

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**  
**GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ALGILANAN ÖĞRETMEN KABUL-REDDİNİN**  
**BAZI DEĞİŞKENLER (Güvenli Bağlanma Düzeyleri,**  
**Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Düzey)**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇAĞLA ÖZDEMİR**

**091104106**

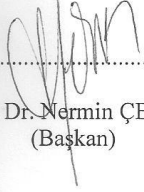
**Danışman Öğretim Üyesi:**

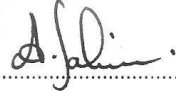
**Yrd. Doç. Dr. İdil Kaya BALKAN**

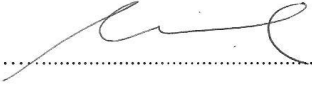
**İstanbul, Nisan 2012**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

26.04.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Çağla ÖZDEMİR'e ait "Algılanan Öğretmen Kabul Reddinin Bazı Değişkenler (Güvenli Bağlanma Düzeyleri, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzey) Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Nermin ÇELEN  
(Başkan)

  
Yrd. Doç. Dr. Alper ŞAHİN  
(Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. İdil KAYA BALKAN  
(Üye)  
(Danışman)

## ÖNSÖZ

İlk olarak, bu araştırmanın her aşamasında değerli önerileri ve yardımıyla desteğini gördüğüm tez danışmanım, Yrd. Doç. Dr. İdil Kaya Balkan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında kendilerinden çok şeyler öğrendiğim değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, katılımcılara ulaşmamdaki yardımlarından ötürü Ata İlköğretim Okulu, Selimiye İlköğretim Okulu ve Büyük Çamlıca Koleji idarecilerine, rehber ve sınıf öğretmenlerine ve özellikle araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere içten yaklaşımları ve yardımları için teşekkür ederim.

Tez konumun önemi konusunda beni destekleyen, bana yol gösteren ve manevi anlamda arkamda olan Prof. Dr. Fatoş Erkman'a şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her alanında beni destekleyen, hep daha ileri yürümem konusunda motive eden başta annem Ayşe Karaman'a, babam Mehmet Karaman'a, kardeşim Çağlar Karaman'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak yaşamıma aşk, anlam ve mutluluk katan hayat kaynağım eşim İbrahim Özdemir'e teşekkür ederim.

Çağla ÖZDEMİR  
Nisan, 2012

## ÖZET

### ALGILANAN ÖĞRETMEN KABUL-REDDİNİN BAZI DEĞİŞKENLER (Güvenli Bağlanma Düzeyleri, Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Düzey) AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı algılanan öğretmen kabul-reddinin öğrencinin anne-babaya güvenli bağlanma düzeyi, öğretmen-öğrenci cinsiyeti ve öğrencinin algılamış olduğu sosyo-ekonomik seviye ile ilişkili olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın örneklemini 5. sınıfa devam eden 150 öğrenci (68 kız ve 82 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, Algılanan Öğretmen Sosyal Desteği Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. İlişkisel Tarama Modeli niteliğindeki bu araştırmada, istatistiksel analizler için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği, İlişkisiz Grup T-Testi, Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda, anne ve babalarıyla güvenli bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları sosyal destek düzeyi de yüksek olarak bulunmuştur. Algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ise hem öğrencinin hem de öğretmenin cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgularından bir diğeri ise, algılanan sosyo-ekonomik düzey (öğrencinin algılamış olduğu ailenin ekonomik durumu, anne-babanın eğitim seviyesi ve anne-babanın çalışıp çalışmadığı durumu) ile algılanan öğretmen sosyal desteği arasında anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Buna göre; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, öğrencinin öğretmeninden algıladığı sosyal destek düzeyi de artmaktadır. Ayrıca, özel okula devam eden öğrencilerin etütlü ve normal devlet okullarına devam edenlere göre öğretmenlerinden daha çok destek hissettikleri ve öğretmenleri ile birlikte geçirdikleri yıl sayısı arttıkça algılanan sosyal desteğinde arttığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Öğretmen Kabul-Reddi, Bağlanma, Algılanan Öğretmen Sosyal Desteği, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.

## **ABSTRACT**

### **EXPLORATION OF PERCEIVED TEACHER ACCEPTANCE-REJECTION IN TERMS OF SOME FACTORS**

**(Attachment Securities, Gender, and Socio-economic status)**

The aim of the study to examine the relationships of perceived teacher acceptance-rejection in terms of some factors which are maternal and paternal secure attachment, gender, and socio-economic status. This study has been conducted among 150 students, 68 of them girls and 82 of them boys, who have been attending to fifth grade of three different elementary schools in Istanbul.

To fulfill research's aim, Kerns Security Scale, Perceived Teacher Social Support Scale, and Demographic Information Form were applied to the students. The research was performed in accordance with the correlationally scanning model and Pearson Moment Correlation Techniques, Independent Samples T-Test, Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H Test were used for statistical analyses.

As a conclusion, a relationship between perceived teacher social support and maternal and paternal secure attachment level was found. Contrary to the literature, there was not found a relation between perceived teacher social support and student's and teacher's gender. Another finding is that there is a relationship between perceived socio-economic status (i.e. economic status that is perceived by student, mother-father education level and mother-father working status) and perceived teacher social support. Accordingly; as family's socio-economic status increases, teacher social support perceived by student increases as well. Furthermore; the study also revealed that the students who are attending to private school reported more perceived teacher social support than the students who are attending state school with and without etude. In addition, there was also found a relation between perceived teacher social support and duration (year) that is experienced with the class-teacher.

**Key words:** Perceived Teacher Acceptance-Rejection, Attachment, Perceived Teacher Social Support, Teacher-Student Relations.

# İÇİNDEKİLER

<u>İÇİNDEKİLER</u>	<u>SAYFA</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Kişilerarası Kabul Red.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. EKAR Kuramının Alt Alanları.....</b>	<b>7</b>
1.2.1. Kişilik Alt Kuramı.....	9
1.2.2. EKAR Kuramı'nın Sosyokültürel Sistemler Modeli ve Alt kuramı.....	10
1.2.3. Başetme Altkuramı.....	11
<b>1.3. Öğretmen Kabul-Reddi.....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. Bağlanma.....</b>	<b>17</b>
<b>1.5. Öğretmen Kabul-Reddi ve Bağlanma.....</b>	<b>19</b>
<b>1.6. Öğretmen Kabul-Reddi ve Cinsiyet.....</b>	<b>25</b>
<b>1.7. Öğretmen Kabul-Reddi ve Sosyoekonomik Düzey.....</b>	<b>28</b>
<b>1.8. Çalışmanın Amacı.....</b>	<b>32</b>
<b>1.9. Çalışmanın Önemi.....</b>	<b>33</b>
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>39</b>
2.3.1. Veri Toplama Araçları.....	39
2.3.1.1. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği.....	40
2.3.1.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği/Öğretmen Sosyal Desteği Alt Ölçeği.....	41
2.3.1.3. Demografik Bilgi Formu.....	42
2.3.2. Uygulama.....	43
<b>2.4. Verilerin Çözümlemesi.....</b>	<b>44</b>

<b>3. BULGULAR</b> .....	46
<b>3.1. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Anne ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi İncelemeye İlişkin Bulgular</b> .....	47
<b>3.2. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	49
<b>3.3. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	50
<b>3.4. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	51
<b>3.5. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	53
<b>3.6. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Annenin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	54
<b>3.7. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Babanın Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	55
<b>3.8. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	57
<b>3.9. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Okul Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	58
<b>3.10. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Öğretmeniyle Geçirdiği Süreye Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular</b> .....	59
<b>4.TARTIŞMA</b> .....	61
<b>5.KAYNAKLAR</b> .....	69
<b>6.EKLER</b> .....	78
<b>7.ÖZGEÇMİŞ</b> .....	89

## TABLÖLAR

<b>Tablo 1.</b> Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	38
<b>Tablo 2.</b> Öğrencilerin ASDÖ-R ve KGBÖ'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri.....	48
<b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Anne ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	48
<b>Tablo 4.</b> ASDÖ-R Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 5.</b> ASDÖ-R Puanlarının Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 6.</b> ASDÖ-R Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 7.</b> ASDÖ-R Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 8.</b> ASDÖ-R Puanlarının Annenin Çalışp Çalışmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 9.</b> ASDÖ-R Puanlarının Babanın Çalışp Çalışmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 10.</b> ASDÖ-R Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 11.</b> ASDÖ-R Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 12.</b> Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Öğretmeniyle Geçirdiği Süre Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	60



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim doğası gereği kişiler arası ilişkilerin olduğu bir yapıdır. Bu yapı içerisinde öğrenciler, öğretmenler rehberliğinde bilişsel ve sosyal birçok görevi yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca bu yapı içerisinde gelişen öğretmen ve öğrenci ilişkileri öğrenciler için bir motivasyon kaynağı da olabilmektedir. (Davis, 2001). Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini algılayışları okula karşı motivasyonlarının gelişimini etkilemektedir. Yüksek kalitedeki öğretmen-öğrenci ilişkisi okula karşı güçlü motivasyonu yordamaktadır (Murdock ve Miller, 2003). Motivasyona ek olarak öğrencilerin okula uyumları açısından da öğretmen-öğrenci ilişkileri araştırmalara konu olmuştur. Öğretmen desteğini daha çok hisseden çocukların okula uyumlarının daha kolay olduğu ve yüksek seviyedeki okul uyumunun da okul devamlılığı ve yüksek test puanlarıyla ilişkili olduğu araştırmalarda saptanmıştır (Klem ve Connell, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki bu yakınlık sayesinde çocuklar duygularını ve kaygılarını açıkça ifade etme fırsatına kavuştukları ve böylelikle okula uyum için uygun yardım ve rehberliğe sahip oldukları ifade edilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Ancak bu öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi ve okula uyumu neden-sonuca dayalı değil, korrelasyoneldir. Yani; çocukların okula uyumu ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi ilişkiseldir. Bu iki unsur birbirinin nedeni veya sonucu değildir, aksine birbirlerinden etkilenebilmektedirler. Örneğin; öğretmenler de doğal olarak daha iyi uyum sağlayan ve performans gösteren öğrencilere karşı daha hoşnutlukla davranmaya meyillidirler (Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Okula uyumun yanı sıra, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini de etkilemektedir. Öyle ki öğretmen-öğrenci arasındaki pozitif sosyalizasyonun algılanan yüksek akran kabulüyle ilişkili olduğu

tespit edilmiştir (Howes, Hamilton ve Matheson, 1994). Yani; öğretmenleriyle ilişkisi iyi seviyede olan öğrenciler arkadaşlarıncada daha çok sevimde ve daha olumlu karşılanmaktadırlar.

Yukarıda da değinildiği üzere öğrencinin öğretmeni ile olan ilişkisini algılayışı akademik başarıdan, sınıfa katılım, okula uyum ve arkadaşlık ilişkilerine kadar uzanan geniş bir alanı etkilemektedir. Peki, öğrencinin öğretmeni ile kurduğu bu ilişkiyi algılayışı nasıl şekillenmektedir? Kısacası öğrencinin bu algısı hangi faktörlerle ilgilidir? Yurt dışında bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında en çok cinsiyet ve etnik köken faktörleri dikkati çekmektedir (McIntyre, 1988; Kesner, 2000; Shumba, 2002). Buna göre; öğretmenler aynı etnik kökenden olan öğrencilere karşı daha olumlu ve anlayışlı yaklaşmaktadırlar. Aynı zamanda araştırmalarda öğretmenler, erkek öğrencilerin kızlara göre daha agresif olduklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Literatüre bakıldığında daha çok öğretmen- öğrenci ilişkisinin kalitesinin neleri etkilediği yönünde araştırmalar yapıldığı, oysa bu ilişkinin kalitesini belirleyen unsurların yeterince araştırılmadığı dikkat çekmektedir (Khan, Haynes, Armstrong ve Rohner, 2010; Hughes, Cavell ve Willson, 2001; Birch ve Ladd, 1997). Türkiye’de yapılan araştırmalar da genellikle bu yönde ve sınırlı sayıdadır (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Sahan, 2010; Şahan, 2008).

Görüldüğü üzere öğrencinin öğretmenin desteğini ve kabul edildiğini hissetmesinin birçok sonuca etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ancak şimdi algılanan öğretmen kabul-reddinin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya çıkaracak çalışmalara ağırlık verilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü bu zamana kadar yapılan araştırmalara bakıldığında algılanan öğretmen kabul-reddinin okul uyumundan, akran kabulüne kadar pek çok alanda etkili olduğu sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Öyle ki; bu sonuçlar

da algılan öğretmen kabul-reddinin ne kadar önemli olduğuna dair birer kanıt niteliği taşımaktadır. Öğrenciler için bu kadar önemli olan bu konunun hangi değişkenlerle ilişki olduğunu tespit etmek ve buna göre önleyici çalışmalar yapmak açısından ise bu çalışmanın alana ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinde bağlanma stilinin rolüne bakan araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bazıları çocuğa ilk bakım verenle çocuk arasında kurulan bağlanmanın öğretmen-öğrenci ilişkisinde yordayıcı özellikte olabileceğini öne sürmektedir (Sroufe, 1983; DeMulder, Denham, Schmidt ve Mitchell, 2000). Bu görüşün yanı sıra, anne-çocuk ilişkisinin çocuk-öğretmen ilişkisinden çok okula uyum ile ilişkili olduğunu savunan görüşler de yer almaktadır (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997). Ancak şu bir gerçektir ki; öğretmenler, akademik ortamlarda öğrenciler için “güvenli üs” (secure base) sağlamak için önemli bir role sahiptirler. Öyle ki; olumlu ve sıcak ilişki kuran öğretmenler öğrencinin okula uyumu, sosyal ve akademik yeterliliğini de olumlu anlamda etkileyebilmektedirler. Okulun gerekliliklerine uyum sağlamaya çalışırken bu güvenli üssü hissetmeyen çocuklar ise akademik başarısızlık, sosyal dışlanma, özel eğitime yönlendirilme ve okulu bırakma vb. gibi konularda ise risk altındadırlar (Kerns ve Richardson, 2005).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin şekillenmesinde sosyo-ekonomik düzey de etkili olabilecek faktörlerden bir diğeridir. Bu zamana kadar yapılan araştırmalara bakıldığında doğrudan algılanan öğretmen kabul-reddinde sosyo-ekonomik düzeyin etkisine bakan araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak çocuk-ebeveyn ilişkisinde sosyo-ekonomik düzeye bakan araştırmalar incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ailelerinden daha çok destek ve kabul gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Şencan, 2009). Bu nedenle Şencan’ın (2009) araştırmasını bir adım öteye götürerek bu çalışmada da sosyo-ekonomik düzeyinin algılanan öğretmen

sosyal desteđi ile iliřkisine bakılmasının alana ayrıca katkı sađlayacađı dūřunūlmektedir.

