

Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği: İki Ayrı Örnekleme Geçerlik ve Güvenirliğin Sınanması

Fatih Bayraktar

Doğu Akdeniz Üniversitesi ve Masaryk Üniversitesi

Özet

Öğretmenler, hem ebeveynlerden sonraki ikincil bağlanma figürleri olarak hem de etkili birer sosyalleştirme aktörü oldukları için çocuk ve ergenlerin sosyal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi tutumları sınıfın sosyal çevresini şekillendirebilmekte, tıpkı ebeveynlerin aile içi tutumlarında olduğu gibi sonuç davranışlar açısından etkili olabilmektedir. Ryan ve Patrick (2001) bu noktadan hareketle ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun herhangi bir sınıfın sosyal çevresini betimleyebilecek dört boyut önermişlerdir: algılanan öğretmen desteği, sınıfta etkileşimi destekleme, sınıfta karşılıklı saygıyı destekleme ve sınıfta başarıya yönelik amaçları destekleme. Bu araştırmanın amacı, belirtilen dört boyutu içeren Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin (Ryan ve Patrick, 2001) geçerlik ve güvenirliliğinin iki farklı örnekleme (Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemi) sınanmasıdır. Araştırmanın Kuzey Kıbrıs örneklemini 544 (284 kız, 259 erkek), Türkiye örneklemini ise 509 ergen (270 kız, 239 erkek) oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri her iki örnekleme de Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Tüm maddeler orijinal ölçekteki boyutların altında yük almışlardır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak ölçeğin alt ölçekleri açısından aşırı iki uçta puan alan gruplar t-testi ile karşılaştırılmış; üst ve alt gruplar arasındaki farkın alt ölçekler için anlamlı olduğu bulunmuştur. İkinci olarak alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonlar, ve alt ölçeklerin akademik yeterlik, okula bağlılık, zorbalık ve akranlarla çatışma değişkenleri ile olan korelasyonları hesaplanmıştır. Tüm korelasyonlar beklediği yönde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin Türkçe konuşan iki farklı coğrafyada ergenler için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Ergenler, öğretmen tutumları, sınıfın sosyal çevresi, geçerlik, güvenilirlik

Abstract

The teachers as secondary attachment figures and socialization agents are important in children's and adolescents's social cognitive development. Therefore, teachers' attitudes in classes can shape the social environment of classrooms and can be predictors for outcome behaviors. Ryan and Patrick (2001) suggested four dimensions which can be suitable for developmental needs of adolescents in a classroom: perceived teacher support, promoting interaction, promoting mutual respect and promoting performance goals. The main aim of this study was to test the reliability and validity of Students' Perceptions of the Classroom Environment Scale which included these four dimensions in two independent samples (North Cyprus and Turkey). A total of 544 (284 females, 259 males) students were recruited from North Cyprus. Turkey sample included 509 (270 females, 239 males) adolescents. Exploratory and Confirmatory Factor Analyses indicated that scale had four dimensions in both samples. All items loaded under the dimensions in the original scale. Two different analyzes were conducted to test the construct validity. First, the extreme scores were compared for each subscale with t-test. The results showed that the mean differences between the upper and lower groups were significant. Second, Pearson Correlational Coefficients between the sub-scales and academic efficacy, school bonding, bullying and peer conflict were analyzed. All correlations were significant in expected directions. Overall results indicated that Students' Perceptions of the Classroom Environment Scale was a reliable and valid measurement tool in two Turkish speaking sample.

Key words: Adolescents, teacher attitudes, classroom social environment, validity, reliability

Öğretmenler hem ebeveynlerden sonraki ikincil bağlanma figürleri olarak hem de etkili birer sosyalleştirme aktörü oldukları için çocuk ve ergenlerin sosyal bilişsel gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi tutumları sınıfın sosyal çevresini şekillendirebilmekte, tıpkı ebeveynlerin aile içi tutumlarında olduğu gibi sonuç davranışlar açısından etkili olabilmektedir. Birçok görgül çalışma bu yargıyı destekler nitelikte veriler ortaya koymuştur (örn., Anderman ve Midgley, 1997; Eccles ve Midgley, 1989).

Öğretmenin sınıf içi tutumları yalnızca öğretme becerisiyle sınırlı değildir. Bunun ötesinde öğretmenin sınıfı yönetme becerileri öğrencilerin sonuç davranışlarıyla sıklıkla ilişkili bulunmuştur (Meece, 1991; Midgley, Anderman ve Hicks, 1995; Nolen ve Haladayna, 1990). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfın sosyal çevresini yapılandıran başlıca etmenler oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle öğretmenler sınıfın norm ve kurallarını belirleyerek, öğrencilerin aralarındaki iletişimlerini düzenleyerek ve öğrencilere psiko-sosyal destek vererek sınıfı ders işlenen bir yerin ötesine, sosyal bir ortama dönüştürmektedirler (Ryan ve Patrick, 2001). Bu yargıya görgül destek sağlayan çalışmalar öğretmenlerin akademik ihtiyaçların dışında öğrencilerin sosyal gereksinimlerini karşılamaya yardımcı oldukları durumda, öğrencilerin kendilerini sınıfa ve okula daha fazla ait hissettiklerini göstermektedir (örn., Ryan, Gheen ve Midgley, 1998).

Çocukluk ve ergenlik dönemleri karşılaştırıldığında, öğretmenin ve sınıfın sosyal çevresinin etkileri özellikle ergenlik döneminde artma eğilimi göstermektedir (Feldlaufer, Midgley ve Eccles, 1988; Goodenow, 1993). Ames ve Archer (1988) yaptıkları geniş bir gözden geçirme çalışmasında bu artışın nedeninin ergenlerin becerilerini başkalarına gösterme motivasyonu olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Goodenow (1993), ergenlerde artan özerklik ve kimlik arayışı çabalarıyla birlikte yeni akademik ve sosyal ilgilerin ortaya çıktığını, bunun da ergenleri sınıfın sosyal çevresinin etkilerine daha duyarlı hale getirdiğini vurgulamıştır. Eccles ve arkadaşları (1993) gözden geçirme çalışmasında ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına en uygun çevresel şartların, uygun olmayan çevresel şartlara göre çok daha fazla olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu bağlamda ergenlerin özerk karar almalarını, adalet duygularını, akranları ve öğretmenleriyle nitelikli ilişkilerini destekleyici sosyal ortamlar -örneğin sınıflar- onların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek en uygun ortamlar olarak olumlu tutum ve davranışlarla, bu ihtiyaçlara cevap veremeyen ortamlar ise olumsuz tutum ve davranışlarla ilişkili bulunmuştur (Midgley ve Feldlaufer, 1987; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Ryan ve Patrick (2001) bu noktadan hareketle ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun herhangi bir sınıfın sosyal çevresini betimleyebilecek

dört boyut önermişlerdir; algılanan öğretmen desteği (perceived teacher support), sınıfta etkileşimi destekleme (promoting interaction), sınıfta karşılıklı saygıyı destekleme (promoting mutual respect), ve sınıfta başarıya yönelik amaçları destekleme (promoting performance goals). Bu araştırmanın amacını, belirtilen dört boyutu içeren Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin (SSÇAÖ-Ryan ve Patrick, 2001) geçerlik ve güvenilirliğinin iki farklı örnekleme (Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemeleri) sınanması oluşturmaktadır. Makalenin ilerleyen bölümlerinde bu dört boyutla ilgili kısa bir literatür taramasına ve araştırmanın önemine dair önermelere yer verilecektir.

Öğretmen Desteği

Algılanan öğretmen desteği iki yönden önemli görülmektedir. Birincisi, öğretmenin kendisini desteklediğini -diğer bir deyişle kendisini gözettiğini, anladığını, arkadaşça ve adil davrandığını- algılayan öğrenciler daha olumlu bir akademik benlik algısına, dolayısıyla daha yüksek akademik yeterliklere sahip olmaktadır (Felner, Aber, Primavera ve Cauce, 1985; Midgley ve ark., 1989). Ayrıca bu tip öğrencilerin okula daha fazla bağlılık gösterdiği de belirtilmektedir (Battistich, Solomon ve Kim, 1995; Fenler ve ark., 1997). İkincisi, öğretmenleriyle destekleyici/olumlu ilişkilere sahip öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul gördükleri, daha az çatışma yaşadıkları (Birch ve Ladd, 1998), ayrıca daha az olumsuz, daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri bulunmuştur (Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Öğrencilerin ilişkisel ve fiziksel saldırgan davranışlarıyla öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada da saldırgan davranan çocukların öğretmenlerinden daha az destek aldıkları, arkadaşları tarafından da sevilmeyen ve uyum gösteremeyen bireyler olarak algılandıkları bulunmuştur (Hughes, Cavell ve Wilson, 2001). Benzer bir çalışmada Bayraktar (2012) öğretmen desteğiyle zorbalık arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur.

Sınıfta Etkileşimi Destekleme

Bir öğretmen pratiği olarak sınıf içi etkileşimi destekleme hem ergenliğin ilk dönemlerinde, hem de akran ilişkilerinin karmaşıklaştığı ileriki dönemlerde sosyal gelişimi olumlu yönde etkileyen önemli yordayıcılardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Hicks, 1997; Savin-Williams ve Berndt, 1990). Özellikle ergenlerin başkalarının bakış açısını alma, seçenekleri ve alternatifleri değerlendirme becerilerinin arttığı göz önüne alındığında (Keating, 1990) bu pratiğin ergenlerin gelişimsel gereksinimlerine uygun olduğu düşünülebilir. Öğretmenler gerek öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşacağı sınıf içi tartışma ortamları yaratarak, gerekse grup çalışmaları düzenleyerek ya da öğrenciler arasındaki yardımlaşmayı

destekleyerek sınıf içi etkileşimi artırabilmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Patrick, Ryan ve Kaplan (2007) sınıf içi etkileşimi desteklemenin öğrencilerin sosyal ve akademik yeterliklerini artırdığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrenciler arasındaki etkileşimi desteklemenin akademik başarı yanında okula bağlılığı artırdığı bulunmuştur (Abbott ve ark., 2010). Diğer yandan birçok çalışma öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirebildiği oranda öğrenciler arasındaki çatışmanın azaldığını, empatik duyguların arttığını, bunun da zorba davranışlardaki azalışla ilişkili olduğunu göstermiştir (örn., Nickerson, Mele ve Princiotta, 2008; Roland ve Galoway, 2002).

Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme

Ergenlik benlik bilincinin arttığı, bununla ilişki olarak benliği oluşturan özelliklere karşı daha duyarlı olunmaya başlandığı bir dönemdir (Harter, 1990). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin birbirlerine olan saygılarını desteklemesi, öğrencilerin sınıf içi uyumlu sosyal davranışlar sergilemesi açısından önemli olabilmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Özellikle iş gücünün evrenselleştiği, göçlerin arttığı günümüzde sınıfların çok kültürlü olma olasılığı geçmiş zamanlara göre daha fazladır (Pandit ve Alderman, 2007). Bu durum bir öğretmen pratiği olarak karşılıklı saygıyı desteklemenin önemini daha da artırmaktadır. Freiberg (1999), geniş bir gözden geçirme çalışmasında sınıfta çok kültürlülüğe ve farklılıklara saygıyı gözeten öğretmenlerin duygu düzenleme becerisi ve sosyal bilişleri yüksek olan daha fazla öğrenciyi sahip olduklarını göstermiştir. Birçok çalışma bu tip öğretmenlerin öğrencilerdeki topluluk bilincini yükselttiğini, böylelikle öğrencilerin okula bağlılıklarının ve akademik yeterlik algılarının arttığını göstermektedir (Battistich, Watson, Solomon, Lewis ve Schaps, 1999; Cothran ve Ennis, 2000). Ayrıca karşılıklı saygının sınıfta ve okulda zorba davranışların ve kişiler arası çatışmaların önlenmesinde kritik bir değişken olduğu da bildirilmiştir (Damon, 1984; Morrison, 2006).

Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme

Ryan ve Patrick (2001), diğer sınıf içi öğretmen pratiklerinden farklı olarak başarıya yönelik amaçları desteklemenin öğrencilerin başarı motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Ancak ilişkili araştırmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar (örn., Midgley ve ark., 1995; Urden ve ark., 1998) başarı odaklı sınıf yönetiminin, öğrencilerin akademik yeterlik algılarıyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu işaret ederken, bazıları ise bu iki değişken arasında bir ilişki bulmamıştır (örn., Roeser ve ark., 1996). Bu çelişkili bulguların olası bir nedeni Anderman ve Maehr (1994) tarafından önerilen Amaç Yönelim Kuramı'yla

(Goal Orientation Theory) açıklanabilir. Bu kurama göre başarıya yönelik amaçların öğrenciler üzerindeki etkisi bu amaçların içeriğine göre değişebilmektedir. Görev odaklı amaçlar öğrencilerin çabayla geliştirebilecekleri yapılar olduğundan öğrencilerin akademik yeterliklerini artırabilmekte, diğer yandan beceri odaklı amaçlar öğrenciler arasındaki farklılıkları daha fazla göz önüne çıkardığından öğrenciler arasındaki rekabeti artırarak ters bir etki yaratabilmektedir. Butler (1995), beceri odaklı amaçları ve bu yöndeki başarıyı destekleyen sınıf ortamlarının öğrenciler arasındaki uyumu zedelediğini ve olumsuz sosyal davranışların ortaya çıkması için zemin hazırladığını belirtmiştir. Patrick ve Ryan (2001) da bir öğretmen pratiği olarak başarıya yönelik amaçları desteklemenin sınıf içindeki uyumu bozucu davranışları artırdığını bulmuştur. Bunun ötesinde Kaplan ve Maehr (1999) beceri odaklı başarıyı destekleyen sınıf ortamlarının özellikle becerilerine güvenmeyen öğrencilerde kalıcı bir düşük benlik saygısı durumu yaratabileceğini belirtmiştir. Bu durum bu tip öğrencileri zorba davranışlara açık hale getirebilmektedir. Nitekim öğrenciler arasındaki beceri farklılıklarını körükleyen öğretmen pratiklerinin okuldaki zorba davranışları artırdığı bulunmuştur (Roseth, Johnson, ve Johnson, 2008; Sutton ve Keogh, 2010). Bu bulguya paralel olarak sınıfta beceri odaklı başarıyı desteklemenin arkadaş ilişkilerini zedelediği ve akranlar arası çatışmaları artırdığı da belirtilmektedir (Kaplan ve Maehr, 1999). Tüm bu yazılanlar ışığında, Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme alt ölçeğinin, diğer alt ölçeklerden farklı olarak ölçeğin geçerlik analizi için kullanılan zorbalık ve akranlarla çatışma değişkenleriyle olumlu yönde, akademik yeterlik ve okula bağlılık değişkenleriyle olumsuz yönde ilişki göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın iki açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Birincisi, genel yapılar olarak ebeveyn stilleri yerine, daha özel ve belirleyici yapılar olarak ebeveyn pratiklerinin çalışmaya başlanması gibi (örn., Claes, Lacourse, Bouchard ve Perucchini, 2003; Spera, 2006), öğretmen pratiklerinin ve ilişkili sonuç değişkenlerin çalışılması, hangi belirli öğretmen tutumunun hangi değişken ya da değişkenler açısından yordayıcı olabileceğinin ortaya çıkarılması bakımından önemli olabilmektedir. Örneğin Parault, Davis ve Pellegrini (2007), ebeveyn izlemesi ve zorbalık arasında bulunan negatif yöndeki ilişkinin bir öğretmen pratiği olarak izleme ve zorbalık arasında da bulunduğunu belirtmiştir. İlgili Türkçe kaynaklar incelendiğinde ise alan yazında bu konuda oldukça önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi pratikleri genellikle sınıf yönetimi olarak tanımlandığı için, bu yönde yapılan bir taramada Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'ne (SSÇAO)

benzer yapıda iki ölçek bulunabilmiştir. Bunlardan birincisi olan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (İlgar, 2007) tek faktörlü bir yapı gösterdiğinden, öğretmenin genel sınıf yönetimi becerilerini ölçebilmektedir. İkinci olarak bulunan Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin (Şahin ve Altunay, 2011) ise faktör analizi yapılmamış, alt boyutlar (derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları) yazarlar tarafından herhangi bir istatistiksel yöntem kullanılmadan belirlenmiştir. Sınıf yönetiminden ayrı olarak sınıf atmosferini ölçen araçlar bağlamında yapılan ikinci bir taramada ise iki ölçek bulunmuştur. Bunlardan birincisi Şendur (1999) tarafından geliştirilen Sınıf Atmosferi Ölçeği *Sınıf Büyüklüğü, Öğretmen Etkisi ve Sınıf Düzeni* alt boyutlarından oluşmaktadır. İkinci ölçek ise Özbay ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği'dir. Bu ölçek ise daha çok öğretmen desteğinin farklı biçimleri olarak adlandırılabilir *Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama ve İçtenlik* alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda SSÇAÖ'nin, geçerliliği ve güvenilirliği uygun istatistiksel yöntemlerle sınanan, sınıfın algılanan sosyal çevresi çerçevesinde öğretmen pratiklerini inceleyen Türkçe'ye kazandırılmış ilk ölçek olduğu söylenebilir.

İkinci olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin iki ayrı örnekleme sınanmasının, ölçekle ilgili edinilen sonuçları güçlendirebilecek ve genellendirebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Straus (2006), araştırmamıza benzer bir çalışmada, özellikle tutum ve davranışların değerlendirildiği ölçeklerin farklı kültürlerde sınanmasının ölçekleri çok daha güvenilir ve geçerli yapılar haline getirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırma desenlerinin, örneklem seçiminin, kullanılan ölçüm araçlarının araştırmadan araştırmaya değişmesi belirli bir psikolojik kavramla ilgili bulguların uluslararası anlamda karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Bu şartlar düşünüldüğünde bir ülkede elde edilen bulguların diğer ülkelere genellendirilmesi güçleşmektedir. Bu bağlamda farklı ülkelerde yapılan birbirinden bağımsız çalışmaların gerek farklı kültürlerde gerçekleştirilmelerinden, gerekse de farklı araştırma yöntemleri kullanılmasından dolayı karşılaştırılmalarının zorlaştığı düşünülmektedir. Bunun yerine aynı ölçüm araçlarının aynı yöntemle iki farklı kültürel yapıya uygulanması kültürlerarası karşılaştırmaları daha olası kılabilir.

Araştırmada kullanılan her iki örneklem de Türkçe konuşmasına rağmen, Kuzey Kıbrıs ve Ankara-Türkiye örneklemelerinin iki açıdan farklılaştığı varsayılmaktadır. Birinci farklılaşmanın Arnett'in (2001) dar-geniş sosyalleşme kavramı üzerinden gerçekleştiği düşünülmektedir (Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemelerinin nüfus yoğunlukları araştırmanın Yöntem bölümünde sunulmaktadır.)

Dar sosyalleşme nüfus yoğunluğunun az, yerleşim yerinin küçük ölçekli olduğu ve bu nedenle insanlar arası ilişkilerin ve sosyal ağların kalabalık ve geniş olan büyük şehirlere oranla görece daha yakın olduğu sosyalleşme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu sosyalleşme türünde okul ve sınıf ortamının şehirdekilere göre daha homojen yapıda olduğu düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini, dolayısıyla sınıfın sosyal çevresini büyük şehirlerdekinden farklı biçimde etkileyebilmektedir. Hoffman (2000) bu yargıyı destekler biçimde dar sosyalleşmenin gerçekleştiği bağlamlarda görece benzer kültürel yapıdaki, benzer sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylerin birbirlerinin bakış açısını alma ve empati kurma olanağının arttığını belirtmiştir.

Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemelerindeki ikinci farklılaşmanın ise bireycilik-toplulukçuluk ayrışması üzerinden gerçekleştiği varsayılmaktadır. Yapılan çalışmalar Türkiye'nin görece daha toplulukçu, Kuzey Kıbrıs'ın ise daha bireyci bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Bayraktar, 2012; Suh, Diener, Oishi ve Triandis, 1998). Bu farklılaşmanın okul ve sınıf ortamlarındaki davranışları etkilediği bilinmektedir (Ho, Holmes ve Keper, 2004; Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran, 2004). Bu bağlamda algılanan öğretmen pratiklerinin ve sınıfın sosyal çevresinin Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemelerinde farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Kuzey Kıbrıs Örnelemi. Araştırmanın Kuzey Kıbrıs örneklemini 544 (284 kız, 259 erkek) ergen oluşturmaktadır. Ergenler Lefkoşa, Mağusa, Güzelyurt ve Girne kazalarına bağlı 7 okuldan seçilmiştir. Bu okullardan biri lise düzeyinde özel kolej, biri İngilizce eğitim veren devlet koleji, üçü devlet ilkokulu, diğer ikisi ise devlet lisesidir. Örneklemin yaş dağılımı 13-18 arasında değişmektedir ($Ort. = 14.7, S = 1.17$). Kuzey Kıbrıs'taki ergen raporlarına göre annelerin eğitim düzeyi 8 dereceli bir ölçek üzerinden (1= okuma yazma bilmiyor, 8 = doktora derecesi) ortalama 3.39 ($S = 1.29$), babaların eğitim düzeyi ise ortalama 3.61'dir ($S = 1.48$).

