

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders

Turkish Title of Article:

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının incelenmesi

Author(s):

Hanife ESEN AYGÜN, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

For Cite in:

Esen Aygün, H. & Şahin Taşkın, Ç. (2018). Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 327-352, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.014>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders

Makalenin Türkçe Başlığı:

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının incelenmesi

Yazar(lar):

Hanife ESEN AYGÜN, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Kaynak Gösterimi İçin:

Esen Aygün, H. & Şahin Taşkın, Ç. (2018). Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 327-352, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.014>

Investigating of Perceptions on Classroom Climate for Third and Fourth Graders

Hanife ESEN AYGÜN ^a, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ^{**a}

^a Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Faculty, Çanakkale/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.014

Article History:

Received 01 February 2017
Revised 01 June 2017
Accepted 03 August 2017
Online 09 February 2018

Keywords:

Classroom environment,
Primary student,
Scale development.

Article Type:

Research paper

Abstract

In the research, it is aimed to investigate the classroom environment perceptions of the third and fourth graders in terms of some variables. Accordingly, 'What is happening in this class?' scale has been adapted into Turkish and validity and reliability studies have been conducted as well. Then, the scale was administered to 526 students at the third and the fourth grades of primary school in the fall semester of the 2016-2017 academic years. The data was analyzed terms of gender, class level and socio-cultural status of the school. The findings indicate that the students' perceptions of classroom environment in the factors of Student Cohesiveness, Teacher Support, Participation, Investigation, Task Orientation, Cooperation and Equity are Always. Additionally, there is a significant difference between students' classroom environment perceptions in favour for girls. According to grades, there is a significant difference between students' classroom environment perceptions in favour of the third grade students. Based on the school socio-cultural status, there is a significant difference between students' classroom environment perceptions towards very good.

İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algılarının İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.014

Makale Geçmişi:

Geliş 01 Şubat 2017
Düzeltilme 01 Haziran 2017
Kabul 03 Ağustos 2017
Çevrimiçi 09 Şubat 2018

Anahtar Kelimeler:

Sınıf iklimi,
İlkokul öğrencileri,
Ölçek uyarlama.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ile uyumlu olarak 'Bu Sınıfta Neler Oluyor?' Ölçeği Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmesinin ardından ölçek 2016-2017 öğretim yılı güz yarısında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 526 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları belirlenerek, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulun sosyo-kültürel çevresi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin Öğrenci uyumu, Öğretmen desteği, Katılım, Araştırma, Görev uyumu, İşbirliği ve Eşitlik faktörlerindeki sınıf iklimi algılarının Her Zaman düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, sınıf düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin sınıf iklimi algıları incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık gösterirken, okulun sosyo-kültürel çevresine göre incelendiğinde sosyo-kültürel durumu Çok İyi düzeyde olan okul lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

* Author: hanifeesen@comu.edu.tr

* Author: csahin@comu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7845-3558>

Introduction

Classroom environment in which educational objectives are transformed into behaviours is special and has a dynamic structure (Özkan & Arslantaş, 2013; Terzi, 2002). Students, families, teachers and other stakeholders influence this structure (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, & Erkan, 2010). Therefore, considering learning environment in evaluating learning outcomes is of great importance. Examining the international literature revealed that there are many studies conducted about learning environment, classroom climate or classroom atmosphere (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Burnett, 2002; Church, Elliot, & Gable, 2001; Dart et al. 2000; Dorman, 2001; Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Fraser, 2015; Fraser, 1998; Fraser & Fisher, 1992; Goh & Fraser, 1998; Holley & Steiner, 2005; Martin, 2002; Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991). These studies investigate classroom climate regarding teachers' and students' perceptions. For example; Burnett (2002) investigated the relationship between teachers' feedback and students' perceptions of their classroom climate in which he indicated that students who are happy with their classroom climate receive more praise and positive feedback than teachers. Besides, poor classroom climate is associated with aggressive student attitudes, poor peer relationships, and lack of academic focus (Barth et al. 2004). Dorman (2001) indicated that there is a positive relationship between students' academic qualifications and perceptions about classroom climate. Examining these research showed that students' perceptions of their classroom climate are important in learning. However, although there are studies focused on the relationship between classroom climate and learning in the international literature, there is a limited number of research conducted in Turkey (Bilgiç & Yurtal, 2009). Besides, most of the scales developed about understanding teachers' (Ekici, 2004; Güven & Cevher, 2005; Şahin & Altunay, 2011; Yalçınkaya & Tonbul, 2002) and pre-service teachers' perceptions of classroom climate (Çakmak, Kayabaşı, & Ercan, 2008; Savran, 2002). Furthermore, studies aimed to understand students' perceptions of their classroom climate are often focused on secondary school students (Adıay, 2011; Arıman, 2007; Özdemir et al. 2010). It is also seen that a significant part of the studies on classroom climate are focused on understanding teachers' perceptions in Turkey (Alkın-Şahin & Demirkasımoğlu, 2015; Asrağ, 2009; Durdu, 2015; Oruç, 2000; Sağlam, 2006; Şeker, 2000). Providing students a positive classroom and school climate starting from their early years will contribute to their cognitive, emotional and behavioural development. Similarly, research suggests that a positive classroom climate also contributes students' the academic and social success (Akgün, Yazar, & Dinçer, 2011; Aydın, 2000; Berkdemir, Işık, & Çikili, 2004; Çelik, 2002). In this respect, understanding the classroom climate through the eyes of primary school students will provide information to the teachers and researchers in order to make the learning outputs permanent while helping to prevent unwanted behaviours in the classroom and increase students' academic achievement.

Purpose of the Research

This research aims to understand primary school students' perceptions of classroom climate. The specific research questions sought are as follows:

1. Are there any differences between the third and fourth graders' perceptions of classroom climate regarding their gender?
2. Are there any differences between the third and fourth graders' perceptions of classroom climate regarding their classroom level?
3. Are there any differences between the third and fourth graders' perceptions of classroom climate regarding the schools' socio-cultural status?

Method

This section describes the research design followed in this research. It also describes the scale-adaptation process, sampling, data collection and analysis.

Research Design

Considering the purpose of this research, first of all, the scale of 'What is happening in this class?' developed by Alridge, Fraser and Huang (1999) adapted into Turkish. Then, the scale was applied to the third and fourth grade students to understand whether there are any differences between their perceptions of classroom climate regarding their gender, classroom level and schools' socio-cultural status. Descriptive research design, which requires a comprehensive summarization, daily routines, specific events experienced by individuals or groups of individuals (Lambert & Lambert, 2012), was used in this study. The data collection tool used, the characteristics of the sample group and the data collection process are explained as follows:

Sampling

The sample consists of 526 third and fourth grades students in primary schools in Çanakkale in the 2016-2017 academic year. Since simple random sampling method was used in this research, schools were randomly selected. Then, the scale was administered until the targeted number was reached.

Data Collection Tool

The scale was developed by Fraser, Fisher and McRobbie (1996) aims to assess students' learning outcomes gained from their schools and the learning environments of the classroom and school climate. The original scale consists of 7 factors and 54 items. These factors are named as: Student Cohesiveness, Teacher Support, Participation, Investigation, Task Orientation, Cooperation and Equity. The scale was later revised by Alridge et al. (1999). As a result of this revision, all factors remained in the scale while adding some items. Thus, the final version of the scale was 56 items. There are 8 items in each factor in the revised version of the scale. Validity and reliability studies of the revised scale were performed comparatively in Australia and Taiwan (Alridge et al. 1999). Thus, the Cronbach Alpha coefficient was calculated between .87 and .97 for Australia and between .90 and .96 for Taiwan.