Çocuklar tarafından algılanan öğretmen kabul-reddinin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu incelemek öğretmen-öğrenci ilişkilerine dair aydınlatıcı sonuçlara ulaşabilmek ve bu ilişkileri geliştirecek uygulamalar hazırlayabilmek için önemli görūlmektedir. Ancak, çocuklar tarafından algılanan öğretmen kabul-reddinin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu inceleyen çalışmalara ūlkemizde rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kabul ve red konusuna bakılacak ve bu durumun çeşitli faktörlerle (öğrencilerin anne-babaya güvenli bağlanma düzeyi, öğretmen ve öğrencinin cinsiyeti, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi) ilişkisi incelenecektir.

Araştırma konularıyla ilgili kuramsal yapının ve ilgili çalışmaların sunulacağı literatür bölümünde öncelikle Rohner'in kişiler arası kabul-red kuramı ayrıntılarıyla aktarılacak ve öğretmen kabul-reddinden bahsedilecektir. Daha sonra, algılanan öğretmen kabul-reddiyle ilişkili olduğu dūřünūlen bağlanma, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey faktörlerine değinilecek ve bunlarla ilgili çalışmalar aktarılacaktır.

### **1.1. Kişilerarası Kabul-Red**

Kişilerarası kabul-red konusunun temeli uluslararası alanda "EKAR Kuramı" olarak da bilinen ebeveyn kabul-red kuramına dayanmaktadır. Orijinali algılanan ebeveyn kabul-reddini içeren ancak onunla sınırla kalmayan kabul-red konusu akran ve kardeş kabul-reddi, öğretmen kabul-reddi, yetişkin yakın ilişkilerde kabul-red gibi her tür bağlanma ilişkilerindeki kabul-red konularını kapsamaktadır. Teoride ve araştırma odaklarındaki bu paradigma değişimine rağmen, bu teori uluslararası alanda bu

şekilde tanındığı için halen ebeveyn kabul-reddi, yani EKAR Kuramı olarak bilinmektedir (Kourkoutas ve Erkman, 2011).

Kişilerarası kabul-reddin temeli ebeveyn kabul-ret kuramına dayandığı için konuyu anlamak açısından EKAR Kuramı ile başlamak yararlı olacaktır. EKAR Kuramı, Rohner tarafından geliştirilmiş ve kuramını ebeveyn kabul ve reddinin nedenlerini, sonuçlarını ve ilgili değişkenlerini yordamaya ve açıklamaya çalışan bir sosyalizasyon kuramı olarak tanımlanmıştır (Rohner ve Khaleque, 2005).

EKAR Kuramı, Rohner'in de belirttiği üzere batılı psikologların ebeveyn çocuk etkileşimine ilgi duymaları sonucu doğmuştur. 20. yüzyılla birlikte ebeveyn çocuk etkileşimine ve özellikle de "ebeveyn kabulüne" Amerikan psikologları arasında artan bir ilgi oluşmuştur. İlk olarak psikanalitik kuram içinde yer alan konu, daha sonraları sosyal öğrenme kuramcılarının da ilgisini çekmiş ve ebeveyn davranışlarının ölçülmesiyle ilgili çalışmalarının önünü açmıştır. Psikoloji ve antropoloji eğitimi almış olan Rohner'in bu konu ile ilgili ilk çalışması 1960'ta tamamladığı ebeveyn kabulünün kültürlerarası karşılaştırılmasıyla ilgili yüksek lisans tezi olmuştur. Rohner 1975'te kuramını tüm detaylarıyla tanımlamış ve 1986'da geliştirmiştir (Eryavuz, 2006).

Ebeveyn kabulü, anne-babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sıcaklık, şefkat, bakım, ilgi, destek ya da kısaca sevginin ön plana çıkması olarak tanımlanmaktadır. Reddetme ise, bu duygu ve davranışların olamadığı veya belirgin şekilde esirgendiği, bunun yanı sıra, çocuğu inciten çeşitli fiziksel veya psikolojik davranış veya duyguların sergilenmesi olarak tanımlanabilir. EKAR Kuramı, temel olarak "ebeveynliğin sıcaklık boyutu" olarak adlandırılan, ebeveyn-çocuk etkileşimine odaklanmıştır (Öngider, 2006).

Tüm insanlar çocukluklarında kendilerini yetiştiren insanlar (genellikle anne-babaları) tarafından az ya da çok sıcaklık ve sevgi görmüşlerdir. Bu sıcaklık ve sevgi (ya da bunların eksikliği) bir düzlem üzerine yerleşebilir. Ebeveyn kabul ve reddi, olumlu tarafında kabulün (sıcaklık, sevgi ve şefkat), olumsuz tarafında ise reddin (sıcaklık ve sevgi eksikliği ile fiziksel ve/veya sözel yaralayıcı davranışlar) yer aldığı ebeveynliğin “sıcaklık boyutu” nu oluştururlar. (Kourkoutas ve Erkman, 2011).

Çocuğun ebeveyni tarafından reddedildiğini algılaması ise, dört temel ifade yolunun herhangi bir kombinasyonu şeklinde ortaya çıkabilmektedir, bunlar: 1) Soğuk ve duygusuz (sıcak ve şefkatlinin tersi), 2) Düşmanca ve saldırgan, 3) Kayıtsız ve ihmalcı, 4) Ayrışmamış reddetmedir. "Ayrışmamış reddetme", ebeveynlerin çocuklarını ihmal ettikleri ya da onlara karşı şefkatsiz veya saldırgan olduklarına dair açık bir davranışsal gösterge olmamasına rağmen, çocukların anne-babalarının umurunda olmadıklarına ya da onlar tarafından sevilmediklerine inanmalarıdır. Anne-babalar çocuklarına karşı soğuk ve sevgisiz veya düşmanca, öfkeli, kızgın, tahammülsüz, huzursuz veya zıt hissedebilmektedir. Bazı anne-babalar ise, çocuklarına karşı kayıtsız kalıp, ilgisizlik ve umursamaz davranabilmektedir (Öngider, 2006).

Yine EKAR kuramı bağlamında Rohner'e (2004) göre; kişinin hayatının herhangi bir aşamasındaki önemli bir kişi tarafından reddedildiğini algılaması bazı spesifik kişilik karakterleri kümesi ile ilgilidir ki bunlar birlikte “kabul-red sendromu”nu oluştururlar. Bu sendrom 10 sosyal, duygusal ve bilişsel karakter kümesi özelliğini taşımaktadır. Bunlar; 1) düşmanlık, agresyon, pasif agresyon ve düşmanlık ve agresyonla ilgili yönetim problemleri, 2) bağımlılık ya da form, sıklık, şiddet, süre ve zamanlamanın algılanan redde bağlı savunmacı bağımsızlık, 3) olumsuz benlik saygısı, 4) olumsuz benlik yeterliliği, 5) duygusal tepkisizlik, 6) duygusal

dengesizlik, 7) olumsuz dünya görüşü, 8) kaygı, 9) güvensizlik, 10) sosyal- bilişsel bozukluk. Çoğu EKAR Kuramından ilham alınarak yapılan 3000'den fazla araştırma sonucunda Rohner ve arkadaşlarına göre (2005) çocuklar her yerde ebeveynlerinden ve diğer bağlanma figürlerinden “kabul” anlamında ve spesifik bir formda olumlu bir cevaba ihtiyaç duymaktadırlar. Eğer bu ihtiyaç tatmin edici bir şekilde karşılanmazsa, çocuklar dünya genelinde, kültür, cinsiyet, yaş, etnik yapı vb. durumlara bakmaksızın yukarıda belirtilen kabul-red sendromuna ait kişilik problemlerini rapor etmeye meyilli olmaktadır. Bununla birlikte, bu psikolojik durumlar davranış problemlerine, depresyona, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi durumlarla alakalı olmaya yatkınlık göstermektedirler (akt. Kourkoutas ve Erkman, 2011).

## **1.2. EKAR Kuramının Alt Alanları**

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı, “kişilik”, “baş etme” ve “sosyokültürel” alan olmak üzere üç farklı alanda beş temel soru sormaktadır:

### **Kişilik Alanı**

1. Dünya üzerinde farklı kültürlerde yaşayan çocuklar anne-babaları tarafından kabul veya red edilmeye aynı şekilde mi tepki vermektedirler?
2. Çocuklukta red edilmenin etkileri yetişkinlik ve yaşlılık döneminde ne kadar sürmektedir?

**Baş etme Alanı:**

3. Neden bazı çocuklar ve yetişkinler çocukluk döneminde yaşadıkları red ile duygusal açıdan diğerlerine göre daha etkin bir şekilde başa çıkabilmektedirler?

**Sosyokültürel Alan:**

4. Neden bazı anne-babalar çocuklarına karşı sıcak ve sevgi dolu yaklaşırken, bazı anne-babalar çocuklarına karşı soğuk, ilgisiz hatta saldırgan olabiliyorlar? Örneğin EKAR Kuramı'nın öngördüğü gibi, acaba belirli bazı psikolojik, ailesel ve toplumsal faktörler, belirli ebeveyn kabul-red davranış örüntüleri ile tutarlı bir şekilde ilişkili midir?
5. Bir toplumun genel yapısı ve içinde yer alan bireylerin davranış ve inançları o toplumdaki anne-babaların çocuklarına karşı daha çok kabul ya da red edici olmalarından nasıl etkilenmektedir? Örneğin EKAR Kuramı'nın öngördüğü gibi, acaba bir insanın dini inançları, sanatsal tercihleri ya da diğer kendini ifade biçimleri ve davranışları çocuklukta anne-babası ile ilişkide ne kadar kabul ya da red yaşadığı ile evrensel bir şekilde ilişkili midir?

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı bu sorulara evrensel bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. EKAR Kuramı, hem dünya üzerinde yaşayan çeşitli kültürlerden hem de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli etnik gruplardan toplanmış kültürler arası verilere dayanmaktadır. Kuram, bir taraftan 20. yüzyılda yapılmış konuyla ilgili binin üzerindeki ampirik araştırma bulgularını dikkate alırken, diğer taraftan bu bulguların anlaşılabilmesine olanak tanıyacak kuramsal bir çerçeve oluşturmuştur. EKAR



Kuramı, bu çeşitli araştırma bulgularına dayanarak, anne-baba tarafından kabullenilme veya reddedilme konusunu, döllemeden ölüme uzanan bir gelişim süreci içerisinde ele alır. Kuramın tüm yaşam sürecini ele alan bakış açısı, özellikle kişilik alanındaki görüşlerinde ortaya çıkmaktadır (Rohner ve Khaleque, 2005).

### **1.2.1. Kişilik Alt Kuramı**

EKAR'ın kişilik kuramında, çocuklukta ebeveynleri tarafından kabul veya reddedilmenin çocuk veya yetişkinin kişilik yapısı ve genel psikolojik durumu (özellikle ruhsal sağlığı) üzerindeki etkileri yordanmaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır. Kuram, insanların kendileri için önemli olan kişilerden olumlu tepki almak gereksiniminde oldukları varsayımından yola çıkmaktadır. Bu durum, insanın evrim süreci içerisinde oluşmuş, biyolojik temelli, temel bir gereksinimdir. Olumlu tepkiye duyulan gereksinim, insanın farkında olarak veya olmayarak bakım, ilgi, destek, şefkat araması olarak düşünülmektedir. Bu duygusal gereksinim, yetişkinlik döneminde daha karmaşıklaşarak, ne düşündüğüne önem verilen kişiler tarafından beğenilme isteğini de ( farkında olunsun veya olunmasın) içine almaktadır. Çocuğun duygusal güvenliği ve gelişimi anne-babasıyla olan ilişkisinin niteliğine bağlı olduğu için ebeveynler çocukların yaşamında çok özel bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, EKAR'da çocuğun anne-babası tarafından kabullenilmesi veya reddedilmesi, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. EKAR'da da anne-babası tarafından reddedilmiş çocuk veya yetişkinlerin kişilikleri üzerinde gözlenen en belirgin etkileri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Bağımlılık veya savunucu bağımsızlık
2. Duygusal duyarsızlık (tepkisizlik)
3. Düşmanlık ve saldırganlık

4. Olumsuz öz-saygı (self-esteem)
5. Olumsuz öz-yeterlik (self-adequacy)
6. Duygusal tutarsızlık (instability)
7. Olumsuz dünya görüşü (Öngider, 2006).

### **1.2.2. EKAR Kuramı'nın Sosyokültürel Sistemler Modeli ve Alt kuramı**

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nın sosyokültürel alanı, anne-baba tarafından reddedilmenin evrensel nedenleri üzerinde durmakta; reddetmeyle ilgili sosyokültürel değişkenleri belirlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır. Örneğin, Ebeveyn Kabul-Red Kuramı, çocukların reddedildiği toplumların doğaüstü dünya (Tanrı, tanrılar ve ruhani dünya) ile ilgili kültürel inançlarında, doğaüstü güçlerin genellikle kötü niyetli, diğer bir deyişle, düşmanca davranan, hain (güvenilmez), yordanamaz, kaprisli, yıkıcı veya bir başka biçimde olumsuz güçler olarak ortaya çıkacağını yordamaktadır. Kuramın bu yordaması birçok kültürler-arası veri tarafından doğrulanmıştır. Diğer yanda, çocukların kabul edilerek, sevgiyle yetiştirildikleri toplumlarda doğaüstü dünyanın genellikle iyi (sıcak, destekleyici, cömert koruyucu, ya da bir şekilde iyi kalpli) olduğu düşünülmektedir. Bu iki farklı tip toplum arasındaki kültürel farklılıklar, kabul edilmiş kişilerle reddedilmiş kişilerin zihinsel tasarımlarındaki bireysel farklılıkların bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan araştırmalarda meslek seçimi, sanatsal gelenek veya tercihlerin bile anne-baba tarafından kabul veya reddedilme ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Birçok toplumdaki anne-baba çocuklarına karşı sıcaklık ve sevgiyle yaklaşırken, neden diğerleri çocuklarına karşı soğuk, ilgisiz hatta saldırgan davranabilmektedirler? Aynı toplum içerisinde çocuklara anne-babalık etmek

konusunda ortaya çıkan bireysel farklılıklar ile toplumlar arası farklılıklar nereden kaynaklanmaktadır? İşte bu sorular kabul-red teorisinin sosyokültürel sistemler modeline rehberlik etmektedir ve bu soruların kolay veya basit yanıtları yoktur.