Türkiye Örnelemi. Araştırmanın Türkiye örneklemini Ankara ilinden 509 ergen (270 kız, 239 erkek) oluşturmaktadır. Öğrenciler Ankara'nın Çankaya, Dikmen, Keçiören, Altındağ, Kocatepe, Yenimahalle ve Seyranbağları ilçelerinde yer alan 9 devlet okulundan seçilmiştir. Bu okullardan dördü İlköğretim okulu, ikisi Anadolu lisesi, diğer üçü ise düz lisedir. Örneklemin yaş dağılımı 13-19 arasında değişmektedir ($Ort. = 14.7, S = 1.29$). Türkiye'deki ergen raporlarına göre annelerin eğitim düzeyi 8 dereceli ölçek üzerinden ortalama 3.30 ($S = 1.46$), babaların eğitim düzeyi ortalama 3.91'dir ($S = 1.48$).

Veri Toplama Araçları

SSÇAÖ (Students' Perceptions of the Classroom Environment Scale). Ryan ve Patrick (2001) tarafından geliştirilen ve toplam 24 maddeden oluşan SSÇAÖ 5 derecelidir (1 = Hiç doğru değil, 5 = Çok doğru). Öğrenci seçtiği bir öğretmenini değerlendirmekte ve ölçek, öğretmeni tarafından (örneğin Matematik öğretmeni) sınıfta etkileşimin, karşılıklı saygının ve yüksek amaçların ne kadar cesaretlendirildiğini ayrıca öğretmenden algılanan desteği ölçmektedir. Bu ölçümlerin her biri ölçeğin alt ölçeklerini oluşturmaktadır. Bu alt ölçekler sırasıyla Sınıfta Etkileşimi Destekleme (8 madde), Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme (5 madde), Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme (7 madde) ve Algılanan Öğretmen Desteği (4 madde) olarak adlandırılmıştır. Ryan ve Patrick (2001) alt ölçeklerin içtutarlık katsayılarının .82 ve .90 arasında değiştiğini belirtmiştir. Araştırmanın amacını bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması oluşturduğundan ölçekle ilgili ayrıntılı bilgiler bulgular kısmında sunulacaktır.

Ölçek yazarın görgül bir çalışması aracılığıyla Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra ölçeğin İngilizce'ye geri çevrimi her iki dile de hakim bir akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek maddeleri ve geri çevrilen maddeler üç ayrı kişi tarafından karşılaştırılmış ve karşılaştırmalar 5 dereceli bir ölçek üzerinden (1 = Hiç Benzemiyor, 5 = Tamamen Benziyor) kodlanmıştır. Bu kodlamaların karşılaştırılması sonucunda maddelerin birbirlerine benzer oldukları sonucuna varılmıştır (Cohen's Kappa = .93).

Okula Bağlılık Ölçeği (School Bonding Scale). McFall (2005) tarafından geliştirilen ve toplam 16 maddeden oluşan Okula Bağlılık Ölçeği'nin 9 maddesi okula bağlılığı, 7 maddesi ise okula karşı sorumluluğu ölçmektedir. Ölçek 4 dereceli olarak puanlanmaktadır (0 = kesinlikle katılmıyorum, 3 = kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınacak en yüksek puan 48'dir ve puanın yüksekliği okula bağlılığın gücünü göstermektedir. Alt ölçeklerin içtutarlık katsayıları McFall'ın (2005) yaptığı çalışmada .85 (okula bağlılık) ve .87 (okula karşı sorumluluk) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise yapılan Promaks rotasyonu sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği bulunmuştur (örnek maddeler: Okulda kendimi güvende hissediyorum; Bu okula ait olduğumu hissediyorum). 12. maddenin ("Okulda sorun yaratmak eğlencelidir") analiz dışında bırakılması her iki örnekleme de içtutarlık katsayısını yükselttiğinden bu maddenin okula bağlılık toplam puanının hesaplanmasında kullanılmamasına karar verilmiştir (Cronbach Alfa değerleri sırasıyla Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemleri için .86 ve .84).

Okulun Psikolojik Çevresini Algılama Ölçeği (Perceptions of the School Psychological Environment). Roeser, Midgley ve Urdan (1996) tarafından ge-

liştirilen, toplam 41 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşan Okulun Psikolojik Çevresini Algılama Ölçeği, okulun psikolojik ortamını, okula bağlılığı, algılanan akademik yeterliği ve algılanan öğretmen-öğrenci ilişkilerini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçek 5 dereceli olarak puanlanmaktadır (1 = Hiç doğru değil, 5 = Çok doğru). Alt ölçeklerin içtutarlık katsayıları orijinal çalışmada .76 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Hacettepe Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi araştırma grubu tarafından TÜBİTAK SOBAG 105K029 no'lu proje kapsamında yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği, ve "Okulla İlişkiler" alt boyutu (Cronbach Alfa = .86) ve "Akademik Yeterlik" alt boyutu (Cronbach Alfa = .86) olmak üzere iki alt boyuta ayrıldığı bulunmuştur. Araştırmamızda öğretmen algısı ve okula bağlılık ayrı ölçekler tarafından değerlendirildiğinden, ölçeğin yalnızca "Akademik Yeterlik" boyutu kullanılmıştır (örnek maddeler: En zor ödevlerin bile nasıl yapılacağını anlarım; Okulda başarılı olduğumu hissediyorum). Bu boyutun içtutarlık katsayısı orijinal çalışmada .86, çalışmamızda ise Kuzey Kıbrıs için .84, Türkiye için .87 olarak bulunmuştur.

Akran Zorbalarmı Belirleme Ölçeği (Peer Bullying Questionnaire). Bu ölçek, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği'nden (Mynard ve Joseph, 2000) uyarlanmıştır. Aynı davranışlar, ergenin kendisi tarafından ne sıklıkla sergilendiğini ölçmek amacıyla "Sen bu davranışı ne sıklıkla yaparsın" şeklinde sorulmaktadır (örnek maddeler: Başkalarının canını acıtırım; Başkalarını yapmadığı şeylerden dolayı suçlarım). Puanlama da Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği'ndeki gibi 3 derecelidir (1 = Hiçbir zaman, 3 = Birden fazla).

Ölçeğin Türkiye'deki ilk uyarlama çalışması 5. ve 6. sınıfa giden ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Pekel, 2004). Ancak Pekel'in (2004) çalışmasında Mynard ve Joseph'in (2000) orijinal çalışmasındaki 27 madde kullanılmış, bizim çalışmamızda ise Gültekin ve Sayıl'ın (2005) 36 maddelik ölçeğinden uyarlama yapılmıştır. Tüm ölçek için içtutarlık katsayısı Kuzey Kıbrıs ve Türkiye için .92 olarak bulunmuştur.

Arkadaşlık Niteliği Ölçeği (Friendship Qualities Scale). Ölçek Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından geliştirilmiştir. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği 23 maddeden oluşmakta ve eşlik etme, yardım/destek, yakınlık, güven ve çatışma olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin olumlu ve olumsuz arkadaşlık niteliği olarak iki alt boyutta değerlendirilebileceği önerilmektedir (Bukowski ve ark., 1994). Ölçek 5 derece (1 = Hiç doğru değil, 5 = Çok doğru) üzerinden değerlendirilmektedir. Yönergede ergenlere ölçek maddelerini en yakın arkadaşlarını düşünerek cevaplaması söylenmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, ergenin olumlu ya da

olumsuz arkadaş niteliği algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa içtutarlık katsayıları eşlik etme için .73, çatışma için .76, yardım için .81, güven için .74 ve yakınlık için .86 olarak bulunmuştur. Hacettepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Araştırma Grubu'nun TÜBİTAK SO-BAG105K029 kodlu proje çalışmasında ilköğretim ve lise örneklemelerinde Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı, olumlu arkadaş niteliği için .93 ve olumsuz arkadaş niteliği (arkadaşla çatışma) için .72 olarak bulunmuştur. Çalışmamızda ölçeğin olumsuz arkadaş niteliği alt boyutu kullanılmıştır (örnek maddeler: Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında anlaşamayız; Arkadaşım ve ben çok fazla tartışabiliriz; 5 madde için Kuzey Kıbrıs Cronbach Alfa değeri = .63; Türkiye Cronbach Alfa değeri = .68).

İşlem

SSÇAÖ'nin Türkçe'ye kazandırılması amacıyla öncelikle ölçeğin yazarlarından e-posta yoluyla izin alınmıştır. Araştırmanın verileri daha önce de belirtildiği gibi iki ayrı yaşam ortamında toplanmıştır. Araştırmada yer alan ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için KKTC ve TC Millî Eğitim Bakanlıklarından gerekli izinler alınmış, ayrıca okul yönetimlerinin de onayı alınmıştır. Araştırmacı ve bir yardımcı araştırmacı sınıfta hazır bulunmuş, yönergeler sözlü olarak verilmiş, öğrencilerin anlamadığı sorular da yine araştırmacı ve yardımcı araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Buna ek olarak ölçeklerin uygulanması gönüllülük esasına göre olmuş ve ölçekleri tamamlayan katılımcılara birer kalem verilmiştir. Veri analizlerinde SPSS 20 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine, sonrasında ise geçerlik ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

SSÇAÖ'nin Faktör Yapısı

SSÇAÖ'nin faktör yapısını değerlendirmek üzere temel bileşenler analizi yapılmadan önce, örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. KMO değeri her iki örneklem için de .91 olarak tespit edilmiş ve verinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca Cudeck ve Browne'nin (1983) önerileri dikkate alınarak faktör analizi için her bağımsız örnekleme ikiye bölünmüş ve birinci örnekleme parçasına açıklayıcı, ikinci örnekleme parçasına ise Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda her iki örnekleme de özdeğeri 1'den büyük olan dört faktör elde edilmiştir (Açıklanan varyanslar: Kuzey Kıbrıs ör-

neklemi için %55.31, Türkiye örnekleme için %58.33). Bu faktörlerin özdeğerleri Kuzey Kıbrıs örnekleme için sırasıyla 7.56, 2.45, 2.09, ve 1.17; Türkiye örnekleme için sırasıyla 8.36, 2.83, 1.67 ve 1.14'tür. Scree grafiği incelendiğinde 4 faktör çözümlemenin her iki örnekleme de uygun olduğu görülmüştür.

