik boyutu arasındaki ilişki .29 düzeyindedir.

Akademik yeterlik boyutunun ortalaması 9.86; standart sapması 3.25 düzeyindedir. Cronbach-alfa güvenirliği .78 düzeyinde iken; Guttman Split-Half iki yarı güvenirliği .70 düzeyindedir.

Tüm ölçek için Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı .92 iken, Guttman Split-half katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

İkinci Uygulamaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında; ölçek toplamda Öğretmen Desteği, Akranın Desteği, Doyum ve Akademik Yeterlik olmak üzere toplam dört boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen 29 maddelik ölçek tekrar 229 meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmış, bu uygulama sonrasında geliştirilen ölçeğin güvenirlik puanları hesaplanmıştır.

Benzer ölçek geçerliliği için, ilgili ölçeğin Öğrenci-Öğrenci iletişim, Öğretmenler ve Statü boyutları kullanılmıştır. Tablo 5.'te LİSEYKÖ'nin Öğretmen, Öğrenci-Öğrenci İletişimi ve Statü boyutları ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Öğretmen Desteği, Akran Desteği ve Doyum boyutları arasındaki ilişkiler görülmektedir.

Tablo 4. Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin İlgili Boyutları ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeğinin İlgili Boyutları Arası İlişkiler

LİSEYKÖ Ötünç, ve Erceylan, 2007)	(Sarı, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği)			
	Öğretmen Desteği	Akran Desteği	Doyum	Toplam Puan
Öğretmen	.64*			.61*
Öğrenci-Öğrenci İletişimi		.26*		.18*
Statü			.35*	.50*

(s=229, * p<.01)

Tablo 4 incelendiğinde; Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Öğretmen Desteği boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan öğretmen boyutu arasında .64 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). LİSEYKÖ'de bulunan öğretmen alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .61 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır (p< .01).

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Akran Desteği boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan Öğrenci-Öğrenci iletişim boyutu arasında .26 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). LİSEYKÖ'de bulunan Öğrenci-öğrenci iletişim alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .18 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır (p< .01).

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Doyum boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan Statü arasında .35 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). LİSEYKÖ'de bulunan Öğretmen alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .50 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). Bu durum, iki ölçeğin ölçümlerinin birbirine paralel olduğunun ve benzer ölçek geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Benzer ölçek geçerliliği için kullanılan ölçeklerden bir diğeri, Akademik Özyeterlik Ölçeği'dir. Orijinali Jerusalem ve Schwarter (1981; akt: Yılmaz, vd., 2007)) tarafından geliştirilen ölçek, biri ters olarak kodlanan 4'lü likert tipi 7 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutta toplanan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45 dolayındadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Benzer ölçek geçerliliği için ilgili ölçek ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. Akademik Yeterlik Ölçeği ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik Boyutu Arasındaki İlişkiler

	Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği	
	Akademik Yeterlik	Toplam Puan
Akademik Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007)	.51*	.32*

(s=229, * p<.01)

Akademik Yeterlik Ölçeği ile; Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik boyutu arasında .51 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). Akademik Yeterlik Ölçeğinin ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi ölçeğinin tamamı ile arasında ise .32 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır (p< .01). Bu durum ÖTASİÖ ölçeğinin benzer ölçek geçerliliğini sağladığının bir işareti olarak kabul edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi ölçeği incelendiğinde, 29 maddenin dört faktörde toplandığı; akran desteği boyutunun toplam varyansın %31.46'sını, öğretmen desteği boyutunun toplam varyansın %10.73'unu; doyum boyutunun %4.79'unu; akademik yeterlik boyutunun ise %3.41'ini açıkladığı görülmektedir. Tüm boyutlar ölçeğin toplam varyansının %50.40'ını açıklamaktadır.

Tüm ölçek için Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .92 iken, Guttman Split-half katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Sırasıyla akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik boyutlarının Cronbach alpha güvenilirlikleri; .90; .88; .86 ve .78 iken; Guttman Split Half güvenilirlikleri; .90; .88; .66 ve .70 düzeyindedir. Benzer ölçek geçerliliği sonuçlarına göre, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi ölçeği ile ilgili diğer ölçeklerin alt boyutları anlamlı düzeyde ilişkili sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, genel olarak ölçek değerlendirildiğinde, meslek liseleri örneklemini için, geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu aracın farklı lise türlerinde ve farklı eğitim kademelerinde nasıl işlediği araştırılabilir. Bununla birlikte, sınıf iklimini belirlemeye yönelik kuram sınavıcı ve model oluşturmaya yönelik araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2. ed.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom Climate. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. CA: Sage Publications.
- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M., ve Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" Scale. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*(53).
- Anderson, R. J., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2012). Insider Views of the Emotional Climate of the Classroom: What New Zeland children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 199-220.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1994). *Self -efficacy: The existence of contol*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control* (2nd ed. Vol. III). London: Routledge and Kegan Paul.
- Birtıl, F. S. (2011). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerini veri madenciliği tekniği ile analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Braut, Marie-Christine, Joanosz, Michel, & Archambault, Isabell. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Dadabo, D. (2014). *Retrospective and current perceptions of classroom climate on engagement and achievement in high school*. (Ph.D.), Fordham University, New York.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizin the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A., & Foley, B. P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.

- Esmer, Y. (1979). Üniversite giriş sınavları ve üniversite öğrencilerinin başarı durumu: Bir yöntem sorunu. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 7, 1-13.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.
- Fraser, B. J. (Ed.). (2007). *Classroom learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fraser, B. J. (2001). Twenty thousand hours: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 4, 1-5.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J. (1990). Individualized Classroom Environment Questionnaire. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Milner, H. Richard. (2013). Analyzing poverty, learning, and teaching through a critical race theory lens. *Review of Research in Education*, 37, 1-53.
- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1995). *Classroom environment scale manual* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Penick, J. E., & Bonnstetter, R. J. (1993). Classroom climate and instruction: New goals demand new approaches. *Journal of Science Education and Technology*, 2(2), 389-395.
- Pianta, R. C. , & Stuhman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. , Payne, C. , Cox, M. J. , & Bradley, R. (2002). The relationship of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-240.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R.W., & Horne, Arthur M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(50), 297-320.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (Third ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Taylor, P. C. , Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(90), 202-209.
- Wentzel, K. R., Battle, Ann, Russell, Shannon L., & Looney, Lisa B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Yıldırım, İbrahim. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Young, M., & Whitty, G. (1977). *Society, state and schooling*. Sussex, England: Falmer Press.
- Yüksel, A. ve Yüksel, S. (2012). Yönelme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin cesaretini kırma (İstanbul ili Fatih İlçesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2447-2460.
- Zandvliet, D. B. , & Fraser, B. J. . (2004). Learning environments in information and communications technology classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 13, 97-123.