Çocuklar sadece anne-babalarından etkilenmezler. Çocuklar içinde buldukları doğal çevreden, içinde buldukları toplumun tüm sistemlerinden, bu toplumdaki yetişkinlerle ve yaşlılarıyla olan ilişkilerinden, toplumun geleneklerinden, dininden, sanat ve müziğinden de etkilenirler (Ekmekçi, 2008).

Aynı şekilde yetişkinlerin çocuklara davranışları da bu sistemlerden etkilenmektedir. Örneğin; sosyal ve duygusal desteksiz durumdaki tek ebeveynler, özellikle de genç ve ekonomik anlamda zor durumda olanlar, sevgilerini ve ilgilerini çocuklarından çekme konusunda büyük bir risk altındadırlar (Rohner ve Khaleque, 2005).

### **1.2.3. Başetme Altkuramı**

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı baş etme alanında su soruya cevap aramaktadır: Bazı çocuklar reddedilmenin örseleyici etkilerine, duygusal veya zihinsel sağlıkları (reddedilmiş çocuklarda tipik olarak görülen derecede) zedelenmeden nasıl göğüs gerebilmektedirler?

EKAR Kuramında, insanların ruh sağlığının, yasadıkları reddedilmenin sıklığına, şiddetine ve süresine bağlı olarak bozulduğu ileri sürülmektedir. A.B.D ve tüm dünyada yapılan çalışmalarda, kuramın öngördüğü gibi çocuk ve yetişkinlerin yaklaşık %80'ninin Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nın kişilikle ilgili görüşleri doğrultusunda tepki verdikleri belirlenmiştir. Kuramın beklentileri doğrultusunda tepki vermeyen kişilerin bir bölümü "sorunlu" kişiler olarak adlandırılmıştır. "Sorunlu" kişiler bir reddedilme yaşamamış olmalarına rağmen ruhsal sağlıkları yine de zedelenmiş kişilerdir. (Eryavuz, 2006).

Başa çıkma kuramının esas üzerinde yoğunlaştığı, ciddi bir şekilde reddedici olan aileler tarafından yetiştirilmelerine rağmen yine de duygusal ve genel ruhsal sağlığı iyi olan “duygusal baş edeci” lerdir. Diğer yanda, “araçsal baş ediciler”, mesleklerinde veya işlerinde ve diğer iş yapmaya yönelik etkinliklerde başarılı olan ama duygusal ve ruhsal sağlığı zedelenmiş kişilerdir. “Araçsal baş ediciler” ciddi bir reddedilme yaşamış olmalarına rağmen, mesleklerinde veya yaptıkları işlerde çok yeterli ve başarılı olabilirler.

Hem kuramsal hem de ampirik açıdan, baş etme mekanizması Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nın en az gelişmiş kısmıdır. Bazı kişilerin algılanmış reddedilme ile diğerlerine göre daha etkin başa çıkabilmelerinde rol oynayan mekanizma ve süreçler hakkında güvenilir bir bilgi henüz yoktur. Yine de, Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'na göre, baş etme mekanizmasını (hatta tüm kabul edilme - reddedilme sürecini) anlayabilmek için, hem kişiyi hem de kişinin içerisinde bulunduğu durumu göz önüne alan, çok-yönlü bir bakış açısı benimsemek gerekecektir. Bu bakış açısının üç ögesi vardır: Kişinin kendisi (self), diğerleri (others) ve içerisinde bulunulan durum-bağlam (context).

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nda benimsenen çok-yönlü davranış modeli, kişinin davranışının (örn. algılanan reddedilme ile baş etme davranışı) kişi, diğerleri ve bağlam arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olduğunu ileri sürer. Kişinin kendisi (self) ile ilgili özellikler çocuğun zihinsel tasarımları ile daha önce değinilen diğer iç ve dış (kişilik) özellikleri kapsar. “Diğerleri” ile ilgili özellikler, reddedici anne-babanın kişisel özelliklerinin yanı sıra, reddedilmenin şekli, sıklığı, süresi ve ağırlığı gibi faktörleri içerir. “Bağlam” özellikleri ile kastedilen ise, çocuğun yaşamındaki “diğer önemli kişiler” ile çocuğun içerisinde bulunduğu çevrenin sosyal-durumsal özellikleridir. Hipotetik olarak diğer bütün koşulların eşit olduğu bir durumda,

reddedilmiş çocukların reddedilme ile bas etme olasılığı, sıcak, destekleyici, bir alternatif “bakım veren” kişi veya bir “diğer önemli kişi”nin varlığı ile yükselecektir (Öngider, 2006).

Kuramca “sorunlu” kişiler (bir reddedilme yaşamamış olmalarına rağmen ruhsal sağlıkları yine de zedelenmiş kişiler) olarak adlandırılan grupla ise EKAR Kuramı araştırmacıları 2000 yılına kadar çalışmalara çok az zaman ve gayret harcamışlardır. Çünkü genellikle insanların, anne-baba tarafından reddedilmeyle hiçbir ilişkisi olmayan pek çok nedenden dolayı psikolojik olarak rahatsızlanabileceğine inanılmıştır. Rohner (2006) de yıllarca bu sebepten dolayı “sorunlu” kişileri görmezden geldiğini, ancak bir yandan da kabul edilmiş bu kişilerin reddedilmiş kişilerin kişilik özellikleriyle benzerlik gösterdiğine şaşırdığını belirtmiştir. Buna ek olarak, 1999 yılında sevgi dolu bir ailede yetişen bir çalışma arkadaşının yakın ilişki kurduğu kişiyi kaybettiğinde neredeyse aynı denecek düzeyde reddedilmiş bir çocuk gibi kişilik özellikleri gösterdiğini ve bunun sonucunda kafasında bir ampulün yandığını ve o an EKAR Kuramı’nın kişilik alt teorisinde büyük bir paradigma değişimine neden olduğunu ifade etmiştir (akt. Khaleque, 2007).

Yukarıdaki bu olaydan sonra, “Kişilik alt kuramında belirtilen spesifik kişilik özellikleri ebeveyn reddi ile ilgilidir” varsayımı “Hayatın herhangi bir aşamasında bağlanma figüründen algılanan red çocukluğunda ebeveynleri tarafından red edilen çocukların veya yetişkinlerin gösterdikleri aynı kişilik özellikleri ile ilgilidir” şeklinde reformüle edilmiş olmuştur (Khaleque, 2007).

Reformüle edilen bu varsayım ise ilk defa 2001 yılında gerçekleşmiştir. Bu araştırma Amerika’daki 88 heteroseksüel yetişkin kadının yakın erkek partnerlerinden algıladıkları kabul-reddin psikolojik alışmasına etkisini araştırmıştır. Ayrıca çocuklukta hatırlanan anne ve baba kabul-red deneyimlerinin güncel partner

kabulünü ve kadınların alışmasına nasıl etkilediğini araştırmıştır. Analiz sonuçları kadının alışmasının yakın partnerinden reddedilme derecesiyle zayıfladığını açığa çıkarmıştır. Ayrıca, hem partner hem de babaya ait kabullerinin kadınların psikolojik alışmaları üzerinde anneye ait kabulden anlamlı derecede daha büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Khaleque ve Rohner, 2004; Rohner ve Khaleque, n.d.; akt. Khaleque, 2007).

Bu çalışma uluslararası alanda büyük ilgi görmüştür ve bu çalışma şu an dünya genelinde on beşten fazla ülkede uygulanmaktadır. Bu nedenle, EKAR Teorisi geleneksel ilgisi olan ebeveyn kabul-reddinin ötesine geçmiş ve şu an yaşam süresince *kişilerarası* kabul ve red ile ilgili tüm yönleri odaklanmaktadır. Bu kişilerarası ilişkiler ise günümüzde ebeveyn, akran, kardeş, öğretmen ve yetişkin yakın ilişkiler ile tüm diğer bağlanma ilişkilerini içermekte fakat sınırlı kalmamaktadır.

Bu çalışmada ise kişilerarası kabul-redde öğretmen boyutu ele alınacak ve öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kabul ve reddin çeşitli faktörlerle ilişkisi incelenecektir.

### **1.3. Öğretmen Kabul-Reddi**

Aileden sonra en önemli sosyalleşme alanlarının başında gelen okul başlı başına kişilerarası ilişkilerin sarmalında olan bir eğitim yeridir. Bakıldığında öğretmen, öğrenci, okul hizmetli personeli, idareci ve veli bu ilişkilerin birer parçasını oluşturmaktadır ve her biri arasında bir ilişki kombinasyonu vardır. Bu çalışmada ise bu eğitim ortamındaki kişilerarası ilişkilerin öğretmen-öğrenci ayağı incelenecektir.

Kuşkusuz eğitim ortamında yukarıda sayılan toplulukların her birinin teker teker ayrı önemi vardır ve hiç biri bir diğerinin katkısı olmadan tam anlamıyla bir başarıdan söz

edilemez. Bu topluluklar eğitimin vazgeçilmez parçalarıdır ve her birinin bu süreçte ayrı ayrı sorumlulukları ve katkıları vardır. Fakat temel ve direk anlamda bakıldığında kuşkusuz eğitim, eğitimi veren öğretmen ve eğitimi alan öğrenci arasında geçmektedir. Bu eğitim sürecinde ise aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında duygusal bir bağ kurulmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin duygusal anlamda birbirlerini nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Öyle ki, öğretmeni tarafından desteklendiğini, kabul gördüğünü, sevildiğini ve değerli olduğunu hisseden çocuğun akademik başarı, okula uyum, arkadaşlık ilişkileri, olumlu benlik algısı gibi gelişimsel alanlarda olumlu sonuçlarına rastlanmaktadır (Kourkoutas ve Erkman, 2011).

Karadağ'ın (2007) yılında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma bu durumun bir örneği niteliğindedir. Bu çalışmada akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi çalışmasında aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki etkilerine bakılmıştır. 305 kişilik örnekleme yapılan çalışmaya göre; öğretmeninden olumlu yönde sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenci öğretmenin kendisini sevdiğini, kendisine değer verdiğini ve çalışmalarında başarısız olsa dahi öğretmenin kendisine kızmayacağını hissediyor ve buna inanıyorsa öğrencinin akademik performansını iyi düzeyde gösterebildiği saptanmıştır (Karadağ, 2007).

Karadağ'ın bulgularıyla tutarlılık gösteren bir diğer çalışma ise Erden ve Akgül'ün (2010) 292 kişiden oluşan 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş oldukları çalışmadır. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin matematik başarılarını yordama gücüne bakılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, matematik kaygısı ve öğretmen desteğinin

öğrencilerin matematik başarılarının anlamlı yordayıcısı olduklarını ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise; erkek öğrenciler için matematik kaygısının, kız öğrenciler için ise öğretmen desteği puanının matematik başarısını daha fazla yordadığı görülmüştür. Buna göre; öğrencilerin kaygıları azaldığı ve öğretmen tarafından desteklendiği zaman başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarını göz önünde bulundurursak, öğrencilerin matematik başarılarını artırmak için öğretmenlerin bir yandan öğrencilerin kaygılanmasına neden olan etmenleri sınıf ortamından kaldırmaları ve öğrencilere karşı sosyal desteklerini de arttırmaları gerekir.

Görüldüğü üzere öğretmenden algılanan sosyal desteğin okul başarısı üzerine etkisi büyüktür, ancak sosyal desteğin önemi sadece bu alanla sınırlı değildir. Öyle ki; Akın'ın (2005) 897 kişiden oluşan lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenden algıladığı sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yani; öğretmenden algılanan sosyal destek, öğrencinin kendini kabul düzeyini yükselmektedir. Anlaşıldığını ve kabul edildiğini hisseden öğrenci, olumlu ve olumsuz yanlarıyla barışık olmakta ve böylece kendini kabul düzeyi yükselmektedir.

#### **1.4. Bağlanma**

Son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kabul veya red duygusunda öğrencilerin sahip olduğu bağlanma stillerinin önemli bir role sahip olduğu göze çarpmaktadır. Stroufe'nin (1983, 1986) okul öncesi çocuklarla yaptığı gözlemlerinde belirttiği üzere; anneleriyle güvenli bağlanma ilişkisine sahip olan çocuklar, öğretmenleriyle ilişkilerinde daha olumlu, işbirlikçi ve daha az öğretmenlerine bağımlı davranışlar göstermektedirler (akt.Geddes, 2006). Aynı



şekilde Howes ve Hamilton da (1992) güvenli bağlanma ilişkisine sahip çocukların öğretmenleri ile ilişkilerini daha kaynaşmış ve sıcak şeklinde hissettiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kabul-reddin öğrencilerin bağlanma stilleriyle ilişkisinin de inceleneceği bu araştırma için öncelikle Bağlanma Kuramı'na değinmek faydalı olacaktır.

Bağlanma Kuramı, bebek ve bakım veren arasındaki bağlanma sürecini araştıran İngiliz psikoanalist John Bowlby (1969) tarafından geliştirilmiştir. Bowlby'e (1969) göre bağlanma kuramı; insanların kendileri için önemli olan başkalarıyla güçlü duygusal bağlar kurma eğilimlerinin nedenlerini açıklayan ve çocuk ile ebeveynleri arasındaki bağın, çocuğun güvenlik hissi ve psikolojik gelişimi üzerindeki önemini tanımlayan bir yaklaşımdır. Bağlanmayı ise Bowlby (1969), "belli bir figüre karşı, özellikle stresli durumlarda yakınlık arama ve sürdürme eğilimi tarafından nitelendirilmiş sürekli duygusal bağ" olarak açıklamıştır.

Bowlby yapmış olduğu gözlemlerde bebeklerin ve diğer primat yavrularının bakıcıdan ayrılma durumunda verdikleri tepkilerin evrensel olduğunu belirtmiştir. Bebekler ve primat yavruları artarda gelen ve tahmin edilebilir duygusal tepki serileri gösterirler. Bunlar; anneyi aramanın ve aktif aramanın olduğu *karşı koyma* (protest), pasifliğin ve belirgin üzüntünün olduğu *çaresizlik* (dispair) ve aktif ve savunmacı gözardı etmenin ve anne döndüğünde anneden kaçınmanın olduğu *kopmadır* (detachment). Bebekler ve primat yavrularındaki bu dikkat çeken benzerliklerden dolayı Bowlby, bebek ve bakım veren arasındaki bağlanmanın evrimsel önemine vurgu yapmıştır (Hazan ve Shaver, 1994).

