



İlkokul Öğrencileri İçin Öğrenme Ortamı Duyuşsal Güvenlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Affective Safety Scale for Learning Environments for Primary School Students: A Validity and Reliability Study

Emine KAYA¹

Ali ÜNİŞEN²

doi: 10.38089/iperj.2025.235

Geliş Tarihi: 29.05.2025

Kabul Tarihi: 04.11.2025

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkököl öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki duyuşsal güvenlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 438 öğrenci oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeğe yönelik açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktör ve 11 maddeden oluştuğu, varyans açıklama oranının %52,152, genel croanbach alpha değerinin 0,767 olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, CFI değerlerinin iyi ve kabul edilebilir sınırlar aralığında olduğu görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin 3 faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Sonuçlar ölçeğin ilkököl öğrencilerinin öğrenme ortamında duygusal güvenliklerini ölçebileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal güvenlik, ilkököl öğrencileri, öğrenme ortamı, özgüven gelişimi, eğitim ortamı

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the level of affective safety in learning environments for primary school students. The study group consisted of 416 third- and fourth-grade students enrolled in schools in the province of Adıyaman during the 2024–2025 academic year. As a result of the exploratory factor analysis conducted for the developed scale, it was found that the scale comprises 3 factors and 11 items, with an explained variance of 52.152% and an overall Cronbach's alpha value of 0.767. To confirm the structure identified through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted, and the χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, and CFI values were found to fall within acceptable and good fit ranges. The results of both exploratory and confirmatory factor analyses support the three-factor structure of the model. These findings indicate that the scale is capable of measuring primary school students' emotional safety in their learning environments.

Keywords: Affective safety, primary school students, learning environment, self-confidence development, educational setting

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, eminekaya@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7876-8608>

² Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, aunisen@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4430-3583>

Giriş

Öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirdiği mekanlar olarak tanımlanan öğrenme ortamı, öğrenme sürecinin kalitesinin kilit noktasıdır. Öğrenme ortamı denilince ilk akla gelen tahta, sınıf, sıralar vb. materyallerden oluşan kapalı alanlardır. Fakat günümüzde öğrenme ortamları yerini farklı bir forma bırakmıştır. Hatta fiziksel yapının da ötesinde öğrenme ortamının sadece fiziki değil duyuşsal boyutu da önemsenmeye başlamıştır (Durmuşoğlu Saltalı, 2013; Eroğlu ve Şimşek, 2021; Gömleksiz ve Kan, 2012; Kara Erol, 2022).

Öğrenme ortamları öğrencilerin özellikleri (bilişsel, duyuşsal, psikomotor), öğrenmeyi destekleyecek etkinlikler, uygun değerlendirme stratejileri, ortamın benimsenmesini sağlayacak kültür gibi birçok faktör göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Bunların dışında belki de en çok ihmal edilen durum ise çocukların öğrenme ortamında duyuşsal olarak kendini ne kadar güvende hissettiğidir. Öğrenme ortamında kendini güvende hissetmeyen, bulunduğu ortamda huzursuz olan bir çocuğun akademik, sosyal becerileri de olumsuz etkilenebilmektedir (Daily vd., 2020; Korkmaz ve Güney Karaman, 2024; Lacoe, 2020).

Duyuşsal güvenlik bireyin sosyal ortamlarda veya yakın ilişkilerinde duygusal açıdan kendini güvende hissetme durumudur (Cummings ve Davies, 2011). Teori çocuğun sadece fiziksel değil duygusal olarak da güvende olmasının altını çizmektedir. Duyuşsal güvenlik duygusal tepkilerin düzenlenmesi, aile içi çatışmalara ilişkin temsiller, davranışsal düzenleme stratejileri olmak üzere 3 bileşenden meydana gelmektedir. Bu üç bileşen birlikte çalıştığında çocuk güven duygusunu sürdürmekte ve psikolojik uyumunu korumaktadır. Son yıllarda çalışmalar sadece aile içinde değil okul ortamı ve akran ilişkilerinde de duyuşsal güvenliğin önemini vurgulamaktadır. Çocukların geçmiş deneyimleri onların savunma sistemlerinin farklı çalışmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukların aile içi ve okul ortamında sosyal savunma profilleri farklılık gösterebilmektedir. Çocukların bir kısmı ailede yüksek duyuşsal güvenlik hissederken, okulda akran ilişkilerinde daha savunmacı veya çekingen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle, çocukların farklı sosyal ortamlarda duyuşsal güvenlik düzeylerini anlamak, onların duygusal gelişimlerini ve uyum süreçlerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Davies ve Forman, 2002; Davies ve Martin, 2013; Davies vd., 2015).

Öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik daha çok psikososyal güvenlik algısına dayanmaktadır. Öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle duygusal açıdan risklere maruz kalmadan sınıf içi iletişim ve etkileşimde bulunmasıyla ilişkilidir. Duyuşsal güvenlik güven algısı, duygusal ifade ve açıklık, akran ilişkileri, sosyal uyum (Valiente vd., 2020), duyu düzenleme, sınıfın genel duygusal tonu (De Neve vd., 2023), öğretmen desteği algısı (Romano vd., 2021) gibi alt boyutlarla ilişkilidir.

Son yıllarda meydana gelen salgın hastalıklar, depremler, savaşlar nedeniyle çocuklar ailelerinden ayrılmakta zorlanmakta, aileleri yanında olmadan okula gitmek istememekte, öğrenme ortamında karşılaşabileceği sorunlardan dolayı okuldan duygusal olarak uzaklaşmaktadır. Hastalık kapma, depresyon olma ihtimali gibi nedenlerle okula gitmek istememesine rağmen zorla okula gitmeye ikna edilen çocukların öğrenim sürecinin olumsuz etkileneceği ortadadır (Bulut, 2010; Doğan vd., 2024; Erol ve Erol, 2020; Karbeyaz ve Yıldırım, 2024; Talu ve Gençtanırım Kurt, 2022; Tanhan ve Mukba, 2015; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023). Bunların dışında kendini sınıfa ait hissetmeyen, öğretmen ve arkadaşlarından istediği ilgiyi göremeyen, sürekli eleştirilen, zorbalığa maruz kalan, yaşadığı zorluklarda desteklenmeyen öğrencilerin ilerideki hayatının bu psikolojik travmalara bağlı olarak olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Onat vd., 2016; Özdiğer Arslan ve Savaşer, 2009; Sürsavur ve Demirel, 2018).

İlkokul eğitimi Türkiye’de zorunlu eğitim hayatının başlangıcında yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı, birçok öğrencinin okul ortamıyla ilkökulda tanışmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yeni uyum sağlamaya başladıkları okul ortamına uyum sağlamaları ve kendilerini güvende hissetmeleri öğretim sürecinden alınan verim açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki duyuşsal güvenlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Alan yazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamlarında duyuşsal güvenliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bir ölçek çalışması bulunmamaktadır. Fakat genel bağlamda öğrenme ortamıyla ilgili farklı kademelerde yapılan birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Arkün ve Aşkar (2010), Arpacı (2012), Aydın vd. (2012), Aygören ve Saracaoğlu (2015), Bay ve Diğerleri

(2010), Demirtaş vd. (2015), Doğanay ve Sarı (2012), Erdoğan ve Polat (2017), Kurt ve Bayar (2020), Küçüközer ve Diğerleri (2012), Ocak (2012), Tunçer ve Sapanıcı (2021), Yelken ve Diğerleri (2010), Yeşilyurt (2013), Yıldırım (2017) yapılandırmacı öğrenme ortamlarını farklı yönleriyle çalışmıştır. Cabı ve Gülbahar (2013), Ergün ve Usluel (2015), Hacıömeroğlu ve Elmalı (2021), Hiğde ve Aktamış (2021), Olpak ve Çakmak (2009), Özkök ve diğerleri (2011) teknoloji destekli eğitim ortamlarını farklı yönleriyle ele alan çalışmalar yapmıştır. Korkmaz ve diğerleri (2017) farklı bir bakış açısıyla hemşire adayı öğrenciler için öğrenme ortamı olarak huzurevi üzerine çalışmıştır. Öğrenme ortamı ile ilgili yapılan bu çalışmaların ortak özelliği öğrenme ortamını fiziksel ve teknolojik boyutuyla ele almalarıdır. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin öğrenme ortamında kendilerini duygusal olarak güvende hissetmeleri, hata yapmaktan çekinmemeleri, sınıftaki diğer bireyler tarafından desteklendiğini hissetmeleri gibi algılarını ölçen bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Yine bu çalışmalarda öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini değerli hissetmeleri, aidiyet ve değer verilme gibi duyuşsal deneyimlerine odaklanılmamıştır. Bu araştırma alan yazındaki boşluğa katkı sağlamayı hedeflemekte olup öğrencilerin duyuşsal güvenliklerini tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını literatüre kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın hem kuramsal bir boşluğu doldurması aynı zamanda öğretmenlerin ve araştırmacıların bu boyutu ölçebileceği bir ölçme aracı geliştirmesi açısından özgün oluşu araştırmaya değer katmaktadır.

