



Classroom climate: A review on description, scales and dimensions

Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması¹

Meltem Çengel²
Adil Türkoğlu³

Abstract

Classroom climate is the basic context, in which students' cognitive, social and emotion learnings occurs. The impact of classroom climate on students can foster students' learning or a barrier to learning. So, it is crucial to investigate the concept, which may be named as "classroom climate", "classroom atmosphere" or "classroom ambience". This study is a comprehensive review about classroom climate. In this study, classroom climate was identified and the status of it, between school-society relations, was described. Also, common scales used in abroad were explained, these scales' dimensions, reliability scores, sample items explained. A recommendation was also improved about dimension of classroom climate in this study. In the last part of the study, researches, conducted in Turkey were summarized, scales used in qualitative studies were described, general trend about classroom climate researches were evaluated. It is expected to establish a theoretical framework for prospective studies.

Keywords: classroom climate, scales for classroom climate, dimensions of classroom

Özet

Sınıf iklimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenmelerinin gerçekleştiği temel bağlamdır. Bu bağlamın olumlu olması öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırken, olumsuz olması öğrenme ortamı için bir bariyer gibi işlev de görebilir. Dolayısıyla, "sınıf iklimi", "sınıf atmosferi," "sınıf ortamı" gibi pek çok farklı şekilde ifade edilen bu kavramın, yakından incelenmesi son derece önemlidir. Eldeki çalışma sınıf iklimine ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması niteliğindedir. Bu çalışma ile sınıf ikliminin okul-toplum ilişkisi içindeki yeri betimlenmiş ve kavram tanımlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, yurt dışında yoğun olarak kullanılan ölçme araçları açıklanmış, bu ölçeklerin boyutları, güvenirlik puanları, örnek maddeleri açıklanmıştır. Bu çalışmada, ayrıca sınıf ikliminin boyutlarına ilişkin bir öneri getirilmiştir. Son bölümde ise ülkemizde gerçekleştirilen sınıf iklimine ilişkin çalışmalar kısaca özetlenmiş, nicel araştırmalarda kullanılan araçlar kısaca tanımlanmış ve sınıf iklimi ile ilgili Türkiye'deki alanyazında genel eğilim değerlendirilmiştir. Bu çalışma ile sınıf iklimi ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kuramsal bir zemin oluşturması umulmaktadır.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Adil Türkoğlu danışmanlığında yürütülen ve ADÜ BAP tarafından EGF 11001 kodu ile desteklenen Doktora Tez çalışmasından üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, meltemcengel@gmail.com

³ Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,, atirkoglu@adu.edu.tr

climate, literature review.

Anahtar Kelimeler: sınıf iklimi, sınıf iklimine ilişkin ölçme araçları, sınıf ikliminin boyutları, alanyazın taraması

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

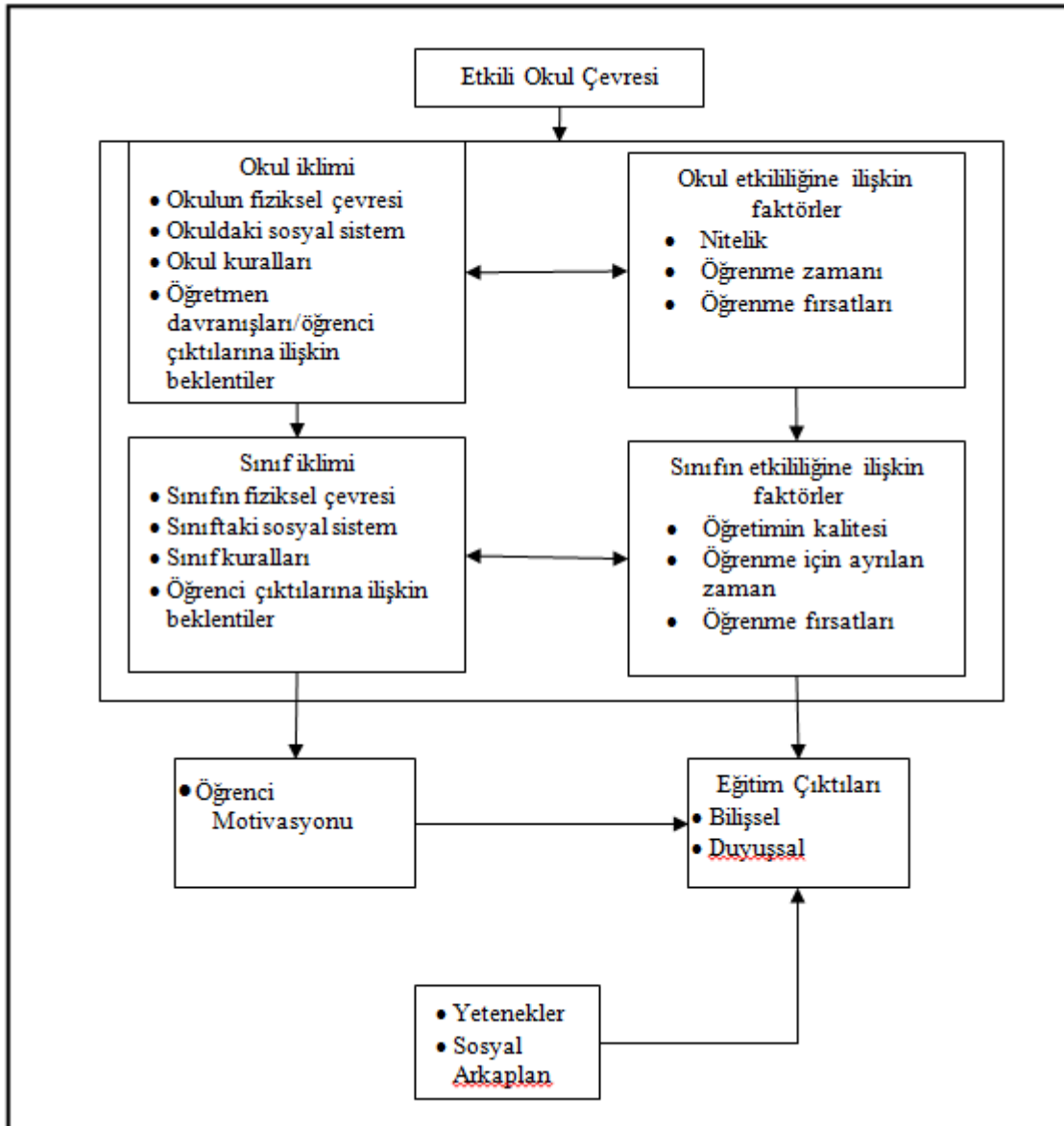
Öğrenciler okulda harcadıkları zamanın büyük bölümünü sınıfta geçirmektedirler. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretimi tamamlayan bir öğrenci sınıfta yaklaşık olarak 7.000 saat geçirirken (Jackson, 1968), bu sayı ortaöğretim tamamlandığında 15.000 saate (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979), üniversite öğrenimi tamamlandığında 20.000 saate kadar yükselir (Fraser, 2001). Kuşkusuz bu durum Türkiye için de benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, temelde öğrencilerin okulda edindikleri akademik ve sosyal öğrenmelerin gerçekleştiği çevre, sınıf iklimidir. Genel olarak sınıf iklimi, sınıf çevresinin algılanan niteliği olarak tanımlanabilir (Lee, 2005; Rowe, Kim, Baker, Kamphaus, & Horne, 2010).

Sınıf iklimi, öğrencilerin daha ileri düzey öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onların öğrenme süreçlerini engelleyici bir bariyer gibi de işlev görebilir (Lee, 2005). Penick ve Bonnstetter (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). Sınıfın sosyal ortamı olarak da ifade edilebilen sınıf iklimi kavramı öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacak sosyo-psikolojik ortam şeklinde de tanımlanabilir (Fraser, 1986; B. Johnson & McClure, 2004; Rowe et al., 2010). Açıkgöz (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.

Sınıf iklimi, öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal öğrenmeleri ile son derece ilişkili bir kavram iken, aynı zamanda, toplumsal yapı, eğitim sistemi ve okul kültürü ile de sıkı bağlara sahiptir. Sınıf ve okul iklimi, niteliği nispeten durağan olan, kurumsal değerler, değer sistemleri, normlar, ideolojiler, ritüeller ve gelenekler ile oluşan okul kültürünü yansıtır. Bununla birlikte, sınıf iklimi; okulu çevreleyen politik, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlam ile iç içedir (Adelman & Taylor, 2005; Lee, 2005).

Sınıf iklimi, okul iklimine göre, daha küçük bir örgütü ele alması bakımından farklıdır; bununla birlikte, okulun örgütsel özelliklerinin tümünü taşır. Bu açıdan düşünüldüğünde, okul iklimi ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek, sınıf iklimi kavramının anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Şekil 1: Etkili okul çevresi (Creemers & Reezigt, 1999, p. 31)



Creemers ve Reezigt (1999) öğrenme çıktıları (bilişsel ve duyuşsal çıktıları) etkileyen etmenler ile sınıf iklimini etkileyen etmenlerin birbiri ile son derece ilgili ve birbirini son derece destekleyici olduğunu belirtmektedir.