Bowlby'den etkilenen ve onun kuramını bilimsel çerçevede test eden bulunan Ainsworth özellikle yabancı ortam deneyi (strange situation) ile anne-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisini inceleyerek kurama katkı sağlamıştır. Yabancı ortam

deneyi ile Ainsworth, 12-18 aylık bebeklerin annelerinden ayrıldıklarında, yanlarına bir yabancı geldiğinde ve anneleri geri döndüğünde verdikleri tepkileri incelemiştir. Laboratuvar ortamında bebeklerin annelerinden ayrılmaları ve tekrar birleşmelerine verdikleri tepkilerden hareketle Ainsworth bebeklerin annelerine bağlanma stillerini güvenli, kaygılı-dirençli ve kaçınan olarak sınıflandırmıştır. Güvenli bağlanan bebekler, anneleri döndüğünde onları güvenli üs olarak görmüş ve fiziksel yakınlık kurmak istemişler ve huzur duymuşlardır. Kaygılı- dirençli bebekler, annelerine tutarsız davranışlar göstermişler ve anne ile bir araya gelmekten huzur bulamamışlardır. Kaçınan bebekler ise, anne ile bir araya geldiğinde yakınlık ve ilişki kurmaktan kaçınmışlardır (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Ainsworth, bu çalışmasının sonuçlarıyla paralel olarak ilk bir yıl içinde annenin bebeğinin tepkilerine ve ihtiyaçlarına hassasiyetinin ve sorumluluğunun büyük önem taşıdığına vurgu yapmıştır (Hazan ve Shaver, 1994).

Bowlby'e göre bağlanmanın çocuk açısından yaşamsal bir değeri ve insan hayatı için üç temel işlevi vardır. Bunlar; dünyayı keşfederken geri dönülebilecek güvenli bir liman olma, fiziksel gereksinimleri karşılama ve hayata dair bir güvenlik duygusu geliştirebilme şansıdır. Bu süreçler yeterli düzeyde karşılandığı takdirde çocukta "çalışma modelleri" oluşur. Yani anne tarafından bir ölçüde karşılanan güvenlik duygusu çocuğun dünyayı algılayışını belirler (Tüzün ve Sayar, 2006). "İçsel çalışan modeller", bağlanma figürünün sıkıntılı zamanlarda kişiye destek olacağına ve kişinin kendisinin bu figürle olan etkileşimine dair beklentilerini oluşturmaktadır (Akyüz, 2011). Bowlby'e göre içsel çalışan modeller birbirini tamamlar iki boyut içermektedir. Bunlardan biri kendilik modeli olup, kişinin bağlanma figürü tarafından değerli görülüp görülmediğine ilişkin temsilleri içerir. Diğeri ise başkaları modelidir ve bağlanma figürünün korunma ve destek çağrılarına destek veren ve

ulaşılabilir olduğuna ilişkin temsilleri içermektedir. Yani bakım veren ocuk sıkıntıda olduğunda ulaşılabilir ve çocuğa karşı sevgi dolu ve duyarlı olursa ocuk kendine yönelik sevgi ve bakımı hak ettiğini dşunr ve bakıcının da sevgi dolu ve güvenilir olduğuna dair bir algı geliştirir. Böylelikle bakım veren ve ocuk arasında güvenli bir bağlanma oluşur (Bowlby, 1969, 1973).

### **1.5. Öğretmen Kabul-Reddi ve Bağlanma**

Bebeklikte ilk bakım veren ile kurulan bağlanmanın, kişinin ileriki yaşantısında etkiye sahip olduğu bilgisi birçok çalışmayla ortaya konmuştur (Trkz, 2007; Jacobsen ve Hofmann, 1997). Bu nedenle aileden sonra ilk sosyalleşme yeri diyebileceğimiz okul ortamında, öğretmenle kurulan ilişkilerde öğrenciler ilk bakım verenle kurdukları bu ilişki altyapısıyla hareket etmektedirler diyebiliriz. Bununla birlikte öğretmenler, ikinci bağlanma figürü olarak da karşımıza çıkabilmekte ve anne-ocuk arasında kurulan güvensiz bağlanmayı iyileştirici etkiye sahip olabilmektedirler (Buyse, Verschueren ve Doumen, 2011; Bergin ve Bergin, 2009). Çocuğun annesi ile arasındaki güvensiz bağlanma ilişkisi genellikle sınıfta çocuğun agresif davranışlarıyla kendini göstermektedir (DeMulder, Denham, Schmidt ve Mitchell, 2000; Turner, 1991) Ancak okulda dışa vuran bu agresif ve saldırgan davranışların şiddeti Buyse ve ark., (2011) araştırmasında da belirtildiği üzere ğretmen-ğrenci arasında kurulan yakın ilişki ile hafifletilebilmektedir. Öyle ki 127 okul öncesi çocuğu ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; daha az güvenli bağlanma ilişkisine sahip çocuklar öğretmenleri ile kabul gördükleri ve desteklendikleri bir ilişki tarzına sahip olduklarında saldırgan davranışlar için risk grubunda olmaktan uzaklaşmaktadırlar. Sonuç olarak; çocuklar ilk bakım verenleri ile güvenli bağlanma ilişkisine sahip olmasalar bile öğretmenleri ile daha sonra

aralarında gelişen güvenli ilişkinin çocukların davranışları üzerinde iyileştirici ve önleyici bir etkisi vardır.

Van Ijzendoorn ve arkadaşları (1992) ile Howes ve arkadaşları (1988) da yapmış oldukları çalışmalarda çocuk-ebeveyn arasında kurulan güvensiz bağlanma ilişkisinin özellikle okulöncesi ve ilköğretim döneminde öğretmen-çocuk arasında kurulan güvenli bağlanma ilişkisi ile telafi edilebileceği sonucuna varmışlardır (aktaran Çapan, 2009). Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder (1997) 62 okul öncesi çocuk ve öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada anne ile kurulan güvensiz bağlanma ilişkisinin öğretmen ve çocuk arasında kurulan güvenli bağlanma ilişki ile kısmen de olsa telafi edilebileceğini göstermektedir. Buna göre; anneleri ile güvensiz, öğretmenleri ile güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar hem anne hem de öğretmenleri ile güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklara göre daha yüksek sosyal beceri davranışları göstermektedirler. DeMulder, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes (2002) da çalışmalarında öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişkinin önemini destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir. 511 öğrenci ile yapılan çalışmada öğretmen-öğrenci yakın ilişkisinin Afrikan Amerikan çocukların dil gelişimiyle ve ebeveynleri otoriter olan çocukların okuma becerileriyle pozitif ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Geçmişte yapılan araştırmalara bakıldığında otoriter ve etnik kökeni farklı olan çocukların akademik olarak dezavantajlı pozisyonda olduğu görülmektedir (Entwisle ve Alexander,1993). Ancak bu araştırma ile yakın öğretmen-öğrenci ilişkisinin bu çocuklar için koruyucu rolde hizmet ettiğini görebilmekteyiz.

Bağlanma Teorisi, çocukların bakım veren yetişkinlerle ilişkileri aracılığıyla bağlanma ilişkisi geliştirdiklerini savunmaktadır (Hamilton ve Howes, 1992). Anne-babadan sonra ise belki de bir çocuğun hayatında en önemli bakım veren yetişkini öğretmen oluşturmaktadır ve hem öğretmenler hem de ebeveynler çocukla bakım

veren ilişkisi içindedirler. Ancak bakım verme aktiviteleri konusundaki benzerliklere rağmen çocuk-öğretmen ilişkisini çocuk-anne ilişkisinden ayıran yönler de vardır. Bunların başında ise ilişkinin içeriği gelmektedir. Anne ev ortamında tek bir çocukla ilgilenirken ve her zaman ulaşılabilir konumdayken, öğretmen okul ortamında birçok çocukla ilgilenmekte ve yalnızca okul zamanlarında çocuk için ulaşılabilir durumda olmaktadır.

Tulviste ve Rohner (2010), çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz olarak şekillenmesinde anne ile kurulan ilk bağlanma ilişkisinin önemine değinen ve bunu kanıtlayan birçok araştırma olduğunu söylemektedirler (akt. Kourkoutas ve Erkman, 2011). Bu araştırmalardan birinde Tulviste, 224 kişilik Estonya ergenleriyle çalışmış ve algılanan ebeveyn kabul-reddi ile öğretmen kabul-reddinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; aileleri tarafından daha az kabul edildiğini düşünenlerin öğretmenlerini daha çok reddedici görmeye meyilli oldukları tespit edilmiştir.

Çocuğun ebeveyni ve öğretmeni ile ilişkisindeki benzerliğin yanı sıra, son zamanlardaki araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocuk-öğretmen ilişkisiyle çocuğun anneye bağlanması kıyaslanmıştır ve erken çocuklukta öğretmen ile kurulan yüksek kalitedeki ilişkinin annesi ile güvensiz bağlanma ilişkine sahip çocuklarda telafi edici ilişki olarak hizmet verebileceği savunulmuştur (Bergin ve Bergin, 2009). Bu nedenle, hem anasınıfında hem de 1.sınıf düzeyindeki çocuklar için geçmiş öğretmen tecrübeleri anne ile kurulan bağlanma ilişkisinden daha güçlü bir yordayıcı olabilmektedir (O'Connor ve McCartney, 2006). Sonuç olarak, çocukların gelecekteki ilişkilerinin kalitesi için erken çocuklukta öğretmen ile kuracağı ilişki çok önem kazanmakta ve hatta anne ile kurulan güvensiz bağlanma örüntülerini de telafi etme olasılığı söz konusu olabilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin bağlanma açısından önemine sosyal kontrol teoristi Hirschi de değinmiştir. Ona göre, çocuğun ilk bağlanması daha sonra kuracağı ilişkileri etkileyecektir. Hirschi, bağlanmanın daha global ve okul gibi sosyal kurumlarla kişi arasında kurulan duygusal bir bağ olduğunu anlatmaktadır. Bu duygusal bağın oluşmasında ise Hirschi (1969) dört elementinin olduğunu belirtmiştir:

1. Bağlanma ve başkalarının fikirleri hakkında endişe
2. Toplum tarafından kabul görme için mantıklı kararlar ve uyma
3. Katılma, dâhil olma
4. Sosyal enstitüler tarafından geçerli olan inançlar, prensipler

Sonuç olarak eğer bağlanma güçlü ise, çocuk duygusal anlamda ailesine, okuluna ve topluma duygusal olarak bağlı hisseder. Eğer bu bağ zayıfsa, çocuk zararlı davranışların içinde kendini bulabilir (Aktaran, Şahan, 2008).

Bağlanma konusu çerçevesinde aile ve okul arasındaki bu benzerliklere rağmen bazı araştırmalar da çocukla öğretmeni ve annesi arasında kurulan ilişkinin farklı yanları olduğunu da söylemektedirler. Howes ve Hamilton'ın (1992) çocuğun öğretmeni ve annesine karşı olan davranışlarının benzerliklerini ve farklılıklarını araştırmıştır. Araştırmacılar ise çocuğun bakım verene davranışlarını tespit edebilmek için 65 maddeden oluşan "Bağlanma Q-Set" materyalini kullanmışlar ve yaş ortalamaları 36 ay olan 331 çocuğu öğretmeni ve 110 çocuğu annesi ile gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların annelerine ve öğretmenlerine karşı davranışları farklı olarak gözlemlenmiştir. Bu farklar özellikle çocukların duygu durumu, yetişkinlerden duyarlılık beklentileri, yetişkinin bulunduğu lokasyon hakkındaki farkındalığı ve konfor ve destek açısından yetişkine güvenme

konularında karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlarda çocukların annelerine ve öğretmenlerine karşı farklılaşan davranışlarının ilişkinin gerçekleştiği içerik ile bağlantılı olabileceği söylenmektedir. Örneğin; okul ortamında öğretmenler birçok çocukla ilgilendiklerinden çocuklar öğretmenlerini annelerine göre daha az ulaşılabilir hissetmektedirler. Bunun yanı sıra; güvenli bağlanma stiline sahip çocukların hem öğretmenleriyle hem de anneleriyle ilişkileri genel anlamda olumlu olarak yorumlanmıştır. Güvenli bağlanma ilişkisine sahip bu çocukların, sosyal ilişkiyi sürdürdükleri ve bu ilişkiden keyif aldıkları da gözlemlenmiştir.

Çocukların bağlanma stillerine bakarak iletişim becerilerini ve kişilik özelliklerini yordamaya çalışan çalışmalar da vardır. Bu çalışmalarda güvenli bağlanan çocukların diğer bağlanma tiplerine göre ilişkilerinde daha olumlu, güvenli, rol alıcı ve tatmin edici ilişkiler kurdukları ortaya konmuştur. Örneğin; Türköz (2007), 3 farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen okulöncesi eğitimdeki 5-6 yaş grubu 77 çocuk ile çalışmış ve kişiler arası ilişkilerde stresle baş edebilme ve bellek performansı ile çocukların bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre; kişiler arası stres içeren problematik durumlarda güvenli bağlananların girişken-olumlu, güvensiz bağlananların ise çekingen ya da saldırgan baş etme yollarına başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, güvenli bağlanan çocukların okul ortamında karşılaşacakları problemlere karşı daha dayanıklı ve problem çözücü tavırda olabileceklerine de işaret etmektedir.

Jacobsen ve Hofmann'ın (1997) 7, 9, 12 ve 15 yaşlarındaki çocuklarla gerçekleştirdiği boylamsal araştırmasında ise güvenli bağlanma stiline sahip çocukların özellikle şu alanlarda okulda daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır: dikkat-katılım, kendini güvende hissetme ve akademik başarı. Güvenli bağlanma geçmişine sahip çocukların diğerleri hakkındaki içsel temsillerinin daha destekçi, yardımsever

ve pozitif olma ile kendilerini saygıya değer görmeye daha yatkın olduklarını da savunmaktadırlar.

Aynı şekilde Saymaz'ın (2003) 474 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin bağlanma stilleri ile kişiler arasındaki ilişkilerinde anlamlı bir ilişki olduğu ve güvenli bağlanma stiline yardımcı olma, dengelilik, başkalarına güven, duyarlılık ve kararlılık alt boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bağlanma, kişilik ve kişiler arası ilişkilerdeki bu sonuçların yanı sıra, bağlanma stilleri ve algılanan sosyal destek arasında da ilişkinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar olmuştur. Bu araştırmalardan biri olan Anan ve Barnett'in (1999) çalışmasında 56 Afrikan Amerikan çocuk ile iki aşamalı olarak çalışılmıştır. İlk olarak çocuklar 4,5 yaşında iken bağlanma stillerine bakılmış ve iki yıl sonra ise algıladıkları sosyal destekler tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; 4 yaş civarında çocuğun ilk bakım vereni ile güvenli bağlanma ilişkisi 6 yaş civarında yüksek algılanan sosyal desteği yordamaktadır.

