



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

SINIF DUYGUSAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

CLASSROOM EMOTIONAL CLIMATE
SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY
STUDIES

Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

sgizir@gmail.com  ORCID

Merve FAKİROĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı

mfakiroglu04@gmail.com  ORCID



Geliş/Submitted: 27.01.2021

Kabul/Accepted: 13.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

 10.29228/INESJOURNAL.49073

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Gizir, S. ve Fakiroğlu, M. (2021). Sınıf duygusal iklimi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 33-49.

Gizir, S. and Fakiroğlu, M. (2021). Classroom emotional climate scale: validity and reliability studies. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 33-49.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.


intihal.net





ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**SINIF DUYGUSAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMALARI***

**CLASSROOM EMOTIONAL CLIMATE SCALE:
VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES**

Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

Merve FAKİROĞLU

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sınıf içerisindeki duygusal iklime yönelik algılarını belirlemek için geliştirilen 'Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırmanın iki farklı çalışma grubunu 364 (183 kız, 181 erkek) ve 304 (133 kız, 171 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin, olumlu ve olumsuz duygusal iklim olarak isimlendirilen iki faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam 28 madde içerdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte olumlu duygusal iklim için Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .94, olumsuz duygusal iklim için .91; ölçeğin geneline yönelik ise .94 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenirliğinin incelenmesi sonucunda da ölçeğin geneline korelasyon değerinin .83 olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıfın duygusal iklimini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıfın duygusal iklimi, olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim.

* Bu makale T.C. Reyhanlı Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 01.11.2018 tarih ve 92942029-903.01-E 20710603 sayılı izni çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu çalışma, Merve FAKİROĞLU tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Sıddıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür. Herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Sorumlu Yazar: Sıddıka GİZİR / This article has been prepared within the framework of the permission of Reyhanlı District Governorship-District Directorate of National Education. This study, is a part of the master's thesis prepared by Merve FAKİROĞLU under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Sıddıka GİZİR.No conflicts of interest were reported for this article. Corresponding Author: Sıddıka GİZİR

Abstract: This study aims examining the validity and reliability of Classroom Emotional Climate Scale developed to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom. There were two participant-groups in the study consisted of 364 (183 female, 181 male) and 304 (133 female, 171 male) middle-school students. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the the construct validity of the scale. The results indicated that the scale were made up of two factors named as positive and negative emotional climate including totaly 28 items. Moreover, the Cronbach alpha coefficients of the two factors were .94 for positive emotional climate, .91 for negative emotional climate, .94 for the full scale. Also, the test-retests reliability coefficients of the scale was .83. As a result, it may be proposed that the this scale is valid and reliable for using to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom.

Key Words: Classroom emotional climate, positive emotional climate, negative emotional climate

GİRİŞ

Bir eğitim sistemi içerisinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin merkezi olarak görülen sınıf, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle akademik, sosyal ve duygusal etkileşimde buldukları bir ortamdır. Öğretmen ile öğrencilerin düzenli olarak birlikte en fazla vakit geçirdiği, etkileşimin en yoğun olduğu sınıf ortamı, öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Evans, Harvey, Buckley ve Yan, 2009). Bir öğretmenin ne öğrettiği kadar neyi nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki kurduğu, iletişimi, etkileşim şekli ve öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine ne kadar yanıt verdiği ise sınıf ortamını etkileyen önemli unsurlardandır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf ortamını ilgi çekecek şekilde organize etmesi, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşimini ön plana çıkaracak anlayış, tutum ve davranış içerisinde olması beklenilmekte ve dolayısıyla onlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları, sınıftaki öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla aralarındaki ilişki, iletişim ve etkileşimleri, sınıfta uyulması gereken kurallar ve sınıfın fiziksel şartlarının sınıf içerisinde oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkiler şeklinde tanımlanan sınıf iklimi ile yakından ilişkilidir (Şendur, 1999).

İlgili alanyazın incelendiğinde, sınıf içerisinde meydana gelen olaylar ve yaşantılar, öğrencilerin sınıf ortamındaki bu yaşantıları nasıl algıladıkları ve bunlardan sağladıkları doyum, öğretmenler ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim ve iletişim şekli, öğrencilerin akademik başarısı, psikolojik durumu ve sınıflarına uyumlarının sınıf iklimiyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Aslan, 2011; Barr, 2016; Çengel, 2013; Durdu, 2015). Her bir sınıftaki olay ve yaşantılar ile bunların öğrenciler ve öğretmenler tarafından algılanış şekli, o sınıfı oluşturan öğretmen ve öğrencilerin kendilerine özgü olması nedeniyle sınıf iklimi, bir sınıfı diğerinden ayıran özelliklerin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (Özden, 2009). Öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle ilgili duygularını yansıtan geniş yapı olarak da tanımlanan sınıf iklimi (Fraser ve Treagust, 1986) aynı zamanda öğrencilerin sınıf ortamından aldığı doyumunu da işaret etmektedir (Çengel, 2013; Kayan, 2020).