Tüm bu ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, “sınıf iklimi” kavramının daha yakından incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, “sınıf iklimi” kavramının tanımlanması, bu kavramı ölçmek için gerek Türkçe’de gerekse uluslararası alanyazında kullanılmakta olan ölçme araçlarının ortaya konulması ve boyutlarının ilişkin bir öneri geliştirmektir. Dolayısıyla eldeki çalışma, bir kapsamlı bir alanyazın taraması niteliğindedir.

2. Sınıf İkliminin Tanımı

Sınıf iklimi kavramı; zaman zaman öğrenme çevresi, sınıf atmosferi, sınıf ortamı gibi kavramlar yerine kullanılabilen karmaşık bir kavramdır (Adelman & Taylor, 1997; Freiberg, 1999). Genel olarak sınıf iklimi, sınıf çevresinin algılanan niteliği olarak tanımlanabilir (Lee, 2005; Rowe et al., 2010). Sınıf iklimi, daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayan sosyo-psikolojik bağlama; sınıftaki sosyal iklime işaret etmektedir (Fraser, 1986; B. Johnson & McClure, 2004; Rowe et al., 2010).

Sınıf iklimi; sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlanabilir (Demirbolat, 2000; Şendur, 1999). Bir başka tanıma göre ise, sınıf iklimi, sınıfın içinde oluşan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkiler dokusudur. Bu doku sınıftan sınıfa ayrılık gösterir (Başaran, 1996). Sınıf iklimi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005, p. 39). Akınoğlu (2002, p. 113) da olumlu bir sınıf ikliminin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki çok yönlü etkileşimi sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf iklimi, sınıf içi davranışları ve öğrenmeleri belirleyen temel bir etken olarak görülmektedir. Nasıl olumlu bir sınıf iklimi oluşturulabileceğini anlamak, okulun geliştirilmesindeki temel sorunlar arasındadır (Adelman & Taylor, 2005). Sınıfın fiziksel nitelikleri, düzeni, sınıfa ilişkin sosyal değişkenler ve sınıfta bulunan materyaller gibi pek çok değişkenden doğrudan etkilenen karmaşık bir kavramdır. Sınıf iklimi ile ilişkili kavramları Adelman ve Taylor (2005) şöyle sıralamaktadır:

- Sosyal sistemin örgütlenmesi
- Tutumlar
- Çalışanların ve öğrencilerin ahlak anlayışı
- Güç, kontrol, rehberlik, destek ve değerlendirme yapıları
- Eğitim programları ve öğretim ile ilgili uygulamalar
- Etkinlik
- Hesap verebilirliğe ilişkin talepler
- Uyum
- Yarışma
- Sistemin korunumu, büyüme ve değişim
- Düzen
- Güven

Moos (1979) bu kavramları, insan çevresini sınıflandırmak için üç boyutta toplamış ve bu sınıflamayı okul ve sınıf iklimini ölçmek için geliştirmiştir. Bu sınıflandırma ilişkiler, kişisel gelişim ve

çevrenin korunumu ve değişim olmak üzere üç boyutu kapsamaktadır. “İlişkiler” boyutu, bulunulan çevrede insanlar arası ilişkilerin doğası ve derinliği; hangi insanların çevreye dâhil oldukları ve birbirlerini destekleyip yardım ettiklerine ilişkin örüntüleri kapsamaktadır. “Kişisel gelişim” boyutu, hangi kişisel gelişim türlerinin ortaya çıkma eğiliminin olduğu ile ilgili temel yönelimleri ifade etmektedir. “Çevrenin korunumu ve değişim” boyutu ise hangi çevrelerin kurallarının belirgin olduğu, beklentilerinin açık olarak ifade edilip edilmediği, kontrolü sağlama ve değişime duyarlı olma ile ilgili durumları kapsamaktadır.

Eğitim ve öğretim açısından oldukça büyük öneme sahip olan sınıf iklimi kavramını ölçmek için çeşitli araçlar olduğu görülmektedir.

3. Sınıf İkliminin Ölçülmesi

Alanyazın incelendiğinde sınıf iklimi kavramının ölçülmesi için gerek İngilizce, gerekse Türkçe de geliştirilmiş farklı ölçekler olduğu görülmektedir. Fraser (1998) bu ölçeklerden en çok kullanılanlarından bazılarını tanıtmış ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili verileri derlemiştir. Bu çalışmada, Öğrenme Çevresi Anketi [Learning Environment Inventory -LEI] (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982), Sınıf Çevresi Ölçeği [the Classroom Environment Scale-CES] (Moos & Trickett, 1995), Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Anketi [the Individualized Classroom Environment Questionnaire] (Fraser, 1990), Benim Sınıfım Anketi [My Class Inventory MCI], (Fisher & Fraser, 1981; Fraser et al., 1982; Fraser & O'Brien, 1985), Üniversite Öğrencileri için Sınıf Çevresi Anketi [the College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI] (Fraser & Treagust, 1986; Fraser, Treagust, & Dennis, 1986a, 1986b), Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi [the Constructivist learning environment survey-CLES] (Taylor, Fraser, & Fisher, 1997), “Sınıfta Neler Oluyor?” Anketi [What is Happening in This Classroom-WIHIC](Dorman, 2003; Zandvliet & Fraser, 2005; 2004), Sınıf Yaşamı Aracı [the Classroom Life Instrument] (D. W. Johnson, 1974; D. W. Johnson, Johnson, & Anderson, 1983), ve Sınıf Haritası Anketi (the Class Maps Survey) (Doll, Spies, LeClair, Kurien, & Foley, 2010) tanıtılmıştır.

Ele alınan ölçeklerin alan bağımlı olup olmaması, maddelerin sınıf veya birey yönelimli olup olmaması, hedef kitlesi ve hatta alt boyutları açısından farklılaştığı gözlenmektedir (Rowe et al., 2010). Örneğin Yapılandırmacı Sınıf Çevresi Anketi (Constructivist Learning Environment-CLES) ve Türkçe olarak geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeye ilişkin ölçekler (Arkün & Aşkar, 2010) genellikle bir derse ilişkin (fen ve matematik dersleri vb.) sınıf iklimini belirlemek için kullanılmaktadır (Taylor, Dawson, & Fraser, 1995; Taylor et al., 1997). Yapılandırmacı Sınıf Çevresi Anketi de Türkçe'ye uyarlanması da gerçekleştirilmiş çalışmalar arasındadır (Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi, & Eğdir, 2012). Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi (Science Laboratuvar Environment Inventory-SLEI) ise yalnızca fen laboratuvarındaki öğrenme

çevresine (Fisher, Henderson, & Fraser, 1997; Fraser, Giddings, & McRobbie, 1995; Fraser & McRobbie, 1995; Wong & Fraser, 1995) odaklanmaktadır. Bununla birlikte pek çok ölçekte sınıf iklimi ele alınan dersten bağımsız bir kavram olarak incelenmiş ve araçlar sınıftaki sosyal dinamiklere odaklanmıştır. Alan bağımsız ölçeklerin, farklılaşan ve ortak olarak ele alınan boyutlarının belirlenebilmesi için, boyutları ve bu boyutların kavramsal yapıları daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

İlköğretim düzeyi sınıf iklimi için geliştirilen ölçme araçlarından biri “Sınıf Haritası Anketi”dir (the ClassMaps Survey). Anketin genel amacı, sınıf etkinliklerine katılımı etkileyen faktörleri belirlemektir. Anket sınıf ile ilgililik, sınıf etkinliklerine ilişkin algılanan yeterlik ve sınıfta özerkliğin desteklemesi olarak ifade edilen alt boyutlardan oluşmuştur. Her alt boyutun altında, bu yapıyı oluşturan başka bazı alt ölçekler vardır. Örneğin sınıf ile ilgililik alt boyutu, öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf arkadaşı ilişkileri, ev-okul ilişkileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Algılanan yeterlik boyutu, akademik öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilerek ölçülmeye çalışılmıştır. Sınıfın özerkliğinin desteklemesi alt boyutu ise özerklik, davranışsal öz denetim alt boyutlarını kapsamaktadır. Belirlenen alt boyutları ölçmek üzere sekiz farklı ölçekten yararlanılmıştır. Beş ölçek sınıf ile ilgililiği belirlemek üzere kullanılmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili “Benim öğretmenim” ölçeğinden (7 madde, $\alpha=.816$), öğrenci-öğrenci ilişkileri ile ilgili “Akran arkadaşlığı” ölçeği (7 madde, $\alpha=.820$), “Akran Çatışması” ölçeği (5 madde, $\alpha=.726$), “Akran Saldırısına İlişkin Kaygı” ölçeği (8 madde, $\alpha=.869$), okul-aile ilişkileri ile ilgili “Ailem ile konuşmak...” ölçeği (7 madde, $\alpha=.844$) kullanılmıştır. Özerklik ve algılanan akademik yeterlik ile ilgili üç alt ölçek kullanılmıştır. Bunlar, “Kendime inanıyorum” ölçeği (8 madde, $\alpha=.863$), özerklik ile ilgili “Sorumluluğu alıyorum” ölçeği (8 madde, $\alpha=.928$), davranışsal öz-denetim ile ilgili “Sınıf kurallarını takip etme” ölçeği’dir (6 madde, $\alpha=.874$). Ölçeğe ilişkin bilgiler, alt ölçeklerin güvenilirlik puanları ve alt ölçeklere ilişkin örnek maddeler Tablo 1’de özetlenmiştir (Doll et al., 2010).