Promax rotasyonu kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının bağımsız iki örnekleme de orijinal ölçekle birebir uyum gösterdiği bulunmuştur. Faktör yükü kesme noktasının .40 olarak belirlendiği bu sonuçlara göre ölçeğin 1.-8. maddeleri arasında kalan maddeler *Sınıfta Etkileşimin Desteklenmesi* alt boyutunu, 9.-13. maddeler arasında kalan maddeler *Sınıfta Saygının Desteklenmesi* alt boyutunu, 14.-20. maddeler arasında kalan maddeler *Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçların Desteklenmesi* alt boyutunu, 21.-24. maddeler arasında kalan maddeler ise *Algılanan Öğretmen Desteği* alt boyutunu oluşturmaktadır. Ancak *Sınıfta Saygının Desteklenmesi* boyutunda yer alan 9. maddenin (Öğretmenimiz sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymasını ister) Kuzey Kıbrıs örnekleminde *Sınıfta Etkileşimin Desteklenmesi* boyutundan da .30 üzeri bir yük aldığı görülmektedir. Bunun olası bir nedeni belirtilen maddedeki fikirlere saygı duyulması eyleminin sınıftaki etkileşimi artırıcı bir role sahip olması olabilir. Benzer şekilde *Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçların Desteklenmesi* alt boyutunda yer alan 16. madde (Öğretmenimiz bir sınavda kimlerin en yüksek notları aldığını söyler) her iki örnekleme de *Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme* boyutu altında .30 üzeri bir yük almıştır. Bunun nedeni Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta başarılı öğrencilerin öğretmenler tarafından açık biçimde ilan edilmesinin, bu öğrencilere saygı duyulması gerektiği şeklinde algılanması olabilir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri, alt boyutların açıkladıkları varyanslar, alt boyutların özdeğerleri ve Cronbach Alfa cinsinden içtutarlık katsayıları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Ölçeğin yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile de sınımlanmıştır. Araştırmada önerilen modelin eldeki veriye uygun olup olmadığını değerlendirmek için en fazla benzerlik gösteren kestirim (maximum likelihood estimation) tekniği ve kovaryans matrisi kullanılmıştır. Modelin uyumuyla ilgili olarak, χ^2 (Ki-Kare) testinin örnekleme büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle sd/χ^2 oranı ölçütü dikkate alınmış, 1/5'in altındaki oran, iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Byrne'nin (2001) ve Hu ve Bentler'in (1999) önerileri doğrultusunda CFI ve NNFI değerlerinin .90 ve üzeri, RMSEA değerinin ise .08 ve altında olması önerilen model ile verinin iyi uyum gösterdiği yönünde değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Kuzey Kıbrıs örnekleme için dört faktörlü model ile verinin sınırdaki uyum gösterdiği görülmüştür; [χ^2 (246, $N = 544$) =

Tablo 1. Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği Alt-Ölçekleri'nin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyanslar, Özdeğerleri ve İç Tutarlık Katsayıları

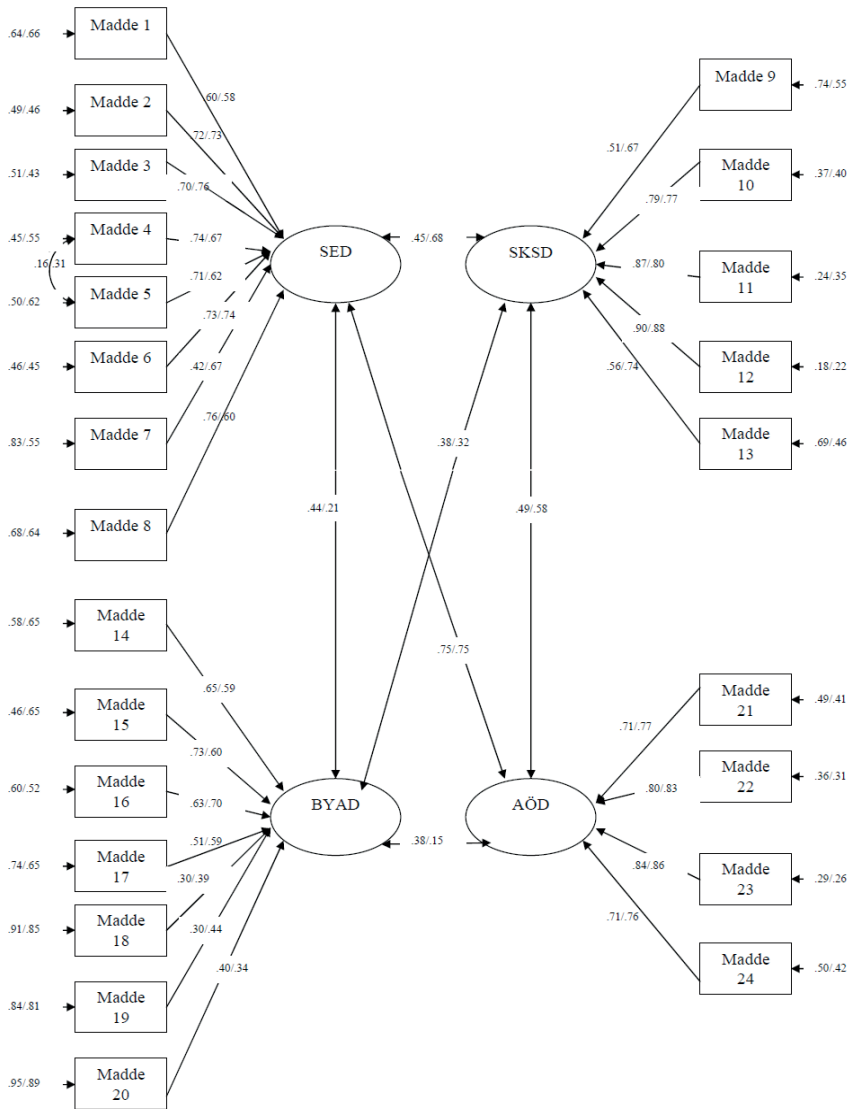
Madde	SED	SKSD	BYAD	AÖD
1. Öğretmenimiz yaptığımız ödevler üzerinde arkadaşlarımızla konuşup tartışmamıza izin verir.	.56/.62	.03/.08	.08/.09	.01/.04
2. Öğretmenimiz matematikte yardıma ihtiyacımız olduğunda diğer öğrencilere soru sormamıza izin verir	.72/.65	-.06/.20	.08/.01	.03/-.13
3. Öğretmenimiz sınıfta birbirimizle fikirlerimizi paylaşmayı cesaretlendirir.	.67/.67	-.03/.16	.11/.02	.05/.02
4. Öğretmenimiz sınıftaki diğer bütün öğrencileri tanımamız için bizi cesaretlendirir	.83/.56	-.16/-.04	.08/.26	-.03/.13
5. Öğretmenimiz sınıf arkadaşlarımızın isimlerini öğrenmemiz yönünde bizi cesaretlendirir.	.84/.53	-.16/-.05	.08/.24	-.02/.23
6. Öğretmenimiz diğer öğrencilerin matematik ödevlerinde onlara yardımcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir.	.84/.69	-.06/.17	-.02/-.01	-.08/-.11
7. Matematik dersinde bir sorun yaşarsanız, bunu, sınıftan biriyle konuşabilirsiniz.	.57/.61	.05/.13	-.15/.04	-.01/-.08
8. Matematik dersinde öğrenciler problemleri beraber çözerler.	.43/.70	.02/.06	.15/-.04	.19/-.14
9. Öğretmenimiz sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymasını ister.	.37/.09	.44/.61	.01/.15	-.13/-.07
10. Öğretmenimiz sınıftaki diğer öğrencilerin fikirleriyle dalga geçilmesine izin vermez	-.11/.07	.88/.87	-.01/-.14	.01/.04
11. Öğretmenimiz yanlış cevap veren biriyle dalga geçmememize izin vermez	-.22/.07	.93/.90	.11/-.18	.01/.05
12. Öğretmenimiz sınıftaki öğrencilerin birbirleri hakkında olumsuz şeyler söylemesine izin vermez.	-.09/.10	.91/.89	.09/.12	-.04/.04
13. Öğretmenimiz bütün öğrencilerin kendilerini saygın/değerli hissetmelerini ister.	.27/.15	.49/.58	.09/.16	-.06/.06
14. Öğretmenimiz iyi not alan öğrencileri bize örnek gösterir.	.20/-.19	.29/.25	.48/.62	-.09/.08
15. Öğretmenimiz diğer öğrencilere göre ne durumda olduğumuzu bize anlatır.	.28/-.16	.19/.19	.51/.59	-.07/.06
16. Öğretmenimiz bir sınavda kimlerin en yüksek notları aldığını söyler.	.23/-.19	.32/.34	.47/.61	-.22/-.27
17. Öğretmenimiz bir sınavda en düşük notları kimlerin aldığını söyler.	-.04/-.09	.06/.02	.70/.68	-.01/.07
18. Öğretmenimiz ders olması için düşük not alan öğrencileri bize kötü örnek olarak gösterir.	-.10/.16	-.23/-.29	.74/.66	.07/-.19
19. Öğretmenimiz bazı öğrenciler ödevlerini iyi yapamamışsa bunu belli eder.	-.13/-.12	-.16/-.14	.58/.55	.09/-.14
20. Öğretmenimiz parlak öğrencileri diğerlerinden daha üstün tutar.	-.16/.07	-.08/-.09	.65/.61	-.09/-.08
21. Öğretmenim benim fikirlerime saygı gösterir.	-.01/.06	.23/.19	-.02/-.04	.67/.66
22. Öğretmenim neler hissettiğimi gerçekten anlar.	.15/.19	.01/-.10	.05/-.01	.73/.78
23. Öğretmenim üzgün olduğumda bana yardım etmeye çalışır.	.10/.12	.11/-.13	-.09/.03	.75/.87
24. Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenime baş vurabilirim.	.05/.04	.01/-.16	-.02/-.03	.77/.89
Açıklanan Varyans %	31.52/34.85	10.21/11.78	8.70/6.97	4.88/4.75
Özdeğerler	7.56/8.37	2.45/2.83	2.09/1.67	1.17/1.14
Cronbach Alfa	.84/.87	.85/.88	.73/.74	.85/.88

Not1. SED: Sınıfta Etkileşimi Destekleme; SKSD: Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme; BYAD: Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme; AÖD: Algılanan Öğretmen Desteği

Not2. Sol taraftaki değerler Kuzey Kıbrıs örnekleme, sağ taraftaki değerler Türkiye örnekleme aittir.

1094.79, $p < .001$, RMSEA = .08, NNFI= .94, CFI = .95]. Modelde değişiklik indeksi (modification index), 4. ve 5. maddeler arasındaki hataların ilişkilendirilmesi yoluyla ilk modelin kuvvetlendirilmesini önermiştir. Maddeler incelendiğinde 4. madde (“Öğretmenimiz sınıftaki diğer bütün öğrencileri tanımamız için bizi cesaretlendirir”) ve 5. maddenin (“Öğretmenimiz sınıf arkadaşlarımızın isimlerini öğrenmemiz yönünde bizi

cesaretlendirir”), katılımcılar tarafından birbirine oldukça benzer davranışlar olarak algılandığı için tepkilerin de benzer olduğu düşünülmüş ve bu gerekçeyle maddelerin hataları ilişkilendirilmiştir. Bu yönde geliştirilmiş olan modele dair analiz sonuçları, model ile verinin anlamlı olarak uyduğuna ortaya koymuştur [χ^2 (244, $N = 544) = 886.32$, $p < .001$, RMSEA = .07, NNFI= .95, CFI = .96].