Sınıf iklimi kavramı üzerinde uzlaşa sağlanmış tek ve genel bir tanımının olmadığı görülmekte ve yapılan tanımlarda rastlanan bu çeşitliliğin, sınıf ikliminin çok boyutlu ve kendine özgü bir yapısının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Özden, 2009). Sınıf iklimi bazı çalışmalarda sosyal çevre ve sınıfın fiziksel ve görsel yönlerini kapsayan sınıfı düzenlemeye yönelik çevre olmak üzere iki boyutta ele alınırken bazı çalışmalarda ise kişiselleştirme, katılım, öğrencilerin birlikteliği, memnuniyet, görev oryantasyonu, yenilikçilik ve bireyselleşme olmak üzere yedi boyutta ele alınmıştır (Durdu, 2015; Fraser ve Treagust, 1986). Sınıf ikliminin çok boyutlu bir yapıya sahip olması dikkate alındığında, her sınıfta farklı bir iklimin egemen olduğu ve bu iklimin çeşitli belirleyicileri olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan ele alındığında sınıf iklimi, sınıfın niteliği olarak da görülebilir (Aslan, 2011). Çengel (2013) sınıf ikliminin söz edilen bu belirleyicilerini öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin akademik yeterliği ve öğrencilerin sınıf içerisindeki süreç ya da yaşantılardan aldığı doyum şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde Kayan (2020), öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin, sınıfın fiziksel koşullarının, dersin yapısının, kullanılan öğretim modelinin de sınıf iklimini belirleyeceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Durdu (2015), güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrenci özellikleri şeklinde sıralanabilecek sınıf iklimi belirleyicilerinin ayrıca fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sınıflandırılabilirliğini ve bu belirleyicilerin sınıf içerisindeki enerjinin değişmesine yol açabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda Mumcu (2008), sınıf ikliminin belirlenmesine tek bir değişkene odaklanılmaması gerektiğini; bu belirleyicilerin bir arada ele alınmasının büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte sınıf iklimi üzerine oluşan alanyazında yer alan tanımlamalar incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişki, iletişim ve etkileşimin sınıf iklimindeki belirleyici rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında sınıf ikliminin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmekle birlikte sıklıkla olumlu ya da olumsuz sınıf iklimi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Mutlu öğrencilerin olduğu, öğrenmelerin kolaylaştığı, sorumlulukların yerine getirildiği sınıf iklimi, olumlu sınıf iklimi olarak tanımlanırken; disiplin sorunlarının fazla olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıf olduğu, katılımın az olduğu sınıf iklimi ise olumsuz sınıf iklimi olarak tanımlanmaktadır (Sağlam, 2006). Johnson (2009), olumlu sınıf iklimi oluşturmak için öğrenciler arasındaki iletişimin büyük önem taşıdığını, öğrenciler arasında etkileşim olmadan olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Çengel (2013) ise olumlu sınıf iklimini, karşılıklı bağlılığın olduğu ortamlar olarak tanımlamakta; öğrencilerin ortak amaçlar için bir araya geldiklerini, öğrenciler arasında etkileşim olmadan, açık ve doğru iletişim kurulmadan olumlu bir sınıf ikliminin sağlanamayacağını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte şekilde Evans vd. (2009), sınıf içerisindeki olumlu iklimin, öğrencinin motivasyonuna katkı sağlayacağını, öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimiyle anlamlı ilişki gösterdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Aslan (2011), eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için olumlu sınıf ikliminin şart olduğunu; böyle bir iklime sahip olan sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissedeceklerini belirtmektedir. Bunların yanı sıra Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts ve Morrison (2008) sınıf içerisinde oluşacak olumlu iklimin kalitesini belirlenmesinde öğretmen-öğrenci öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal ve duygusal etkileşimlerin önem taşıdığını, sosyal ve duygusal etkileşimlerin kalitesiyle ilgili olarak da 'sını-

fin duygusal ikliminin' oluşacağını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da sınıfın duygusal iklimi ve bu iklimin öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerdeki önemi üzerinde durularak öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıfın duygusal iklimini nasıl algıladıklarının belirlemesine yönelik Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sınıfın duygusal iklimi kavramsal olarak ele alınmış ve ardından ülkemizde sınıfın duygusal iklimini belirlemek amacıyla bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç üzerinde durularak, sözü edilen ölçme aracının geliştirilmesi aşamaları sunulmuştur.

Sınıfın Duygusal İklimi

Duygular, bireylerin bilincini etkileyerek bilinçli irade durumlarının birbirinden ayrılmasını sağlayan (Demircioğlu Sarı, 2013); düşünce ve davranışlara yön veren (Uslu ve Gizir, 2019) ve onların bir grup içerisinde etkileşimlerinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Goldenberg, Halperin ve Saguy, 2014; Oliveria vd., 2015). Sosyal bir grup olarak ele alınan sınıf içerisinde de öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, bazı duyguların açığa çıkmasına sebep olmakta ve bu duygular sınıftaki tüm bireyleri etkilemektedir. Goldenberg vd. (2014), bireylerin ait olduğu sosyal ortamlarda açığa çıkan duyguların, grup temelli duygularda belirleyici olabileceğini; grup temelli duyguların da kolektif duyguya dönüşebileceğini ifade etmektedir. Kolektif duygular ise ortama hakim olan duyguyu belirlemekte; ortama hakim olan duygular ise duygusal iklimi oluşturmaktadır (De Rivera, 1992; Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard ve Hudson, 2013). Bu kapsamda sınıftaki öğretmen ve öğrencilerin ürettiği kolektif duygusal uyarılma, sınıfın duygusal iklimi olarak tanımlanarak, sınıf içerisinde hakim olan duygular 'sınıfın duygusal iklimini' olarak ele alınmaktadır.