İlköğretim ikinci kademe için geliştirilen sınıf iklimi ölçeği, Öğrenme Çevresi Anketi’nin ise on alt boyutu bulunmaktadır. Anketin alt boyutları dayanışma ($\alpha=.78$), anlaşmazlık ($\alpha=.78$), öğrenci ayırma ($\alpha=.77$), gruplaşma ($\alpha=.74$), doyum ($\alpha=.80$), duyarsızlık ($\alpha=.83$), hız ($\alpha=.77$), zorluk ($\alpha=.66$), rekabet ($\alpha=.78$), çeşitlilik ($\alpha=.58$), gelenekler ($\alpha=.64$), fiziksel çevre ($\alpha=.65$), hedef yönelimi ($\alpha=.86$), düzensizlik ($\alpha=.81$) ve demokrasi ($\alpha=.67$) olarak ifade edilmiştir. Her bir alt boyutunda 7 madde bulunmaktadır.

Ölçekteki alt boyutlar, bu alt boyutların tanıtımı ve güvenilirlik puanları, her alt boyuta ilişkin örnek madde Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Sınıf haritası anketi*

Alt Boyut	Alt boyutun bileşenleri	Alt Ölçek	Güvenirlilik (α)	Madde Sayısı	Örnek madde
Sınıf ile ilgililik	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	Benim öğretmenim	.816	7	Öğretmenim konuştuğumda, beni dikkatle dinler.
		Akran Arkadaşlığı	.820	7	Sınıf arkadaşlarım ile eğlenirim.
	Öğrenci-Öğrenci ilişkileri	Akran Çatışması	.786	5	Bu sınıftaki öğrenciler birbirleri ile çok kavga ederler.
		Akran Saldırısına İlişkin Kaygı	.869	8	Diğer öğrencilerin bana yalan söylemelerinden endişeleniyorum.
	Ev-okul ilişkileri	Ailem ile konuşmak...	.844	7	Ailem ve ben bu sınıftaki notlarım ile ilgili konuşuruz.
Algılanan yeterlik	Akademik öz yeterlik	Kendime inanıyorum	.863	8	Sınıftaki diğer öğrenciler kadar iyi şeyler yapabilirim.
Özerkliği destekleme	Özerklik	Sorumluluğu alıyorum	.928	8	Sınıfta öğrendiğimiz şeyler ile ilgili daha fazlasını öğrenmek isterim.
	Davranışsal öz denetim	Sınıf kurallarını takip etme	.874	6	Bu sınıftaki öğrencilerin çoğu sessiz ve sakince çalışır.

* Doll, Beth, Spies, Robert A., LeClair, Courtney M., Kurien, Sarah A., & Foley, Brett P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.

Tablo 2. Öğrenme çevresi anketi*

Alt boyutun adı	Güvenirlilik (α)	Ölçeğin tanımı	Örnek madde
Dayanışma (cohesiveness)	.78	Öğrencilerin birbirlerini tanımaları, yardım etmeleri ve birbirlerine karşı arkadaşça davranma dereceleri.	Tüm öğrencileri birbirlerini çok iyi tanırlar(+).
Anlaşmazlık (friction)	.78	Gerilim miktarı ve öğrenciler arasındaki tartışma.	Sınıfta belirli öğrenciler önemsiz tartışmalardan sorumludur (+).
Öğrenci ayırma (favouritism)	.77	Öğretmenini bazı belirli öğrencilere diğerlerinden daha farklı davranma derecesi.	Sınıfın tüm üyeleri aynı ayrıcalıklara sahiptir (-).
Gruplaşma (Cliqueness)	.74	Öğrencilerin sınıfın geri kalanı ile karışmayı reddetme derecesi.	Belirli öğrenciler sadece kendi yakın arkadaşları ile çalışır (+).
Doyum (satisfaction)	.80	Sınıf çalışmalarından keyif alma derecesi.	Sınıftaki işlerde önemli ölçüde doyumсуuzluk vardır (-).
Duyarsızlık (Apaty)	.83	Öğrencilerin sınıftaki etkinliklere ilgi duymama dereceleri.	Sınıfın üyeleri sınıfın ne yaptığı ile ilgilenmez (+).
Hız (speed)	.77	Sınıftaki işlerin/görevlerin hızlıca tamamlanmasının derecesi.	Sınıfta öğrenciler işlerini bitirmek için acele etmek zorunda değildirlir (-).
Zorluk (difficulty)	.66	Öğrencilerin sınıf çalışmalarında zorluk hissetme dereceleri.	Sınıftaki öğrenciler yapılacak işleri, zor bulma eğilimindedirler (+).
Rekabet (competitiveness)	.78	Öğrencilerin birbirleri ile rekabetini vurgular.	Öğrenciler nadiren birbirleri ile rekabet ederler (-).
Çeşitlilik (diversity)	.58	Öğrencilerin ilgileri arasındaki farklılıkların ve bu farklılıkların desteklenme derecesi.	Sınıfta bir çok farklı ilgilere sahip öğrenciler bulunmaktadır(+).
Gelenekler (Formality)	.64	Sınıfta davranışların kurallar ile yönlendirilmesinin derecesi.	Sınıftaki kurallar resmi değildir ya da çok az kural vardır (-).
Fiziksel çevre (material environment)	.65	Yeterli miktardaki kitaba, araca, alana ve ışığa ulaşılabilirlik.	Sınıfta öğrencilerin gereksinim duyduğu ya da istedikleri kitaba ve araçlara kolaylıklar ulaşabilirler (+).
Hedef yönelimi (goal direction)	.86	Sınıftaki hedeflerin açıklığının derecesi	Sınıftaki öğrenciler o anda ne yapılması gerektiğini tam olarak bilir (+).
Düzensizlik (disorganization)	.81	Sınıf etkinliklerinin akıl karıştırıcı ve az organize edilmiş olma derecesi.	Sınıf iyi organize edilmiş ve etkilidir (-).
Demokrasi (democracy)	.67	Öğrencilerin sınıf ile ilgili kararları eşit olarak paylaşma dereceleri.	Sınıf kararları tüm öğrenciler tarafından alınma eğilimindedir (+).

*Fraser, B. J., Anderson, G. J. , & Walberg, H. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (Third ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.

Yine ilköğretim ikinci kademe için geliştirilen başka bir ölçek Sınıf Çevresi Ölçeği'dir (Classroom Environment Scale-CES). Sınıf Çevresi Ölçeği ilk olarak Moos (1974) tarafından gerçekleştirilmiş; Trickett ve Moos (1973, 1974) tarafından çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Öğrenme çevresi anketi, varolan sınıf çevresi ile ilgili olarak yalnızca öğrencilerin görüşleri ve algıları üzerine kurulmuşken, Sınıf Çevresi Ölçeği öğretmenlerin veya öğrencilerin ideal ve varolan sınıf çevresine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılabilir (Fisher & Fraser, 1983a, 1983b). Ölçeğin uygulanmasına ilişkin olarak, bu farklı formların olmasına rağmen, Sınıf Çevresi Ölçeği'nin uygulanmasına ilişkin yayımlanan kılavuzda yalnızca öğrenciler açısından var olan sınıf çevresine ilişkin verilere yer verilmiştir. Dokuz boyuttan oluşan alt ölçekler, üç grupta toplanmıştır. Bunlar, ilişkiler, kişisel gelişim ve sistemin sürdürülmesi ve değişimi gruplarıdır. Her alt boyutunda 10 madde olan ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve örnek maddeler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Sınıf çevresi ölçeği (Classroom Environment Scale- CES)*