Sonuç olarak literatür sonuçları çerçevesinde bağlanma türünün kişilik özellikleri, başa çıkma eğilimleri ve kişiler arası ilişkileri yorumlama gibi durumlar üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Öyle ki; güvenli bağlanma kendine ve ilişkilerine güvenme, zorluklar karşısında daha yapıcı ve olumlu olma ile paralel gitmektedir. Böylesine önemli bir zemin oluşturan bağlanma konusunun öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini algılayışlarında etkisinin olacağı görüşü ile bu araştırmada araştırılacak diğer bir faktör de öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri olacaktır.



## 1.6. Öğretmen Kabul-Reddi ve Cinsiyet

Öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişkinin kalitesi bu ilişkiyi oluşturan partnerlerin özellikleriyle de ilgilidir. Yapılan araştırmalar hem öğrencinin hem de öğretmenin cinsiyetinin öğretmen-öğrenci ilişkisini yorumlamada etkili olduğunu göstermektedir (Ladd ve ark.,1999; Stake ve Katz, 1982; Hamre ve Pianta, 2001; Hughes, Cavell ve Willson, 2001).

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini algılayışlarında öğrencilerin cinsiyetine göre çeşitli farklılıklar olduğu çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan Hughes, Cavell ve Willson (2001)'nin öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin gelişimsel önemi üzerine yaptıkları araştırmada 3. ve 4. sınıfa devam eden 993 öğrenci ile çalışılmış ve akranların öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesindeki algıları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; akran öğrenciler kızların erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğretmen desteği aldıklarını ve daha düşük düzeyde öğretmen çatışması yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuç Birch ve Ladd (1998)'in çalışmasıyla da tutarlılık göstermektedir (Hughes ve ark., 2001). Birch ve Ladd'in (1998) anaokulu çocuklarının erken davranışsal yönelmelerinin ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin 1. sınıftaki yeni öğretmenleriyle olan ilişkilerinin ilişkisini araştıran boylamsal araştırmada 199 anaokulu çocuğu (araştırma başında yaş ortalaması 5 yıl, 6 ay olan) ve 17 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre anaokulu öğretmenleri erkekleri anlamlı derecede antisosyal, kızları ise prososyal (akranları ile işbirliği içinde olma) olarak değerlendirmiştir. Ayrıca 1. sınıf öğretmenlerinin yakınlık değerlendirmeleri kızlar için erkeklerden anlamlı derecede yüksekken, çatışma değerlendirmeleri erkekler için kızlardan yüksek bulunmuştur. Yani; genel anlamda öğretmenlerin

algısında kız öğrencilerin erkeklere göre daha ılımlı, işbirlikçi ve sorunsuz olarak yer aldığını söyleyebiliriz.

Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan (2010)'ın kültürlerarası yapmış oldukları araştırmada da cinsiyet faktörünün etkisine rastlanmıştır. Araştırmada Türkiye'deki okul çağı çocuklarının akademik başarısı üzerine algılanan öğretmen kabul-reddi, benlik yapısı ve okula bakış açısının etkileri incelenmiştir. Örneklemi İstanbul'daki 223 5. sınıf öğrenci olan araştırmanın sonucuna göre; olumlu öğretmen kabulü algısı hem erkek hem de kız öğrencilerin olumlu okul algısı ve yüksek benlik yapısıyla ilişki olduğu ancak, sadece erkek öğrencilerin olumlu öğretmen kabulü algısının erkeklerin akademik başarı için önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

Erkman ve arkadaşlarının bu çalışmasını destekleyen nitelikteki bir diğer araştırma ise Mississippi Delta, ABD'de 362 kişilik 7. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmadır. Khan, Haynes, Armstrong ve Rohner (2010) algılanan öğretmen, anne ve baba algısının okul başarısı ve okul devamlılığı üzerine etkilerinin incelemişlerdir. Sonuçlara göre; algılanan öğretmen kabulünün okul başarısı ve okul devamlılığı üzerine etkisinin sadece erkek öğrenciler için katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenci cinsiyetinin öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki algıda etkisinin yanı sıra öğretmenin cinsiyeti de değerlendirilmesi gereken bir konudur. Öyle ki; McIntyre'nin (1988) öğrencileri özel eğitime yönlendirme kararında öğretmen cinsiyetinin etkisini incelemiştir. Bu araştırmada özel eğitim için yüksek düzeyde problem davranışa sahip öğrencileri kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Düşük düzeyde davranış probleminde sahip öğrencileri yönlendirmede ise kadın ve erkek öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Dikkat çeken araştırma sonuçlarından bir diğeri ise, son yıllarda özel eğitime erkek öğrencilerin daha çok yönlendirilmesidir. Bu sonucun nedeni olarak

ise, erkek öğrencilerin kızlara göre daha hareketli olmaları ve kadın öğretmen sayısının daha fazla olması şeklinde açıklanmıştır.

Öğretmen cinsiyetinin etkileri hakkında bilgi veren diğer bir araştırma Stake ve Katz'ın (1982) çalışmasıdır. İlköğretim seviyesindeki kız ve erkek öğrencilere karşı davranış ve tutumdaki öğretmen cinsiyet farklılıklarını incelenen bu çalışmada her biri en az 5 yıl tecrübeye sahip 11 kadın ve 10 erkek öğretmenle çalışılmış, gözlem ve kişisel bildirim teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkeklere göre öğrencilerine daha olumlu cevap verdikleri, erkek öğrencilerin kızlara göre olumsuz tutum davranışları için daha çok azar aldıkları tespit edilmiş ve hem erkek hem de kadın öğretmenler erkek öğrencileri kızlara göre daha yaramaz davranan olarak tasvir etmişlerdir.

### **1.7. Öğretmen Kabul-Reddi ve Sosyoekonomik Düzey**

Sosyo-ekonomik düzey (SED), sosyal bilimlerde en çok çalışılan kavramlardan biridir. Sosyo-ekonomik düzeyi ölçmek için çeşitli yollar öne sürülmüştür, ancak en çok aile geliri, ebeveyn eğitim durumu ve mesleki statü belirleyici unsurlar olarak kullanılmıştır (Bradley ve Corwyn, 2002). Araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyin çocuklarda sağlık, bilişsel ve sosyo-duygusal sonuçlarıyla ilgili alanlarda etkili olduğunu göstermektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Nazlı ve Genez Muluk'a (2004) göre, sosyoekonomik düzeyin etkileriyle ilgili olarak yapılan birçok araştırmada sosyo-ekonomik düzey aile yapılarında, aile-çocuk ilişkilerinde, anne-babaların çocuklarının yetişme ve eğitimine ilişkin düşünce ve davranışlarında önemli bir etkidir (akt. Şimşek, 2009).

Sosyo-ekonomik anlamda daha avantajlı ailelerden gelen çocuklar okula daha hazırlıklı olarak başlamaktadırlar. Bu çocukların aileleri başarıya büyük önem

vermekte, çocukların okulöncesi becerilerinin gelişmesi için gerekli olan maddi ve materyal kaynaklara daha çok yönelebilmektedirler. Böylece yüksek sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocuklar verilen eğitim görevlerini daha rahat yapabilmekte ve öğretmenleri ile ilişkilerini daha stressiz sürdürebilmektedirler (Birch ve Ladd, 1997; Ladd, Birch ve Buhs, 1999).

Sosyo-ekonomik anlamda avantajlı olmayan ailelerin çocukları ise yukarıda söylenenlerin tam tersini yaşabilmektedirler. Özellikle daha düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocukların, bu anlamda avantajlı olan çocuklara kıyasla öğretmenleri ile ilişkilerinin kalitesi daha düşük olabilmektedir. Bu konuya örnek olabilecek araştırmalardan biri de Murdock (1999) araştırmasıdır. Murdock, araştırmasında 7. sınıfa devam eden yoksul Afrika kökenli Amerikalı çocuklarla çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda çocuklar, öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerinin daha az olduğunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada bu çocukların akademik çalışmalara daha az katılım gösterdikleri ve okul kurallarına uymamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda; sosyo-ekonomik anlamda daha düşük seviyeden gelen çocukların içlerinde oldukları durumun farkında olduklarını ve kendilerine yöneltilen beklentilerin zaten düşük olduğunun bilincinde oldukları söylenebilir.

Bu konuda yurtiçindeki çalışmalardan biri olan Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer'in (2006) araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyi farklı 3 ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılmıştır. Benlik saygısı; içinde algı, duygu ve düşüncelerin yer aldığı bir kavram olduğu için kabul-red algısı için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Öner'in (1996) de belirttiği gibi benlik saygısı; yalnızca başkalarının birey hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri değil, aynı zamanda başkalarının kendisi ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini kendi

duygu, düşünce, gözlem ve algılamalarıyla karşılaştırarak senteze gitmesidir (akt. Çetinkaya ve ark., 2006). Sivas il merkezindeki sosyo-ekonomik düzeyi farklı 3 ilköğretim okulunun 5-8. sınıflarında okuyan toplam 521 öğrenci ile yapılan bu çalışmada da yaş, sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayısı benlik saygısını bağımsız olarak etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyo-ekonomik durumu düşük olan okulun benlik saygı düzeyi, iyi ve orta olan okullara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Çetinkaya ve arkadaşlarının bulgularını destekleyen diğer bir araştırma da Şencan'ın (2009) çalışmasıdır. Lise öğrencilerinin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada 678 lise öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan aile ilişkilerini ve sosyo-ekonomik düzeyi farklı bir örneklem grubuyla inceleyen diğer bir araştırma ise Şimşek'e (2009) aittir. Bu çalışmada anne-babalar ile çalışılmış ve Ankara'da yer alan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden düşük sosyo-ekonomik düzeyde 65, orta sosyoekonomik düzeyde 130, yüksek sosyoekonomik düzeyde 65 olmak üzere toplam 260 ebeveyn tesadüfi yöntem ile belirlenmiştir. Anne babaların aile ilişkilerini algılamalarını ölçmek amacı ile Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; iletişim, davranış kontrolü ve genel işlevler ADÖ alt ölçek puanları ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre, yüksek sosyo-ekonomik düzey lehine, duygusal tepki verebilme ADÖ alt ölçek puanları ise orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzey aileler,

düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere göre ailenin duygusal tepki verebilme düzeyini daha olumlu algılamaktadırlar. Sonuç olarak, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babalar aile ilişkilerinin kalitesini daha iyi şekilde değerlendirmişlerdir.

Sosyo-ekonomik düzeyi etken olarak inceleyen bir diğer araştırma ise okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelendiği araştırmadır. Raver ve Zigler (1997) sosyal beceriyi çocuğun akranlarıyla, aile bireyleriyle ve öğretmenleriyle olumlu ilişki kurabilme becerileri olarak bahsetmişlerdir (akt. Brophy-Herb, Lee, Nievar ve Stollak, 2007). Bu araştırmada Brophy-Herb, Lee, Nievar ve Stollak (2007) ailenin ve öğretmenin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmelerinde çevresel faktörlerin (aile özellikleri, öğretmen davranışları ve sınıf iklimi gibi) etkili olup olmadığını araştırmışlardır. 183 okul öncesi öğrencinin sosyal becerilerinin değerlendirildiği araştırmanın sonucuna göre; ailelerin öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmelerinde sosyo-ekonomik seviyenin önemli bir etken olduğu ve yüksek SES ailelerin sosyal beceri konusundaki değerlendirmelerini direk olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; yüksek SES'den olan aileler çocuklarının sosyal beceri seviyelerini yüksek olarak değerlendirmektedirler.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarıyla çelişen çeşitli araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Bu araştırmalardan biri olan Erözkan'ın (2004) araştırmasında üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygı düzeylerini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumları açısından incelenmektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nin 360 öğrencisi ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; reddedilme duyarlılığı üzerinde sosyo-ekonomik düzeyler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacıya göre ise, bunun nedenleri arasında çocukluk yaşantılarının reddedilme duyarlılığı yapısının

oluşumundaki etkisi göz önüne alındığında ebeveyn tutumlarının bu duyarlılığın oluşmasında daha etkili olabileceği düşünülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzey ve iletişim becerileri konularında olan ve Erözkan'ı destekleyen diğer bir araştırma ise Özerbaş, Bulut ve Usta'nın (2007) çalışmasıdır. Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerileri düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları alt sosyo-ekonomik düzeyde (N=104), orta sosyo-ekonomik düzeyde (N=173) ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (N=76) bir dağılım göstermişlerdir. Araştırma sonucuna göre ise; öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Başka bir deyişle ise öğretmen adaylarının iletişim becerileri, sosyo-ekonomik düzeye göre değişmemektedir. Ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre; kız öğretmen adayları erkeklere göre iletişim becerisi daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

Sonuç olarak sosyo-ekonomik düzeyin, algılanan kişiler arası ilişkilerdeki etkisinin literatürdeki bu değişik sonuçlarına dayanarak bu çalışmada da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin bakılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **1.8. Çalışmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen kabul-red düzeyleri ile anne-baba güvenli bağlanma düzeyleri, cinsiyet ve sosyoekonomik seviye arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

#### **Çalışmanın Problemleri**

1. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile anneye güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile babaya güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi öğrencinin algıladığı sosyo-ekonomik düzeye göre (annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.9. Çalışmanın Önemi**

Bireyin hayatında öğretmenle kurulan ilişki sosyal, duygusal ve eğitimsel açılarından önemli etkilere sahip olabilmektedir. Bu çalışmada ise öğretmen-öğrenci ilişkisine kişiler arası ilişkiler bağlamında bakılacak ve öğrencinin bu ilişkiyi algılayışı araştırılacaktır. Ardından öğrencinin öğretmeni tarafından kabul veya reddedildiğini düşünmesini öğrencinin öğretmeninden algıladığı sosyal destek düzeyi üzerinden cinsiyet, sosyoekonomik seviye ve bağlanma stilleriyle bir ilişkisi olup olmadığına bakılacaktır.

Öğrencinin öğretmeni tarafından kabul veya reddedildiğini hissetmesinde öğrencinin öğretmeninden algılamış olduğu destek belirleyici olmaktadır. Destek kavramıyla ise öğretmenin öğrenciye sağlamış olduğu sıcaklık, şefkat, ilgi ve güven duygusu anlatılmaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki; okula bakış açıları olumlu ve olumsuz olan öğrencilere bakıldığında bu iki grubun öğretmenleri ile geçmiş sosyal



ilişkilerinde farklılıklar bulunmaktadır. Okul ile ilgili olumlu düşünceleri olan öğrencilerin, öğretmenlerinden daha çok destek gördüklerini belirtmişlerdir (Baker, 1999). Doğal olarak hissedilen bu destek de okul başarısından, motivasyona kadar pek çok alanı etkileyebilmektedir.