In order to adapt the scale into Turkish, first of all, permissions were obtained from the researchers. Then, adaptation process was followed by translating the scale into Turkish, back translation, expert opinion, linguistic equivalence and target group implementation (Bartram, 2001; Hambleton, 1996; Hambleton & Patsula, 1998; Hambleton & Patsula, 1999; International Test Commission, 2005). During the translation, the scale was translated from English into Turkish by three academicians working with elementary school children and well versed in English. After the translation process, a translator panel was created. In the panel, translators were exchanged their views to give the most accurate expression in terms of meaning to each item. Then, the scale is translated into English by two academicians who are specialized in the field of educational sciences and speak good English. To minimize the differences between the English and the Turkish version of the scale six primary school teachers' opinions are consulted. Thus, linguistic equivalence is achieved. Then, two primary school teachers' were required to review the Turkish version of the scale. Then, the scale became ready for application. After that, the scale was applied to the sample group. Validity and reliability studies of the scale were carried out in the 2014-2015 academic year in Çanakkale. 434 third and fourth grades students participated the research. In the process of adaptation, simple random sampling method was used. It aims to reach the smallest number that cannot compromise the representation of the population when determining the sample size. Representative sufficiency refers to the level at which the population can be represented (Karasar, 2006). For this reason, it is accepted that there is a probability of 5.00% error in the confidence interval of 95.00% (Karasar, 2006), which is determined as 95.00% or 99.00%. However, in order to carry out the factor analysis accurately, researchers have raised different opinions about the size of the sample. For example; Tabachnick and Fidell (2001) and Çokluk et al. (2012) pointed out that a sample group of at least 300 persons was required to perform the factor analysis. Comrey and Lee (1992, cited in Cappara et al. 1993) found that 50 is very weak, 200 is acceptable, 300 is good, 500 is very good and 1000 is

excellent. Kline (1994, cited in Çokluk et al. 2012) stated that a sample of 200 persons is sufficient. In addition to these statements, Bentler (2007) stated that 100 persons should be reached, Muthen and Muthen (2002) stated that 150 persons should be reached, Schumacker and Lomax (2010) stated that 200 persons should be reached, while Iacobucci (2010) indicates that the sample size of 50 persons is sufficient for the normal distribution data. Muthen and Muthen (2002) also suggest that sample size of 300 or more is recommended for models with non-parametric distribution and missing data. Similarly, Israel (1992) and Krejcie and Morgan (1970) stated that the sample size of over 300 for the universe larger than 2000 is appropriate. In this respect, for this study, we decided that samples of 400 and more in the 95.00% confidence interval for the 2500-person population will be sufficient.

Factor analysis was carried out to confirm the model and factor structure of the Turkish version of the scale. LISREL 8.7 program was used to perform confirmatory factor analysis. The fit indices of the re-tested model are given in Table 1.

Table 1.
Fit Indices.

Index	Values	Fit	Reference Values
χ^2	2883.90		
χ^2/df	2.04	Excellent	<3 (Kline, 2000; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001)
RMSEA	.05	Excellent	< .10 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Schumacker & Lomax, 2010)
NFI	.92	Good	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010)
NNFI	.96	Excellent	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010)
GFI	.81	Acceptable	0-1 (Anderson & Gerbing, 1988 cited in Zabkar, 2000; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla, & McDonald, 1988 Marsh, 1995)
AGFI	.79	Acceptable	0-1 (Anderson & Gerbing, 1988 cited in Zabkar, 2000; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla, & McDonald, 1988 Marsh, 1995)
CFI	.96	Excellent	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2001)

Examining the Table 1 revealed that χ^2/df , RMSEA, NNFI and CFI indices were excellent, NFI index was good, GFI and AGFI indices were considered as acceptable. These findings showed that the structure is validated. The path diagram of the structure is shown in Figure 1.

After evaluating the scale's validity, reliability of each factor is also assessed. Thus, Cronbach Alpha coefficient is calculated as .78 for Student Cohesiveness, .80 for Teacher Support, .81 for Participation, .83 for Task Orientation, .81 for Investigation, .75 for Task Orientation, .79 for Cooperation, .81 for Equity factor. Cronbach Alpha coefficient is also calculated as .93 for the whole scale. Accordingly, findings revealed that the scale possesses highly reliability (Şencan, 2005). The test-retest reliability method was also used to test the reliability of the scale. The scale was administered twice on a sample of 120 students with a four-week interval. The Pearson correlation coefficient was calculated as .92. This indicates that there is a positive relationship between the two practices (Kalaycı, 2010).

Data Analysis

During the analysis, first of all, normality tests are used to understand whether the data set has a normal distribution. Then, the frequencies and percentages of the obtained data are calculated. Besides, Mann Whitney-U tests were administered to understand whether there are any differences between the third and fourth grade students' perceptions of their classroom climate regarding their gender and classroom level. Kruskal Wallis test was also administered to understand whether there are any differences between the third and fourth grade students' perceptions of classroom climate regarding the schools' socio-cultural status. The scale of 'What is Happening in This Class?' score ranges as; from 1 to 1.66 Never, 1.67 to 2.33 Intermediate, 2.34 to 3.00 Always.

Results

In order to understand whether the data set has normal distribution, skewness and kurtosis coefficients were calculated. Kolmogorov Smirnov test was administered to the data and histogram graph distributions were examined. Findings of the skewness and kurtosis coefficients are as follows (Table 2).

Table 2.
Skewness and Kurtosis.

	Values	Sd. Error
Mean	2.59	.01
Median	2.64	
Sd.	.27	
Skewness	-.93	.10
Kurtosis	.43	.21

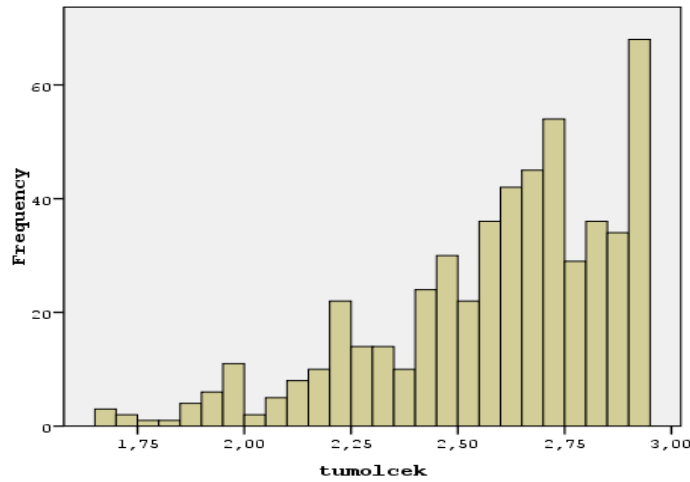


Figure 2. Histogram graphs.

The acceptable range of skewness and kurtosis for normal distribution of data is - / + 1.96 (Can, 2014). Findings revealed that the distribution is skewed (-8.80) and flat (2.05) relative to normal distribution. Findings of the Kolmogorov Smirnov test are presented as follows (Table 3).

Table 3.
Kolmogorov Smirnov Test.

Statistic	df	Sig.
.10	533	.00

Kolmogorov Smirnov test result was found as $p=.00$, $p<.05$. This revealed that the normality assumption cannot be satisfied (Kalaycı, 2010).

Examining the histogram graph showed that the data set is skewed to the left. Thus, findings revealed that the data set is not normally distributed. For this reason, outliers analysis is performed on the data set. Findings indicated that nonparametric tests should be used in this study. During the analysis, first of all, students' perceptions of their classroom climate is examined. Therefore, descriptive statistics was used (Table 4).

Table 4.
Descriptive Statistic.

	Mean	Sd
Student Cohesiveness	2.74	.28
Teacher Support	2.62	.36
Participation	2.47	.42
Investigation	2.57	.42
Task Orientation	2.80	.26
Cooperation	2.56	.42
Equity	2.72	.33
Total	2.59	.27

Findings showed that students perceived positive classroom climate regarding their adaptation to others, perceptions of teacher support, participation, tendency to research, working in orientation with the assigned task, cooperating with classmates, and perceptions of equality of other students.

Mann Whitney-U test was administered to the students to understand whether there is a significant difference between the third and fourth grade students' perceptions of their classroom climate regarding their gender. The findings are shown in Table 5. Findings indicate that there is a significant difference in favour of female students regarding the overall scale ($U=30678.00$, $p<.05$). A close examination revealed that there are significant differences in favor of female students for Student Cohesiveness ($U=29870.00$, $p<.05$); for Task Orientation ($U=28454.50$, $p<.05$) and for Equity ($U=30995.50$, $p<.05$).

Table 5.
Mann Whitney U Test Result Based on Gender.