Alt boyutun adı	Moos'un Gruplandırması	Ölçeğin tanımı	Örnek madde
Katılım (Involvement)	İlişkiler	Öğrencilerin tartışmalara katılıp katılmamalarını, ek görevlere gönüllü olup olmamalarını ve sınıfta bulunmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını kapsar.	Öğrenciler sınıfta çok fazla hayal kurar (-).
Bağlanma (Affiliation)	İlişkiler	Öğrencilerin birbirine sınıfta yardım etmesini, öğrencilerin birbirini kolayca tanımalarını ve birlikte çalışmaktan keyif almalarını kapsar.	Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini çok iyi tanırlar (+).
Öğretmen Desteği (Teacher support)	İlişkiler	Öğretmenin öğrencilere ne ölçüde yardımcı, arkadaşça, dürüst davrandığını ve ilgili olduğunu kapsar.	Öğretmen öğrencilerle kişisel olarak ilgilenir (+).
Görev yönelimi (Task orientation)	Kişisel gelişim	Planlanan etkinliği bitirilmesi için önemli olan şeylerin belirlenmesini ve etkinliği bitirmek üzere çaba harcamaya devam etmeyi kapsar.	Öğretmen genellikle dersle ilgili diğer şeyleri planlamak için ara verir (-).
Rekabet (Competition)	Kişisel gelişim	Öğrencilerin birbiri ile notlar ve kabul görmek için rekabetini kapsar.	Bazı öğrenciler sürekli soruyu ilk olarak kimin yanıtladığını görmeye çalışır (+).
Düzen ve organizasyon (Order and organization)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Öğrencilerin tüm sınıf etkinliklerinin organizasyonu sırasında düzenli, sessiz ve kibar bir şekilde davranmalarını vurgular.	Ödevler genellikle açıktır, böylece herkes ne yapması gerektiğini bilir (+).
Kuralların açıklığı (Rule clarity)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Kuralların açık olması, öğrencilerin kuralları çiğnemeleri durumunda ne ile karşılaşacaklarını bilmeleri ve öğretmenlerin kuralları çiğneyen öğrenciler ile sürekli şekilde ilgilenmelerini vurgular.	Öğrenciler için takip etmeleri gereken açık bir kurallar dizisi bulunmaktadır (+).
Öğretmen Kontrolü (Teacher control)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Hangi kuralların uygulandığı ve kural ihlallerinin cezalandırılmasını kapsar.	Bu sınıfta öğrenciler her zaman kurallara uymak zorunda değildir (-).
Yenilik (Innovation)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Öğretmenin yeni, sıradışı ve çeşitli etkinlikler ve teknikler planlamasını, öğrencilerin sınıf planlarına katkı sağlamasını ve yaratıcı düşüncelerini desteklemeyi kapsar.	Yeni ve farklı öğretim şekilleri bu sınıfta çok sık denenmedi (-).

* Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.

Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği 1974 yılında Avustralya Bilim Eğitim Projesi kapsamında (Avusralian Science Education Project-ASEP) geliştirilmeye başlanan bir ölçektir. Bu ölçekte özellikle öğrenme ortamının bireyselliğe olanak tanıması ve bireylere kendi hızında ilerleme şansı vermesi üzerine odaklanılmıştır. İlköğretim ikinci kademe için kullanılması planlanmıştır. Her boyutta 10 madde içeren, toplamda 50 madde ve beş boyuttan oluşan bir ölçektir. Beşli derecelendirme ölçeği olarak belirtilen seçenekler, neredeyse hiç, çok az, bazen, sık ve çok sık seçeneklerinden oluşmaktadır (Fraser, 1980). Tablo 4'te bu ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve örnek maddeler özetlenmiştir.

Tablo 4. Bireyselleştirilmiş sınıf çevresi ölçeği*

Alt Boyutun Adı	Alt Boyutun Tanımı	Örnek Madde
Kişiselleştirme (personalization)	Her bir öğrencinin öğretmen ile etkileşim şansını ve bireyin sosyal gelişimi ve bireysel mutluluğuna önem vermeyi vurgular.	Öğretmen öğrencilerin duygularını dikkate alır (+).
Katılım (participation)	Hangi öğrencilerin pasif bir dinleyici olmak yerine katılmak için yöreklendirildiğini kapsar.	Öğretmen öğrencilere soru sormadan ya da soruları yanıtlamadan ders verir (-).
Bağımsızlık (independence)	Hangi öğrencilerin kendi kararlarını alma ve kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine izin verildiğini kapsar.	Öğrenciler grup çalışmaları için birlikte çalışacakları kişileri kendileri seçerler (+).
Araştırma (investigation)	Araştırma süreci ve becerileri ve bunların problem çözme ve araştırma sürecinde kullanımını vurgular.	Öğrenciler sorularının yanıtlarını araştırıp bulmak yerine öğretmenden alırlar (-).
Farklılaşma (Differentiation)	Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme stilleri, ilgileri ve çalışma düzeylerine göre seçici olarak davranmayı vurgular.	Farklı öğrenciler, farklı kitaplar ve ders materyalleri kullanırlar (+).

* Fraser, B. J. (1980). Criterion Validity of an Individualised Classroom Environment Questionnaire. Australia: Report to Education Research and Development Committee.

İlköğretim düzeyi, 8-12 yaş grubu için geliştirilen bir diğer ölçme aracı da "Sınıfım Anketi"dir. (My Class Inventory-MCI) (Fisher & Fraser, 1981; Fraser, 1998; Fraser & O'Brien, 1985). Bununla birlikte ilgili aracın 7. sınıf düzeyinde kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Sınıfım Anketi, Öğrenme Çevresi Ölçeğinden dört açıdan farklılaşmaktadır. İlk olarak, özellikle yaşı küçük katılımcıların formları doldurma kolaylığı açısından, Öğrenme Çevresi Anketinde yer alan onbeş boyutun yalnızca beş boyutuna yer verilmiştir. Öğrenme Çevresi Anketinde yer alan maddeler,

okuma ve anlama kolaylığı açısından gözden geçirilmiştir. Öğrenme Çevresi Anketi'nde yer alan dördümlü derecelendirme Sınıfım Anketinde iki seçeneğe düşürülmüş ve "Evet-Hayır" seçenekleri verilmiştir. Uygulama sırasındaki hataları azaltmak üzere Sınıfım Anketi'nde öğrencilere ayrı yanıt kağıtları verilmemiş, soruların olduğu kağıt üzerine işaretleme yapmaları istenmiştir (Goh, Young, & Fraser, 1995). Ölçme aracında, Öğrenme Çevresi Ölçeği'nde yer alan dayanışma (6 madde), anlaşmazlık (8 madde), doyum (9 madde), zorluk (8 madde) ve rekabet (7 madde) boyutlarına yer verilmiştir (Fisher & Fraser, 1981).

Kolej ve Üniversite Sınıfı Çevresi (College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI) ölçeği yüksek öğrenim düzeyindeki sınıflar için geliştirilmiş sınırlı sayıdaki ölçekler arasındadır. Bununla birlikte, bu ölçek temelde 30 dolayında öğrencisi bulunan sınıflar için tasarlanmıştır (Fraser, 1998; Fraser et al., 1986a). Ölçek geliştirilirken dört faktör göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar;

- ilköğretim ikinci kademe ölçekleri ile tutarlılık,
- Moos'un (1974) sınıf iklimine ilişkin kategorilerini kapsama,
- ölçek maddeleri ile ilgili öğretmen ve öğrencilerden görüş alma ve
- ekonomiklik ölçütleridir (Fraser et al., 1986a, 1986b).

Ölçekte yer alan boyutlar; kişiselleştirme, katılım, öğrenci dayanışması, doyum, görev yönelimi, yenilik ve kişiselleştirme boyutlarıdır. Her alt boyutta 7 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve bu boyutlara verilebilecek örnek maddeler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Kolej ve üniversite sınıf çevresi ölçeği*

Alt Boyutun Adı	Alt Boyutun Tanımı	Örnek Madde
Kişiselleştirme (personalization)	Her bir öğrencinin öğretim elemanı ile etkileşime girme şansını ve öğretim elemanının öğrencilerin iyi oluşları ile ilgilenmesini kapsar.	Öğretim elemanı öğrencilere yardım etmek için dersin dışına çıkar (+).
Katılım (participation)	Hangi öğrencilerin sınıf tartışmaları ve etkinliklerine etkin ve dikkatli şekilde katıldığını kapsar.	Öğretim elemanı sınıf tartışmalarında baskındır (-).
Öğrenci dayanışması (student cohesiveness)	Hangi öğrencilerin birbirlerini tanıdıkları, birbirlerine yardım ettikleri ve arkadaşça davrandıklarını kapsar.	Sınıftaki öğrenciler birbirlerini çok iyi tanır (+).
Doyum (Satisfaction)	Sınıfta bulunmaktan keyif almaya kapsar.	Dersler sıkıcıdır (-).
Görev yönelimi (Task Orientation)	Hangi sınıf etkinliklerinin açık ve iyi organize olmuş olduğunu kapsar.	Öğrenciler sınıfımızda ne yapıyor olduğunu tam olarak bilirler (+).
Yenilik (Innovation)	Hangi öğretim planlarının yeni, sınıf	Yeni ve farklı öğretim teknikleri

	etkinliklerinin, öğretim teknikleri ve ödevlerinin sıra dışı olduğunu kapsar.	nadiren kullanılır (-).
Kişiselleştirme (Individualization)	Hangi öğrencilerin karar alma ve kendi yeteneklerine, ilgilerine ve çalışma güçlerine bağlı olarak çalışma hakkına sahip olduğunu kapsar.	Öğrenciler etkinlikleri ve nasıl çalışacaklarını seçme hakkına sahiptir (+).