Şekil 1. Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Not. Sol taraftaki değerler Türkiye örneklemine, sağ taraftaki değerler Kuzey Kıbrıs örneklemine aittir.

Türkiye örneklemini için yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi de benzer bir sonuç ortaya koymuştur. İlk yapılan analiz dört faktörlü yapının veriye iyi uyum göstermediğini işaret etmiştir; [$\chi^2 (246, N = 509) = 1162.85, p < .001, RMSEA = .09, NNFI = .94, CFI = .95$]. Modelde değişiklik indeksi Kuzey Kıbrıs örnekleminde olduğu gibi 4. ve 5. maddeler arasındaki hataların ilişkilendirilmesi yoluyla ilk modelin kuvvetlendirilmesini önermiştir. Bu yönde geliştirilmiş olan modele dair analiz sonuçları, model ile verinin anlamlı olarak uyduğunu ortaya koymuştur [$\chi^2 (244, N = 509) = 878.55, p < .001, RMSEA = .07, NNFI = .95, CFI = .96$]. Şekil 1 her iki örneklem için de gösterge değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki standartlaştırılmış katsayıları, gizil değişkenlerin kendi aralarındaki standardize edilmiş katsayıları ve gösterge değişkenlerin hata varyanslarını göstermektedir. Tüm değerler $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

SSÇAÖ'nin Geçerliliği

SSÇAÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak ölçeğin alt ölçekleri açısından aşırı iki uçta puan alan gruplar karşılaştırılmıştır. Bu amaçla örneklemin en yüksek puan alan %27'lik kesimi üst grup, en düşük puan alan %27'lik bölüm ise alt grup olarak adlandırılmıştır. Üst ve alt grubun alt ölçeklerden aldıkları puanlar *t*-testi ile karşılaştırılmış; üst ve alt gruplar arasındaki farkın alt ölçekler için anlamlı olduğu bulunmuştur. Grup ortalaması ve standart sapma değerleri ve *t*-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği Alt-Ölçeklerinin Puanları Açısından Alt ve Üst Gruplar için Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Kuzey Kıbrıs		<i>t</i>	Türkiye		<i>t</i>
	Alt Grup (N = 146)	Üst Grup (N = 146)		Alt Grup (N = 137)	Üst Grup (N = 137)	
	Ort. (S)	Ort. (S)		Ort. (S)	Ort. (S)	
SED	14.10 (3.43)	37.22 (4.09)	-45.53*	15.10 (3.14)	36.14 (2.37)	-54.83*
SSD	13.41 (3.93)	23.47 (1.85)	-40.49*	11.41 (3.09)	23.22 (1.84)	-47.33*
SYAD	17.48 (3.94)	31.08 (2.27)	-31.01*	13.09 (2.82)	31.07 (2.49)	-45.23*
AÖD	6.35 (2.20)	18.30 (1.51)	-57.71*	6.48 (1.96)	18.76 (1.21)	-63.01*

* $p < .001$

Tablo 3. Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği Alt Ölçeklerinin Kendi Aralarındaki, ve Okula Bağlılık, Akademik Yeterlik, Zorbalık ve Akranlarla Çatışma Değişkenleriyle olan Pearson Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	-	.48**	.26**	.64**	.46**	.35**	-.16**	-.13**
2	.61**	-	.21**	.49**	.40**	.28**	-.13**	-.14**
3	.13**	.15**	-	.20**	.20**	.20**	.15**	.15**
4	.66**	.54**	.12**	-	.53**	.41**	-.17**	-.10*
5	.53**	.49**	.16**	.57**	-	.53**	-.19**	-.11**
6	.31**	.36**	.10**	.34**	.60**	-	-.15**	-.12**
7	-.19**	-.25**	.11**	-.27**	-.20**	-.17**	-	.18**
8	-.11**	-.10*	.16**	-.15**	-.13**	-.10*	.23**	-

* $p < .05$, ** $p < .001$

Not1. 1- Sınıfta Etkileşimi Destekleme, 2- Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme, 3-Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme , 4- Algılanan Öğretmen Değeri, 5- Okula Bağlılık, 6- Akademik Yeterlik, 7- Zorbalık, 8- Akranlarla Çatışma
Not2. Gölge bölge Türkiye örneklemindeki korelasyon değerleri temsil etmektedir.

İkinci olarak alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonlar, ve alt ölçeklerin akademik yeterlik, okula bağlılık, zorbalık ve akranlarla çatışma değişkenleri ile olan korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 3'ten de görülebileceği gibi her iki örnekleme de alt ölçekler arasındaki korelasyonlar anlamlı ve pozitif yöndedir. Okula bağlılık ve akademik yeterlik değişkenleri iki örnekleme de tüm alt ölçeklerle olumlu yönde ilişki göstermiştir. Zorbalık ve akranlarla çatışma değişkenleri ise *Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme* alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerle olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

Tartışma

Bu çalışmada Batı literatüründe yakın zamanlarda geliştirilen ve Türkçe'ye uyarladığımız SSÇAÖ'nin psikometrik özellikleri olarak faktör yapısı, yapı geçerliği ve içtutarlığı incelenmiştir. Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri her iki ergen örnekleminde de SSÇAÖ'nin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Tüm maddeler orijinal ölçekte yüklenedikleri boyutlara yüklenmişlerdir. Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde 4. ve 5. maddeler arasındaki hata varyanslarının maddeler arasındaki benzerliklerden ötürü beklenildiği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak ölçeğin model uyum indeksleri ve içtutarlık katsayıları da kabul edilebilir düzeydedir. Ancak Türkiye modelinde özellikle Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme (BYAD) boyutu altında yer alan 18. (Öğretmenimiz ders olması için düşük not alan öğrencileri bize kötü örnek olarak gösterir) ve 19. maddelerin (Öğretmenimiz bazı öğrenciler ödevlerini iyi yapamamışsa bunu belli eder) diğer maddelere göre daha düşük standartlaştırılmış katsayılarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu maddelerin hata varyanslarının da görece yüksek olması (sırasıyla .91 ve .84) sözü edilen maddelerin Türkiye örneklemindeki öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı anlamına gelebilir. Bu nedenle SSÇAÖ'ni kullanacak sonraki çalışmaların bu iki maddenin BYAD boyutu altında yer alıp almadığını test etmesi yerinde olacaktır.

Ölçek kültürel olarak birbirinden farklı iki ergen örnekleminde sınanmasına rağmen, yapılan tüm analizler (faktör analizleri, korelasyonlar, t-testi) ölçeğin her iki örnekleme de tamamen aynı yapıda olduğunu göstermektedir. Bu bulgu konuşulan ortak dilin tüm maddelerin aynı şekilde algılanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle yukarıda iki örneklem arasında varsayılan dar-geniş sosyalleşme ve bireycilik-toplulukçuluk yönelimi gibi farklılıkların araştırmada yöneltilen sorulara verilen yanıtları farklılaştırmadığı görülmektedir. Buna rağmen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin iki ayrı örnekleme sınanmasının elde edilen sonuçları istatistiksel anlamda daha güçlü kıldırdığı düşü-

nülmektedir.

Araştırma bulguları sınıfın sosyal çevresinin ergenlerde olumlu ve olumsuz davranışlarla yakından ilişkili olduğunu bir kez daha göstermiştir. Bu bulgu Eccles ve arkadaşları (1993) tarafından belirtilen ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına en uygun çevresel şartların, uygun olmayan çevresel şartlara göre çok daha fazla olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görüşüyle oldukça uyumludur. Ayrıca orijinal çalışmadakine benzer şekilde ortaya çıkan alt boyutlar sınıfın sosyal çevresinin birbiriyle ilişkili ancak farklı yapılar içerdiğine işaret etmektedir.

İlk boyut olarak ortaya çıkan *Sınıfta Etkileşimi Destekleme* hem diğer öğretmen pratikleriyle, hem de yapı geçerliği için ele alınan değişkenlerle anlamlı ilişkiler göstermiştir. Öncelikle bu alt boyutun her iki örnekleme de özdeğeri en yüksek boyut olarak ortaya çıkması, bu öğretmen pratiğinin ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına en uygun pratik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu bir öğretmen pratiği olarak sınıf içi etkileşimi desteklemenin akran ilişkilerinin karmaşıklaştığı ergenlik döneminde kritik bir öneme sahip olduğu görüşleriyle de tutarlıdır (Hicks, 1997; Savin-Williams ve Berndt, 1990). Bu alt boyutun akademik yeterlik ve okula bağlılık değişkenleriyle beklendiği şekilde olumlu yönde ilişki göstermesi benzer çalışmalardaki bulgularla paralellik göstermektedir (Abbott ve ark., 2010; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007). Ayrıca sınıftaki etkileşimi destekleme literatürdeki bulgulara benzer şekilde akran çatışması ve zorbalık değişkenleriyle olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur (Nickerson, Mele ve Princiotta, 2008; Roland ve Galoway, 2002).

İkinci boyut olarak ortaya çıkan *Sınıfta Karşılıklı Saygıyı Destekleme*, ergenlerin artan benlik bilinçleriyle, benliği oluşturan özelliklere karşı daha duyarlı olmaya başladıkları bir dönemde (Harter, 1990) ergenlerin gelişimsel gereksinimlerine en uygun öğretmen pratiklerinden biri olarak görülebilir. Bu boyut orijinal çalışmada olduğu gibi her iki örnekleme de diğer öğretmen pratikleriyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bu öğretmen pratiği beklendiği şekilde ve literatüre uygun olarak akademik yeterlik ve okula bağlılıkla olumlu yönde (Battistich, Watson, Solomon, Lewis ve Schaps, 1999; Cothran ve Ennis, 2000), zorbalık ve akranlarla çatışma değişkenleriyle olumsuz yönde ilişkilidir (Damon, 1984; Morrison, 2006).