Öğrenme ortamının öğrencinin psikososyal gelişimine, öğrenme verimliliğine, zihinsel ve duyuşsal sağlığına olan etkisi (Closs vd., 2021; Kassap vd., 2024; Podiya vd., 2025), bu ölçeği geliştirmeye yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. İlkokul döneminin bireyin akademik hayatındaki önemi, öğrenme ortamının öğrenme sürecinin kalitesine etkisi bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ailelere, öğretmenlere, okul çalışanlarına ve gelecekteki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Yine araştırmanın ailelere çocuklarının psikososyal durumlarını anlama, duyuşsal güvenlik ve başarı ilişkisi konusunda farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmenlere öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik stratejileri, öğrencilerle iletişimde bilinçlenme noktasında fayda sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın okul çalışanlarına destekleyici öğrenme ortamları oluşturma ve acil durumlarda duygusal krizlerin yönetimini anlama konusunda katkı sağlayabileceği; Milli Eğitim Bakanlığına ise öğrenme ortamlarını bütüncül bir yaklaşımla yeniden değerlendirme konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir.

320

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme kavramsal çerçevenin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve nihai ölçeğin oluşturulması aşamalarından meydana gelmektedir (Can, 2018; Carpenter, 2017; Lamm vd., 2020).

Evren/Örneklem

Araştırmanın evreni Adıyaman ilinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 13218 sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı grup oluşturulmuştur. 438 öğrenciden toplanan veriler basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için rasgele olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerden açıcı faktör analizi için 230, doğrulayıcı faktör analizi için 208 öğrenci rasgele belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama için basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenci ile ölçek maddelerinin geliştirilme sürecindeki 35 öğrenci de basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	227	51,82
	Erkek	211	48,17
	Toplam	438	100
Sınıfı	3	197	44,98
	4	241	55,02
	Toplam	438	100

Örneklem seçilirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak, evrendeki her bireyin örnekleme alınma şansı eşit ve rastlantısal duruma getirilmiştir (Cohen vd., 2021).

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecine kavramsal çerçevenin incelenmesi ile başlanmıştır. Kavramsal çerçeve için alanyazın taranmış, ölçeğin çerçevesi belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 35 ilkokul öğrencisinden öğrenme ortamında duyuşsal güvenlik konusunda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar ve alanyazın taramalarından yola çıkılarak 65 ölçek maddesi yazılmıştır. Maddeler uzman görüşü için eğitim programları ve öğretim, Türkçe öğretimi, rehberlik ve psikolojik danışma, sınıf eğitimi, ölçme/değerlendirme gibi farklı alanlarda çalışan 5 akademisyene ve 3 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Uzmanlara maddeleri “uygun, uygun değil, düzeltilmeli” şeklinde kodlamaları istenmiştir. Kodlama sonuçları madde bazında tek tek incelenmiştir. Uzman dönütleri Lawshe tekniği ile değerlendirilmiştir. Lawshe tekniği uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen bir ölçme aracındaki maddelerin önem derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Gilbert ve Prion, 2016; Lawshe, 1975). Bu çalışmada bir maddenin geçerli sayılabilmesi için $CVR \geq 0,75$ değeri ölçüt alınmıştır. Ölçüt altında kalan maddelerin CVR değerleri ise 0,25–0,74 aralığında yer almıştır. Ölçüt değeri belirlenirken madde sayısı ve uzman sayısı baz alınarak hesaplama yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonrasında madde sayısı 51 olarak belirlenmiştir. 51 madde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflardan seçilen 10 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası öğrencilerden olumsuz herhangi bir dönüt alınmamıştır.

Ölçek maddeleri yazılırken öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulmuş ve yazı puntosu 12 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin kısa ve 7-10 yaş grubu için anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek tüm öğrencilere belirlenen gün ve saatte uygulanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Cevaplama formatı olarak yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak “Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum” şeklinde üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır.