* 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.

Tüm bu ölçekler incelendiğinde, sınıf iklimini ölçmek için ele alınan birbirinden farklı boyutlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf iklimini oluşturan temel öğelerin belirlenmesi, özellikle ölçek geliştirme çalışması açısından son derece önemlidir.

4. Sınıf İkliminin Boyutları

Birey tarafından algılanan sınıfın sosyal ikliminin öğelerine odaklanıldığında, temelde dört değişken ile karşılaşmaktadır. Sınıf ortamında, öğretmenler ile ilişkiler, sınıf arkadaşları ile ilişkiler ve bireyin kendisini akademik yeterlik açısından nasıl gördüğü ve sınıfta yaşadığı doyum bireyin algıladığı sınıf iklimini etkileyen önemli değişkenler olarak karışımıza çıkmaktadır.

Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Bireylerin okuldaki eğitimlerinde en önemli çevre değişkenlerinden biri öğretmenlerdir (Mainhard et al., 2011) ve bu boyut tüm ölçeklerde de karşımıza çıkmaktadır. Temelde öğretmenin bir sınıf lideri olması beklenmektedir. Sınıfta geçirilecek olan öğretim zamanını planlayan da yine öğretmendir. Öğretmenin kendisine, işine ve öğrettiği materyale ilişkin algısı sınıf ortamını etkileyen önemli bileşenlerdendir. Hatta sınıf ortamında, öğretmenin aslında “kendisini öğrettiği”ni, kendi değer ve inançlarını öğrencilerine aktardığını bile söylemek olasıdır (Shindler, 2010).

Sınıf iklimini ölçmeyi amaçlayan pek çok araçta doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen davranışları ile ilişkili boyutlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf iklimindeki etkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenin beklentileri, öğretmenin iletişim stili gibi pek çok farklı şekilde ifade edilmektedir (Rowe et al., 2010). Öğretmen-öğrenci ilişkileri öğretmenler ve öğrenciler arasında bulunan önemseme, güven ve dürüstlük gibi duyguları kapsar (Doll et al., 2010).

Sınıfta öğretmen davranışlarının, öğrencilerin davranışları (Hamre & Pianta, 2001), öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri ile (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Murray & Malmgren, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997; Pianta & Stuhman, 2004) ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin her düzeyde ve yaş grubunda öğrencinin başarısı üzerinde etkisi vardır (Alderman & Green, 2011). Öğretmenlerin öğrencilere

sundukları destek, öğrencinin benlik algısını yükseltmek, eğitime ilişkin beklentileri ve eğitime verdiği değeri de içine alarak, öğrenci motivasyonunu olumlu olarak etkilemek aracılığı ile öğrencilerin başarısını yükseltmektedir (Wentzel, 2003). Öğretmenleri ile olumlu ilişkileri olan öğrencilerin, sosyal etkileşimlerinde gelişme, sosyal yeterlik düzeylerinde artış, iyi-oluş ve akademik başarı düzeylerinde artış, okul başarısızlığı düzeyinde ise azalma (Alderman & Green, 2011; Barile et al., 2011; Hamre & Pianta, 2001) görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimindeki yetersizlik ise öğrencinin okula uyumda zorlanma, daha düşük akademik başarı, okula yönelik olumsuz tutum ve okul çevresine daha az bağlılık (Birch & Ladd, 1997) ile yüksek ilişki göstermektedir.

Öğrenci-Öğrenci İlişkileri

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 arkadaşlarının kendileri ile ilgilendiğini düşünen bireylerin sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok bağlandıkları görülmektedir (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Akranları ile ilişkilerinin ilgi ve desteği içermediğini düşünen öğrencilerin ise akademik olarak risk altında oldukları ve davranışsal sorunlar sergiledikleri görülmektedir (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Wentzel, 1994). Aynı sınıfta olan öğrenciler, birbirlerine sosyal ve akademik yeterliklerine ilişkin model oluşturacak veriler sağlamaktadır (Schunk, 1987).

Sınıftaki ilişkileri daha doğru algılayabilmek için grup teorisine yakından bakmak yararlı olabilir. Sınıf toplumsal bir gruptur. Gruplara ilişkin, pek çok tanım olmasına karşın, Johnson ve Johnson (1987; akt.Hogg & Vaugman, 2006) tanımları şu şekilde gruplamıştır:

Grup;

1. Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan bireylerden oluşan bir topluluktur.
2. Kendilerini bir gruba ait gören iki ya da daha fazla sayıda bireyin oluşturduğu sosyal bir birimdir.
3. Karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde olan bireylerden oluşan bir topluluktur.
4. Bir hedefe ulaşmak için bir araya gelen bireylerden oluşan bir topluluktur.
5. Bir ihtiyacı gidermek üzere ortak bir örgüt çatısı altında bir araya gelen bireylerden oluşan bir topluluktur.
6. Aralarındaki etkileşim belli normlara ve rollere göre düzenlenmiş olan bireylerden oluşan bir topluluktur.
7. Birbirlerini etkileyen bireylerden oluşan bir topluluktur.

Kısaca, Johnson ve Johnson (1987; s.8; akt.Hogg & Vaugman, 2006) grubu şu şekilde tanımlamıştır:

Grup; iki ya da fazla sayıda bireyin yüz yüze etkileşime girdiği, her birinin kendi grup üyeliğinin farkında olduğu, her birinin gruba üye olan diğer kişilerin farkında olduğu ve her birinin ortak hedeflere ulaşmaya çalışırken kendi pozitif bağımlılıklarının farkında olduğu bir oluşumdur.

Olumlu sınıf iklimi, bireylerin ortak bir amaç için bir araya geldikleri, sosyal karşılıklı bağlılığın bulunduğu bir öğrenme ortamıdır. Sosyal karşılıklı bağlılık; başarı için çaba gösterilen, olumlu ilişkilerin olduğu ve psikolojik uyum ve sosyal yetkinliğin olduğu bir ortam olarak ifade edilebilir (D. W. Johnson & Johnson, 1989).

Sosyal karşılıklı bağlılık, bireylerin ortak hedefleri olduğunda ve bir bireyin davranışlarından diğerleri etkilendiğinde gerçekleşir. Bu kavram, sosyal bağımsızlık ya da sosyal bağımlılık kavramlarından farklıdır. Sosyal bağımsızlıkta, bireylerin davranışları birbirini etkilemez iken, sosyal bağımlılıkta ise bir bireyin davranışları ikinci kişiyi etkiler, ancak ikinci kişinin davranışı birinci kişiyi etkilemez (D. W. Johnson & Johnson, 1997).

Olumlu karşılıklı bağlılığın oluşturulması sürecinde, başarı için çaba, olumlu ilişkiler ve psikolojik uyum ve sosyal yeterlilik bileşenlerinin karşılıklı olarak birbirleri ile etkileşim içinde oldukları görülmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip bir sınıfta, öğrencilerin kişisel ve öğrenmeye ilişkin gereksinimleri karşılır (Shindler, 2010). Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise bireyler birbiri ile ya rekabete dayalı bir iletişim içindedirler ya da birbirlerine karşı duyarsızdırlar.

Akademik yeterlik

Öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin yanı sıra, öğrencilerin sınıftaki akademik başarılarına ilişkin olarak önemli göstergelerden bir diğeri, kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algılarıdır (Bandura, 1994). Roeser, Eccles ve Sameroff'un (2000) çalışmasına göre ise, ortaöğretim öğrencilerinin kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algıları, akademik başarılarının anlamlı ve pozitif yönlü bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları sınıftaki davranış problemleri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içindedir. Lorschbach ve Jinks'e (1999) göre ise öğrencilerin kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algıları öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi için anlamlı bir araçtır ve bu nedenle sınıf iklimi ile ilgili araştırmaların içerisinde yer almalıdır. Fraser ve diğerlerinin (1982) "Sınıfın Anketi" (My Class Inventory) içerisindeki "Zorluk" alt boyutu, sınıftaki etkinliklerin kendilerine ne derece güç geldiğine işaret etmektedir ve dolaylı olarak bireylerin akademik yeterlilikleri ile ilişkilidir. "Sınıf Haritası Anketi"nde de (Doll et al., 2010) "Akademik Öz yeterlik" boyutu bu konuya ilişkindir.

Sınıfta Bulunmaya İlişkin Doyum

"Elindekindenden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma, kanaat" (TDK, 2013) olarak ifade edilen doyum kavramı, pek çok ölçeğin alt boyutları ile ilişkilidir. 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, 1983b) “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.