De Rivera (1992) duygusal iklimin nesnel olarak tanımlanmasının zor olduğunu belirterek ortamda anlık olarak hissedilen duyguların, duygusal iklimle karıştırılmaması gerektiğini; duygusal iklimin anlık duygulara göre daha kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Andersen, Evans ve Harvey (2012) da benzer bir uyarıda bulunarak sınıf içerisindeki duygusal iklimin anlık duyguları yansıtmadığını; sınıfın duygusal ikliminin tüm bireylerin ne hissettiğiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyal bir grup ya da toplulukta duygusal iklimin oluşabilmesi için grup üyelerinin olaylara yönelik algılamaları, değerlendirmeleri ve duygu eğilimlerinin ortaklaşa hale gelmesi gerekmektedir (Demircioğlu Sarı, 2013).

Alanyazın incelendiğinde sınıf içerisinde hakim olan duygusal iklimin öğretim sürecinde büyük önem taşıdığı ve sınıfın önemli bir bileşeni olduğu görülmektedir (Evans vd., 2009). Sınıf içerisinde hakim olan olumlu bir duygusal iklim, öğrencilerin motivasyonları ve bilişsel gelişimleriyle ilişkilendirilmekte (Evans vd., 2009) ve onların akademik çabalarını destekleyerek başarı sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Rinchen, 2014; Tobin vd., 2013). Bununla birlikte sınıfın duygusal ikliminin, öğrencilerin sosyal gelişimleri, sınıftaki öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerinin gücünü belirlediği (Bellocchi, Ritchie, Tobin, Sandhu ve Sandhu, 2013) ve onların sosyal bir kimlik oluşturmalarında önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (De Rivera, 1992; Tobin vd., 2013). Bunun yanı sıra sınıf ortamı için hayati bir değer taşıdığını belirtilen duygusal iklimin, etkili öğrenme ortamlarının oluşumunda geleneksel unsurlardan farklı olduğu ve sınıfın diğer iklim alanlarına göre daha fazla öne çıktığı vurgulamak-

tadır (Andersen vd., 2012; Evans vd., 2009). Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli katkılarının olduğunun belirlenmesiyle birlikte, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenci performansını geliştiren uygun bir duygusal iklim yaratılması sorumluluğunun öğretmenlere ait olduğu sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006).

Meirovich (2012) bir grupta duygusal iklimi oluşturan duyguların çeşitli şekillerde nitelendirilebileceğini ifade etmektedir. Duygusal iklimin mutluluk, sevinç, grup aidiyeti gibi duygulara neden olabileceği gibi üzüntü, öfke, endişe, korku gibi duygulara da neden olabileceği belirtilmektedir (Brackett vd., 2011; De Rivera, 1992; Meirovich, 2012; Tobin vd., 2013). Bir grubun duygusal iklimini işaret eden duyguların bu şekilde tanımlanmasını dikkate alarak Tobin vd. (2013), sınıf içerisindeki duygusal iklimi, olumlu duygusal iklim ve olumsuz duygusal iklim olarak sınıflandırmaktadır. Mutluluk, sevinç, grup aidiyeti gibi duyguları olumlu duygusal iklimin unsurları olarak tanımlayan Tobin vd., üzüntü, öfke, endişe, korku gibi duyguları ise olumsuz duygusal iklimin unsurları olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Meirovich (2012), öğrenciler arasında olumlu duyguların hakim olduğu ve onların öğrenmesini kolaylaştıran, performanslarını arttıran sınıf iklimini olumlu sınıf iklimi olarak tanımlarken; Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey (2012) öğrencilerle öğretmenlerin duygusal olarak az bağlantı kurduğu, öğrencilerin göz ardı edildiği, sınıf içerisinde saygının olmadığı fiziksel tehditlerin hatta küçük düşürücü davranışların olduğu sınıf iklimini, olumsuz sınıf iklimi olarak tanımlamaktadır.

Bunların yanı sıra farklı sosyokültürel yapıdan gelen bireylerin grup içerisindeki etkileşimlerinde duygusal iklimin merkezi değer taşıyan bir unsur olduğu ileri sürülmektedir (De Rivera, 1992). Birbirinden farklı birçok sosyokültürel yapıyı içinde barındıran sınıf ortamı için de büyük önem taşıyan duygusal iklim çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Reyes vd., 2012). Yapılan araştırmalarda olumlu duygusal iklime sahip sınıf ortamlarında öğretmenlerin davranış yönetimi için fazladan bir çaba harcamasına gerek kalmadığı (Andersen vd., 2012; Fakiroğlu, 2019); olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettiği (Andersen vd., 2012; Good, 2015; Meirovich, 2012) görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda da kendini güvende hisseden öğrencilerin öğrenim sürecine daha fazla katıldığı, öğrenmek için daha fazla çaba harcadığı, soru sormaktan çekinmediği, öğretmeninden kolaylıkla yardım istediği belirtilmektedir (Barr, 2016; Good, 2015; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013). Bununla birlikte Herb vd. (2019), olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıflardaki öğrencilerin, duygularını tanıma becerisine sahip olarak özdenetimlerini sağlayabildiklerini ve buna bağlı olarak sınıf ortamında istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimalinin azaldığını ileri sürmektedirler. Rucinski, Brown ve Downer (2017) da olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarında duygusal etkileşimlerin ve duygusal desteğin fazla olduğunu; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha kaliteli ve sıcak, öğrenci davranışlarının da saldırganlıktan uzak olduğunu belirtmektedir.