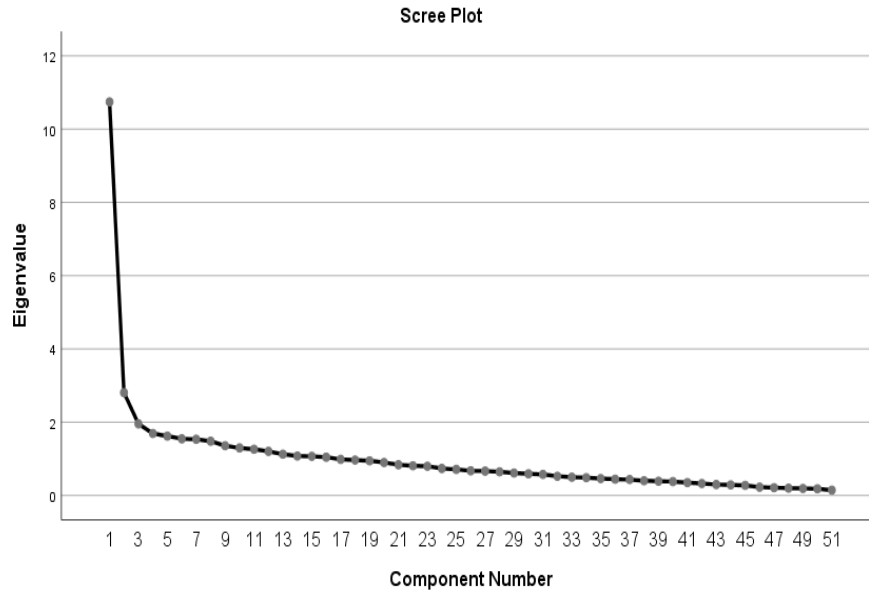
Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin yapısal boyutunu ortaya çıkarmak için açıklayıcı faktör analizinden, oluşturulan yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Nihai ölçek Ek.1’de yer almaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Açıklayıcı Faktör Analizine Dair Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi için 230 öğrencinin verileri SPSS programıyla incelenmiş, uç değerler veri setinden çıkarılmış (22 öğrenci), veri yapısının faktör analizine olan uygunluk durumu incelenmiştir. Uç değerlerin veri setinden çıkarılması aşamasında standart puanlar Z değerine dönüştürülerek +3 ile -3 aralığı dışında kalan veriler kapsam dışı bırakılmıştır. 208 öğrenciye ait veri setine inceleme kapsamında Kaiser Mayer Olkin (KMO), Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda KMO (,804) ve Barlett küresellik testi ($X^2=3738,649$; $sd=1275$; $p=,000$) sonuçları veri setinin açıklayıcı faktör analizi yapılmasına olanak tanıdığını göstermektedir. Barlett küresellik testinde sonucun 0,5 altı olması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Yine verilerin normal dağılıma uygun olduğu ve ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenler arasında çoklu bağlantı ($r<.70$) sorunu olmadığı görülmüştür (Can, 2018; Salmerón vd., 2020; Upendra vd., 2023).

Faktör analizinde temel bileşenler yöntemi kullanılarak faktörler belirlenmiş, ardından faktör yapısının daha açık hale gelmesi için varimax rotasyonu uygulanmıştır. Varimax faktörler arasındaki ayrımı daha net hale getirdiği için (Can, 2018) tercih edilmiştir. Faktör analizinde faktör sayısının belirlenmesi için Kaiser değeri ve çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. İlk sonuçlara göre özdeğer 1 ve üzeri olan 16 faktörlü bir yapı oluşmuştur. Sonuçlardan hareketle birden fazla maddede ortak yük taşıyan maddeler ve düşük faktör yüküne sahip maddeler ($>.30$) ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda maddeler tek tek çıkarılmış, değerler incelenmiştir. Madde çıkarma işlemi sonrasında sonuçlar yeniden analiz edilmiştir. Faktör sayısı belirleme işleminde çizgi grafiğinden de faydalanılmıştır. Çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeği çizgi grafiği

Şekil 1’ de görüldüğü üzere üçüncü noktadan sonra grafik yatay seyretmektedir. Madde eleme ve çizgi grafiği incelemeleri sonrasında ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeği oluşturan maddeler ve ölçeğin psikometrik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

No	Madde	1.Faktör yükü	2.Faktör yükü	3.Faktör yükü	Ortak faktör varyansı
50	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.	,727			,561
10	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.	,696	,376		,634
51	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.	,667			,478
23	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.	,647			,520
24	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.	,588			,424
3	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.		,766		,591
1	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.		,648		,430
7	Sınıfta görüşlerime değer verilir.	,379	,559		,495
2	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.			,713	,545
41	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.			,658	,554
44	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.			,617	,505
KMO=,815					
Bartlett test of Sphericity: 412,192; sig.: ,000					
Varyans açıklama oranı: % 52,152					
Öz değer		2,453	1,722	1,562	
Croanbach alpha (Ölçeğin tamamı: ,767)		,724	,544	,512	

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin 11 maddeden ve 3 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. İlk faktörün özdeğeri 2,453, ikinci faktörün özdeğeri 1,722, üçüncü faktörün özdeğeri 1,562’dir. Ölçekte birinci faktörün Croanbach Alpha değeri ,724, ikinci faktörün Croanbach Alpha değeri ,544, üçüncü faktörün Croanbach Alpha değeri ,512’dir. Cronbach alfa testi sonucunda ölçeğin genel güvenilirliği ,767 olarak bulunmuştur. Bujang vd., (2018) çalışmalarında Croanbach Alpha değerinin 0,5 olarak ayarlanmasını önermiştir. Taber (2018) farklı çalışmalardaki Croanbach Alpha değerlerini yorumladığı çalışmada $\alpha > 0,45$ değerini kabul

edilebilir olarak tanımlamıştır. Özellikle madde sayısının az olduğu çalışmalarda Croanbach Alpha değerinin düşük çıkmasının normal olduğunu da eklemiştir. Maddelerin toplam yük değerleri ,559 ile ,766 arasında değişmektedir.