Özellikle risk grubundaki öğrencilerin, sınıf ortamına yabancılaşma, akademik problemler ve okul bırakma sorunlarının yanı sıra, okul iklimi içindeki haklarından mahrum olma durumları ile karşılaştıkları belirtilmektedir (Finn, 1989). Genel olarak literatür incelendiğinde, “okul doyumunu” kavramı ile karşılaşılmakla birlikte, öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını temelde sınıfta geçirdikleri düşünülecek olursa, sınıfta bulunmaya ilişkin doyumun sınıf ikliminin önemli bir ögesi olduğu söylenebilir (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997).

5. Sınıf İklimi ile İlgili Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Sınıf iklimi kavramının tanımlanması, ilgili ölçeklerin açıklanması ve boyutlarının belirlenmesi aşamalarında yurt dışında gerçekleştirilen pek çok araştırma bulgusu paylaşılmıştır. Dolayısıyla, bu bölümde yalnızca Türkiye bağlamında gerçekleştirilen çalışmalara odaklanılmaktadır.

Sınıf iklimi ile Türkçe alanyazındaki ilgili ilk çalışmalar çeşitli ölçek uyarlama çalışmalarına ilişkindir. Trickett ve Moos’un (1973) “Sınıf Atmosferi Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması ilk çalışmalar arasındadır. Her alt boyutunda 10 madde olan ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek Kısakürek (1985) ve Açıkgöz (1989) tarafından Türkçe’ye çevrilip uyarlanmış (Öner, 1997) ve pek çok çalışmada kullanılmıştır. Tüter (1989) ise bazı alt ölçekler üzerinde daha ayrıntılı çalışmaya gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Tüter (1989) Türkçe formun dil yönünden İngilizce form ile eş olabileceğine ancak sınıf ortamının kavramsallaştırılmasında farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir.

Ekinci (1999), çalışmasında 241 lise öğrencisinin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. Kullanılan 32 maddelik anket; öğretmen desteği, derse katılım, sınıf kuralları, sınıf iletişimi, sınıf iklimi ve sınıf disiplini olarak ifade edilen altı alt boyuttan oluşmaktadır. Anketi oluşturan bölümlerden beşi beş sorudan, sınıf iklimi ise yedi sorudan oluşmaktadır (Ekinci, 1999, p. 33). Uygulama sırasında anket soruları öğrencilere karışık olarak verilmiştir. Uygulama sonunda, sorular anketi oluşturan bölümlere göre gruplanmış, verilerin analizi ve yorumlanması buna göre yapılmıştır. Sınıf atmosferi anketi sadece öğrencilere uygulanmıştır. Güvenirlilik puanları; “öğretmen desteği” 0.66, “öğrenci katılımı”, 0.51, “sınıf kuralları”, 0.75; sınıf iletişimi 0.64; “sınıf iklimi”, 0.57; “sınıf disiplini”, 0.66; Toplam: 0.87 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklentileri ile

akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken, algıları beklentilerinden düşük belirlenmiştir. Ayrıca sınıf atmosferine ilişkin öğrenci algıları ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Şeker (2000) “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada öğrencilere kendisi tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” uygulanırken, öğretmenlere de “İletişim Becerileri Envanteri” uygulanmıştır. Şeker (2000) tarafından sınıf yönetimi, disiplin, sınıf iklimi gibi konularda yerli ve yabancı kaynaklardan özellikle (DeRoche, 1981) “An Administrator’s Guide For Evaluating Programs and Personnel” adlı kaynaktan yararlanılarak ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ($r=0.87$) olarak ve maddelerin her birinin kendisi dışındaki maddelerle arasındaki ilişki ($r=0.85$ ile 0.93) arasında hesaplanmıştır. Sınıf atmosferini belirlemek amacıyla kullanılan ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik bilgi toplama aracı 24 maddeden oluşan likert türü bir ölçektir. Ölçeğin her maddesine, öğrenciler üç “yüz” ifadesinden birini seçerek cevaplandırmışlardır. Bu yüz ifadelerinden biri “gülen”, bir diğeri “yansız”, üçüncüsü ise “kızgınlık” ifade etmektedir. Yapılan araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip olduğu görülmüş, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. İletişim becerisi en yüksek öğretmen grubu Öğretmen Okulu mezunu olanlar ve en düşük diğeri fakültelerden mezun olan öğretmenler iken Eğitim Fakültesi mezunlarının da iletişim becerisi puanları ikinci derecede yüksektir. Sınıf atmosferi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma da ikisi arasında anlamlı bir paralellik görülmüştür. İletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bu değişkenin sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu gözlenmiş, öğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranı yüksek iken kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişimi beceri puanı yüksek olmasına rağmen sınıf atmosferinin düşük olarak algılandığı görülmüştür. Cinsiyet farkına göre sınıf atmosferi değerlendirmesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir.

Şahin’in (1997) üniversite öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferini empatik iletişim düzeyi açısından incelediği çalışması bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin ve Özbay (1999) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği" (ESATÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Bu çalışmada Bireyi Merkez Alan Terapinin, danışana koşulsuz kabul, empatik anlayış ve içtenlik ilkelerinin sınıf atmosferinde öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine ve öğrenci merkezli

eğitim anlayışına etkisine ilişkin önemli bulgular saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak ortaya konan bulgulara göre, farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının tutumları arasında empatik sınıf atmosferi açısından istatistiksel anlamda farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin başarı durumu ve öğrencilerin anne ve babaların eğitim düzeyi yüksek olması durumu öğrencilerin sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algıladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretim elemanının tutumlarını daha empatik algıladıkları belirlenmiştir.

Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği (Şahin & Özbay, 1999) 15'i empatik anlama, 10'u olumlu kabul, 10'u öznel algılama ve 8'i içtenlik olarak adlandırılan alt ölçeklere ait olmak üzere toplam 43 faktör analizine dayalı yapı geçerliği çalışmaları sonucu belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplamaları Cronbach Alpha iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenilirlik katsayıları .69 ile .91 arasında değişmektedir. Testin genel güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alpha değerleri empatik anlama için .88, olumlu kabul için .85, genel öznel algılama için .80 ve içtenlik için .69 olarak bulunmuştur. İlgili ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Özbay & Şahin, 2000) da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu destekler niteliktedir.

Aysan (2002) ise araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını ne ölçüde algıladıklarını ve bu algılamalarının hangi değişkenlere göre değiştiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel tepkilerinin, öğrencilerin problemleri davranışlarına yaklaşım biçimlerini etkilediği belirlenmiştir. Öz-yeterlik, sorumluluk bilinci, yardım etme isteği ve problemin çözümlenebileceğine inanmayla ilgili bilişsel süreçlerle, öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarına yaklaşım biçimleri ve duygusal tepkileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Açıkgöz, Özkal ve Güngör-Kılıç'ın (2003) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencilerin cinsiyeti, öğretmenin cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini incelemek olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algılarının olumsuz olduğu ve gerek öğretmen adaylarının gerekse dersi veren öğretim elemanının cinsiyetine göre çeşitli boyutları ile anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf iklimine ilişkin görüşleri, dersin işlenişi, sınıf-içi etkileşim ve sınıf yönetimi boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının cinsiyetine göre sınıf ikliminin değişip değişmediği incelendiğinde ise; sınıf yönetimi boyutunun kadın öğretim elemanı lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Sağlam (2006) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Trickett ve Moos (1973) tarafından geliştirilen ve Tüter (1989) tarafından uyarlanan sınıf iklimi ölçeğini kullanmıştır.

Çamur’un (2006) liselerdeki öğrenme iklimini temel alan çalışmasında sosyo-ekonomik düzeye göre yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farklılık orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların lehinedir.

Ceylan (2007) çalışmasında ise öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisine odaklanmıştır. Araştırmada Şeker’in (2000) çalışmasında kullanılan araçlar kullanılmıştır. Nicel bir araştırmadır.

Duman-Maraba (2007) “Algılanan empatik sınıf atmosferi ile benlik imgesi arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinde Özbay ve Şahin (Özbay & Şahin, 2000) tarafından geliştirilen empatik sınıf atmosferi ölçeği kullanılmıştır.

Saçar’ın (2007) çalışması ise ilköğretim okullarındaki arkadaşlık ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olmadığı, öfkeyi kontrol etme düzeyiyle arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çalışmaya göre öfke kontrol düzeyi düşük grupta bulunan öğrencilerin arkadaşlıklarının, öfke kontrol düzeyi orta ve yüksek grupta bulunan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın öfke kontrol düzeyi orta ve yüksek grupta bulunan öğrencilerin aldıkları puanlarla, arkadaşlıklarını ölçen aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gözlemlere dayalı diğer bir bulguya göre ise, öğrencilerin öfke düzeyleri ne olursa olsun kendilerine arkadaş bulabildikleri belirtilmiş ve öğrencilerin arkadaşlarını öfke düzeyleri kendileriyle eş değerde olan öğrencilerin arasından seçtikleri sonucu çıkarılmıştır.