Olumsuz duygusal iklime sahip sınıf ortamlarında ise bu durumun tam tersi yönde gerçekleştiği; olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin endişe dolu (Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011), hayal kırıklıkları içerisinde olduğu (Tobin vd., 2013), olumsuz duygular yaşadığı ve duygusal uyumsuzluğa düştüğü (Goldenberg, 2014) ifade edilmektedir.

Meirovich (2012) olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarındaki öğrencilerin daha sabırsız ve zarar verici olduğunu, sınıftaki diğer öğrencilere karşı duyarsızlaştıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamlarında saldırgan davranışların ortaya çıktığı (Andersen vd., 2012), akran zorbalığı riskinin arttığı ifade edilmektedir (Avant vd., 2011). Bu durum öğrenme ortamına zarar vermekte, öğrenmeyi zayıflatmaktadır (Good, 2015; Meirovich, 2012). Ayrıca olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğretmen ile öğrenci arasında duygusal olarak bağın zayıf olduğu, öğrencilerin göz ardı edildiği, sınıf ortamında saygının olmadığı görülmektedir (Reyes vd., 2012). Bununla birlikte olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin kendi güç alanlarını oluşturmaya çalıştığı (Tobin vd., 2013), öğretmenlerin de tutarsız ve rahatsız edici davranışlar gösterdiği (Reyes vd., 2012) ileri sürülmektedir.

Benzer şekilde Good (2015), öğrencilerin girmek için sabırsızlıkla beklediği derslerin olabileceği gibi girmemek için bahaneler üretebileceği derslerin de olabileceğini vurgulamakta ve bu durumu sınıf ortamında hakim olan duygusal iklimle ilişkilendirmektedir. Good'a göre öğretmenlerin duyguları yöneterek oluşturduğu sınıf ikliminde istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimali çok düşük olmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın büyük önem taşıdığını belirten Good, sınıf lideri olarak öğretmenlerin bu yönde bir iklimin oluşturulmasında en önemli aktör olduğunu vurgulamaktadır. Fraser ve Treagust (1986) da benzer şekilde, sınıf ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde öğretmenlerin davranışlarının, öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışları, akademik başarılarını ve sınıftaki yaşantılarından sağladıkları doyumunu etkilediğini belirtmektedir.

Sınıfın duygusal ikliminin, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerindeki önemini belirlenmesiyle birlikte yurt dışında bu kavrama odaklanan çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Türkiye'de sınıfın duygusal iklimini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, sınıfın duygusal ikliminin önemine dikkat çekerek, ülkemizde bu kavram üzerine odaklanmak isteyen araştırmacılara katkı sağlamak amacıyla 'Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği' (SDİÖ) geliştirilmiştir. Sınıf yönetimi ve sınıf iklimi üzerine oluşan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu ölçek aracılığıyla ortaokul kademesindeki öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıfın duygusal iklimini nasıl algıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grupları

Bu çalışma kapsamında, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) her biri için farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma gruplarının oluşturulmasında Hatay ili ve çevre ilçelerindeki okul ve öğrenci sayıları dikkate alınarak küme örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Bu süreçte her bir ilçedeki okul ve öğrenci oranları hesaplanmış ve bu oranlar dikkate alınarak her ilçeden kaç okul ve öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen sayıda okul ve her bir okuldan çalışma gruplarına dahil edilecek sınıflar seçkiz olarak tespit edilmiştir.

Bu kapsamda AFA için oluşturulan çalışma grubu, 183'ü (% 50,3) kız, 181'i (%49,7) erkek olmak üzere toplam 364 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 67'si (% 18,4) 6. sınıf, 72'si (% 19,8) 7. sınıf, 225'i (% 61,8) ise 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 3'ü (% 0,8) 10 yaşında, 44'ü (% 12,1) 11 yaşında, 63'ü (% 17,3) 12 yaşında, 138'i (%37,9) 13 yaşında ve 116'sı (% 31,9) ise 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur. SDİÖ'nin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yapılan DFA için oluşturulan çalışma grubu ise 304 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 133'ü (% 43,7) kız, 171'i (%56,3) erkek öğrencidir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 52'si (% 17,1) 6. sınıf, 100'ü (% 32,9) 7. sınıf ve 152'si (% 50) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 1'i (% 0,3) 10 yaşında, 35'i (% 11,5) 11 yaşında, 52'si (% 17,1) 12 yaşında, 111'i (%36,5) 13 yaşında ve 105'i (% 34,5) de 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Bu çalışmada, ortaokul kademesindeki öğrencilerin (10-14 yaş), öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde sınıflarının duygusal iklimini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla SDİÖ'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle duygusal iklim, sınıf iklimi ve sınıfın duygusal iklimi üzerine oluşan alanyazın detaylı olarak incelenmiş ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak 44 maddelik taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Taslak ölçme aracında yer alan maddelerde, öğretmenlerin sınıfın duygusal ikliminde belirleyici olabilecek tutum ve davranışlarına odaklanılmıştır. Daha sonra taslak olarak oluşturulan ölçme aracı uzman görüşü almak amacıyla Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görevli 3 Doç. Dr. tarafından kapsam, anlam ve söz dizini açısından incelenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen ölçme aracı, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, cinsiyet, yaş, sınıf gibi öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla beş soru; ikinci kısımda ise öğretmenlerin sınıfın duygusal ikliminde belirleyici olan bazı tutum ve davranışlarını yansıtan 44 madde yer almaktadır. Maddelerden 29 tanesi olumlu öğretmen tutum davranışını, 15'i ise olumsuz öğretmen tutum ve davranışını yansıtmaktadır. 'Kesinlikle Katılıyorum (1)', 'Katılıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', 'Katılmıyorum (4)' ve 'Kesinlikle Katılmıyorum (5)' olarak 5'li Likert tipinde derecelendirilen ölçekten alınan puanların düşük olması, öğrencilerin sınıflarında olumlu duygusal iklimin baskın yüksek olduğunun göstergesi olabileceği öngörülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