Kişiler arası kabul-red alanında 50 yıldır yapılan çalışmalar göstermiştir ki dünya üzerinde çocuklar kendilerinin önemsendiğini veya önemsenmediğini 4 şekilde tecrübe etmektedirler. Bunlar; soğukluk/duygusuzluk (sıcak ve şefkatlinin tersi), düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtimal ve ayrışmamış reddetme algısı şeklindedir. Yine yapılan çalışmalar sonucunda kendilerinin reddedildiği duygusuna sahip çocukların psikolojik uyumsuzlukla alakalı benzer kişilik eğilimleri gösterdiğini söylemektedir (Rohner, 2010). Sonuç olarak; çocuğun kişiler arası ilişkilerinde kabul veya reddedildiği ile ilgili duygusu agresyon ve öfke kontrolü problemlerinden bozulmuş özsaygı, duygusal dengesizlik ve olumsuz dünya görüşüne kadar varan kişilik eğilimlerine neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukları yetiştirirken onlarla nasıl bir ilişki içerisinde bulunduğu büyük önem kazanmaktadır. Sevgiyle ve ilgiyle yetiştirilen, daha da önemlisi sevildiğini ve ilgilenildiğini hisseden çocukların kişilikleri de aynı yönde olumlu bir şekilde gelişmektedir.

Öğretmenler, akademik ortamlarda öğrenciler için “güvenli üs” (secure base) sağlamak için önemli bir role sahiptirler. Bununla birlikte yüksek kalitedeki öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencinin ilk bakım vereni ile kurduğu düşük kalitedeki ilişkiyi iyileştirebilir güçtedir. Öyle ki; olumlu ve sıcak ilişki kuran öğretmenler öğrencinin okula uyumu, sosyal ve akademik yeterliliğini de olumlu anlamda etkileyebilmektedirler. Okulun gerekliliklerine uyum sağlamaya çalışırken bu güvenli üssü hissetmeyen çocuklar ise akademik başarısızlık, sosyal dışlanma, özel eğitime yönlendirilme ve okulu bırakma vb. gibi konularda ise risk altındadırlar

(Kerns ve Richardson, 2005). Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkileri ve bu ilişkilerin algılanışı konusundaki araştırmaların yapılması bu ilişkilerden kaynaklanabilecek olumsuz sonuçlar için önleyici bir rol de taşıyabilmektedir. Ancak bu konuda ülkemizde yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Olan çalışmalar ise daha çok algılanan öğretmen kabul-reddinin okul başarısı, okula devamlılık, okul uyumu gibi konular üzerine etkileri üzerine etkilerini incelemiştir. Yani algılanan öğretmen kabul-reddinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu konusuna henüz bir açıklık getirilmemiş, bunun yerine bu ilişkinin hangi faktörler üzerinde etki sahibi olduğu incelenmiştir. Bu zamana kadar yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ilgili konularda öğretmenlerle ilgili özelliklere bakılmış, ancak öğrenci ayağına çok fazla yoğunlaşmadığı farkedilmiştir. Kişiler arası ilişki ise iki yönlü ve etkileşimli bir konudur. Bu nedenle bu çalışmanın algılanan kabul-red ile ilgili literatürde ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlamında yeni bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçların daha kaliteli bir eğitim ortamına zemin hazırlayacağı ve çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma işlemleri ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyleri, öğrencinin algıladığı sosyo-ekonomik düzey, öğretmen ve öğrenci cinsiyeti ile öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama modelleri, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arasındaki ilişkiler, “korelasyon türü” ve “karşılaştırma türü” olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; eğer, birlikte değişim var ise, bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde ise, en az iki değişken bulunup, bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak diğer değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002).

Bu araştırma, sözü edilen her iki ilişkisel tarama modeline de uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne güvenli bağlanma düzeyi, baba güvenli

bağlanma düzeyi ve algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiler, korelasyon türü tarama modelinde incelenirken; anne güvenli bağlanma, baba güvenli bağlanma ve algılanan öğretmen sosyal destek değişkenlerinin araştırmada kullanılan kişisel bilgi formundan elde edilen bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde analiz edilmiştir.

## **2. 2. Örneklem**

Araştırmanın evrenini, ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise Üsküdar semtinde yer alan düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviyede öğrencisi olduğu varsayılan 3 ilköğretim okulundan seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Ata İlköğretim Okulu'ndan seçilen 50, Selimiye İlköğretim Okulu'ndan seçilen 50, Büyük Çamlıca Özel İlköğretim Okulu'ndan seçilen 50 olmak üzere toplam 150, 5. sınıf ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla, "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda, frekans ve yüzde değerlerinin dağılımı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1'de araştırmaya katılan çocukların kendilerine ve anne-babalarına ait, kişisel bilgi formu ile elde edilen demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	N=150	
		<i>f</i>	%
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	68	45,3
	Erkek	82	54,7
Öğrencinin öğretmenin cinsiyetine ilişkin bildirim	Kadın	108	72,0
	Erkek	42	28,0
Babanın eğitim durumu	İlköğretim	21	14,0
	Lise	60	40,0
	Üniversite ve üzeri	69	46,0
Annenin eğitim durumu	İlköğretim	29	19,3
	Lise	76	50,7
	Üniversite ve üzeri	45	30,0
Ailenin ekonomik durumu	Düşük	28	19,4
	Orta	69	47,9
	İyi	44	30,6
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	61	40,7
	Çalışmıyor	89	59,3
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	135	90,0
	Çalışmıyor	15	10,0
Okul türü	Devlet okulu	50	33,3
	Etütlü devlet okulu	50	33,3
	Özel okul	50	33,3

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 68’i kız (%45,3), 82’si erkek (%54,7) olmak üzere toplam 150 kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler okul türüne göre eşit oranda (%33,3’şer oranda devlet, etütlü devlet ve özel okulu) dağılmıştır. Öğrencilerin 108’inin (%72,0) öğretmeni kadın, 42’sinin (%28,0) öğretmeni erkektir. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler annelerinin eğitim durumunu %19,3 ilköğretim, %50,7 lise ve % 30,0 üniversite ve üzeri olarak

belirtmişlerdir. Babalarının eğitim durumunu ise %14,0 ilköğretim, %40,0 lise ve % 46,0 üniversite ve üstü olarak ifade edilmiştir. Örnekleme oluşturan çocukların annelerinin %40,7'si, babalarının ise %90'nın çalıştığı belirtilmiştir. Son olarak öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algılarına bakıldığında ise %10,7'sinin düşük, %58,0'nın orta ve % 31,3'nün yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Bu başlık altında sırasıyla; araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları tanımlanmış ve yapılan uygulama hakkında bilgi verilmiştir.

#### **2.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada anne ve baba güvenli bağlanma düzeyi ile ilgili veriler “Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği”, algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ile ilgili veriler “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve araştırmanın temel değişkenleri olan anne-baba güvenli bağlanma ve algılanan öğretmen sosyal destek ile ilişkili olabileceği düşünülen demografik değişkenler ile ilgili veriler “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır.

#### **2. 3. 1. 1. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği/ Öğretmen Sosyal Desteği Alt Ölçeği**

Bu çalışmada öğretmenlerden algılanan kabul reddi değerlendirmek amacıyla Yıldırım tarafından 1997 yılında geliştirilen ve 2004 yılında revize edilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin (ASDÖ-R) Öğretmen Sosyal Desteği Alt Ölçeği kullanılmıştır. ASDÖ-R, ‘Aile desteği’, ‘Arkadaş Desteği’ ve ‘Öğretmen Desteği’ olmak üzere toplam üç alt ölçek ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmenlerinden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde

yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe algılanan sosyal destek düzeyi de artmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Yıldırım (1997) tarafından 660 kişiden oluşan ve yaşları 14-17 arasında olan 8., 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; ölçeğin testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı .93 iken Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için Cronbach Alfa katsayıları Aile desteği için .83, Arkadaş Desteği için .77 ve Öğretmen Desteği için .83 iken testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları Aile desteği için .81, Arkadaş Desteği için .81 ve Öğretmen Desteği için .86'dır (Çivitçi, 2011).

Bu araştırmanın amacı çerçevesinde ise ölçeğin sadece algılanan öğretmen sosyal destek alt ölçeği kullanılmıştır.

### **2. 3. 1. 2. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği**

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (KGBÖ), Kerns ve arkadaşları tarafından 1996 yılında geliştirilmiş ve ebeveynlere hissedilen güvenli bağlanma düzeyini ölçmektedir. Öz bildirime dayalı olan bu ölçek, 15 maddeden oluşmaktadır ve orta çocukluk ve ergenlik öncesi dönemdeki (9-12 yaş) çocuklar için geliştirilmiştir. Ölçek, çocukların bağlanma figürlerinin

(a) duyarlı ve ulaşılabilir olacaklarına ne oranda güvendiklerini (örnek madde: “Bazı çocukların annelerinin yardım edeceklerine inanmaları kolaydır ama bazı çocuklar için ise annelerine inanmak zordur.”)

(b) stres altında iken bağlanma figürlerine güvenme eğilimlerini (örnek madde: “Bazı çocuklar üzgün olduklarında annelerinin yanlarına giderler ama bazı çocuklar da üzgün olduklarında annelerinin yanlarına gitmezler”) ve

(c) bağlanma figürleri ile iletişim kurma kolaylığını ve isteklilik düzeylerini (örnek madde: “Bazı çocuklar annelerinin onları dinlemediklerini düşünürler ama bazı çocuklar da annelerinin onları gerçekten dinlediklerini düşünürler”) ölçmeyi amaçlamaktadır (Kerns, Klepac ve Cole, 1996).

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeğinin soru formatında her soru aynı boyutta birbirinden zıt yönlerde farklı olan iki çocuğun tanımını vermektedir (örn., “Bazı çocuklar annelerine kolayca güvenirler AMA bazı çocuklar annelerine güvenip güvenmeyecekleri konusunda emin değildirler”). Katılımcılardan öncelikle bu iki çocuktan hangisine daha çok benzediklerini seçmeleri, ardından da seçtikleri çocuğa “Biraz” mı yoksa “Çok” mu benzediklerini işaretlemeleri istenmektedir. Böylece her bir madde dört aralıklı ölçek üzerinden değerlendirilmektedir (Sümer ve Anafarta Şendağ, 2009).

Çocuklar ölçeği hem anne hem de babaları için ayrı olarak doldurmaktadırlar. Her madde 1 ile 4 arasında puanlandıktan ve 7 maddenin ters kodlandıktan sonra 15 maddenin toplanmasıyla toplam puan elde edilir. Yüksek puanlar ebeveynlere karşı güvenli bağlanmaya karşılık gelmektedir (Altınoğlu- Dikmeer, 2009).

Kerns ve arkadaşları ilk çalışmalarında (1996) KGBÖ'nün yüksek düzeyde iç tutarlık güvenilirliğine (Cronbach  $\alpha = .84$ ) ve test tekrar test güvenilirliğine ( $r = .74$ ) sahip olduğunu göstermişlerdir (Kerns, Klepac ve Cole, 1996).

Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesinde standart çeviri-tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Alandan iki uzman ölçeği önce Türkçe'ye çevirmişler, daha sonra üzerinde uzlaşmaya varılan Türkçe form alanında uzman olan başka bir kişi tarafından tekrar



İngilizce'ye çevrilmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir (Sümer ve Anafarta Şendağ, 2009).

Kerns, Klepac ve Cole (1996) tarafından geliştirilen Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği'nin Türk örnekleme üzerinde güvenilirlik ve geçerlik çalışması ise Sümer ve Anafarta Şendağ tarafından 2009 yılında 194 kişiden oluşan ilköğretim 5. ve 6. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bulgular, KGBÖ'nün Türk örnekleme için psikometrik kalitesinin yeterli olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya göre ölçeğin cronbach alfa değeri anne formu için .84 ve baba formu için .88 olarak bulunmuştur (Sümer ve Anafarta Şendağ, 2009).

### **2. 3. 1. 3. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından araştırma konusuna katkı sağlayacağı düşünülen katılımcı bilgilerini toplamak için hazırlanmıştır. Bu form öğrencilerin yaşı, sınıfı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, şu anki öğretmeniyle birlikte okuduğu süre ve öğretmenin cinsiyeti hakkında bilgi veren sorulardan oluşmaktadır.

### **2. 3. 2. Uygulama**

Bu çalışmada örneklem grubuna ulaşabilmek için MEB'den izin alınmasının ardından bağlantı kurulan üç ilköğretim okulu (Ata İlköğretim Okulu, Selimiye İlköğretim Okulu ve Büyük Çamlıca Özel İlköğretim Okulu) araştırmada yer almayı kabul etmiştir. Araştırma, İstanbul Anadolu yakasında bulunan iki devlet okulu (etütlü ve etütsüz) ve bir özel ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar seçilirken çalışmaya katılmaya gönüllü olma, anne-baba hayatta ve birlikte olma kriterlerine uygunluk aranmıştır. Uygulama yapılan okulların rehber öğretmenlerinin yardımı ile çalışmanın kriterlerine uyan öğrenciler

belirlenmiş ve bu öğrencilere araştırmanın amacına yönelik kısa bir bilgi içeren bir konuşma yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme olarak 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bunun nedeni 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile en uzun ve yoğun ilişki deneyimine sahip olmalarının düşünülmesidir. Öyle ki, öğretmen değişiklikleri ve branşlaşma olsa bile 1. sınıftan 5. sınıfa kadar öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sınıf öğretmenleri önemli ve ağırlıklı bir yere sahiptir. Bu nedenle araştırmanın uygulanması safhasında öğretmenle ilgili sorular için örnekleme şu anki sınıf öğretmenlerini düşünerek soruları cevaplandırmaları istenmiştir.

Araştırmada ayrıca üç farklı sosyo-ekonomik seviyeden öğrencileri olduğu varsayılan üç okul ile çalışılmıştır. Okul öğrenci profili konusunda rehber öğretmen ve idarecilerden bilgi edinilmiştir ve genel anlamda okulların sosyo-ekonomik profilleri düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri Algılanan Öğretmen Sosyal Destek Ölçeği, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından, gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen gün ve saatlerde yapılmıştır. Uygulama yapılmadan önce, öğrencilerin ölçekleri doğru biçimde, objektif olarak yanıtlamaları için gerekli açıklamalar ve güdülemeler yapılmış ve araştırmanın amacı hakkında gereken bilgi verilmiştir. Uygulama için bir ders saati ayrılmıştır.