Ölçekte 50,10,51,23,24 numaralı birinci faktöre ait maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini güven, saygı ve olumlu bir ortamda hissetmelerini yansıttığından birinci faktöre “sınıf iklimi ve güven” adı verilmiştir. 3,1 ve 7. maddeler öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebildiğini ve ifade ederken kendini güvende hissettiğinin altını çizdiğinden “ifade özgürlüğü ve güven” adı verilmiştir. 2, 41 ve 44 numaralı maddeler öğrencinin öğrenme ortamında destek ve fırsatlardan yararlanmasını ifade ettiğinden “destek ve fırsatlar” olarak adlandırılmıştır.

Modelin varyans açıklama oranının %52,152; faktör yüklerinin 0,4 ve üstü, ölçeğin tamamının Croanbach Alpha değerinin ,767, faktörlerin özdeğerlerinin 1 üzeri olması, her faktörde en az 3 madde bulunması, iki faktörde yer alan maddelerde faktörlerden alınan yük arasındaki farkın 0,1 ve üstü olması, faktörü oluşturan maddelerin birbiriyle bağlantılı olması ölçeğin açıklayıcı faktör analizinin geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemektedir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2018; Cohen vd., 2021). Ölçeği oluşturan faktörler ve maddeler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeği faktörler ve ilişkili olduğu maddeler

Faktörler	Maddeler	Yeni madde numarası
1. Faktör (Sınıf İklimi ve Güven)	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.	1
	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.	2
	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.	3
	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.	4
	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.	5
2. Faktör (İfade Özgürlüğü ve Güven)	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.	6
	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.	7
	Sınıfta görüşlerime değer verilir.	8
3. Faktör (Destek ve Fırsatlar)	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.	9
	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.	10
	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.	11

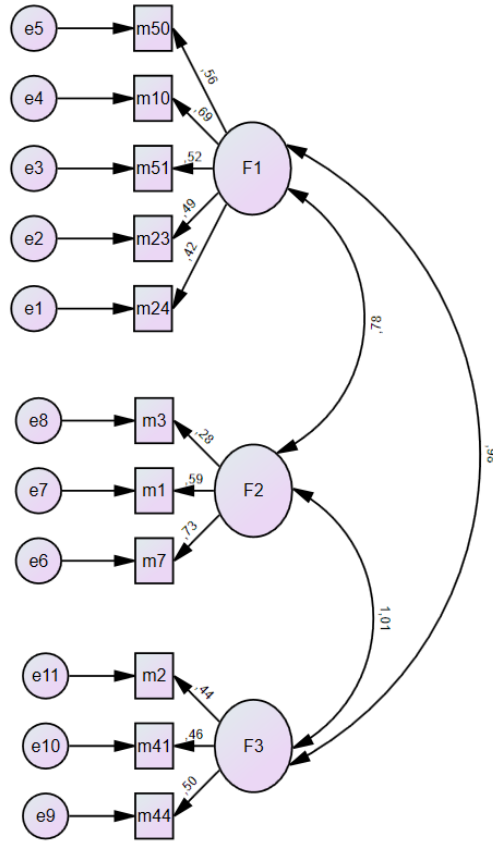
Doğrulayıcı faktör analizi

Yapının doğrulanması amacıyla, açıklayıcı faktör analizinden elde edilen modele dayanarak AFA analizinden kalan 208 öğrencinin veri seti kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için SPSS Amos programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde veri setinin analiz için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinin dağılımının normal olduğu, çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Model uygunluğunun belirlenmesinde Lamm vd. (2020) ve Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından önerilen uyum iyiliği kriterleri esas alınmıştır. Araştırmadaki ölçekten elde edilen uyum iyiliği sonuçları ile Lamm vd. (2020) ve Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından önerilen değerler Tablo 4’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Tavsiye edilen modelin uyum değerleri ve standart uyum ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri (İ)	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Ölçek Uyum Değerleri	Yorum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1,619	İ
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.055	K
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.021	İ
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.913	İ
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.935	K

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2 : 66,390; serbestlik derecesi (df=41, p=0.007) oranının $\chi^2/df=1.619$ değeri ile iyi uyum değer aralığında bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA= 0.055) kabul edilebilir uyum değerler aralığında yer almaktadır. Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR=0.021), karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI=0.935) değeri ve Tucker Lewis indeksi (TLI=0.913) değerleri de modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Sonuçların iyi ve kabul edilebilir sınır aralığında olmaları ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin faktör yapısını doğrulamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilkökul öğrencileri için öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğinin maddelerine ilişkin path diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.