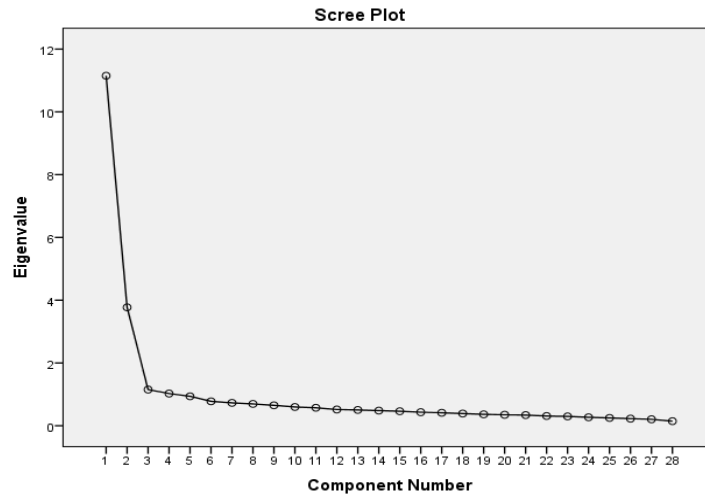
SDİÖ'nün Yapı Geçerliğinin İncelenmesi

SDİÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

SDİÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle KMO ve Barlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .941 olarak belirlenmiş ve Barlett's Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(378)} = 6127,679$; $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve faktör analizi için örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmüştür.

SDİÖ'nün faktör sayısının belirlenmesi amacıyla örneklemden elde edilen verilere AFA temelinde Varimax Eksen Döndürme Yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmış, elde edilen bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Kline'nın (2016) çok boyutlu ölçek çalışmaları için yapmış olduğu öneriler ve uyarılar dikkate alınarak bir faktörü açıklayan madde sayısı en az beş olacak şekilde en yüksek faktör yüküne sahip maddeler öncelikli olarak tercih edilmiş ve faktör yükü .50'nin altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen maddeler (1, 2, 7, 9, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda SDİÖ'nün özdeğeri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 53.289'unu açıkladığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerini ve madde analizi sonucunda elde edilen madde- toplam korelasyonları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki maddelerin faktör yükleri, ortak faktör varyansları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları (N=364)

| Faktörler ve Maddeler | Faktör Yükleri | | Ortak Varyans | Madde Toplam Korelasyonu | \bar{X} | Ss |
|-----------------------|----------------|------|---------------|--------------------------|-----------|------|
| | F1 | F2 | | | | |
| Olumlu Duygusal İklim | M13 | .779 | .615 | .728 | 4.19 | 1.05 |
| | M12 | .768 | .603 | .725 | 3.96 | 1.14 |
| | M6 | .754 | .581 | .706 | 3.92 | 1.16 |
| | M23 | .741 | .571 | .713 | 3.82 | 1.27 |
| | M4 | .740 | .618 | .744 | 3.88 | 1.22 |

| | | | | | | |
|------------------------|-------|-------|------|------|------|------|
| | M5 | .730 | .621 | .742 | 3.99 | 1.14 |
| | M11 | .723 | .540 | .697 | 4.10 | 1.16 |
| | M10 | .712 | .550 | .684 | 3.93 | 1.23 |
| | M14 | .688 | .505 | .661 | 4.05 | 1.12 |
| | M3 | .677 | .529 | .678 | 3.94 | 1.18 |
| | M8 | .676 | .502 | .658 | 4.05 | 1.12 |
| | M16 | .663 | .479 | .646 | 3.85 | 1.19 |
| | M20 | .661 | .478 | .603 | 3.61 | 1.29 |
| | M19 | .614 | .421 | .652 | 3.99 | 1.17 |
| | M22 | .595 | .378 | .566 | 4.29 | .98 |
| | M18 | .575 | .352 | .543 | 3.70 | 1.27 |
| Olumsuz Duygusal İklim | M31 | .781 | .672 | .771 | 3.45 | 1.45 |
| | M40 | .775 | .669 | .770 | 3.58 | 1.43 |
| | M30 | .758 | .586 | .699 | 3.22 | 1.45 |
| | M44 | .751 | .575 | .692 | 3.31 | 1.57 |
| | M42 | .746 | .584 | .705 | 3.19 | 1.53 |
| | M39 | .744 | .574 | .698 | 3.30 | 1.38 |
| | M29 | .704 | .521 | .657 | 2.99 | 1.46 |
| | M41 | .700 | .552 | .688 | 3.73 | 1.38 |
| | M32 | .697 | .514 | .654 | 3.13 | 1.41 |
| | M43 | .691 | .535 | .666 | 2.99 | 1.57 |
| | M38 | .605 | .395 | .571 | 3.73 | 1.30 |
| | M34 | .591 | .399 | .570 | 3.64 | 1.38 |
| Özdeğerler | 11.15 | 3.77 | - | - | - | - |
| Varyans (%) | 39.82 | 13.47 | - | - | - | - |
| Cronbach alfa | .94 | .92 | - | - | - | - |