Üçüncü boyut olarak ortaya çıkan *Sınıfta Başarıya Yönelik Amaçları Destekleme* orijinal çalışmadaki bulgulardan farklı biçimde bizim çalışmamızda diğer öğretmen pratikleriyle olumlu yönde ilişki göstermiştir. Ancak her iki örnekleme de bu ilişkilerin, diğer üç pratiğin kendi aralarındaki ilişkilere kıyasla çok daha zayıf olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu Amerikan örnekleminde farklı olarak, Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemlerinde öğrencilerin bu öğretmen pratiğini görece olumlu

bir pratik olarak algıladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu pratiğin literatürdeki diğer çalışmalara (örn., Midgley ve ark., 1995; Urdan ve ark., 1998) ve beklentilerimize zıt biçimde, akademik yeterlik ve okula bağlılıkla olumlu yönde ilişki göstermesi de bu yorumu destekler nitelikte bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan aynı pratiğin beklendiği gibi zorbalıkla ve akranlarla çatışmayla olumlu yönde ilişki göstermiş olması dikkat çekicidir. Bu sonuç hem Kuzey Kıbrıs'ta hem de Türkiye'de öğretmenlerin Amaç Yönelim Kuramı'nda (Anderman ve Maehr, 1994) belirtilen görev ve beceri odaklı amaçların her ikisini de uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle görev odaklı amaçlar öğrencilerin var olan potansiyellerinin gerçekleşmesine olanak vererek hem akademik yeterliği hem de buna bağlı olarak okula bağlılığı artırırken, beceri odaklı amaçlar öğrenciler arasındaki güç farklılıklarını ve rekabeti körükleyerek hem akranlar arasındaki çatışmaya hem de zorba davranışlara yol açıyor olabilir. Ancak bu bağlantıların korelasyonel ilişkiler olduğu unutulmamalıdır. Diğer bir deyişle bu çalışma bağlamında bulgulardan yola çıkarak bir sebep sonuç ilişkisine ulaşmak güçtür.

Dördüncü boyut olarak ortaya çıkan *Algılanan Öğretmen Desteği* literatürdeki bulguları destekler nitelikte akademik yeterlik ve okula bağlılıkla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Battistich, Solomon ve Kim, 1995; Felner, Aber, Primavera ve Cauce, 1985; Midgley ve ark., 1989). Özellikle her iki örnekte de okula bağlılık değişkeniyle algılanan öğretmen desteği arasında görülen oldukça yüksek korelasyon değerleri, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinde öğretmenin desteğinin diğer öğretmen pratiklerinden daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Algılanan öğretmen desteğinin ele alınan iki olumsuz değişkenle (zorbalık ve akranlarla çatışma) beklendiği gibi negatif yönde ilişkili bulunması da literatürdeki sonuçlarla uyumludur (Bayraktar, 2012; Birch ve Ladd, 1998). Ancak bu noktada öğretmenlerle olumlu ve destekleyici ilişkiler kuran çocukların aynı zamanda akranlarıyla da benzer nitelikte ilişkiler kurmaya yatkın oldukları unutulmamalıdır (Graziano ve Eisenberg, 1997). Diğer bir deyişle elde edilen bulgular öğretmen pratiğiyle birlikte öğrencilerin uyumluluk gibi bireysel özelliklerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Ortaya çıkan tüm öğretmen pratikleri ele alındığında hem Türkiye'de hem de Kuzey Kıbrıs'ta uygulamaya yönelik önemli verilerin elde edildiği söylenebilir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini desteklediğini; sınıfta farklılıklara saygı duyulan, etkileşime açık bir ortam olduğunu ve başarıya yönelik amaçların desteklendiğini algıladıkları oranda akademik yeterlikleri ve okula bağlılıkları artmakta, diğer yandan zorba davranışları ve akranlar arası çatışmaları azalmaktadır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi başarıya yönelik amaçların belirlenmesinde beceri odaklı amaçlar ön plana çıktığında

bu durum sınıf içinde uyumu bozucu davranışları arttırmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarının sosyal çevresini nasıl oluşturduklarını anlamak öğrenci merkezli eğitim için de önemlidir. Birçok çalışma öğretmen pratiklerinin bu eğitim yönteminin en önemli parçalarından biri olduğunu göstermektedir (Blumenfeld, Marx, Patrick, Krajcik ve Soloway, 1997; Newman, Griffin ve Cole, 1989). Araştırmamızda elde ettiğimiz bulguların bu yöntemin zenginleştirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamız hem Kuzey Kıbrıs hem de Türkiye'de Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin ergen örneklem için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Buna rağmen çalışmamız bazı kısıtlılıklar da içermektedir. Öncelikle tüm analizlerin öz bildirim raporlarına dayanarak yapılmış olması, bu yöntemin tüm dezavantajlarının araştırmamız için de geçerli olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ilerdeki araştırmaların özellikle yapı geçerliği için öğretmen ve akran raporlarına dayanan değişkenler kullanması ölçek geçerliğini daha da güçlendirecektir. Ayrıca çalışmamızda ergenlik ilk, orta ve geç ergenlik olarak ayrılmamış, 13-19 yaş arası tüm katılımcılar analizlere dahil edilmiştir. Bunun nedeni yapılan ön analizlerde ölçek maddelerinin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma göstermemiş olmasıdır. Bu nedenle ölçeğin belirtilen yaş ranjı arasında geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, yapılan ön analizler ölçek maddelerinin kız ve erkek öğrenciler için farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle cinsiyet değişkeni analizlere dahil edilmemiştir. Ancak araştırma sonuçlarının örneklemelerden elde edilen verilerle sınırlandırıldığı gerçeğinden hareketle, SSÇAO'nun ilerki araştırmalar tarafından farklı ergenlik dönemlerindeki kız ve erkekler açısından sınanması ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini arttıracaktır.

Öğretmenler yazının giriş bölümünde de belirtildiği gibi ergen yaşamında ikincil yetişkin bağlanma figürleri olarak oldukça önemli bir konuma sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları pratiklerle sınıfın sosyal çevresini ne şekilde yapılandırdığı ergenin bilişsel ve sosyal gelişimi açısından kritiktir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi pratikleri ve bu pratiklerin ergen sonuç davranışlarıyla ilişkisi bilimsel yöntemlerle sınanmalı ve sonuçlar ilgili kurumlarla paylaşılmalıdır. Bu çalışma hem Türkiye hem de Kuzey Kıbrıs'ta bu yönde atılan bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, D., Hill, K. G., Kosterman, R. ve Catalano, R. F. (2010). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopschiatry*, 68, 542-552.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the class-

- room: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.
- Anderman, E. M. ve Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Anderman, E. M. ve Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E. M. ve Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-145.
- Battistich, V., Solomon, D. ve Kim, D. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C. ve Schaps, E. (1999). Beyond the three r's: A broader agenda for school reform. *Elementary School Journal*, 99, 415-432.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multi-factor model. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1040-1065.
- Bayraktar, F. (2012). Individualistic tendencies moderates and mediates between femininity and cybervictimisation. *XXX. International Congress of Psychology*, Temmuz 2012, Cape Town, South Africa.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Patrick, H., Krajcik, J. S. ve Soloway, E. (1997). Teaching for understanding. B. J. Biddle, T. L. Good ve I. F. Goodson, (Ed.), *International handbook of teachers and teaching* (Cilt: II) içinde (819-878). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Bukowski, W., Hoza, B. ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-485.
- Butler, R. (1995). Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peers' work. *Journal of Educational Psychology*, 87, 347-360.
- Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1, 55-86.
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C. ve Peruchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France, and Italy. *Journal of Adolescence*, 26, 387-399.
- Cothran, D. J. ve Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 106-117.
- Cudeck, R. ve Browne, M.W. (1983) Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18, 147-167.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Eccles, J. S. ve Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. C. Ames ve R. Ames, (Ed.), *Research on motivation in education (Cilt: 3)* içinde (139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Feldlaufer, H., Midgley, C. ve 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, 133-156.
- Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J. ve Cauce, A. M. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, 13, 365-379.
- Fenler, R. D., Jackson, A. W., Kasak, D., Mulhall, P., Brand, S. ve Flowers, N. (1997). The impact of school reform for the middle years: Longitudinal study of a network engaged in Turning Points-based comprehensive school transformation. *Phi Delta Kappa*, 78, 528-532.
- Freiberg, J. (Ed.) (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodnow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Graziano, W.G. ve Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. Hogan, R., Johnson, J. ve Briggs, S., (Ed.), *Handbook of personality psychology* içinde (795-824). New York: Academic Press.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. S. S. Feldman ve G. R. Elliot, (Eds), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hicks, L. (1997). How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world? *Middle School Journal*, 28, 18-22.
- Ho, E., Holmes, P. ve Cooper, J. (2004). Review and evaluation of international literature on managing cultural diversity in the classroom. *Scientific report*, The University of Waikato.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hu, L. ve 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, 1-55.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. ve Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış doktora tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. S. S. Feldman ve G.

- R. Elliot, (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. M. L. Maehr ve P. R. Pintrich, (Ed.), *Advances in motivation and achievement (Cilt: 7)* içinde (261-285). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- McFall, R. (2005). The protective function of school bonding and school norms for adolescents who are at-risk for exhibiting bullying behaviors. *Yayınlanmamış doktora tezi*, University of Louisville, Kentucky.
- Midgley, C., Anderman, E. ve Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Midgley, C. ve Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7, 225-241.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride and shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional Peer Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Newman, D., Griffin, P. ve Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nickerson, A. B., Mele, D. ve Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Nolen, S. B. ve Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Pandit, K. ve Alderman, D. (2004). Border crossings in the classroom: The international student interview as a strategy for promoting intercultural understanding. *Journal of Geography*, 103, 127-136.
- Parault, S. J., Davis, H. A. ve Pellegrini, A. D. (2007). The social contexts of bullying and victimization. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 145-174.
- Patrick, H. ve Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. K. A. Moore ve L. H. Lippman, (Ed.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* içinde (271-287). The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society, Springer.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Pekel, N. (2004). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Roland R. ve Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urduan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. ve Johnson, R. G. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.
- Ryan, A. M., Gheen, M. ve Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teacher's social-emotional role and classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Savin-Williams, R. C. ve Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. S. S. Feldman ve G. R. Elliott, (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490.
- Straus, M. A. (2006). Cross-cultural reliability and validity of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale Adult Recall Short Form. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1257-1279.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. ve Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482-493.
- Sutton, J. ve Keogh, E. (2010). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10, 905-918.
- Şendur, E. P. (1999). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Urduan, T. C., Midgley, C. ve Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.

Summary

Students' Perceptions of the Classroom Environment Scale: Testing the Reliability and Validity in Two Independent Sample

Fatih Bayraktar

Eastern Mediterranean University & Masaryk University

The teachers as secondary attachment figures and socialization agents are important in children's and adolescents's social cognitive development. Therefore, teachers' practices in classes can shape the social environment of classrooms and can be predictors for behavioral outcomes. Findings from a number of studies supported this argument (i.e., Anderman & Midgley, 1997; Eccles & Midgley, 1989).