**Şekil 2.** Öğrenme ortamı duyuşsal güvenlik ölçeğine ilişkin Path diyagramı

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin 3 faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Değerler ölçeğin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini ölçebileceğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini tespit etmek amacıyla 11 maddeden meydana gelen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek faktör analizleri için 412 ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizleri sonucu ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde 11 maddeden oluştuğu ve üçlü likert tipinde olduğu görülmektedir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten en az 11 en fazla 33 puan alınabilmektedir. Öğrencinin ölçekten aldığı puan arttıkça öğrenme ortamına olan güveni de artmaktadır. Ölçekle ilgili genel değerler incelendiğinde toplam varyans açıklama oranının %52,152 olduğu görülmektedir. Ölçeğin KMO değeri ,815'tir. Shrestha (2021) KMO değerinin 0,8 ve 1,0 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin Shrestha'nın (2021) tavsiye ettiği aralıkta oluşu veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel croanbach alpha değerinin ,724 olması güvenilir olduğunu göstermektedir. Lamm vd. ve Streiner (2013)'e göre değerin 0,70 ve üzeri olması iyi olarak yorumlanmaktadır.

Ölçek 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörler ilişkili olduğu maddelerin içeriğine uygun olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörle ilişkili maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini güven, saygı ve olumlu bir ortamda hissetmelerini yansıttığından "sınıf iklimi ve güven"; ikinci faktöre ilişkin maddeler öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebildiğini ve ifade ederken kendini güvende hissettiğinin altını çizdiğinden "ifade özgürlüğü ve güven"; üçüncü faktörle ilişkili maddeler öğrencilerin öğrenme ortamında destek ve fırsatlardan yararlanmasını ifade ettiğinden "destek ve fırsatlar" olarak isimlendirilmiştir. Faktör isimleri ve içeriğindeki maddelerin mevcut literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. De Neve vd. (2023), Jenkins vd. (2018), Romano vd. (2021) ve Valiente vd. (2020) duyuşsal güvenliğin güven algısı, duygusal ifade ve açıklık, duygu düzenleme, öğretmen desteği algısı, akran ilişkileri, sosyal uyum, sınıfın genel duygusal tonu gibi alt boyutlarla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ölçekteki alt boyutlar ve içerikleri alanyazındaki duyuşsal güvenlik algısı ile örtüşmektedir. Örnek vermek gerekirse ölçekte yer alan "Sınıfta benimle dalga geçilmiyor" ifadesi Valiente vd. (2020) ve Jenkins vd.'nin (2018) duyuşsal güvenliğin akran ilişkileri ve sosyal uyum boyutlarıyla ilişkilidir. Yine sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum ifadesi Valiente vd. (2020) ve De Neve vd.'nin (2023) duyuşsal güvenlik algısında üzerinde durdukları duygusal ifade ve açıklık boyutuyla ilişkilidir.

325

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin bulguları, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğunu kanıtlamaktadır. Psikometrik özellikleri ölçeğin ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliklerini ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonrasında elde edilecek verilerle öğrencilerin öğrenme ortamında duyuşsal güvenliğini olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenlerin analizinin eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve dolaylı olarak öğrenci başarısının arttıracağı düşünülmektedir. İlkokulun akademik bir basamaktan çok sosyo-pedagojik bir oryantasyon süreci olması nedeniyle öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini duyuşsal açıdan güvenli hissetmeleri önem taşımaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları ve öneriler şu şekilde sıralanabilir. Araştırma Adıyaman ilinde öğrenim gören ilkökul öğrencileriyle sınırlıdır. Veriler öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı olup düşüncelerini olduğu gibi ifade ettikleri düşünülmektedir. Duyuşsal güvenlik ölçeği sadece bu ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılara aynı ölçeği farklı eğitim kademeleri için geliştirmeleri tavsiye edilebilir. Duyuşsal güvenlik ile cinsiyet, yaş, akademik başarı gibi değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir. Eğitsel müdahalelerin etkisini ölçmek için ölçek kullanılabilir. Uygulayıcılar sınıf iklimini değerlendirme, anlama ve eğitim ortamlarını iyileştirme amacıyla ölçekten faydalanabilir.

Kaynakça

- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 32–43.
- Arpacı, M. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(1), 151–174.