Tablo 1’de görüldüğü gibi Faktör 1’i (olumlu duygusal iklim) oluşturan 16 maddenin (3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23) faktör yükleri .575 ile .779 arasında değişirken; Faktör 2’yi (olumsuz duygusal iklim) oluşturan 12 maddenin (29, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) faktör yükleri .591 ile .781 arasında değişmektedir. Ayrıca, belirlenen madde toplam korelasyonları da tüm maddeler için .50’den yüksek ve pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçeğin 28 madde içerdiğini ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

SDİÖ’nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

SDİÖ kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 28 madde ve iki faktörden oluştuğu görülmüş ve bu bulgu DFA için başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen veri üzerinde yapılan DFA sonucunda ölçekten ayrıca madde atılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçeğin faktör yapısı, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: SDİÖ'deki maddelerinin standardize edilmiş Lambda, t ve R^2 değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapmaları (N=304)

| Faktörler ve Maddeler | | λ | t | R^2 | Madde Toplam Korelasyonu | \bar{X} | Ss |
|-------------------------------|--------|-----------|-------|-------|--------------------------|-----------|------|
| AFA No | DFA No | | | | | | |
| <i>Olumlu Duygusal İklim</i> | | | | | | | |
| M3 | M15 | .67 | 13.11 | .45 | .64 | 3.70 | 1.27 |
| M4 | M21 | .71 | 13.80 | .50 | .69 | 3.80 | 1.20 |
| M5 | M2 | .81 | 16.72 | .65 | .78 | 3.95 | 1.11 |
| M6 | M27 | .72 | 14.18 | .52 | .70 | 3.94 | 1.16 |
| M8 | M26 | .79 | 16.23 | .62 | .76 | 3.85 | 1.12 |
| M10 | M14 | .76 | 15.24 | .57 | .72 | 4.04 | 1.23 |
| M11 | M3 | .65 | 12.58 | .42 | .62 | 3.78 | 1.27 |
| M12 | M11 | .65 | 12.48 | .43 | .65 | 3.75 | 1.21 |
| M13 | M24 | .76 | 15.39 | .58 | .72 | 4.01 | 1.17 |
| M14 | M13 | .70 | 13.71 | .49 | .68 | 3.86 | 1.20 |
| M16 | M17 | .63 | 11.94 | .39 | .60 | 3.68 | 1.17 |
| M18 | M4 | .59 | 11.08 | .35 | .59 | 3.64 | 1.19 |
| M19 | M18 | .64 | 12.26 | .41 | .64 | 3.45 | 1.27 |
| M20 | M5 | .71 | 13.84 | .50 | .69 | 3.83 | 1.26 |
| M22 | M20 | .69 | 13.35 | .47 | .66 | 4.15 | 1.07 |
| M23 | M1 | .66 | 12.78 | .44 | .67 | 3.58 | 1.23 |
| <i>Olumsuz Duygusal İklim</i> | | | | | | | |
| M29 | M8 | .59 | 10.83 | .35 | .54 | 3.07 | 1.43 |
| M30 | M16 | .70 | 13.31 | .49 | .66 | 3.17 | 1.47 |
| M31 | M23 | .76 | 15.51 | .58 | .71 | 3.37 | 1.44 |
| M32 | M7 | .69 | 13.23 | .48 | .64 | 3.06 | 1.46 |
| M34 | M28 | .69 | 13.39 | .48 | .63 | 3.44 | 1.34 |
| M38 | M19 | .60 | 11.28 | .36 | .57 | 3.49 | 1.38 |
| M39 | M25 | .55 | 10.01 | .31 | .57 | 3.13 | 1.49 |
| M40 | M10 | .75 | 11.86 | .57 | .76 | 3.30 | 1.50 |
| M41 | M22 | .66 | 12.45 | .44 | .65 | 3.34 | 1.50 |
| M42 | M9 | .66 | 12.55 | .44 | .67 | 2.94 | 1.56 |
| M43 | M12 | .68 | 12.85 | .46 | .68 | 2.86 | 1.50 |
| M44 | M6 | .56 | 10.07 | .31 | .55 | 3.04 | 1.61 |

Bununla birlikte, Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen model uyum değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz bulguları, 28 madde ve iki faktörlü SDİÖ ölçeği modeline ait bu değerlerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, AFA ve DFA bulguları temelinde SDİÖ'nün yüksek düzeyde yapı geçerliğinin bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin DFA sonuçları

| Uyum Ölçütleri | Uyum Ölçütleri Kabul Değerleri* | Duygusal İklim Ölçeği Uyum Değerleri |
|----------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Ki-kare | - | 530.96 |
| df | - | 327 |
| Kikare/df | < 2 | 1.62 |
| RMSEA | < .05 | .045 |
| SRMR | < .05 | .046 |
| CFI | > .90 | .99 |
| GFI | > .90 | .90 |
| AGFI | > .90 | .88 |

* Kline, 2016; Schumacker ve Lomax, 2010.

Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları

SDİÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri "olumlu duygusal iklim" için .94; "olumsuz duygusal iklim" için .91 bulunmuştur. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .94 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, test-tekrar test güvenirliliğinin incelenmesi için ölçek, 83 ortaokul öğrencisine, iki hafta arayla yeniden uygulanmıştır (Erkuş, 2013). Analiz sonucunda elde edilen korelasyon değerleri "olumlu duygusal iklim" için .82 ve "olumsuz duygusal iklim" için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm bileşenlere bakıldığında ise korelasyon değerinin .83 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen tüm değerler SDİÖ'nün yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaokul öğrencileri için sınıf duygusal ikliminin ölçülmesine yönelik Sınıf Duygusal İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu kapsamda ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için öncelikle açıklayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları SDİÖ'nün iki faktör ve 28 maddeden oluştuğunu ve ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliği bulunduğunu ortaya konmuştur. İlgili alanyazın çerçevesinde her bir faktör kapsamında yer alan maddeler incelenerek bu faktörler, "olumlu duygusal iklim" ve "olumsuz duygusal iklim" olarak isimlendirilmiştir. Olumlu duygusal iklim faktörü 'Öğretmenlerimiz bize kendimizi değerli hissettirir', 'Öğretmenlerimiz bize karşı hoşgörülüdür' gibi maddeleri kapsarken; 'Öğretmenlerimizin bize karşı şiddet uygulayacağından korkarız', 'Öğretmenlerimiz bizi notla tehdit eder' gibi maddeler ise ölçeğin olumsuz duygusal iklimi olarak isimlendirilen faktöre örnek olarak sunulabilir.

Bunun yanı sıra ölçeğin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri olumlu duygusal iklim için .94; olumsuz duygusal iklim için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .94 olduğu görülmektedir. Bu

değerler, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği için iki hafta arayla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan korelasyon değerleri, olumlu duygusal iklim için .82; olumsuz duygusal iklim için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik korelasyon değerinin ise .83 olduğu belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bu bulgular, SDİÖ'nün 28 madde ve iki faktörlü bir yapı sergilediğini ve ortaokul öğrencilerinin sınıflarındaki duygusal iklime yönelik algılarını belirlemek amacıyla ilgili araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Daha önce de söz edildiği gibi sosyal bir grup olarak görülen sınıf içerisinde öğretmen ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, bazı duyguların açığa çıkmasına sebep olmakta ve bu duygular sınıftaki tüm bireyleri etkileyerek kolektif duyguya dönüşmektedir (Goldenberg vd., 2014). Sınıf ortamında hakim olan kolektif duygular ve duygusal uyarılmalar ise sınıfın duygusal iklimini oluşturmaktadır (De Rivera, 1992; Tobin, vd., 2013). Sınıfta oluşan bu duygusal iklim, öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimleriyle ilişkilendirilmektedir (Evans vd., 2009; Bellocchi vd., 2013; De Rivera, 1992; Rinchen, 2014; Tobin vd., 2013). Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli bir etken olduğunun belirlenmesi, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenci performansına olumlu katkı sağlayan uygun bir duygusal iklim oluşturulmasının gerekliliği ve bu yönde bir iklimin oluşturulması sorumluluğunun ise sınıfların liderleri olarak öğretmenlere ait olduğuna yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006). Andersen, Evans ve Harvey (2012) öğretmenler ve öğrenciler arasında çok yönlü ve karmaşık bir ilişki olduğunu ve bu karmaşık ilişkiyi anlama aşamasında duyguların oldukça önem taşıdığını ileri sürmektedir. Meirovich'e (2012) göre sınıf içerisinde hakim olan duygular ve duygusal uyarılmalar, diğer bir ifadeyle sınıfın duygusal iklimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler temelinde belirlenmektedir. Bu etkileşim temelinde oluşan duygusal iklim, sınıfta olumlu sonuçlara neden olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilmekte, bu durum duygusal iklimin olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim diye ayrılmasına sebep olmaktadır.

Olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettiği (Andersen vd., 2012; Good, 2015; Meirovich, 2012); kendini güvende hissedilen öğrencilerin öğrenim sürecine daha fazla katıldığı, öğrenmek için daha fazla çaba harcadığı, soru sormaktan çekinmediği, öğretmeninden kolaylıkla yardım istediği (Barr, 2016; Good, 2015; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013), öğretmenlerin davranış yönetimi için fazladan bir çaba harcamasına gerek kalmadığı (Andersen vd., 2012; Fakiroğlu, 2019) ve öğrencilerin duygularını tanıma becerisine sahip olarak özdenetimlerini sağlayabildiklerini ve buna bağlı olarak sınıf ortamında istenmeyen davranışların açığa çıkma ihtimalinin azaldığı (Herb vd., 2019) çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Benzer şekilde, ilgili alanyazında olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda ise öğretmenlerin tutarsız ve rahatsız davranışlar gösterdiği (Reyes vd., 2012), öğrencilerin endişe dolu oldukları (Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011), hayal kırıklıkları (Tobin vd., 2013), olumsuz duygular yaşadıkları ve duygusal uyumsuzluğa düştükleri (Goldenberg, 2014), daha sabırsız ve zarar verici oldukları, sınıfa karşı duyarsızlaştıkları (Meirovich, 2012) ve öğrenciler arasında akran zorbalığı riskinin arttığı (Avant vd., 2011) ifade