Teacher practices do not only include instructional abilities but also classroom management styles. Teachers are able to convert classrooms as social environments by determining the norms and rules, by regulating the interactions between students and by giving psycho-social support (Ryan & Patrick, 2001). Classroom management abilities have been found to be closely related to students' academic efficacy and their feelings of attachment to the school (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998).

The impact of teacher practices and classroom social environment tends to increase during adolescence (Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Goodenow, 1993). Ames and Archer (1988) suggested that one of the main reasons of this increase was the adolescents' motivation to show the abilities to others. Moreover, Goodenow (1993) stated that increased autonomy and identity exploration attempts among adolescents could result in new academic and social interests which made them more sensitive to the social effects of the classroom. In another literature review, Eccles et al. (1993) supported that the social contexts which were more suitable for developmental needs of adolescents would be more related to positive developmental outcomes. Accordingly, Ryan and Patrick (2001) proposed four dimensions of any classroom social environment which would be developmentally suitable for adolescent needs; teacher support, promoting interaction, promoting mutual respect, and promoting performance goals.

The main aim of this study was testing the reliability and validity of Students' Perceptions of the Classroom Social Environment Scale (SPCSES) which included

these four dimensions in two independent samples (North Cyprus and Turkey).

Teacher Support

Teacher support can be critical because of two main reasons. First, the students who perceive support from teachers may be more likely to have more positive academic self and higher academic efficacy (Felner, Aber, Primavera, & Cauce, 1985; Midgley et al., 1989). Moreover, these students were found to be more bonded to the school (Battistich, Solomon, & Kim, 1995; Fenler et al., 1997). Second, the students who had more supportive relationship with teachers had higher approval and lower rejection from peers (Birch & Ladd, 1998). These students also showed more prosocial behaviors (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Accordingly, Hughes, Cavell, & Wilson (2001) found that aggressive students had lower teacher support and perceived as unliked ones by their peers. Bayraktar (2012) found a similar negative correlation between bullying and perceived teacher support. An alternative hypothesis may be that those who engage in bullying may receive less support from their teachers.

Promoting Interaction

Promoting interaction between students can be an important predictor for social development especially during the adolescence in which peer relations are becoming more complex (Hicks, 1997; Savin-Williams & Berndt, 1990). Moreover, this practice can meet adolescents' social needs because of their developing abilities such as perception taking, evaluating the alternatives and choices (Keating, 1990). Accordingly, Patrick, Ryan, and Kaplan (2007) showed that promoting interaction increased students' social and academic efficacies. In another study, it was found that promoting interaction between students increased their academic achievement and school bonding (Abbott et al., 2010). This specific teacher practice was also found to be negatively related to peer conflicts and bullying behaviors within the class-

room (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Roland & Galoway, 2002).

Promoting Mutual Respect

Adolescence is a period in which self-consciousness develops (Harter, 1990). This development can make the adolescents more sensitive to the comments about features and components of the self (Harter, 1990). Accordingly, promoting mutual respect among the students can be important to increase adaptive behaviors within the classroom (Ryan & Patrick, 2001). The classrooms can be multi-cultural environments because of the globalization of the work force and increased migrations (Pandit & Alderman, 2007). This situation can increase the importance of promoting mutual respect as a teacher practice. Freiberg (1999) showed that the teachers who were sensitive to the cultural differences had more students with higher emotional regulation and social cognitive abilities. Parallel to this finding, the previous studies indicated that this teacher practice increased the self-perception of being a member of the community, thus positively related with school bonding and academic efficacy (Battistich, Watson, Solomon, Lewis, & Schaps, 1999; Cothran & Ennis, 2000). Moreover, mutual respect was found as a critical variable which can prevent peer conflicts and bullying both in the classroom and at the school (Damon, 1984; Morrison, 2006).

Promoting Performance Goals

Ryan and Patrick (2001) hypothesized that promoting performance goals could decrease students' achievement motivations. However, the empirical findings were conflicting. Some research showed a negative correlation (e.g., Midgley et al., 1995; Urda et al., 1998) and some didn't find any significant relationship (e.g., Roeser et al., 1996). These conflicting findings can be explained by Goal Orientation Theory (Anderman & Maehr, 1994). According to this theory, the effect of performance goals can differ depending on the content of the goal. Task-focused goals can be performed and succeeded with effort, and thus can be related with increased academic efficacy. On the other hand, ability-focused goals can increase the sharpness of the individual differences between students and thus can be related to higher competition and conflict within the classroom. Accordingly, Butler (1995) found that ability-focused goals can harm the group dynamics between students and can create a negative social environment suitable for anti-social behaviors. Moreover, Kaplan and Maehr (1999) stated that ability-focused goals could decrease the self-esteem for the students who were not confident about their abilities. These students can be vulnerable to bullying. Parallel to this suggestion, previous studies found that the teacher practices which focused on ability differences were posi-

tively related with peer conflicts and bullying behaviors at the school (Kaplan & Maehr, 1999; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Sutton & Keogh, 2010).

In sum, it was hypothesized that different from other teacher practices, promoting performance goals would be positively related with bullying and peer conflict, and negatively related with academic efficacy and school bonding which were used in testing the construct validity of the scale.

Importance of the Study

The importance of the study was depending on two basis. First, similar to parental practices as more specific and simultaneous behaviors, teacher practices were hypothesized to be critical predictors for developmental outcomes of students. For example, Parault, Davis, and Pellegrini (2007) found a negative association between teacher monitoring and bullying, similar to the relationship between parental monitoring and bullying. However, there was a lack of appropriate scales in Turkish which aimed to measure teacher practices. As a result of literature review with the key word of *Classroom Management* which can be interchangeably used instead of teacher practices, two scales were found: (1) Classroom Management Abilities Scale (İlgar, 2007) had one dimension. Therefore this scale could measure only the general classroom management abilities. (2) Classroom Management Scale (Şahin & Altunay, 2011) had a series of dimensions (e.g., punishing behaviors, problem solving behaviors, democratic behaviors etc.) which were determined according to the consistencies of the items without applying a statistical analysis.

A second literature review was conducted with the key word *Classroom Atmosphere*. Two appropriate scales were found: (1) Classroom Atmosphere Scale (Şendur, 1999) included Classroom Size, Teacher Effect and Classroom Order sub-dimensions. (2) Intra-classroom Empathic Attitude Scale (Özbay & Şahin, 2000) included the various dimensions of teacher support such as Emphatic Understanding, Positive Regard, Subjective Perceiving, and Authenticity. Therefore, these two scales didn't aim to measure various teacher attitudes in the classroom. In sum, SPCSES can be determined as the first scale adapted to Turkish which aims to measure teacher practices with proper statistical analyzes.

Second, testing the reliability and validity of the scale in two independent samples was suggested to increase the generalizability of the findings. Accordingly, Straus (2006) mentioned that analyzing the factor structure of the scales by using different samples can increase the reliability and validity of these scales. Also, using the same methods and scales for independent samples from different cultural backgrounds can facilitate cross-cultural comparisons.

Although both samples were Turkish speaking, it was hypothesized that North Cyprus and Turkey samples were different from each other in two ways. First, we suggested that these two samples were different from each other in terms of narrow vs. wide socialization (Arnett, 2001). Narrow socialization was described as a socialization type which occur in the places with small populations where the interpersonal relationships and social networks are more close and intense compared to metropolis. The social structure of the school and classroom can be more homogenous in this kind of socialization. Accordingly, Hoffman (2000) stated that the perspective taking abilities and empathic concerns might be higher among the students from similar socio-economic and cultural backgrounds compared to the ones from different social classes and ethnicities.

Second difference between the two samples was supposed to be related with individualism-collectivism. The studies showed that Turkey was relatively more collectivistic country than Cyprus (Bayraktar, 2012; Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998). It is well known that individualistic vs. collectivistic tendencies within a culture can affect the behaviors and attitudes at the schools and in the classrooms (Ho, Holmes, & Keper, 2004; Weinstein, Tomlinson-Clarke, & Curran, 2004). Therefore, it was hypothesized that perceived teacher practices and social environment of the classroom can differ in two independent samples.

Method

The scale was translated into Turkish because of an empirical study. Back-translation procedure was conducted by an academic who was proficient in both languages. Three raters compared the items in the original scale and back-translated scale on a five-point Likert scale (1- They are not similar to each other at all, 5- They are exactly similar to each other). The result of the comparison showed that items were similar to each other (Cohen's Kappa = .93).

Participants

North Cyprus (NC) Sample. A total of 544 adolescents (284 girls, 259 boys) aged between 13 and 18 ($M = 14.7$, $SD = 1.17$) were recruited from various schools in four major settlements in North Cyprus: Nicosia, Famagusta, Kyrenia, and Morphou. We used an eight-point Likert-type scale for maternal and paternal education (1 = illiterate, 8 = PhD holder). According to the reports of adolescents themselves, the mean education level for mothers was 3.39 ($SD = 1.29$) which indicated secondary school level; and the mean education level for fathers was 3.61 ($SD = 1.48$) which indicated high school level.

Turkey (TR) Sample. A total of 509 adolescents

(270 girls, 239 boys) aged between 13 and 19 ($M = 14.7$, $SD = 1.29$) were recruited from various schools in Ankara. Nine schools from various regions of Ankara were selected to collect the data which represent different socioeconomic levels (low, middle, high). According to the reports of adolescents, the mean education level for mothers was 3.30 ($SD = 1.46$) which indicated secondary school level, and the mean education level for fathers was 3.91 ($SD = 1.48$) which indicated high school level.

Measures

SPCSES. SPCSES (Ryan ve Patrick, 2001) consists of 24 items in five-point scale ranging from 1 (not at all true) to 5 (very true). As mentioned before, it had four dimensions; teacher support, promoting interaction, promoting mutual respect and promoting performance goals. Ryan and Patrick (2001) found that internal consistencies of the dimensions were between .82 and .90. The detailed findings about this scale will be presented in the Results section.

School Bonding Scale. School Bonding Scale (McFall, 2005) consists of 16 items which are evaluated with a five-point scale (0 = I definitely disagree, 3 = I definitely agree). Seven of these items aim to measure *responsibility towards the school* and the other nine measures *bonding to the school*. In the original study, it was found that Cronbach's Alphas were .85 and .87 for *bonding to the school* and *responsibility towards the school* subscales, respectively. In our study, the items were loaded under one dimension as a result of Promax rotation (Cronbach's Alphas = .86 and .84 for NC and TR, respectively).

Perceptions of the School Psychological Environment. Perceptions of the School Psychological Environment (Roeser, Midgley ve Urda, 1996) includes 41 items with a five-point scale (1 = not at all true, 5 = very true) and nine dimensions (e.g., psychological context of the school, bonding to the school, academic efficacy, perceived teacher-student relations). Internal consistencies of the dimensions ranged between .76 and .86 in the original study. Depending on the aims of our study, only academic efficacy dimension was used (Cronbach's Alphas = .84 and .87 for NC and TR, respectively).