#### **2. 4. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra araştırmada kullanılan ölçekler puanlanmıştır. Eksik ve/veya hatalı doldurulan ölçek olmadığı için, araştırmaya dahil edilmeyen ölçek olmamıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde

SPSS for WINDOWS 15.00 paket programı kullanılmış ve analiz sonuçlarının anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında öncelikle, Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Bu incelemeden sonra, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir:

1. Algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi, anneye güvenli bağlanma düzeyi ve babaya güvenli bağlanma düzeyi birer sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yine algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ile öğretmenle geçirilen süre değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, anne güvenli bağlanma ve baba güvenli bağlanma düzeylerinin cinsiyete, öğretmenin cinsiyetine ve annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere İlişkisiz Grup t Testi tekniği kullanılmıştır.
3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek, anne güvenli bağlanma ve baba güvenli bağlanma düzeylerinin babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere İlişkisiz Grup t Testi tekniğinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, İlişkisiz Grup t Testi için yeterli frekansın sağlanamadığı kategoriler bulunması ve kategoriler arasında N sayısı açısından büyük farklılıklar olmasıdır.

4. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, anneye güvenli bağlanma ve babaya güvenli bağlanma düzeylerinin okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi'nin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, dağılım durumunun normal olmaması, varyans analizi için yeterli frekansın sağlanamadığı kategoriler bulunması ve kategoriler arasında N sayısı açısından büyük farklılıklar olmasıdır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bilgilere, bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular 10 başlık altında ele alınacaktır.

3.1. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye ilişkin bulgular

3.2. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.3. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.5. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.6. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.7. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.8. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.9. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

3.10. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin öğretmeniyle geçirdiği süreye göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

### **3. 1. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Anne ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi İncelemeye İlişkin Bulgular**

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyi arasında ilişki olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden (ASDÖ-R) Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği'nden (KGBÖ) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalama, aritmetik ortalamanın standart hatası ve standart sapma değerlerinin yer verildiği Tablo 2'nin ardından Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğrencilerin ASDÖ-R ve KGBÖ'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri**

Puan	N	Art. Ort.	Std. Ht. Art.	SS.
Anne Güvenli Bağlanma	150	46,833	,570	6,984
Baba Güvenli Bağlanma	150	45,620	,600	7,359
Öğretmen Sosyal Destek	150	28,960	,449	5,497

**Tablo 3. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Anne ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	1	2	3
1. Öğretmen Sosyal Destek	-		
2. Anne Güvenli Bağlanma	,656 **	-	
3. Baba Güvenli Bağlanma	,683 **	,834 **	-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda üç değişken arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre; algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ile anneye güvenli bağlanma düzeyi ( $r = ,656$ ;  $p < .01$ ), algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ile babaya güvenli bağlanma düzeyi ( $r = ,683$ ;  $p < .01$ ) düzeyi ve anneye güvenli bağlanma düzeyi ile babaya güvenli bağlanma düzeyi ( $r = ,834$ ;  $p < .01$ ) arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyi arttıkça algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi de artmaktadır.

### **3. 2. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanlar ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz Grup t Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4. ASDÖ-R Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	A.Ort	SS.	A. Ht.	t-Testi	
						Sd	T
Öğretmen Sosyal	Kız	68	29,912	5,148	,624	148	,053
Destek	Erkek	82	28,171	5,680	,627		

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları puanlar için hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's Testi ile algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Levene's testi sonucunda; algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ( $LF = ,804$ ;  $p > .05$ ). Bu çözümlenin ardından algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir. Tablo 4'de görüldüğü gibi, algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### **3. 3. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanlar



ortalamalarının öğretmen cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz Grup t Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5. ASDÖ-R Puanlarının Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

Puan	Öğretmen Cinsiyet	N	A.Ort	SS.	A. Ht.	t-Testi	
						Sd	T
Öğretmen Sosyal	Kadın	108	28,5093	5,36255	,51601	148	,108
Destek	Erkek	42	30,1190	5,73054	,88424		

\* p< .05; \*\* p< .01

Öğrencilerin ASDÖ-R’den aldıkları puanlar için hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s Testi ile algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Levene’s testi sonucunda; algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ( $LF = ,114; p > .05$ ). Bu çözümlemenin ardından algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir. Tablo 5’de de görüldüğü gibi, algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları ortalamalarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### 3. 4. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 6'de sunulmuştur.

**Tablo 6. ASDÖ-R Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
Öğretmen Sosyal Destek	İlköğretim	29	64,22	9,129	2	,010**
	Lise	76	70,44			
	Üniversite ve üzeri	45	91,31			
	Toplam	150				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 6'da de görüldüğü gibi, öğrencilerin ASDÖ-R puanları sıralamalar ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 9,129$ ;  $sd= 2$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında; algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi

en yüksek olan grubun annesi üniversite mezunu olan grup olduğu, bunu sırasıyla annesi lise mezunu olan ve annesi ilköğretim mezunu olan grubun izlediği görülmektedir.

### 3. 5. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. ASDÖ-R Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
Öğretmen Sosyal Destek	İlköğretim	21	51,36	14,659	2	,001**
	Lise	60	68,72			
	Üniversite ve üzeri	69	88,75			
	Toplam	150				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, öğrencilerin ASDÖ-R puanları sıralamalar ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, baba eğitim düzeyi

değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 14,659$ ;  $sd= 2$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında; algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi en yüksek olan grubun babası üniversite mezunu olan grup olduğu, bunu sırasıyla babası lise mezunu olan ve babası ilköğretim mezunu olan grubun izlediği görülmektedir.

### 3. 6. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Annenin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanlar ortalamalarının annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı İlişkisiz Grup t Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. ASDÖ-R Puanlarının Annenin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

Puan	Anne		N	A.Ort	SS.	A. Ht.	t-Testi	
	Çalışma Durumu						Sd	T
Öğretmen Sosyal Destek	Çalışıyor		61	30,0656	4,54191	,58153	146,341	,032*
	Çalışmıyor		89	28,2022	5,97187	,63302		

\*  $p< .05$ ; \*\*  $p< .01$

Öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları puanlar için hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's Testi ile algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Levene's testi sonucunda; algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için iki dağılımın varyanslarının heterojen olduğu saptanmıştır ( $LF_{11,492}; p < .01$ ). Bu çözümlenin ardından algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları için ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir. Tablo 8'de de görüldüğü gibi, algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları ortalamalarının annenin çalışıp çalışmama durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, annesi çalışan grup ile annesi çalışmayan grup arasında algılanan öğretmen sosyal destek düzey puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $t = ,032; p < .05$ ). Buna göre; annesi çalışan grubun algıladığı öğretmen sosyal destek düzeyi annesi çalışmayan grubun algıladığı öğretmen sosyal destek düzeyinden daha yüksektir.

### **3. 7. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Babanın Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R'den aldıkları puanlar ortalamalarının babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9. ASDÖ-R Puanlarının Babanın Çalışıp Çalışmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Babanın Çalışma Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Öğretmen	Çalışıyor	135	80,44	10859,00	346,000	-4,218	,000**
Sosyal Destek	Çalışmıyor	15	31,07	466,00			

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, öğrencilerin ASDÖ-R’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının babanın çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, babanın çalışıp çalışmama durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $U= 346,000; p< .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, babası çalışan grubun algıladığı öğretmen sosyal destek düzeyinin babası çalışmayan gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **3. 8. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10. ASDÖ-R Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
Öğretmen Sosyal Destek	Düşük	16	18,97	32,470	2	,000**
	Orta	87	78,89			
	Yüksek	47	88,48			
	Toplam	150				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, öğrencilerin ASDÖ-R puanları sıralamalar ortalamalarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, ailenin ekonomik durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 32,470$ ;  $sd= 2$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında; algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi en yüksek olan grubun ailesinin ekonomik durumu yüksek olan grup olduğu, bunu sırasıyla ekonomik durumu orta olan ve ekonomik durumu düşük olan grubun izlediği görülmektedir.

### **3. 9. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R’den aldıkları puanların sıralamalar

ortalamalarının medeni hale göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. ASDÖ-R Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
Öğretmen Sosyal Destek	Devlet okulu	50	42,78	68,883	2	,000**
	Etütlü okul	50	70,16			
	Özel okul	50	113,56			
	Toplam	150				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 11’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin ASDÖ-R puanları sıralamalar ortalamalarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, okul türü değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 68,883$ ;  $sd= 2$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi en yüksek olan grubun özel okula devam eden öğrenciler olduğu, bunu sırasıyla etütlü okula devam eden grubun ve devlet okuluna devam eden grubun izlediği görülmektedir.

### **3. 10. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyinin Öğretmeniyle Geçirdiği Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile öğretmeniyle geçirdiği süre (öğretmeni ile okuduğu yıl) arasında ilişki olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ASDÖ-R’den



aldıkları puanlar ile öğretmenle geçirdiği süre arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Sosyal Destek Düzeyi ile Öğretmeniyle Geçirdiği Süre Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	1	2
1. Öğretmen Sosyal Destek	-	
2. Öğretmenle Geçirilen Süre	,271 **	-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi ile öğretmenle geçirilen süre arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi ile öğretmenle geçirilen süre arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = ,271$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre öğrencilerin öğretmenle geçirdikleri süre arttıkça algıladıkları öğretmen sosyal destek düzeyi de artmaktadır.

## BÖLÜM IV

### TARTIŞMA

Bu çalışmada algılanan öğretmen kabul-reddinin anne-baba güvenli bağlanma düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmanın ilk sorusu algılanan öğretmen kabul-reddinin anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyi ile ilişkili olup olmadığı idi. Araştırma bulgularına göre; çocuğun anneye ve babaya güvenli bağlanma düzeyi ile çocuğun öğretmeninden algıladığı sosyal destek düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yani; anne ve babalarıyla güvenli bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları sosyal destek düzeyi de yüksek olmaktadır. Bu sonuçlar literatür bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Stroufe, 1983; Howes ve Hamilton, 1992; Anan ve Barnett, 1999). Araştırmalar, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun ileriki yaşantısındaki diğer önemli ilişkileri için prototip olabileceğini söylemektedir (Erkman ve ark., 2010). Çocuk için diğer önemli ilişki kuracağı kişilerden biri de öğretmenidir. Çocuğun öğretmeni ve anne-babası ile kurduğu ilişkiyi Estonya örneği inceleyen Tulviste ve Rohner (2010), çocuğun evde ebeveynleri ile ilişkisini algılayışı ile okulda öğretmeni ile ilişkisini algılayışı arasında bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Buna göre; aileleri tarafından daha az kabul edildiği algısına sahip Estonyalı ergenler, öğretmenleri tarafından daha çok reddedildiklerini algılamaya meyilli olmaktadır. Bu sonuç, ebeveyni ile var olan ilişkinin, çocuğun ileriki yaşantısında kuracağı diğer ilişkiler için önemli bir veri olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmaların yanı sıra Erickson, Sroufe ve Egeland'ın (1985), 96 okul öncesi çocuk ile gerçekleştirdiği araştırmasında da kaygılı bağlanan çocukların güvenli

bağlananlara göre daha çok davranış problemleri gösterdikleri ve açık şekilde öğretmenlerine daha bağımlı ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde de sosyal yönden daha zayıf oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenleri ise bu çocukları saldırgan, dürtüsel, kolay vazgeçen ve çekingen olarak tasvir etmişlerdir. Bu sonuç da çocuğun ilk bakım vereni ile arasında geliştirdiği davranış örüntüsünü okulöncesi dönemde öğretmeniyle ilişkisinde de yansıttığını ortaya koymaktadır.

Aynı şekilde Anan ve Barnett'in (1999), 56 düşük gelirli ve şehirli Afrika kökenli Amerikalı okul öncesi çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmasında ilk bakım verene güvenli bağlanma ilişkisine sahip olan çocukların diğerlerine göre sosyal çevrelerini daha destekleyici olarak algıladıkları ve sosyallik (sosyal olma) puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde ise 3 farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi eğitimdeki 77 çocuk ile çalışan Türköz (2007) de güvenli ve güvensiz bağlanan çocuklar arasında kişiler arası ilişkiler bağlamında farklılıklar olduğunu bulmuştur. Türköz'ün (2007) çalışmasında güvenli bağlanan çocukların kişiler arası stres içeren durumlarda olumlu baş etme yollarını seçtikleri, güvensiz bağlananların ise çekingen ya da saldırgan baş etme yollarına başvurdukları ortaya koyulmuştur. Yani güvensiz bağlanan çocuklar öğretmenleri ile sorun yaşadıklarında genellikle çekingen ya da saldırgan bir tutum içerisinde olmaktadır. Böyle davranan çocuklar ise genel olarak öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteği az ve öğretmenleri ile ilişkilerini de olumsuz olarak yorumlayacaklardır.

Araştırmanın ikinci sorusu ise algılanan öğretmen kabul-reddinin öğrencinin ve öğretmenin cinsiyetiyle ilişkisi olup olmadığı idi. Araştırma sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerin algılamış oldukları öğretmen sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde, öğrencilerin öğretmenlerinden

algılamış olduğu sosyal destek düzeyleri ile öğretmenin cinsiyeti arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar literatür verileri ışığında değerlendirildiğinde genel literatür sonuçlarını desteklememektedir (McIntyre, 1988; Hughes, Cavell ve Willson, 2001; Khan, Haynes, Armstrong ve Rohner, 2010). Yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmada olduğu gibi direkt olarak öğrencinin ve öğretmenin cinsiyetiyle algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Ancak bu zamana kadar yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu, erkek öğrencilerin ise kızlara göre daha antisosyal, çatışmacı ve hareketli olarak algılandıkları ortaya çıkmıştır (Stake ve Katz, 1982; Birch ve Ladd, 1998). Bununla birlikte akran öğrenci değerlendirmelerinde kızların erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğretmen desteği aldıkları belirtilmiştir (Hughes, Cavell ve Willson, 2001). Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ile öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyeti arasında bir ilişkinin çıkmaması araştırmanın yapıldığı okullarda cinsiyet faktörünün ilişkiler bağlamında öne çıkarılmamasından ve cinsiyetler arasında bir ayrım yapılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle ülkemizde sınıf öğretmenine atfedilen değerlerde cinsiyet farkı vurgulanmamaktadır. Sınıf öğretmenine ilköğretim seviyesinde anne, baba vb. gibi aileden biri gözüyle bakılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin %72'si kadın iken %28'i erkek olarak belirtilmiştir. Görüldüğü üzere kadın ve erkek öğretmen dağılımı Türkiye geneli ilköğretim okullarında olduğu gibi (Türkiye İstatistik Kurumu 2010/11 öğretim yılı verilerine göre 266.074 kadın, 237.254 erkek öğretmen) araştırmada da eşit değildir ve bu nedenle de öğretmenin cinsiyeti ile algılanan sosyal destek arasında bir ilişki saptanamamış olabilir. Daha sonraki araştırmalarda kadın ve erkek öğretmen sayısının eşit tutulmasına dikkat edilebilir.