- Aydın, S., Boz, Y., Sungur, S. ve Çetin, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik tercihlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 36-47.
- Aygören, F. ve Saracaoğlu, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223.
- Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(2), 646-664.
- Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: A simple guide for researchers. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 25(6), 85.
- Bulut, S. (2010). Depremi direk olarak yaşayan ve okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin ve alt boyutlarının üç yıllık boylamsal incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiğinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirme çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 11-26.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Carpenter, S. (2017). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*, 25(1), 271-285. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09388-4>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children*. The Guilford Press.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: A longitudinal study. *Journal of School Health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12867>
- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development*, 73(6), 1880-1903. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00511>
- Davies, P. T., Hentges, R. F., & Sturge-Apple, M. L. (2016). Identifying the temperamental roots of children's patterns of security in the interparental relationship. *Development and Psychopathology*, 28(2), 355-370. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000464>
- Davies, P. T., & Martin, M. J. (2013). The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25, 1435-1454. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000709>
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 273-286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Demirtaş, B., Oğuz, Y., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 235-245.
- Demir Yıldız, C. ve Demir Öztürk, E. (2023). Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(12), 1649-1664. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1337>
- Doğan, S., Aslanboğa, A. ve Karabağ, Ş. (2024). 6 Şubat 2023 depremlerinin velilerin gözüyle öğrenci eğitim süreçlerine etkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-152. <https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.1366151>
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-120.
- Erdoğan, İ. ve Polat, M. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 608-619.
- Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33.

- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529–551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387–397.
- Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's content validity index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530–531. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.08.003>
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159–1177.
- Hacıömeroğlu, G. ve Elmalı, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan öğrenmeye yönelik tutum, öz yeterlik ve öğrenme ortamı algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 65–87.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81–103.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S., & Wenger, J. (2018). Peer victimization and social-emotional outcomes: The role of teacher and peer support. *Aggressive Behavior*, 44(2), 176–184. <https://doi.org/10.1002/ab.21743>
- Kara Erol, H. (2022). Eğitimde pedagojik inovasyon. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5(2), 77–83.
- Karbeyaz, A. ve Yıldırım, İ. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremin eğitim, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1987–2012. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1420855>
- Kassab, S. E., Rathan, R., Taylor, D. C. M., et al. (2024). The impact of the educational environment on student engagement and academic performance in health professions education. *BMC Medical Education*, 24, 1278. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06270-9>
- Korkmaz, B. C., & Güney Karaman, N. (2024). Path to academic achievement: Social-emotional learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1295–1329. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1258547>
- Korkmaz, F., Akyar, I. ve Şahin, N. E. (2017). Öğrenme ortamı olarak huzurevi: Öğrenci gözü ile değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 29–33.
- Kurt, U. ve Bayar, M. F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140–150.
- Küçüközer, H., Ayverdi, L. ve Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671–688.
- Lacoe, J. (2020). Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe in the classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418. <https://doi.org/10.1177/0042085916674066>
- Lamm, K. W., Lamm, A. J., & Edgar, D. (2020). Scale development and validation: Methodology and recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 27(2), 24–35.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25–40.
- Olpak, Ö. G. Y. Z. ve Çakmak, E. K. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 142–160.
- Onat, G., Dinç, H., Günaydın, S. ve Uğurlu, F. (2016). Çocukluk döneminde yaşanan ihmal veya istismarın benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 9–15. <https://doi.org/10.17681/hsp.61140>
- Özdinçer Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218–227.
- Özkök, A., Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamları ölçeği’nin faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 159–175.
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. *BMC Public Health*, 25, 54. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334–344.

- Salmerón, R., García, C., & García, J. (2020). Overcoming the inconsistencies of the variance inflation factor: A redefined VIF and a test to detect statistical troubling multicollinearity. *Arxiv Preprint Arxiv:2005.02245*.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American journal of Applied Mathematics and statistics*, 9(1), 4-11.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Sürsavur, L. ve Demirel, K. M. (2018). Okullarda çocuk ihmal ve istismarı. *Sosyal Hizmet*, 63-74.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Talu, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2022). Covid-19 salgınının çocuklar üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 172-189.
- Tanhan, F. ve Mukba, G. (2015). Depreme ilişkin algının deprem yaşayan ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1581-1601.
- Tunçer, A. A. ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişki. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 9(2), 75-96.
- Upendra, S., Abbaiah, R., & Balasiddamuni, P. (2023). Multicollinearity in multiple linear regression: Detection, consequences, and remedies. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11(9), 1047-1061.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *Education Sciences*, 8(2), 285-307.
- Yıldırım, F. S. (2017). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-24.