Factors	Gender	N	Mean Rank	Mean Total	U	p
Student Cohesiveness	Girls	259	281.67	72953.00	29870.00	.00
	Boys	267	245.87	65648.00		
Teacher Support	Girls	259	275.93	71467.00	31356.00	.06
	Boys	267	251.44	67134.00		
Participation	Girls	259	268.16	69453.00	33370.00	.48
	Boys	267	258.98	69148.00		
Investigation	Girls	259	272.90	70680.00	32143.00	.15
	Boys	267	254.39	67921.00		
Task Orientation	Girls	259	287.14	74368.00	28454.50	.00
	Boys	267	240.57	70311.00		
Cooperation	Girls	259	271.47	68289.00	32511.50	.23
	Boys	267	255.77	71827.00		
Equity	Girls	259	277.33	66773.00	30995.50	.03
	Boys	267	250.09	72145.00		
Total	Girls	259	278.55	66456.00	30678.00	.02
	Boys	267	248.90	71147.00		

Findings of the Mann Whitney-U test on whether there is a significant difference between the third and fourth grade students' perceptions of their classroom climate regarding their class level are presented in Table 6. Findings indicate that there is a significant difference between students' perceptions of their classroom climate in favour of third graders ($U=29432.00$, $p<.05$). Findings also showed that although there is a significant difference found for Student Cohesiveness ($U=26031.50$, $p<.05$), Participation ($U=31229.00$, $p<.05$), Investigation ($U=30998.00$, $p<.05$) and Task Orientation ($U=30206.00$, $p<.05$) factors in favour of third graders; there is a significant difference found for Teacher Support ($U=30003.50$, $p<.05$), Cooperation ($U=29799.00$, $p<.05$) and Equity ($U= 28281.00$, $p<.05$) factors in favour of fourth graders.

Table 6.
Mann Whitney U Test Results Based on Grade.

Factors	Gender	N	Mean Rank	Mean Total	U	p
Student Cohesiveness	Third grade	264	300.90	79436.50	26031.50	.00
	Fourth grade	262	231.50	61809.50		
Teacher Support	Third grade	264	285.85	71467.00	30003.50	.00
	Fourth grade	262	246.37	75464.50		
Participation	Third grade	264	281.21	74239.00	31229.00	.02
	Fourth grade	262	250.96	67007.00		
Investigation	Third grade	264	282.08	74470.00	30998.00	.01
	Fourth grade	262	250.10	66776.00		
Task Orientation	Third grade	264	291.02	76830.00	30206.00	.00
	Fourth grade	262	241.26	64416.00		
Cooperation	Third grade	264	285.08	65984.00	29799.00	.00
	Fourth grade	262	247.13	71827.50		
Equity	Third grade	264	286.63	65577.00	28281.00	.00
	Fourth grade	262	245.61	77187.00		
Total	Third grade	264	292.38	76196.00	29432.00	.00
	Fourth grade	262	239.92	64059.00		

The Kruskal-Wallis test was administered to the data to understand whether there are any differences between the third and fourth grade students' perceptions of their classroom climate regarding their schools' socio-cultural status (Table 7).

Table 7 showed that there is a significant difference between the third and fourth grade students' perceptions of their classroom climate regarding the schools' socio-cultural status for School B ($\chi^2=14.80$, $df=4$). There is a significant difference found for Student Cohesiveness in favour of School C ($\chi^2=9.65$; $df=4$); for Teacher Support in favour of School E ($\chi^2=23.30$; $df=4$); for Participation in favour of School C ($\chi^2=12.35$; $df=4$); for Investigation in favour of School C ($\chi^2=17.45$; $df=4$); for Task Orientation in favour of School B ($\chi^2=17.90$; $df=4$); for Cooperation in favour of School E ($\chi^2=11.90$; $df=4$); for Equity in favour of School C ($\chi^2=11.10$; $df=4$).

Discussion, Conclusion & Implementation

The study reports the adaptation process of 'What is happening in this class?' scale measuring primary school students' perceptions' of their classroom climate into Turkish. Previous literature shows that scales examining students' attitudes, perceptions and behaviours regarding classroom management, environment and climate in Turkey generally focus on teachers and pre-service teachers' views. Moreover, the scales investigating students' attitudes, perceptions and behaviours about classroom climate mostly focus on secondary school and high school students. This scale was previously adapted into Turkish by Rakıcı (2004) to assess secondary school students' classroom climate perceptions. However, in order to use the scale for primary school students, we needed to adapt the scale again.

Table 7.
Kruskal-Wallis Test Results to Schools' Socio-Cultural Status.

	School	Mean Rank	df	χ^2	p
Student Cohesiveness	A	268.80	4	9.63	.04
	B	290.04			
	C	313.50			
	D	234.39			
	E	270.24			
Teacher Support	A	234.30	4	23.27	.00
	B	295.64			
	C	292.50			
	D	233.91			
	E	300.06			
Participation	A	244.79	4	12.35	.01
	B	281.54			
	C	301.50			
	D	242.35			
	E	297.43			
Investigation	A	238.67	4	17.41	.00
	B	279.46			
	C	143.00			
	D	243.67			
	E	306.20			
Task Orientation	A	252.95	4	17.87	.00
	B	300.36			
	C	251.50			
	D	229.94			
	E	279.34			
Cooperation	A	247.91	4	11.90	.01
	B	274.01			
	C	199.00			
	D	244.36			
	E	301.99			
Equity	A	258.80	4	11.10	.02
	B	295.25			
	C	431.00			
	D	240.22			
	E	267.52			
Total	A	243.27	4	14.78	.00
	B	292.07			
	C	277.00			
	D	237.70			
	E	291.48			

A (Good), B (Very Good), C (Avarage), D (Avarage), E (Good)

Findings indicated that students' perceptions of their classroom climate for Student Cohesiveness, Teacher Support, Participation, Investigation, Task Orientation, Cooperation and Equity are at the level of Always. Examining students' responses to the items such as "My teacher is important to my feelings", "I open my ideas to other students", "I agree with the discussions at the class" pointed out that students are communicating and interacting with their classmates and teachers. Accordingly, students' responses revealed that that they feel equal with other students, they are supported by their teachers and

participate in class activities, they value research, cooperate with other students and have equal rights in their classes. In this respect, the findings point out that primary school students have positive perceptions about their classroom climate. On the other hand, the findings revealed that there is a difference of students' perceptions in favour of female students regarding Student cohesiveness, Task Orientation and Equity factors. These findings indicated that girls are more resilient than male students. This shows that when girls are given a task they are trying to complete it and they feel that they are equal to the male students in their classrooms, which is supported by other studies in the field (Brok, Fisher, Rickards, & Bull, 2006; Khaldi & Khatib, 2014; Küçüköğlü & Köse, 2008; Rakıcı, 2004; Şahin & Özbay, 1999; Telli, Çakıroğlu, & Brok, 2006). For example; some researchers have associated the differences in students' perceptions of learning environment to their gender characteristics (Boz, Yerdelen-Damar, Aydemir, & Aydemir, 2016; Burnett, 2002; Gherasim, Butnaru, & Mairean, 2013; Henderson, Fisher, & Fraser, 1995; Riah & Fraser, 1998; Wong & Fraser, 1994). Similarly, Mok (2002) suggested that since female students have higher developmental expectations of schools, they perceive their classroom atmosphere more positively. Considering these statements, female students' perceptions of their classroom climate can be also be related to traditional gender roles and their gender identities for this research. Examining the traditional gender roles reveal that in many societies, girls' and boys' behaviours are treated differently by adults. Accordingly, for girls, attitudes of being compliant, devoted and loving are supported (Kuzgun & Sevim, 2004). In addition to social norms, gender identity acquisition also influences childrens' behaviors (Pekdoğan, 2015). Gender identity develops as a consequence of physical growth (Berk, 2013). In this respect, gender is an important factor influencing child development (Cinsel Gelişim ve Hiposipadiyas Derneği [CGHD], 2011; Senemoğlu, 2011). Gender perceptions strengthened through the effects of growth hormones and physical development influence 3–6. grade students' cognitive and social development (Berk, 2013). As human development progresses as a whole including physical, emotional, cognitive and social development (Senemoğlu, 2011), girls' positive perceptions of their classroom climate can be explained through the combination of physical, cognitive and emotional development. Based on this, female students' adaptation to their class members and class rules, perform their assigned tasks can be explained through being compliant.