Veznedaroğlu (2007) ise çalışmasında, “Okulda ve Sınıfta Örtük Program”a odaklanmıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri, okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemektir. Çalışmanın diğer amacı ise İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırmada oluşturulan kavramsal çerçeve temel alınarak gözlem, görüşme ve doküman analiziyle veri elde edilmiştir. Özel bir ilköğretim okulunun iki şubesi ayrı iki durum olarak temel alınmıştır. Bulgulara göre; öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı arttırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir.

Mumcu (2008) “İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, “İlköğretim okulları sınıf çevresi ölçeği” (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environment)

kullanılmıştır. Ölçek “Bu sınıfta neler oluyor?” (What is happening in this classroom) ölçeğine dayanarak hazırlanmıştır. Ölçeğin öğretmen empatisi boyutunun güvenilirliği .82; katılım boyutunun güvenilirliği .65; işbirliği boyutunun güvenilirliği .57; görev yönelimi boyutunun güvenilirliği .48; tüm ölçeğin güvenilirliği ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Özkan (2008) “Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi” isimli çalışmasında sınıf iklimini kuramsal olarak açıklarken bileşenlerini güç ilişkileri, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrencilerin özellikleri ve motivasyon olarak belirtmektedir.

Künkül’ün (2008) çalışması ise öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocukların Sınıf içi Etkinlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği” ve Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilmiş 500 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç’in (2009) çalışması ise ilköğretim I. Kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Şeker’in(2000) sınıf atmosferi ölçeğinin yanında, araştırmacı tarafından geliştirilen Zorba Davranışlar Anketi, yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, Kişisel Bilgiler Formu, ve Kimdir Bu ve Kime Göre Ben Neyim envanterleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ilköğretim okullarında öğrencileri arasında görülen zorbalık olaylarının yaygınlığının ve zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Öğrencilerin en yaygın olarak maruz kaldıkları ve uyguladıkları zorba davranışların bedensel zorbalık sınıflamasında “itme”; sözel zorbalık sınıflamasında, “isim takma”; duygusal zorbalık kapsamında “gruplara ve oyunlara almama”; cinsel zorbalık türünde ise “cinsel içerikli sözler duyma/söyleme” olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldığı ve daha fazla zorba davranışları uyguladığı tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarına karışmayan, kurban ve zorba öğrenci gruplarındaki öğrencilerden; kurban ve zorba öğrencilerin zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya ve sınıf atmosferi algısına ve daha olumsuz öğretmen ve arkadaş etkileşimine sahip oldukları görülmüştür.

Kandemir ve Özbay’ın (2009) çalışması ise sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisine odaklanmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat, benlik saygısı ve empati düzeylerine göre zorbalık testinden alınan ortalama puanların hangi düzeylerde farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıf içerisinde algıladıkları

empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında ters ve doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aday (2011) yüksek lisans çalışmasında, başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesine odaklanmıştır. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada, 115 ilköğretim okulundan başarı düzeyleri farklı üç okul seçilmiştir. İlköğretim 7. Sınıf öğretim programının uygulanması sırasında gözlem yapılan sınıflarda ortaya çıkan örtük programın “sınıf iklimi” boyutunun “iletişimin gerçekleştiği atmosfer” kategorisi ile ilgili öğeler belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Aslan (2011) ise öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında sınıf iklimini inceleyerek, öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimine odaklanmıştır. Araştırmada öğretmen liderliği ölçeği ve sınıf envanteri (My Class Inventory) kullanılmıştır. Araştırmada 25 maddelik toplam ölçeğin güvenilirlik puanı .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının güvenilirlik puanları ise, memnuniyet boyutu için .65 (5 madde), anlaşmazlık boyutu için .73 (5 madde), rekabet boyutu için .69 (5 madde), zorluk boyutu için .57 (5 madde), bağlılık boyutu için .70 (5 madde) olarak hesaplanmıştır.

Kızıllan (2011) gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesinde odaklanmıştır. Araştırmada Kısakürek (1985) tarafından uyarlanan Trickett ve Moss'un (1974) ölçeğinden yararlanılmıştır.

Karşı (2012) ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye odaklandığı çalışmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik sınıf atmosferi ölçeği kullanılmıştır. 3 boyutta toplanan ölçeğin toplam güvenilirliği .86 düzeyinde iken; öğretmen davranışları boyutunun güvenilirliği .82; öğrenme-öğretme süreçleri boyutunun .79; öğrenci davranışları boyutunun güvenilirliği ise .60 düzeyindedir.

Sarı'nın (2012) empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasının bulguları şöyle ifade edilebilir: Öğrencilerin okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık ölçeği puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık okul yaşam kalitesini anlamlı şekilde yordamakta ve değişkenliğin %27.5'inin açıklamaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de sınıf iklimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak nicel yöntemlere dayalı çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sınıfta öğretmenin kullandığı mizah anlayışının sınıf iklimini nasıl etkilediğini belirleme çabasından, sınıftaki empatik iklimi belirlemeye kadar farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, sınıf iklimini belirlemek için kullanılan araçlarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Yurt dışında sınıf iklimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen nicel çalışmalarda,

ölçek geliştirme çalışmalarının 1980-2000 yılları arasında yer aldığı 1990'lardan itibaren sınıf iklimi ile ilgili olarak farklı modeller kurmaya ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Sınıf iklimi ile ilgili yapılan nitel çalışmalarda ise sınıf ikliminin yalnızca belirli öğelerine odaklanıldığı (öğrenci desteği, öğretmen desteği, sınıf içi iletişim, sınıf kurallarının yapılandırılması vb.) görülmektedir.

Sınıf iklimi kavramı, sınıftaki bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştiği temel bağlamdır. Bu nedenle bu kavramın, ayrıntılı şekilde incelenip, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması son derece önemlidir. Ülkemiz bağlamında, farklı düzeyler için kullanılabilecek sınıf iklimini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir araçlar geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışma kapsamında yurt dışında ve yurt içinde kullanılan sınıf iklimini belirlemeye yönelik araçlar tanıtılmaya, bununla birlikte yurt içinde konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Böylece Türkiye'de konu ile ilgili çalışmayı planlayan araştırmacılara kuramsal bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, bu yazı ile, ülkemiz koşullarına özgü sınıf iklimini belirlemeye yönelik araç geliştirmeye ilişkin bir fikir sağlanacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1989). *Liselerdeki sınıf atmosferi üzerine bir araştırma*. Paper presented at the Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2. ed.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N., ve Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Adelman, H.S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked servies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421.
- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2005). Classroom Climate. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. CA: Sage Publications.
- Adıy, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akinoğlu, O. (2002). Sınıfta Grup Etkileşimi. İçinde, Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (2 ed.). Ankara: Pegem Yayınılık.
- Alderman, Gary L., & Green, Susan K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.
- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-67.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The existence of contol*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2011). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth Adolescence*.
- Başal, H. A. (2001). Çocuklar için sınıf içi etkinlik ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 49-64.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bilgiç, E. (2009). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Ceylan, Gülümser. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi (Aksaray ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Creemers, Bert. M. P., & Reezigt, Gerry. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 30-48). London: Taylor&Francis.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demirbolat, A. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- DeRoche, E. F. (1981). *An administrator's guide for evaluating programs and personnel*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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. (2003). Cross-national validation of what is happening in this class? (WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6(231-245).
- Duman-Maraba, K. (2007). *Algılanan empatik sınıf atmosferi ile benlik imgesi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ekinci, S. (1999). *Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- 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. (1983a). Use of Classroom Environment Scale in Investigating Effects of Psychosocial Milieu on Science Students' Outcomes. Australia.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983b). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.
- Fisher, D. L., Henderson, D., & Fraser, B. J. (1997). Laboratory environments and student outcomes in senior high school biology. *American Biology Teacher*, 59, 214-219.
- Fraser, B. J. (1980). Criterion Validity of an Individualised Classroom Environment Questionnaire. Australia: Report to Education Research and Development Committee.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom Environment*. Australia: Croom Helm Ltd.
- Fraser, B. J. (1990). Individualized Classroom Environment Questionnaire. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J. (2001). Twenty thousand hours: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 4, 1-5.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (Third ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.

- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 399-422.
- Fraser, B. J., & McRobbie, C. J. (1995). Science Laboratory Classroom Environments at Schools and Universities: A Cross-National Study. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 1(4), 289-317.
- 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. (1986a). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986b). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 29-40.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hinshaw, S. P. (2001). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hogg, M. A., & Vaugman, G. M. (2006). *Sosyal Psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Trans.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Jerome, E. M., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Johnson, B., & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7, 65-80.
- Johnson, D. W. (1974). Evaluating affective outcomes of schools. In W. Walberg (Ed.), *Evaluating school performance* (pp. 99-112). Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (6 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN.: Interaction book company.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin alguları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kızıllan, P. (2011). *Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçüközer, H., Kırtak-Ad, V. Nilay, Ayverdi, Leyla, ve Eğdir, Saliha. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Künkül, T.. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çoukurova Üniversitesi, Adana.
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publications.
- Lorsbach, A. W., & Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Mainhard, M Tim , Brekelmans, Mieke , & Wubbels, Theo (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354.
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto: California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., & Trickett, E. J. (1995). *Classroom environment scale manual* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algularının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler* (3. basım ed. Vol. 584). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi. In E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (pp. 39-73). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizab anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Penick, J. E., & Bonnsetter, 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.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R.W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879. doi: 10.1177/0013164410378085

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saçar, B. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Aydın.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(1), 95-119.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Shindler, J. (2010). *Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Şahin, M. (1997). *Üniversite sınıf atmosferinin algılanan empatik iletişim düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şahin, M., ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü*. (Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taylor, P. C., Dawson, V., & Fraser, B. J. (1995). *A Constructivist Perspective on Monitoring Classroom Learning Environments Under Transformation*. Paper presented at the National Association for Research on Science Teaching (NARST), San Francisco.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- TDK. (2013). www.tdk.gov.tr.
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*(65), 93-102.
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *Journal of Community Psychology*(2), 1-12.
- Tüter, N. (1989). *A preliminary study towards the development of the Turkish form of the classroom environment scale*. (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Veznedaroğlu, L. . (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- 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. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). New York, NY: Wiley.
- Wentzel, K. R., Battle, A, Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Wong, A. F. L., & Fraser, Barry J. (1995). Cross-validation in Singapore of the science laboratory environment inventory. *Psychological Reports*, 76, 907-911.
- Zandvliet, D. B., & Fraser, B. J. (2005). Physical and psychosocial environments associated with networked classrooms. *Learning Environments Research*, 8, 1-17.
- Zandvliet, D. B., & Fraser, B. J. . (2004). Learning environments in information and communications technology classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 13, 97-123.

Extended English Abstract

Students spend their most school time in their classroom. The impact of classroom climate on students can foster students' learning or a barrier to learning. Classroom climate is not only a related concept with students' cognitive and emotional learnings but also have strong connections with society's structure, education system and school culture. Classroom climate is different form school climate due to focus on a smaller organization, however classroom climate have all organizational qualities of school. The main purpose of this study is to describe "classroom climate", to identify scales used in Turkey and abroad and improve a recommendation for dimensions of classroom climate. So, it is a comprehensive literature review.

Description of Classroom Climate

Classroom climate points out the socio-psychological contexts of the classroom to foster learnings, social climate of the classroom. Classroom climate is an important factor that effects behaviors and learnings in the class. How to create a positive classroom climate is an basic issue to improve schools.

Evaluating Classroom Climate

There is a wide variety about classroom climate scales in English and also in Turkish. It is observed that these scales are diffed about either field dependent or field independent; either items class oriented or items individual oriented; target population; and even sub-dimensions. However in most of the scales, classroom climate is a field independent concept which focuses on social dynamics of the classroom. It is important to examine these scales dimensions and conceptual frame to determine the similarities and differences of these scales.

In this study, it is described the following instruments: the ClassMaps Survey, Learning Environment Inventory, Classroom Environment Scale, Individualised Classroom Environment Questionnaire, My Class Inventory, College and University Classroom Environment Inventory.

The ClassMaps Survey is developed for primary school students. The main aim of the survey is to determine the key factors that affect classroom activity attendance. All dimensions contain some scales which constitute the structure. For example, relatedness with classroom dimension has teacher-students relations, classmate relations, and home-school relations sub dimension. Perceived adequacy dimension related with academic self-adequacy. Support for classroom autonomy dimension includes autonomy, behavioral self-control. Five-sub-scales describe relational aspects of the classroom, including teacher-student relationships (My Teacher, 7 items, $\alpha=.816$), peer friendship (My Class Mates, 7 items, $\alpha=.820$), peer conflict (Kids in this Class, 5 items, $\alpha=.726$), worries about peer aggression (I worry that, 8 items, $\alpha=.869$), and home-school relationships (Talking with my parents, 7 items, $\alpha=.844$). Three of the sub-scales describe autonomy and perceived competence characteristics including academic self-efficacy (Believe in me, 8 items, $\alpha=.863$), and behavioral self-control (Following Class rules, 6 items, $\alpha=.874$).

LEI, which the target population of the scale is middle school students, has ten dimensions. Dimensions of the scale are; cohesiveness ($\alpha=.78$), friction ($\alpha=.78$), favoritism ($\alpha=.77$), cliqueness ($\alpha=.74$), satisfaction ($\alpha=.80$), apathy ($\alpha=.83$), speed ($\alpha=.77$), difficulty ($\alpha=.66$), competitiveness ($\alpha=.78$), diversity ($\alpha=.58$), formality ($\alpha=.64$), material environment ($\alpha=.65$), goal direction ($\alpha=.86$), disorganization ($\alpha=.81$) and democracy ($\alpha=.67$). There are seven items in all dimensions.

Classroom Environment Scale's (CES's) target population is middles school students. It is first developed by Moos (1974), then used in several studies by Trickett and Moos (1973,1974). While LEI is focus on students' point of view about current classroom climate, CEI is focuses on both students' and teachers' point of views about current and ideal classroom climate. The final published version contains nine scales with ten items of True-False response format in each scale.

Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ) is developed by Australian Science Education Project-ASEP. Individualization opportunities in learning environment and give chance

to individuals on their pace are the two main focuses of the scale. It has five dimensions, all of which have 10 items, totally 50 items, developed for middle school students (Fraser, 1980).

My Class Inventory's (MCI) target population is primary school students between 8- 12 ages (Fisher & Fraser, 1981; Fraser, 1998; Fraser & O'Brien, 1985). However, there some studies which the scale was used for 7th grade. MCI is differentiated from LEI in four aspects. First, MCI contains just five subscales to facilitate younger participants. Second, all items revised for reading simplicity. Third, all items have two options as "Yes-No". Fourth, all questions answered on the same page to make application easier (Goh, Young, & Fraser, 1995). MCI has cooperation (6 items), friction (8 items), satisfaction (9 items), difficulty (8 items) and competition (7 items) dimensions (Fisher & Fraser, 1981).

College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI) is developed for higher education students. However, it can basically be used for classroom which have around 30 students (Fraser, 1998; Fraser et al., 1986a). Four point take into consideration for scale development process:

- consistency with middle school scales,
- containing Moos'us (1974) classroom climate categories,
- taking view of teachers and students for scales' items,
- economy (Fraser et al., 1986a, 1986b).

Dimensions of the scale are personalization, participant, student cooperation, satisfaction, task-orientation, and innovation. Each dimension has 7 items.

When all these scales considers, it is seen that there are different dimensions for scales. However, determining basic components of classroom climate is so important for scale development studies.

Dimensions of Classroom Climate

When it is focused on classroom climate perceived by individual, four different components is seen: relationships with the teacher, peer relationship, academic competence, and satisfaction.

Teacher-Student Relationships

One of the major factor effect students' classroom lives is teachers (Mainhard et al., 2011) and we see this dimension in all scales. Basically, it is expected that teacher is the guide of the classroom. S/he plans the instructional time in the classroom. Teacher's point of view about his/her job, her/his-self, and the instructional material is important components of classroom climate. Actually, it can be said that the teacher teaches him/herself in the classroom (Shindler, 2010).

Student-Student Relationships

As well as teacher relationships, students relationship is another important factor, which get involved in all scales, effects classroom climate. Many studies imply peer support is crucial factor for school process (Hinshaw, 2001; Wentzel, 1998). Students who think their classmates care with them socially and academically more attached to the school (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). On the contrary, students who think their classmates do not care and support them are in risk group and show behavioral issues(Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Wentzel, 1994).

Academic Competence

In addition to students' relationship with teachers and students, their perception about their academic competence is an important factor which effects classroom climate (Bandura, 1994). According to Roeser, Eccles and Sameroff (2000), students' perception about their academic competence is a significant predictor of academic success. However, it is in a negative correlation with problem behaviors in classroom. Lorsbach and Jinks (1999) states that students perception about their academic components is an important tool to improve learning environments, so it should be considered as a dimension of classroom climate.

Satisfaction

Satisfaction is the pleasure that you feel when you do something or get something that you wanted or needed to do or get. Satisfaction concept is related with most of the classroom climate scales

dimensions. For example, CUCEI (Fraser et al., 1986a), LEI has satisfactions (Fisher & Fraser, 1981) dimension.

Classroom Climate studies carried out in Turkey context

When we scan classroom climate studies carried out in Turkey, quantitative studies takes the major part of these studies. However, the scales which used to evaluate the classroom climate may vary. In abroad, scale development studies carried out between 1980 and 2000, and after 1990s structural equation model studies more common. However, in qualitative studies, only one dimension of the classroom climate has been focused (like teacher support, classmate support, in class communication, restructuring classroom rules etc.).

Classroom climate concept, in the main context which enables all cognitive, social and emotional learning in the classroom. So, it is crucial to investigate this concept with a holistic perspective, In Turkey, there is still have a great need for valid and reliable scales which may use for different grades.