Peer Bullying Questionnaire. We used an adapted version of the multidimensional Peer Victimization Questionnaire (Mynard & Joseph, 2000) by rewording the items (e.g., "I hit the others" instead of "The others hit me." The adapted version was shown as a reliable and valid measurement tool by a previous study conducted in Turkey (Gultekin & Sayil, 2005). It was a three-point Likert scale (1 = never, 2 = once, 3 = more than once). There was a total of 36 items and Cronbach's alpha was .92 for the whole questionnaire in both samples.

Friendship Qualities Scale. Friendship Qualities Scale (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994) includes 23 items with a five-point scale (1 = not at all true, 5 = very true) and two main dimensions (positive and negative friendship). A previous study which was conducted by Hacettepe University Developmental Psychology Research Group (Project TÜBİTAK SOBAG105K029) indicated that Cronbach's Alphas were .93 and .72 for positive and negative friendship (i.e., peer conflict) dimensions respectively in a Turkish speaking sample. In our study, only peer conflict sub-scale (5 items) was used (Cronbach's Alphas = .63 and .68 for NC and TR, respectively).

Procedure

First a written consent was taken from the authors of the original scale via e-mail. Also, the administration of the questionnaires was taken in the classrooms with the approval of Ministries of Education, school administrations and the teachers in both North Cyprus and Turkey. The participation to the study was totally voluntary and the students who finished the questionnaires were rewarded with a pencil. SPSS 20 and LISREL 8.80 was used for statistical analyses.

Results

We run exploratory and confirmatory factor analysis to test factor structure of the SPCSES and, t-test and correlation matrix to test construct validity. The following sections present the findings.

Factor Structure of Students' Perception of the Classroom Social Environment Scale

Before Principal Components Analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was evaluated to determine whether the sample is pertinent for further analyses. KMO value was found as .91 for both samples, a value which is sufficient for factor analysis. Also, following Cudeck and Browne (1983) each independent sample was divided into two and Exploratory Factor Analysis was conducted for the first half and Confirmatory Factor Analysis (CFA) for the second half.

Four factors emerged with eigenvalues over 1 as a result of Principal Components Analysis in both samples and these four factors explained 55.31% and 58.33% of the variance in NC and TR, respectively. The eigenvalues of these four factors were 7.56, 2.45, 2.09, and 1.17 in NC sample, and 8.36, 2.83, 1.67, and 1.14 in TR sample. Scree plot also indicated that 4 factors were pertinent for the factor analysis in both samples.

Principal Components Analysis with Promax Rotation showed that whole items were loaded under the dimensions in the original scale. With a cut-off point

of .40 for factor loads, the items 1-8 were loaded under *Promoting Interaction* ($\alpha = .84$ and $.87$ for NC and TR, respectively), items 9-13 were loaded under *Promoting Mutual Respect* ($\alpha = .85$ and $.88$ for NC and TR, respectively), items 14-20 were loaded under *Promoting Performance Goals* ($\alpha = .73$ and $.74$ for NC and TR, respectively) and item 21-24 were loaded under *Teacher Support* dimensions ($\alpha = .85$ and $.88$ for NC and TR, respectively).

The factor structure of the questionnaire was tested with CFA also. The Goodness of Fit of the model was tested by using maximum likelihood estimation technique and covariance matrix. Related with the fitness of the model, 'df/ χ^2 ' ratio was used and the ratio below 1/5 was evaluated as a good fit. Moreover, the values over .90 for CFI and the values below .08 for RMSEA were evaluated as a good fit following Byrne (2001).

The results of the first CFA for Cyprus sample showed that the proposed model marginally fitted the data; [χ^2 (246, $N = 544$) = 1094.79, $p < .001$, RMSEA = .08, CFI = .95]. Modification Indices indicated that if the error terms of item 4 ("My teacher encourages us to get to know all the other students in class") and item 5 ("My teacher encourages us to get to know our classmates' names") were allowed to covariate, the Goodness of Fit values would be improved. It was supposed that these items were understood similarly by the participants because of the close meanings, therefore the errors were fixed.

The second CFA after the changes above showed a good fit for the model; [χ^2 (244, $N = 544$) = 886.32, $p < .001$, RMSEA = .07, CFI = .96]. The standardized coefficients of the paths between indicators and latent variables were ranging between .42 and .76 for *Promoting Interaction*; .51 and .90 for *Promoting Mutual Respect*; .30 and .73 for *Promoting Performance Goals*; and .71 and .84 for *Teacher Support* dimensions. All the loadings were significant at $p < .001$ level.

The results of the first CFA for Turkey sample showed that the proposed model had a poor fit with the data; [χ^2 (246, $N = 509$) = 1162.85, $p < .001$, RMSEA = .09, CFI = .95]. Modification Indices indicated that if the error terms of item 4 and item 5 were allowed to covariate, the Goodness of Fit values would be improved similar to the results of North Cyprus sample. The second CFA after the changes above showed a good fit for the model; [χ^2 (244, $N = 509$) = 878.55, $p < .001$, RMSEA = .07, CFI = .96]. The standardized coefficients of the paths between indicators and latent variables were ranging between .58 and .76 for *Promoting Interaction*; .67 and .88 for *Promoting Mutual Respect*; .34 and .70 for *Promoting Performance Goals*; and .76 and .86 for *Teacher Support* dimensions. All the loadings were significant at $p < .001$ level.

Validity of Students' Perception of the Classroom Social Environment Scale

Two ways were used to test the validity of the questionnaire. First, the extreme scores were compared for each subscale. The top 27% of the sample was named as the upper group and the bottom 27% as the lower group. The mean scores of each subscale were compared between upper and lower group by t-tests. The results indicated that the mean differences between the upper and lower groups were significant.

Second, the correlations between dimensions, and academic efficacy, school bonding, bullying and peer conflict were computed. All the correlational coefficients between the dimensions were significant in expected directions in both samples. Academic efficacy and school bonding was positively related with all dimensions. Bullying and peer conflict was positively related with *Promoting Performance Goals* dimension and negatively related with the rest.

Discussion

The overall results showed that SPCSES had four dimensions in both samples and all the items loaded under the dimensions similar to the original study. Goodness of Fit indices and internal consistencies were at the acceptable levels.

Although the factor structure of the scale was tested in two independent samples, all the analyzes indicated that the structure of the scale was identical in both samples. We suggested that beyond of cultural differences and different socialization practices, common language (i.e., Turkish) used in North Cyprus and Turkey resulted in perception of the items similarly. Also, although we had similar results in both samples, testing the reliability and validity of the scale in independent samples was supposed to increase the generalization of the findings.

The dimensions emerged as a result of Exploratory and Confirmatory Factor Analyses showed that these dimensions were independent from and interrelated to each other at the same time. The first dimension of the classroom social environment was *Promoting Interaction*. This dimension was correlated with other dimensions and the variables which were used for testing the construct validity consistent to the findings in the literature (Abbott et al., 2010; Hicks, 1997; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Roland & Galoway, 2002; Savin-Williams & Berndt, 1990). We suggested that this dimension could be the most suitable one to the developmental needs of adolescents because of the highest eigenvalues found in both samples.

The second dimension emerged was *Promoting Mutual Respect*. The adolescents with increasing self consciousness can be more sensitive to the characteris-

tics of the self (Harter, 1990). Accordingly, this teacher practice was supposed to be one of the most suitable ones for the developmental needs of adolescents. *Promoting Mutual Respect* was correlated with the other teacher practices and as expected it was positively related with academic efficacy and school bonding, and negatively related with bullying and peer conflict consistent to the results in the literature (Battistich, Watson, Solomon, Lewis, & Schaps, 1999; Cothran & Ennis, 2000; Damon, 1984; Morrison, 2006).

Different from the findings in the original study, *Promoting Performance Goals*, as the third emerged dimension, was positively related with other dimensions of teacher practices. However, the correlations between this dimension and the others were weaker than the other correlations between the dimensions. This finding could show that the students in both samples perceived this teacher practice relatively positive. Moreover, conflicting with the findings in the literature (e.g., Midgley et al., 1995; Urdan et al., 1998). *Promoting Performance Goals* was found to be positively related with academic efficacy and school bonding, which could also indicate that this unique teacher practice was perceived more positively by the students in North Cyprus and Turkey than the ones in USA. However, it was interesting that the same practice was also positively related with bullying and peer conflict. We suggested that the teachers in North Cyprus and Turkey have been offering both task and ability-focused goals to the students. In other words, on the one hand, task-focused goals might let the students perform their potential and might result in increased academic efficacy and bonding the school; on the other hand, ability-focused goals might provoke the power imbalance and competition between the students and might result in higher levels of bullying behaviors and peer conflicts. However, all these findings were correlational and not showing cause-effect relationships.

The fourth emerged dimension was *Teacher Support*. Consistent with the findings in the literature, this teacher practice was positively related with both academic efficacy and school bonding (Battistich, Solomon, & Kim, 1995; Felner, Aber, Primavera, & Cauce, 1985; Midgley et al., 1989). In both samples, teacher support had a very strong correlational coefficient with school bonding which could show that perceived support from the teacher might be more effective than other teacher practices within the bonding process. The correlations between teacher support and bullying and peer conflict were negative as expected. This finding could show that the students who got support from their teachers could also had positive relationships with their peers (Graziano & Eisenberg, 1997).

The findings had some implications for practice. The students who perceived support from their teach-

ers, and also an interacting classroom environment in which students respect the differences of others, may be more likely to achieve academically and bonding to the school, and less likely to show disturbing behaviors. Teacher practices are one of the most important integral parts of student centered education system (Blumenfeld, Marx, Patrick, Krajcik, & Soloway, 1997; Newman, Griffin, & Cole, 1989) and our results can be used to improve this system.

The results showed that SPCSES was a reliable and valid measurement tool for adolescents both in North Cyprus and Turkey. However, this study was not free from limitations. First, all analyses depended on self-report data and the disadvantages of this method were valid for our research also. Accordingly, using teacher and peer-reported variables in the future studies can strengthen the validity of the scale. Second, all the students between

13-18 were included into the study and the sub-stages of adolescence (i.e., early, middle, and late adolescence) were not considered because the preliminary analyses showed that the factor structure of the scale didn't differ across age groups. Similarly, previous findings didn't show any difference in the factor structure of the scale between males and females. Therefore, the gender differences were not tested in this research. However, the future studies can reanalyze the factor structure of the scale by taking into different stages and genders into account to retest the validity of the scale.

Teacher practices can shape the social environment of the classroom as mentioned before. Therefore, these practices are critical for social and cognitive development of adolescents and must be analyzed empirically. This study can be counted as a step forward to this aim in both North Cyprus and Turkey.