Examining primary school students' perceptions of their classroom climate regarding their classroom level showed that regarding the whole scale and Student Cohesiveness, Participation, Investigation and Task Orientation factors, there is a significant difference in favor of the third grade students. There is also a significant difference found regarding Teacher Support, Cooperation and Equality factors in favor of the fourth grade students. Examining the students' grades and ages indicated that third grade students' ages range from 8 to 10 years and fourth grade students' ages range from 10 to 11 years. Fourth-year students participated in the research started school in the 2013–2014 academic year when Ministry of National Education changed the compulsory school age so as that 60-66 month-old children are accepted into primary schools (Ministry of National Education [MONE], 2012). However, third grade students started primary schools in the 2014–2015 academic year when MONE accepted children who are at 66-72 months old into primary schools (MONE, 2014). Therefore, there was a wide range of students in classrooms. Researchers pointed out that as the class level increases, students' positive perceptions about their classroom climate decrease (Brock, Nishida, Chiong, Grim, & Rimm-Kaufman, 2008; Burnett, 2002). Besides, students' physical developmental characteristics influence their perceptions (Özdemir et al. 2010). In addition to these statements, as the class level increases students have more negative perceptions towards the school because of the pressure of the exams for the upper education institutions (Özdemir et al. 2010). Examining the curricula, in the fourth grade, primary school students have more courses than the third grades. Besides, contents of these courses are more intense in the fourth grade. The third grade courses include Turkish, Mathematics, Science, Life Science, Foreign Language, Visual Arts, Music, Play and Physical Activities, Free Activities (Board of Education [BoE], 2017). In the fourth grade, the courses of Religious Culture, Traffic Safety and Human Rights, Citizenship and Democracy are added and Free Activities course is removed (BoE, 2017). Accordingly, it can be assumed that fourth-year students have to spend more effort to learn new subjects and prepare

themselves for the middle school, which eventually influences their perceptions of classroom climate negatively. For this reason, third-year students are under less pressure. Therefore, they have more positive perceptions of their classroom climate.

Examining students' classroom climate perceptions regarding the schools' socio-cultural environment, there is a significant difference in favor of School E, which is located in the city centre and is regarded as a successful one in terms of academic achievement. The socio-cultural environment of a school expresses a collective structure or cultural stakeholder that is constituted by individuals who have similar characteristics (Güzel, 2006; Uluocak, 2011). Findings of this research revealed that students' perceptions of classroom climate regarding socio-cultural environment is compatible with the literature. Hoy (2003) explained the differences of schools' climates through individuals' demographic and cultural backgrounds and the norms, values, and beliefs that individuals share. Turkic, Zoraloglu and Gemici (2001) argued that when schools' social environment is inadequate, students' undesirable behaviors are increased. Dağlı and Baysal (2012) indicated the three most important reasons for undesirable behaviors as family indifference, family problems and families' negative attitudes and behaviors family towards the child. In light of this, it is believed that students' positive perceptions of classroom climate School E can be explained through students' happiness and support from their families and schools.

Based on these findings, recommendations of this research are as follows:

- The factors influencing male students to perceive classroom climate more negatively than female students can be examined in a comprehensive and detailed way. Thus, we can help male students to improve their perceptions.
- 'What's going on in this class?' scale can be applied to a wider sample group of students from different grade levels. Thus, students' perceptions of classroom climate can be examined in depth.
- Activities aimed at school-family interaction can be organized to improve students' perception of classroom climate in socio-culturally inadequate schools.
- Applying the scale to wider sample groups is expected to provide significant contributions in understanding perceptions of classroom climate of third and fourth grade students.

Acknowledgement

A part of this research is supported by Canakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number:1039.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü özel bir çevre olan sınıf ortamı dinamik bir yapıya sahiptir (Özkan & Arslantaş, 2013; Terzi, 2002). Öğrenci, aile, öğretmen ve çevrenin bu yapıya etki ettiği bilinmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, & Erkan, 2010). Bu nedenle, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde öğrenme ortamının dikkate alınması oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde uluslararası literatürde öğrenme çevresi, sınıf iklimi, sınıf atmosferi ile ilgili olarak birçok çalışmanın bulunduğu anlaşılmaktadır (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Burnett, 2002; Church, Elliot, & Gable, 2001; Dart et al. 2000; Dorman, 2001; Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Fraser, 2015; Fraser, 1998; Fraser & Fisher, 1992; Goh & Fraser, 1998; Holley & Steiner, 2005; Martin, 2002; Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991). Bu çalışmalar incelendiğinde, sınıf iklimini öğretmen ve öğrenci açısından ele aldıkları görülmektedir. Örneğin; Burnett (2002) öğretmenin beğenisi ve dönütleri ile öğrencilerin sınıf iklimi algısı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmasında, sınıf ikliminden hoşnut olan öğrencilerin öğretmenden daha çok övgü ve olumlu dönüt alan öğrenciler olduğu sonucuna varmıştır. Barth vd. (2004) sınıf ikliminin saldırganlık, akran ilişkileri ve akademik odaklanma üzerindeki etkilerini ele aldıkları çalışmalarında, zayıf sınıf ikliminin saldırgan öğrenci tutumu, zayıf akran ilişkileri ve akademik odaklanmadan yoksunluk ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Dorman (2001) ise çalışmasında öğrencilerin akademik yeterlikleri ile sınıf iklimi hakkındaki algıları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının öğrenme açısından önemli olduğu görülmektedir. Bununla beraber, uluslararası alanyazın incelendiğinde sınıf iklimi konusu ve sınıf iklimi ile öğrenme arasındaki ilişkiye odaklanan birçok çalışma bulunmasına karşın, ülkemizde bu konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Bilgiç & Yurtal, 2009). Buna ek olarak, ülkemizde uygulanan ölçme araçlarının büyük bölümünün öğretmenlere (Ekici, 2004; Güven & Cevher, 2005; Şahin & Altunay, 2011; Yalçınkaya & Tonbul, 2002) ve öğretmen adaylarına (Çakmak, Kayabaşı, & Ercan, 2008; Savran, 2002) uygulanmak üzere geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki algılarını ele alan çalışmalarda ise çoğunlukla ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir (Adıy, 2011; Özdemir vd. 2010; Arıman, 2007). Ayrıca, ülkemizde okul ya da sınıf iklimi algısı konusunda yapılan çalışmaların önemli bir bölümünün öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Alkın-Şahin & Demirkasımoğlu, 2015; Asrağ, 2009; Durdu, 2015; Oruç, 2000; Sağlam, 2006; Şeker, 2000;). Öğrencilere erken yaşlardan itibaren olumlu sınıf ve okul iklimi sağlamanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, araştırmalar olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin akademik ve sosyal başarısına katkı sağladığına işaret etmektedir (Akgün, Yarar, & Dinçer, 2011; Aydın, 2000; Berkdemir, Işık, & Çikili, 2004; Çelik, 2002). Bu doğrultuda, öğrenme ortamının ilkökul öğrencilerinin gözünden değerlendirilmesinin öğrenme çıktılarına kalıcı hale getirmede öğretmen ve araştırmacılara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, ilkökul döneminden itibaren öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarını belirlemenin sınıf içinde istenmeyen davranışların önlenmesine ve akademik başarının arttırılmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları okulun sosyo-kültürel yapısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli 'Bu Sınıfta Neler Oluyor?' Ölçeğinin uyarlama süreci, örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öncelikle Alridge, Fraser ve Huang (1999) tarafından geliştirilen 'Bu Sınıfta Neler Oluyor?' Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Daha sonra, ölçme aracı sınıf iklimi ile öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu çevreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde objektif olarak aktarmayı amaçlayan araştırma türüdür (Karasar, 2006). Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, örneklem grubunun özellikleri ve veri toplama süreci hakkındaki bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneğini, 2016-2017 öğretim yılında Marmara Bölgesinde bir ilde yer alan beş ilkokuldan üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 526 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme aracının uygulandığı okullar araştırma evreninden yansız olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Fraser, Fisher ve McRobbie (1996) tarafından okulun öğrencilere kazandırdığı öğrenme çıktıları ile sınıf ve okul iklimini konu alan öğrenme çevrelerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde *Öğrenci Uyumu*, *Öğretmen Desteği*, *Katılım*, *Araştırma*, *Görev Uyumu*, *İşbirliği* ve *Eşitlik* olmak üzere 7 faktör ve 54 madde bulunmaktadır. Ölçek daha sonra Alridge vd. (1999) tarafından revize edilmiştir. Bu düzenleme sonucunda, *Öğrenci Uyumu*, *Öğretmen Desteği*, *Katılım*, *Araştırma*, *Görev Uyumu*, *İşbirliği* ve *Eşitlik* faktörleri aynı kalırken bazı yeni maddeler eklenerek bazı maddeler de çıkarılarak ölçeğin 56 maddelik son haline ulaşılmıştır. Ölçeğin revize edilmiş halinde her bir faktörde 8 madde yer almaktadır. Revize edilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Avustralya ve Tayvan'da karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir (Alridge et al., 1999). Böylelikle, Cronbach Alpha katsayısı Avustralya için .87 ve .97 arasında Tayvan için ise .90 ve .96 arasında hesaplanmıştır.

Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması için öncelikle araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, uyarlama sürecinde çeviri, geri çeviri, uzman görüşü, dilsel eşdeğerlik, uzman görüşü ve hedef gruba uygulama adımları takip edilmiştir (Bartram, 2001; Hambleton, 1996; Hambleton & Patsula, 1998; Hambleton & Patsula, 1999; International Test Commission, 2005). Çeviri aşamasında, ölçme aracı ilkokul çocukları ile çalışmaları olan ve iyi derecede İngilizce bilen üç akademisyen tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Bireysel çeviri işlemlerinin ardından çevirmen paneli oluşturularak her bir maddeye anlam bakımından en doğru ifadeyi vermek üzere görüş alışverişi yapılmıştır. Bir sonraki adımda, geri çeviri için ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmiş hali eğitim bilimleri alanında çalışmaları olan ve iyi derecede İngilizce bilen iki akademisyen tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formu arasındaki farkı en aza indirmek için altı İngilizce öğretmenin görüşü alınmıştır. Böylece, dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Dil uzmanlarının ardından, ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş formu 2 sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Böylece, ölçme aracı

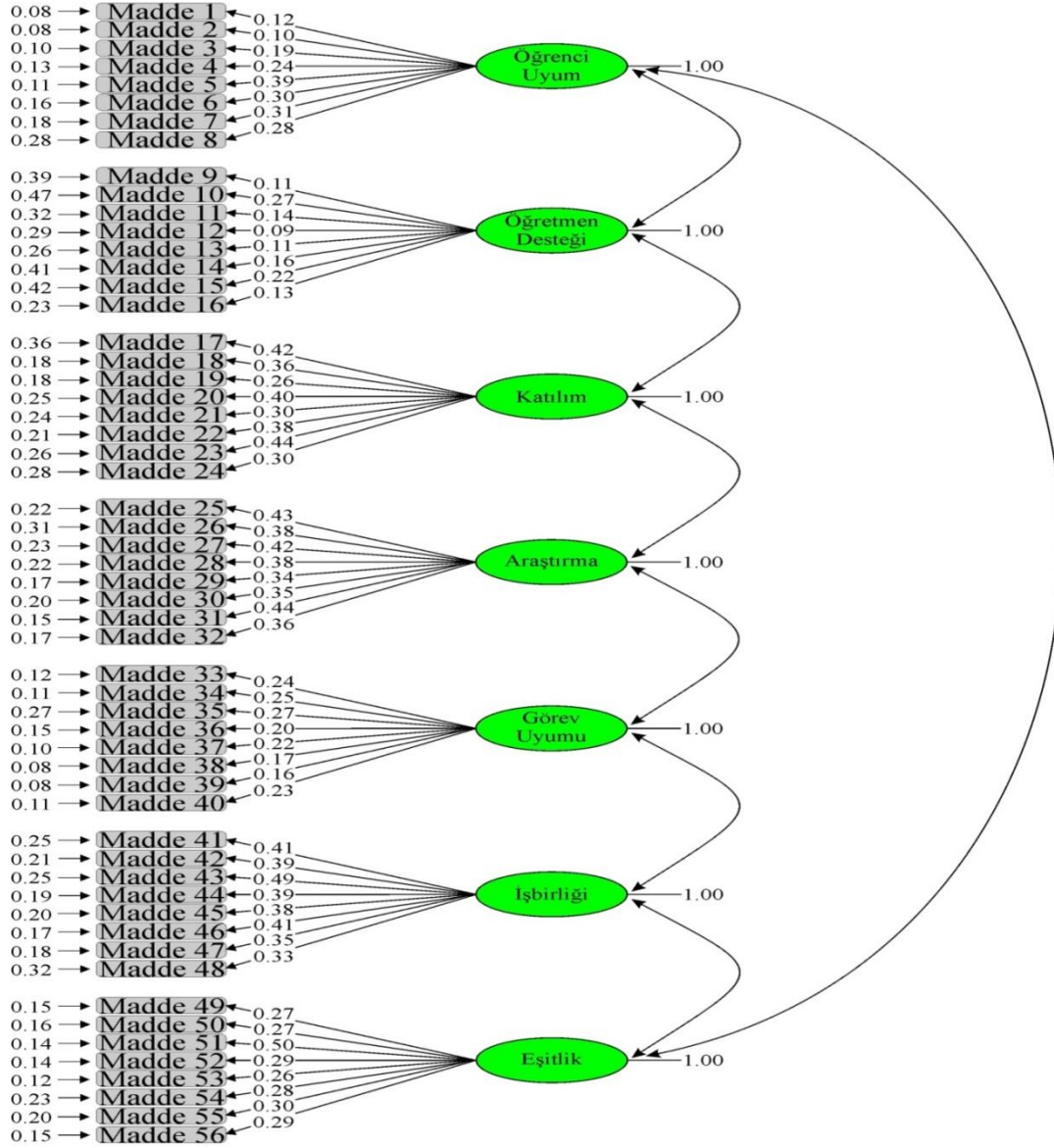
uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra, ölçme aracı örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2014–2015 öğretim yılında, Çanakkale İl Merkezinde öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıftan 434 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin uyarlanması sürecinde örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, temsil yeterliğini zedelemeyecek en küçük sayıya ulaşmak hedeflenmiştir. Temsil yeterliği, evrenin hangi düzeyde temsil edilmek istendiğini ifade etmektedir (Karasar, 2006). Bunun için evrendeki kişi sayısı belirlenerek, çoğunlukla % 95.00 ya da % 99.00 kabul edilen güven değerinden (Karasar, 2006), % 95.00'lik güven aralığında, % 5.00'lik yanılma olasılığı kabul edilmektedir. Bununla beraber, faktör analizinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi için araştırmacılar örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler ortaya atmışlardır. Örneğin; Tabachnick ve Fidell (2001) ile Çokluk vd. (2012), faktör analizinin gerçekleştirilmesinde en az 300 kişilik bir örneklem grubu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Comrey ve Lee (1992, cite in Cappara et al. 1993), 50'nin çok zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000 kişinin ise mükemmel olduğunu; Kline (1994, cite in: Çokluk et al. 2012) ise 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını ifade etmiştir. Buna ek olarak, Iacobucci (2010) normal dağılıma sahip verilerde ise 50 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtirken, Bentler (2007) 100, Muthen ve Muthen (2002) 150, Schumacker ve Lomax (2010) 200 kişilik örnekleme ulaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Muthen ve Muthen'in (2002) ise normal dağılıma sahip olmayan ve kayıp verileri bulunan model için ise 300 ve üstü örneklem büyüklüğünü önerdikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Israel (1992) ile Krejcie ve Morgan'ın (1970) çalışmalarında 2000'den büyük evren için 300 ve üzeri örneklem büyüklüğünün uygun olacağı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin uyarlanmasında Çanakkale İl Merkezi'nde üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 2500 kişilik evren için % 95.00 güven aralığında 400 ve üstü örneklemin uygun olacağına karar verilmiştir.

Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin model olarak ortaya koyduğu yapının Türkçe'ye uyarlanmış versiyonunun, model ve faktör yapısının doğrulanması amacıyla verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinde LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden sınanan modelin uyum indeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Uyum İndeksleri.

İndeks	Değer	Uyum düzeyi	Referans değeri
χ^2	2883.90		
χ^2/sd	2.04		<3 (Kline, 2000; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001)
RMSEA	.05	Mükemmel	< .10 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Schumacker & Lomax, 2010)
NFI	.92	Mükemmel	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010)
NNFI	.96	İyi	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010)
GFI	.81	Mükemmel	0-1 (Anderson & Gerbing, 1988 cited in Zabkar, 2000; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla, & McDonald, 1988 Marsh, 1995)
AGFI	.79	Kabul edilebilir	0-1 (Anderson & Gerbing, 1988 cited in Zabkar, 2000; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla, & McDonald, 1988 Marsh, 1995)
CFI	.96	Kabul edilebilir	>.95 (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2001)

Tablo 1’de Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/ sd , RMSEA, NNFI ve CFI indekslerinin mükemmel, NFI indeksinin iyi, GFI ve AGFI indekslerinin ise kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum indeksleri aracılığıyla ortaya konan uyum düzeyi ölçeğin yapı olarak doğrulandığına işaret etmektedir. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği ile ortaya konan yapıya ilişkin yol analizi şeması Şekil 1’deki gibidir:



Şekil 1. Yol analizi şeması.