Extended Abstract

Introduction

Affective safety refers to an individual's perception of being emotionally safe within social environments and close relationships. The concept emphasizes that children require not only physical but also emotional safety in order to develop healthy patterns of interaction. Recent research highlights the role of affective safety not only within the family context but also in school settings and peer relations. Children's previous experiences may shape their social defense systems, leading to variations in how they react to different social environments. Consequently, a child may feel highly secure within the family while displaying defensive or withdrawn behaviors in peer interactions at school. Understanding children's affective safety across different social contexts is essential for supporting their emotional development, social adjustment, and overall well-being. Primary education marks the beginning of compulsory schooling in Türkiye, and because preschool education is not mandatory, many children encounter structured school environments for the first time at the primary level. Therefore, students' ability to adapt to the school environment and their sense of emotional safety are critical determinants of the effectiveness of the teaching-learning process. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement instrument to assess primary school students' levels of affective safety within learning environments.

Method

This study was designed as a scale-development research project. The development process consisted of establishing the conceptual framework, generating an item pool, obtaining expert feedback, conducting a pilot study, and performing validity and reliability analyses, including exploratory and confirmatory factor analyses, to construct the final scale. Two independent samples were formed for the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Data were collected from 438 students using simple random sampling. Of these, 230 students were randomly assigned to the EFA sample and 208 to the CFA sample. An initial pool of 65 items was generated based on literature reviews and student compositions. These items were reviewed by a panel of experts consisting of five academics from relevant fields and three primary school teachers. Following the expert evaluations, the item pool was reduced to 51 items. Considering the age group, a three-point Likert scale ("Agree," "Undecided," "Disagree") was used. No negatively worded items were included in the instrument.

Findings

The exploratory factor analysis results indicated that the Affective Safety Scale for Learning Environments for primary school students consisted of 11 items and three factors. The eigenvalues for the factors were 2.453, 1.722, and 1.562, respectively. The Cronbach's alpha coefficients were .724 for the first factor, .544 for the second factor, and .512 for the third factor. The overall reliability coefficient of the scale was .767. Item loadings ranged from .559 to .766. The model explained 52.152% of the total variance. Factor loadings above .40, eigenvalues exceeding 1, the presence of at least three items per factor, and item-factor loading differences of .10 or more for items loading on two factors all support the structural validity of the scale. The internal consistency coefficients further indicate that the scale demonstrates acceptable reliability for research purposes. For the confirmatory factor analysis, model fit was evaluated using the criteria recommended by Lamm et al. (2020) and Schermelleh-Engel and Moosbrugger (2003). The results revealed that $\chi^2 = 66.390$ ($df = 41$, $p = .007$), with a χ^2/df ratio of 1.619, indicating good model fit. The root mean square error of approximation (RMSEA = .055) fell within the acceptable range. The standardized root mean square residual (SRMR = .021), comparative fit index (CFI = .935), and Tucker-Lewis index (TLI = .913) showed that the model exhibited a good level of fit to the data. The fact that the results are good and within the acceptable range confirms the factor structure of the learning environment affective safety scale for primary school students.

Results

In this study, an 11-item scale was developed to assess primary school students' affective safety in the learning environment. Factor analysis revealed that the scale's psychometric properties were 11 items and a three-point Likert-type scale. To confirm the structure identified through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted, and the χ^2/df , RMSEA, SRMR, TLI, and CFI

values were found to fall within acceptable and good fit ranges. The minimum score for the scale is 11 and the maximum is 33. As a student's score increases, their confidence in the learning environment also increases. Exploratory and confirmatory factor analysis results confirm the model's three-factor structure. The values indicate that the scale can measure the emotional safety of primary school students in the learning environment.

EK 1. İlkokul Öğrencileri İçin Öğrenme Ortamı Duyuşsal Güvenlik Ölçeği

Madde Numarası	Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Sınıf arkadaşlarım özelime/mahremiyetime saygı duyuyor.			
2	Sınıf arkadaşlarım bana saygılı davranırlar.			
3	Sınıfta benimle dalga geçilmiyor.			
4	Sınıfta kendimi korunmuş hissediyorum.			
5	Sınıfımın olumlu bir ortam olduğuna inanıyorum.			
6	Sınıfta soru sorma konusunda rahatım.			
7	Sınıfta düşüncelerimi ve duygularımı ifade ederken kendimi güvende hissediyorum.			
8	Sınıfta görüşlerime değer verilir.			
9	Öğretmenim söyleyeceklerimi dinler.			
10	Bana liderlik etme veya sorumluluk alma fırsatları veriliyor.			
11	Okulda fiziksel/temel ihtiyaçlarım (açlık, susuzluk, dinlenme gibi) dikkate alınır.			

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