edilmektedir. Sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarında önemli bir etken olduğunun ortaya konduğu bu çalışmaların yurtdışında yapıldığı; ülkemizde öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları temelinde oluşan sınıfın duygusal ikliminin öğrencilerin algılarına göre belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının olmaması nedeniyle geliştirilen SDİÖ'nin alanyazında önemli eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sınırlı bir örnekleme ve sadece ortaokul öğrencilerini kapsayan bir örneklem ile yapılmıştır, dolayısıyla ölçeğin daha geniş bir örnekleme tekrar değerlendirilmesi ve diğer öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler için kullanılması durumunda geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yeniden yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Andersen, R. J., Evans, I. M. and Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What new zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26 (2), 199-220. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657748>
- Avant T. S., Gazelle H. and Faldowski R., (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child x environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711-27.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *Idea Paper*, 61, 1-5.
- Bellocchi, A., Ritchie, S. M., Tobin, K., Sandhu, M., and Sandhu, S. (2013). Exploring emotional climate in pre-service science teacher education. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 529-552.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, R. S., Elbertson, N. A. and Salovey P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf iklimi oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- De Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- Demircioğlu Sarı, A. (2013). *Ahlaki imgelem ile örgütün duygusal iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L. and Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate con-

- cepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131–146.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Fakiroğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sınıf içi disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fraser, B. J. and Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37–57. <https://doi.org/10.1007/BF00138091>.
- Goldenberg, A., Halperin, E. and Saguy, T. (2014). How group- based emotions are shaped by collective emotions: Evidence for emotional transfer and emotional burden. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037462>
- Good, N. (2015). Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom. *Master's Theses and Capstone Projects*, 186. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2015.edu.11>
- Herb, H. E. B., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., Peterson, K., Merckling, D. D., Favreau, Z., Sturza, J., Kaciroti, N. a Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between head start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518- 530.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, 146–157. <https://doi.org/10.1080/08824090902861622>
- Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10 (2012) 169–177. doi: 10.1016/j.ijme.2012.06.001
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Oliveria P. A., Sequeira P., Tullio E. D., Petisca S., Guerra C., Melo F. and Paiva A., (2015). Emotional climate as a group-level emotional expressionin HRI. *Artificial Intelligence for Human-Robot Interaction Papers from the AAAI 2015 Fall Symposium*.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. and Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, (2), 365- 397.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, E. A., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027268>
- Rinchen, S. (2014). *A study of the emotional climate of a science education class for pre-service teachers in bhutan*. Doktora Tezi. Queensland University of Technology, Faculty of Education.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. and Downer, J. T. (2017). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J., Mergard, V., and Hudson, P. B. (2013). Relationship between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 6, 71-89.
- Uslu, Y. ve Gizir, C. A. (2019). Duygu-durum farkındalığı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 6(19), 18-29.

Extended Abstract

Introduction

From the sociological perspective, emotions are directly associated with individuals' social environment. In other words, individuals as interactive social beings are influenced by social structures, such as family, school, classroom as well as country, politics, and religion. Interactions within a classroom as a social structure shape students' and teachers' emotions, because they are in a continuous verbally and nonverbally communication and interaction with one another in whole school day. Specifically, as a result of the classroom interactions in a whole school day, students and teachers as members of a classroom experience collective states of emotions, rather than the individual level. In the related literature, the classroom climate produced by the transformation of individual emotions into common emotional state is defined as classroom emotional climate (Tobin at al., 2013). Classroom emotional climate is categorized as positive and negative classroom emotional climate, and also associated with students' academic, social and psychological experiences in their school lives (Andersen at al., 2012; Evans at al.,

2009) . In this respect, classroom emotional climate can be perceived as a vital part of students' lives as they interact with one another and also with their teachers. Moreover, teachers are seen as responsible for creating a positive classroom climate which is essential for student success (Durdu, 2015; Meirovich, 2012; Sağlam, 2006). With this background, the present study has been conducted to examine the validity and reliability of Classroom Emotional Climate Scale (CECS) developed to assess the middle-school students' perceptions of the classrooms emotional climate which is created based on teachers' attitudes and behaviours.

Method

The draft scale including 44 items was developed by considering the related literature. After taking expert opinions from three faculty members and retrieving by considering the suggestions of experts, the last version of scale was obtained. There were mainly two participant-groups in the study consisted of 364 (183 female, 181 male) and 304 (133 female, 171 male) middle-school students. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the the construct validity of the scale. In addition, the reliability of the scale was assessed through internal consistency and test-retest analyses.

Results and Conclusion

The results indicated that the scale were made up of two factors named as positive and negative emotional climate including totaly 28 items. Moreover, the Cronbach alpha coefficients of the two factors were .94 for positive emotional climate, .91 for negative emotional climate, and also .94 for the full scale. Also, the test-retests (two weeks interval) reliability coefficients of the scale was .83. As a result, it may be proposed that the this scale is valid and reliable for using to assess students' perceptions of the emotional climate in the classroom. However, it must be stated that further studies should be carried out to examine the strength of the psychometric properties of the scale with a large and varied stdy groups.