Ölçme aracının geçerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından, güvenilirliğini test etmek amacıyla, verilerden elde edilen Cronbach Alpha katsayısı değerleri incelendiğinde; Öğrenci Uyum boyutu için Cronbach Alpha .78, Öğretmen Desteği boyutu için Cronbach Alpha .80, Katılım boyutu için Cronbach Alpha .81, Araştırma boyutu için Cronbach Alpha .75, Görev Uyumu boyutu için Cronbach Alpha .83, İşbirliği boyutu için Cronbach Alpha .79 ve Eşitlik boyutu için Cronbach Alpha .81 olarak, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme aracı yüksek derecede güvenilir bulunmuştur (Şencan, 2005).

Ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesinde ayrıca test-tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. Ölçek dört hafta ara ile 120 öğrenciye iki defa uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu durum iki uygulama arasında pozitif ilişki olduğuna işaret etmektedir (Kalaycı, 2010).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında gerekli açıklamaların yapılmasının ardından öğretmenlerin belirlediği bir ders saatinde sınıfta uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeği doldurması ortalama 20 dakika sürmektedir. Ölçme aracı öğrencilere uygulanmadan önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılmak istemeyen öğrenciler örnekleme dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonra, elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna ek olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenleri incelemek amacıyla Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin puan aralıkları; 1 ile 1.66 arası Hiçbir Zaman, 1.67 ile 2.33 arası Ara Sıra, 2.34 ile 3.00 arası Her Zaman olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, öncelikle ilkökul öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemek için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve histogram grafiği dağılımları incelenmiştir. Aşağıda çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait veriler yer almaktadır (Tablo 2).

Tablo.2.

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.

	Değerler	Standart Hata
Ortalama	2.59	.01
Medyan	2.64	
Standart Sapma	.27	
Çarpıklık	-.93	.10
Basıklık	.43	.21

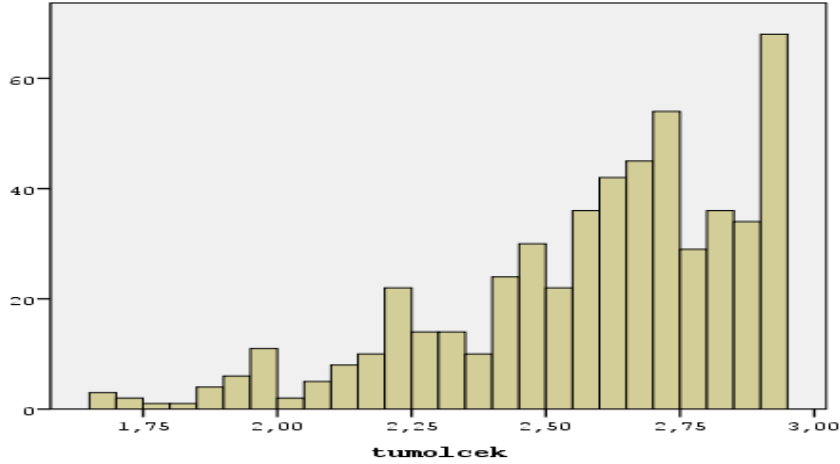
Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerler $-/+$ 1.96 aralığında olması beklenmektedir (Can, 2014). Bu doğrultuda, çalışmada öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların dağılımı çarpık (-8.80) ve basık (2.05) olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.

Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.

İstatistik	sd	p.
.10	533	.00

Kolmogorov Smirnov testi sonucu $p=.00$ olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, $p< .05$ olduğu için normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Kalaycı, 2010).



Şekil 2. Histogram grafiği.

Histogram grafiği incelendiğinde veri setinin sola çarpık olduğu görülmektedir. Normallik varsayımını sağlamak üzere uygulanan yöntemler birlikte ele alındığında veri setinin normal dağılmadığı görülmektedir (Şekil 1). Bu nedenle, veri setine uç değer analizi yapılmıştır. Uç değer analizi sonrasında veri setinin halen normal dağılım göstermemesi sonucunda bu araştırmada parametrik olmayan testlerin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle ilkokul öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin ne olduğuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, elde edilen verilere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler.

	Ortalama	Ss
Öğrenci Uyumu	2.74	.28
Öğretmen Desteği	2.62	.36
Katılım	2.47	.42
Araştırma	2.57	.42
Görev Uyumu	2.80	.26
İşbirliği	2.56	.42
Eşitlik	2.72	.33
Toplam	2.59	.27

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ölçeğin tamamında ve bütün alt faktörlerinde Her Zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle uyumu, öğretmen desteğine ilişkin algısı, sınıf içi katılım, araştırmaya olan eğilimleri, kendilerine verilen görevde uyumlu biçimde çalışma, arkadaşları ile işbirliği yapma ve kendini diğer öğrencilerle eşit algılamaya bakımından sınıf iklimini her zaman olumlu algıladıklarını göstermektedir.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Ölçeğin tamamı dikkate alındığında, bulgular öğrencilerin Bu sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtların cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu dikkati çekmektedir ($U= 30678.00$, $p<.05$). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin veriler ayrıntılı olarak incelendiğinde, Öğrenci Uyumu faktöründe kız öğrencilerin lehine ($U= 29870.00$, $p<.05$); Görev uyumu faktöründe kız öğrencilerin lehine ($U= 28454.50$, $p<.05$) ve Eşitlik faktöründe ise kız öğrencilerin lehine ($U= 30995.50$, $p<.05$) anlamlı farklılık görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 5.
Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Faktör	Cinsiyet	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	p
Öğrenci Uyumu	Kız	259	281.67	72953.00	29870.00	.00
	Erkek	267	245.87	65648.00		
Öğretmen Desteği	Kız	259	275.93	71467.00	31356.00	.06
	Erkek	267	251.44	67134.00		
Katılım	Kız	259	268.16	69453.00	33370.00	.48
	Erkek	267	258.98	69148.00		
Araştırma	Kız	259	272.90	70680.00	32143.00	.15
	Erkek	267	254.39	67921.00		
Görev Uyumu	Kız	259	287.14	74368.00	28454.50	.00
	Erkek	267	240.57	70311.00		
İşbirliği	Kız	259	271.47	68289.00	32511.50	.23
	Erkek	267	255.77	71827.00		
Eşitlik	Kız	259	277.33	66773.00	30995.50	.03
	Erkek	267	250.09	72145.00		
Toplam	Kız	259	278.55	66456.00	30678.00	.02
	Erkek	267	248.90	71147.00		

Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Faktör	Cinsiyet	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	p
Öğrenci Uyumu	3. sınıf	264	300.90	79436.50	26031.50	.00
	4. sınıf	262	231.50	61809.50		
Öğretmen Desteği	3. sınıf	264	285.85	71467.00	30003.50	.00
	4. sınıf	262	246.37	75464.50		
Katılım	3. sınıf	264	281.21	74239.00	31229.00	.02
	4. sınıf	262	250.96	67007.00		
Araştırma	3. sınıf	264	282.08	74470.00	30998.00	.01
	4. sınıf	262	250.10	66776.00		
Görev Uyumu	3. sınıf	264	291.02	76830.00	30206.00	.00
	4. sınıf	262	241.26	64416.00		
İşbirliği	3. sınıf	264	285.08	65984.00	29799.00	.00
	4. sınıf	262	247.13	71827.50		
Eşitlik	3. sınıf	264	286.63	65577.00	28281.00	.00
	4. sınıf	262	245.61	77187.00		
Toplam	3. sınıf	264	292.38	76196.00	29432.00	.00
	4. sınıf	262	239.92	64059.00		

Öğrencilerin Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar, sınıf düzeyine göre üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir (U= 29432.00, p<.05). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin veriler ayrıntılı olarak analiz edildiğinde, Öğrenci Uyumu (U= 26031.50, p<.05), Katılım (U= 31229.00, p<.05), Araştırma (U= 30998.00, p<.05) ve Görev uyumu (U=

30206.00, $p < .05$) faktörlerinde üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine; Öğretmen Desteği ($U = 30003.50$, $p < .05$), İşbirliği ($U = 29799.00$, $p < .05$) ve Eşitlik ($U = 28281.00$, $p < .05$) faktörlerinde ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görüldüğü anlaşılmaktadır.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin, okulun sosyo-kültürel düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Okulun Sosyo-Kültürel Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

	Okul	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenci Uyum	A	268.80	4	9.63	.04
	B	290.04			
	C	313.50			
	D	234.39			
	E	270.24			
Öğretmen Desteği	A	234.30	4	23.27	.00
	B	295.64			
	C	292.50			
	D	233.91			
	E	300.06			
Katılım	A	244.79	4	12.35	.01
	B	281.54			
	C	301.50			
	D	242.35			
	E	297.43			
Araştırma	A	238.67	4	17.41	.00
	B	279.46			
	C	143.00			
	D	243.67			
	E	306.20			
Görev Uyum	A	252.95	4	17.87	.00
	B	300.36			
	C	251.50			
	D	229.94			
	E	279.34			
İşbirliği	A	247.91	4	11.90	.01
	B	274.01			
	C	199.00			
	D	244.36			
	E	301.99			
Eşitlik	A	258.80	4	11.10	.02
	B	295.25			
	C	431.00			
	D	240.22			
	E	267.52			
Toplam	A	243.27	4	14.78	.00
	B	292.07			
	C	277.00			
	D	237.70			
	E	291.48			

A (İyi), B (Çok iyi), C (Orta), D (Orta), E (iyi)

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtların okulun sosyo-kültürel düzeyine Okul B lehine anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($\chi^2=14.80$; $ss=4$). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin veriler ayrıntılı olarak analiz edildiğinde, Öğrenci uyumu faktöründe Okul C lehine ($\chi^2=9.65$; $ss=4$); Öğretmen desteği faktöründe Okul E lehine ($\chi^2=23.30$; $ss=4$); Katılım faktöründe Okul C lehine ($\chi^2=12.35$; $ss=4$); Araştırma faktöründe Okul E lehine ($\chi^2=17.45$; $ss=4$); Görev uyumu faktöründe Okul B lehine ($\chi^2=17.90$; $ss=4$); İşbirliği faktöründe okul E lehine ($\chi^2=11.95$; $ss=4$); Eşitlik faktöründe okul C lehine ($\chi^2=11.10$; $ss=4$) anlamlı farklılık görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile ilkökul öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarını ölçen Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi, alanyazın ülkemizde sınıf yönetimi, ortamı ve iklimi ile ilgili tutum, algı ve davranışları inceleyen ölçme araçlarının genellikle öğretmen ve öğretmen adayları üzerine gerçekleştirildiğini göstermekle beraber, öğrencilerin sınıf iklimi konusunda algı ve davranışlarını inceleyen ölçme araçlarının ise çoğunlukla ortaokul ve lise öğrencileri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma ile Türkçe'ye uyarlanan Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği daha önce Rakıcı (2004) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi hakkındaki algılarını değerlendirmek üzere Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ancak, ölçme aracının uyarlandığı örneklem grubunun yaş aralığının ortaokul öğrencilerini kapsamaması nedeniyle, ilkökul öğrencileri için yeniden geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uyarlanan ölçeğin ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin Öğrenci Uyumu, Öğretmen Desteği, Görev Uyumu, Katılım, Araştırma, İşbirliği ve Eşitlik bakımından algılarının Her Zaman düzeyinde olduklarına dikkati çekmektedir. Ölçme aracında yer alan "Öğretmenim benim duygularımı önemser", "Fikirlerimi diğer öğrencilere açıklarım", ve "Sınıftaki tartışmalara katılırım" "Öğretmenim gerekirse işini bırakıp bana yardım eder" gibi maddeler ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmen ile iletişim ve etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle uyumlu hissettiği, öğretmeninden destek gördüğü, sınıf içi etkinliklere katılım gösterdiği, araştırma yapmayı önemseydiği, diğer öğrenciler ile işbirliği yaptığı ve sınıfta eşit haklara sahip olduğu düşünülmektedir. Bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde, ilkökul öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, Öğrenci uyumu, Görev uyumu ve Eşitlik faktörleri ile ölçeğin tamamında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgu, kız öğrencilerin diğer öğrencilerle daha uyumlu olduğuna, kendisine bir görev verildiğinde görevini tamamlamak için çaba gösterdiğine ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, kendisini sınıftaki diğer öğrencilerle eşit bulduğuna işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Brok, Fisher, Rickards, & Bull, 2006; Khaldi & Khatib, 2014; Küçüköğlü & Köse, 2008; Rakıcı, 2004; Şahin & Özbay, 1999; Telli, Çakıroğlu, & Brok, 2006). Örneğin; bazı araştırmacılar öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarında görülen farklılıkları cinsiyete özgü özellikler ile ilişkilendirmişlerdir (Boz, Yerdelen-Damar, Aydemir, & Aydemir, 2016; Burnett, 2002; Gherasim, Butnaru, & Mairean, 2013; Henderson, Fisher, & Fraser, 1995; Riah & Fraser, 1998; Wong & Fraser, 1994). Benzer şekilde, Mok (2002) kız öğrencilerin okuldan talep ettikleri gelişimsel beklentilerinin daha yüksek olması sebebiyle sınıf atmosferini daha olumlu algıladıklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada, kız öğrencilerin sınıf iklimini daha olumlu algılaması geleneksel cinsiyet rolleri ve cinsiyet kimliği ile ilişkilendirilebilir. Çocuklara yüklenen geleneksel cinsiyet rolleri incelendiğinde, pek çok toplumda yetişkinler tarafından kız ve erkek çocuklarına farklı davranıldığı, kız çocuklarının uysal, sevecen ve özverili olma davranışlarının pekiştirildiği görülmektedir (Kuzgun & Sevim, 2004). Cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal normlara ek olarak çocukların cinsiyet kimliği kazanması da davranışlarına etki etmektedir (Pekdoğan, 2015). Cinsiyet kimliği, fiziksel büyümenin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (Berk, 2013). Bu doğrultuda, cinsiyet olgusu çocukların gelişimine etki eden önemli bir

faktördür (Cinsel Gelişim ve Hiposipadiyas Derneği [CGHD], 2011; Senemoğlu, 2011). Büyüme hormonlarının etkisi ile yaşanan fiziksel gelişim doğrultusunda güçlenen cinsiyet algısı 3-6. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve sosyal gelişimine de etki etmektedir (Berk, 2013). Alanyazın incelendiğinde insan gelişiminin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim olmak üzere bir bütün halinde ilerlediği görülmektedir (Senemoğlu, 2011). Gelişimin bu bütünsellik ilkesinden hareketle, kız çocuklarının sınıf iklimini daha olumlu algılamalarının fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin bir kombinasyonu olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak, kız öğrencilerin sınıftaki bireylere ve kurallara uyum gösterme, kendine verilen görevi yerine getirme ve kendini sınıf arkadaşları ile eşit algılamasında kız öğrencilere atfedilen uysal olma rolü ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve Öğrenci Uyumu, Katılım, Araştırma ile Görev Uyumu faktörlerinde üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine; Öğretmen Desteği, İşbirliği ve Eşitlik faktörlerinde ise dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin 8, 9 ve 10 yaşlarında, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 10 ve 11 yaşlarında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencileri 60-66 aylık öğrencilerin ilkokula başladığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) 2013-2014 öğretim yılında; üçüncü sınıf öğrencileri ise 2014-2015 öğretim yılında okula başlamışlardır. Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencileri her ne kadar 66-72 aylık öğrencilerin ilkokula başladığı dönemde (MEB, 2014) okula başlamış olsa da 60 aylık öğrencilerin de sınıfta bulunduğu görülmektedir. Bu durum sınıflardaki öğrenci yaş aralığının geniş olmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulguların alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir. Örneğin, alanyazın ilkokul öğrencilerinin yaşları büyüdükçe sınıf iklimine ilişkin olumlu algılarının azaldığını (Burnett, 2002; Brock, Nishida, Chiong, Grim, & Rimm-Kaufman, 2008), sınıf düzeyi arttıkça sınıf iklimine ilişkin öğrenci algılarının azaldığı ve öğrencilerin fiziksel gelişim özelliklerinin bu durumu etkilediğini (Özdemir vd. 2010) göstermektedir. Buna ek olarak, sınıf düzeyi arttıkça öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlayan sınavların oluşturduğu baskı ile okula karşı daha negatif olabilecekleri ifade edilmektedir (Özdemir vd. 2010). Bu araştırmanın örnekleme dikkate alındığında, her ne kadar ilkokul öğrencileri bir üst eğitim kurumuna geçmek amacıyla herhangi bir sınava girmeseler de, dördüncü sınıfların öğretim programı incelendiğinde, üçüncü sınıfların programına göre daha fazla derslerinin bulunduğu ve bu derslerin içeriklerinin daha yoğun olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Serbest Etkinlikler dersleri verilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Dördüncü sınıfta ise Serbest Etkinlik dersi yerine Din Kültürü, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin eklendiği anlaşılmaktadır (TTKB, 2017). Buna bağlı olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni dersleri öğrenmek ve ortaokula hazırlık yapmak üzere daha fazla çaba harcamalarının sınıf iklimi algısını azalttığı düşünülebilir. Bu sebeple, üçüncü sınıf öğrencilerinin daha az baskı altında olduğu ve dolayısıyla sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algıları öğrenim gördükleri okulun sosyo-kültürel çevresine göre incelendiğinde, il merkezinde yer alan ve akademik başarı bakımından başarılı bir okul olarak nitelendirilen Okul E lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Okulun sosyo-kültürel çevresi benzer özellikler sahip bireylerin oluşturduğu kolektif bir yapıya ya da bir diğer deyişle kültürel paydaşlığı ifade etmektedir (Güzel, 2006; Uluocak, 2011). İlkokul öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile okulun sosyo-kültürel çevresi arasındaki ilişki hakkında elde edilen bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Hoy (2003) okulların iklimlerinin birbirinden farklı olmasını, bireylerin demografik ve kültürel geçmişleri ve bireylerin paylaştıkları normlar, değerler ve inançlar ile açıklamıştır. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici (2001) okulun sosyal çevresinin yetersiz olduğu durumlarda okullarda istenmeyen davranışlarının arttığı görüşündedir. Dağlı ve Baysal (2012), okullarda istenmeyen davranışların görülmesindeki en önemli üç nedeni; ailelerin ilgisizliği, aile içi problemler ve ailenin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları olarak sıralamaktadır. Bu bilgiler ışığında, Okul E’de öğrenim gören öğrencilerin sınıf iklimi algılarının olumlu olmasının öğrencilerin aileleri ve okul çevresi tarafından desteklenmesi ile kendilerini daha mutlu hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Erkek öğrencilerin, sınıf iklimini kız öğrencilere göre daha olumsuz algılamalarına sebep olacak faktörler kapsamlı ve ayrıntılı bir çalışma ile incelenerek, sınıf iklimi bakımından erkek öğrencilerin daha olumlu algı geliştirebilmesi amacıyla önlemler alınabilir.
- Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği, farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin yer aldığı daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak; öğrencilerin sınıf iklimi algıları sınıf düzeyi değişkenine göre daha kapsamlı olarak incelenebilir.
- Sosyo-kültürel açıdan yetersiz olan okullarda olumlu sınıf iklimi algısını geliştirmek amacıyla okul-aile etkileşimine yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Ölçeğin daha geniş örneklem gruplarına uygulanmasının, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarını etraflıca öğrenebilmek bakımından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir bölümü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 1039).

References

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). The evaluation of class management strategies of preschool teachers in classroom activities. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 1(3), 1–9.
- Alkın-Şahin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2015). Prospective teachers' opinions of argument culture in the classroom environment. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 119–142.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T. C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 48–62.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (2. Ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115–133.
- Bartram, D. (2001). The development of international guidelines on test use: The international test commission project. *ITC Guidelines*.
- Berk, L. E. (2013). *Infants and Children Prenatal Through Middle Childhood (Tran. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan)(7th. ed.)*. Ankara: Nobel Akademik Publishing.
- Bentler P. M. (2006). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825–829.
- Berkdemir, M., Işık, A., & Çikili, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 88–94.
- Bilgic, E., & Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 180–194.
- Boz, Y., Yerdelen-Damar, S., Aydemir, N., & Aydemir, M. (2016) Investigating the relationships among students' self-efficacy beliefs, their perceptions of classroom learning environment, gender, and chemistry achievement through structural equation modeling. *Research in Science & Technological Education*, 34(3), 307–324.
- Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12, 3–25.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129–149.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, 22(1), 5–16.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Cappara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281–288.
- Cinsel Gelişim ve Hiposipadiyas Derneği [CGHD] (2011). *Çocuklarda cinsel gelişim ve cinsel gelişim kusurları*. Retrieved March 22, 2017, from <http://www.dsdturk.org/documents/kitapcik.pdf>.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43–54.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Journal of Educational Faculty of Hacettepe University, 35*, 53–64.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Publishing.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty, 18*, 259–271.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research, 93*(4), 262–270.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research, 4*(3), 243–257.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Education and Science, 29*(131), 50–60.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence, 8*(2), 133–156.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Western Australian Institute for Educational Research Forum*. Retrieved 22 March, 2017 from <http://www.waier.org.au/forums/1996/fraser.html>.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research, 1*(1), 7–34.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal, 19*(4), 498–518.
- Fraser, B. (2015). *Classroom learning environments*. In *Encyclopedia of Science Education*. Springer Netherlands.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research, 1*(2), 199–229.
- Gherasim, L.R., Butnaru, S., & Mairean, C. (2013) Classroom environment, achievement goals and maths performance: gender differences, *Educational Studies, 39*(1), 1–12.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Journal of Educational Faculty of Pamukkale University, 18*(18), 71–92.
- Güzel, S. (2006). "Sosyal yapı" ve "toplumsal yapı" bileşkesinde sosyo-kültürel yapı kavramı. *Sociology Conferences, 34*, 83–96.
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New York, NY, April 9–11).
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research, 45*, 153–171.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*(1), 1–12.
- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education, 41*(1), 49–64.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed.), New York: Thompson Gale.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit Indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology* 20, 90–98.
- International Test Commission (2005). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests, Version 1.0, Final Version, Document reference: ITC-G-TA-20140617.
- Israel, G. D. (1992). Determining sample size. Fact Sheet PEOD-6, University of Florida.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamaları Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Edition). Ankara: Asil Yayın Publishing.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Publishing.
- Khalidi, A., & Khatib, A. (2014). Students' perception of the learning environment in business education in Kuwait: A comparative study between private and public universities. *Journal of Business Studies*, 5(3), 59–68.
- Kline, P. (2000). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.
- Kuzgun, Y., & Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Journal of Educational Faculty of Ankara University*, 37(1), 14–27.
- Küçüköğlü, A., Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Educational Faculty of Ankara University*, 12(8), Erzurum.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255–256.
- Marsh, H. W. (1995). Δ^2 and χ^2 I2 fit indices for structural equation models: A brief note of clarification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3, 246–254.
- Martin, S. H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 139–156.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. Retrieved March 21, 2017, from <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Retrieved March 29, 2017, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html.
- Mok, M. C. (2002). Determinants of students' quality of school life: a path model. *Learning Environments Research*, 5, 275–300.
- Muthen L. K., & Muthen, B. O. (2002). How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599–620.
- Oruç, İ. (2000). Effects of reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession. *Unpublishing master's thesis, METU, Institute of Social Science, Ankara*.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Educational Sciences of Hacettepe University*, 38, 213–224 .

- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1), 311–330.
- Pekdoğan, S. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (Ed: Emel Arslan). Ankara: Eğiten Kitap.
- Rakıcı, N (2004). *Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teachers' interpersonal behavior*. Unpublished master's thesis, METU, Institute of Social Science, Ankara.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe University, Institute of Social Science İstanbul.
- Savran, A. (2002). *Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs*. Unpublished master's thesis, METU, Institute of Social Science, Ankara.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (Third Edition)*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (20. Ed.)*, Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri. Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Şahin, M. & Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Journal of Educational Faculty of Hacettepe University*, 15, 74–83.
- Şahin, I. & Altunay, U. (2014). Primary school teachers' classroom management behaviors. *İlköğretim Online*, 10(3), 905–918.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic (Fourth Edition)*. Allyn and Bacon.
- Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB] (2017). İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Retrieved March 21, 2017, from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>.
- Telli, S., Çakiroğlu, J., & Brok, P. (2006). Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology, In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.) *Contemporary approaches to research on learning environments*, (pp. 517–542). Singapore: World Scientific.
- Telli, S., Den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a turkish version of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 10, 115–129.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Retrieved March 27, 2017, from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). ilköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27, 417–441.
- Uluocak, Ş. (2011). Sosyo-kültürel yapı ve kültür coğrafyası kavramları üzerine yapılandırıcı bakış açısından model önerileri. *Hütad*, 14, 53–67.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 585–602.
- Yalçinkaya, M., & Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Journal of Ege Education*, 1(2), 96–108.
- Zabkar, V. (2000). Some methodological issues with structural equation model application in relationship quality context. *New Approaches in Applied Statistics*, 16, 211–226.