Araştırmanın diğeri bir sorusunda ise algılanan öğretmen kabul-reddi ile algılanan sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Çalışmada algılanan sosyo-ekonomik seviye ile öğrencinin algılamış olduğu ailenin ekonomik durumu, anne-babanın eğitim seviyesi ve anne-babanın çalışıp çalışmadığı kastedilmektedir. Sonuç olarak; algılanan öğretmen sosyal desteği ile ailenin ekonomik durumu, anne-babanın eğitim seviyesi ve anne-babanın çalışıp çalışmama durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; ailenin gelir düzeyi ile anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe ve anne-baba çalışır durumda oldukça öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi de artmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki; çocuğun algısına göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi geliştikçe, yani refah seviyesi yükseldikçe çocuk okulda öğretmenleri ile ilişkilerini daha olumlu şekilde yorumlamaktadır. Bu sonuç, Birch ve Ladd (1997) ve Ladd, Birch ve Buhs (1999) da belirttiği gibi ailenin eğitim düzeyi arttıkça eğitime önem vermeleriyle ve yine ailenin ekonomik koşullarının iyileşmesi sonucu çocuklarını ilköğretime daha hazır bir şekilde göndermeleriyle açıklanabilir. Bununla birlikte ailenin ekonomik koşullarının yeterli veya iyi düzeyde olması aile fertlerinin daha stressiz, daha huzurlu bir ruh hali içinde olmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri algılanan öğretmen sosyal desteği ile okul türü arasındaki ilişkidir. Buna göre; okul türü ve algılanan öğretmen sosyal desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve algılanan öğretmen sosyal destek düzeyi en yüksek olan öğrencilerin özel okula devam etmekte oldukları ve bu öğrencileri sırasıyla etütlü ve normal devlet okuluna devam eden öğrencilerin izledikleri tespit edilmiştir. Özel okula devam eden öğrencilerin öğretmenlerinden daha çok destek hissetmelerinin nedeni özel okulda öğretmenin öğrenciler için daha ulaşılabilir durumda olmasından kaynaklanabilir. Öyle ki özel okul sisteminde sınıf

mevcutları diğer okul türlerine göre sayıca daha az öğrenciden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, özel okul sisteminde ekonomik ve fiziksel koşullar daha iyi olduğu için öğretmen-öğrenci ilişkileri daha olumlu, sıcak ve destekleyici nitelikte olabilmektedir. Öyle ki, çoğu devlet okulunda fiziksel ve ekonomik koşulların yetersizliği öğretmenleri tükenmişlik hissine sokabilmekte ve dikkatlerini öğrencilerden çok söz konusu eksikliklere yöneltebilmektedirler. Bu sonuç bağlamında literatüre bakıldığında bu konuda yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda bu konuya yer verilebilir ve bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen diğer bir bilgi ise öğrencinin öğretmeninden algıladığı sosyal desteğin, öğrencinin öğretmeni ile geçirdiği zaman (yıl) ile ilişkili olmasıdır. Yani; öğrenci öğretmeni ile ne kadar çok yıl birlikte olursa, o öğretmeninden algıladığı sosyal destek düzeyi de yüksek olmaktadır. Bu sonuç, çocuğun aynı öğretmen ile geçirdiği süre artıkça öğretmeni ile arasında sıcak bir bağın oluştuğunu ve öğretmenin onu desteklediğini hissettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, aynı öğretmen ile geçirilen süre artıkça öğrenci öğretmeni ile birçok deneyim yaşayacak ve bu süreç içinde öğretmenini daha iyi tanıyacaktır. Bu nedenle öğrencinin öğretmeni ile geçirdiği süreç artıkça öğretmeni ile ilişkisini yorumlayışının da daha gerçekçi olacağı söylenebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları ele alındığında ise sınırlılıklardan biri, katılımcıların sadece ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşmuş olmasıdır. Her ne kadar ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile tecrübelerinin daha çok olacağı ve ilişkilerini daha gerçekçi değerlendirecekleri düşünülerek bu yaş grubu (11, 12 yaş) çocukları seçilmiş olsa da öğretmen-öğrenci ilişkileri diğer yaş gruplarında da araştırılmalıdır. Ayrıca bu araştırmada orta yaş çocukluk dönemindeki bağlanma ile

algılanan öğretmen sosyal destek arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Literatüre bakıldığında ve bu araştırmada da olduğu gibi orta çocukluk dönemi için “Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği” kullanıldığına rastlanmaktadır. Ancak bu ölçek sadece güvenli veya güvensiz bağlanma şeklinde bilgi vermekte ve bunlar arasında da kesin bir sınır belirtilmemektedir. Yani öğrencilerin bağlanma stilleri hakkında bir sonuca ulaşamamaktadır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda orta çocukluk döneminde bağlanma konusunda ölçek çalışmalarına ağırlık verilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sadece öğrenci algısına ve öğrenciyle ilgili faktörlere bakılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda bu çalışmanın öğretmenlerle de yapılması alan için daha detaylı ve kapsamlı sonuçlar çıkarmak açısından faydalı olacaktır.

Belirtilen sınırlılıklarına rağmen, bu çalışmanın bulguları öğretmen-öğrenci ilişkileri ve anne-baba-çocuk ilişkisinin önemine dair değer taşımaktadır. Ülkemizde sınırlı sayıda yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların öğretmen-öğrenci ilişkisinin neleri etkilediğini ele aldıkları ancak bu araştırmacıların, bu çalışmada ele alınan öğretmen-öğrenci ilişkilerini hangi faktörlerle ilişkili olduğunu incelemedikleri görülmüştür. Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında algılanan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul başarısı, okula uyum, okula devamlılık ve akran kabulü gibi alanlar üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Şahan, 2008; Birch ve Ladd, 1997; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994). Yani algılanan öğretmen kabul-reddi daha çok okulla ilgili konular üzerinde etki göstermektedir. Çocuğun anne-babasıyla ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında ise bu ilişkinin çocuğun daha sonra kuracağı kişiler arası ilişkiler için örnek niteliği taşıyacağı söylenmektedir. Ve yine bu konudaki araştırmalara bakıldığında ebeveyn-

çocuk ilişkisindeki olumsuzlukların daha çok çocuğun psikolojisiyle ilgili olumsuz sonuçlar doğuracağı ifade edilmektedir (Tulviste ve Rohner, 2010)

Sonuç olarak, çocuğun hayatında böylesine önemli sonuçlar getiren iki konunun birbirleriyle ilişkisinin incelenmesinin hem eğitim hem de aile sistemi için çok değerli olduğu düşünülmektedir. Bu değer ise alan için kuşkusuz teorik ve pratik getirileri olacaktır. Bu çerçevede çalışmanın teorik sonuçları ele alındığında, Türk öğrencilerinin öğretmenleri ile ilişkilerinde algılarına bakılması kişiler arası kabul-red konusuna kültürler arası bağlamda katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda, EKAR Kuramı'nın sosyo-kültürel modelinde de ifade edildiği gibi bu çalışma kabul-redle ilgili sosyokültürel değişkenleri belirlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır ve bu nedenle de cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörlere bakılmıştır.

Araştırma bulgularında da ortaya çıktığı üzere anne-babaya güvenli bağlanma düzeyi artıkça çocuk öğretmeninden daha çok sosyal destek aldığını hissetmektedir. Bu sonuç, bu zamana kadar yapılan araştırmaları destekler niteliktedir ve bir kez daha anne-babaya bağlanmanın önemini ortaya çıkarmıştır. Geçmişte yapılan araştırmalar da anneye güvenli bağlanan çocukların kişiler arası ilişkilerinde daha olumlu, yapıcı ve uyumlu olduklarını söylemektedir (Jacobsen ve Hofmann, 1997; Howes ve Hamilton, 1992). Bu çalışmayla annenin yanı sıra babaya güvenli bağlanmanın da ayrıca önemi ortaya koyulmuştur. İnsan ilişkilerinde bu kadar önemli olan bağlanma konusunun anne-baba adaylarına ve ebeveynlere eğitimlerle aktarılması, önleyici psikolojik hizmetler kapsamında günümüzde artık zaruriyet kazanmıştır.



## KAYNAKLAR

Akın, Y. D. & Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 69-88.

Akyüz, D. (2011). *Ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları problemleri çözüm biçimleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Alantar & Maner (2008). Bağlanma kuramı açısından yeme bozuklukları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 97-104.

Altinoğlu-Dikmeer, İ. (2009). *Emotional and behavioral problems in relation with the attachment securities of adopted vs. non-adopted children and the child rearing practices of their parents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.

Anan, R. M. & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment: A study of urban african american children. *Developmental Psychology*, 35(5), 1210-1222.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.

Bartholomew, K. & Horowitz L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Birch, S. H. & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*. 34(5), 934-946.

Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Bowlby, J., (1969/1982). *Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J., (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2, Separation*. New York: Basic Books.

Brophy-Herba, H. E., Leeb, R. E., Nievarc, M. A. & Stollakd, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher

behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415 – 436.

Buyse, E., Verschueren K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1). doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x

Çapan, B. (2009). Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 127-142.

Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, F. & Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 116-122.

Çivitçi, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students. *Elementary Education Online*, 10(3), 861-871.

Davis H. A. (2003): Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

DeMulder, E.K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.

Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 88(5), 449-471.

Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1993). The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.

Erden, M. & Akgül, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısının ve öğretmen sosyal desteğinin matematik başarılarını yordama gücü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama/ Journal of Theory and Practice in Education* , 6(1), 3-16.

Erickson M. F., Sroufe L. A., Egeland B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*; 50(1-2), 147-166.

Erkman, F., Caner, A., Sart, H. Z., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self concept, and school attitude on academic achievement of school age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(295). doi:10.1177/1069397110366670

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 85-98.

Eryavuz A. (2006). *Çocuklukta Algılanan Kabul veya Reddinin Yetişkinlik Dönemi Yakın İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom*. London: Worth Publishing.

Gülek, C. (1994). *Validation of the classroom environment scale through hypothesis testing: Impact of classroom social environment on self-concept, academic achievement, attitude towards school, and social relations*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Hamilton, C. E. & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. R. C. Pianta, (Ed.). *New Directions for Child Development içinde*, 41-59. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Bağlanma. (A. Dönmez, Çev.) *Psychological Inquiry*, 5(1),1-2.

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001). The developmental significance of the quality of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 39, 281-301.

Jacobsen, T. & Hofmann V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703-710.

Karadağ, İ. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kerns, Klepac & Cole (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationships. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466.

Kerns, K. A. & Richardson, R. A. (2005). *Attachment in Middle Childhood*. New York: The Guilford Press.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133–149.

Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A. & Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 283–294.

Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.

Khaleque, A. (2007). Parental acceptance-rejection theory: Beyond parent-child relationships. *Interpersonal Acceptance, 1*(1).

Kourkoutas, E. (2011). Review of Rohner, R. P. (Ed.). (2010). Teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement and behavior of school-going youths. (Special Issue) *Cross-Cultural Research, 44*(3). *Interpersonal Acceptance, 5*(1).

Kourkoutas, E. & Erkman, F. (2011). *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional and Educational Context*. Florida: Brown Walker Press.

Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 7(6), 1373–1400.

Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.

McIntyre, L. (1988). Teacher gender: A predictor of special education referral? *Journal of Learning Disabilities*, <http://ldx.sagepub.com/content/21/6/382.refs.html>

Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. ve DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 1(8).

Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.

Murdock, T. B. & Miller, A. (2003). Teachers as a sources of middle schools student's motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103, 383-399.

O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.



Öngider, N. (2006). *Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.

Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L. ve Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.

Pianta, R. C. & Stuhlmann M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

Pianta, R., Stainberg, M. & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behaviour of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849.

Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. Fourth Edition. Storrs: Rohner Research Publications.

Rohner, R. P., Parmar, P. & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44, 269. doi: 10.1177/1069397110366935.

Saft, E. & Pianta, R. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.

Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26, 783-791.

Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.

Sroufe, L. A. (1983). Infant–caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia in Child Psychology*, 16, 41–83. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stake, J. & Katz, J. (1982). Teacher-pupil relationships in the elementary school classroom: teacher-gender and pupil-gender differences. *American Educational Research Journal*, 19(3), 465-471.

Sümer, N. & Anafarta, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.

Şahan, K. (2008). *The role of perceived teacher acceptance-rejection on students' self concept, school attitude and academic achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şimşek, H.B. (2009). Ankara'nın farklı sosyoekonomik bölgelerinde yaşayan aile bireylerinin aile ilişkilerini algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 8-26.

Tulviste, T. & Rohner R. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(222). Doi: 10.1177/1069397110366797

Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.

Türkiye İstatistik Kurumu (2011). İstatistik Göstergeler 1923-2010. Erişim [www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab\\_id=158](http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=158)

Türköz Y. (2007). *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.

Yıldırım-Ekmekçi A. (2008). *Congruence of parent and child perceptions of parental acceptance- rejection*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. & Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmelliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-296.

Yıldırım, S. (2006). *Validity, reliability, and partial norm study of the Turkish teacher's acceptance- rejection/control questionnaire child short form.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

## **EKLER**

**EK I**  
**Demografik Bilgi Formu**

### Demografik Bilgi Formu

İlköğretim döneminde öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için bir çalışma yapıyoruz. Ekte verilen formlar sizin düşüncelerinizi daha iyi değerlendirebilmek için hazırlanmıştır. Lütfen sorulara doğru ve içtenlikle cevap veriniz. Formlardan elde edilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır.

1. Cinsiyetiniz: kız ( ) erkek ( )
2. Doğum tarihiniz: .....(gün) .....(ay) .....(yıl)
3. Kaç kardeşsiniz:.....
4. Siz kaçınıcı çocuksunuz:.....
5. İlköğretim 1. sınıftan bu zamana kadar kaç sınıf öğretmeniniz oldu ve o öğretmenlerle kaçar sene okudunuz? Yazınız.  
.....
6. Şu anki sınıf öğretmeninizin cinsiyeti nedir? Kadın ( ) Erkek ( )
7. Anne ve babanızın en son bitirdiği okulu işaretleyiniz:

	Anne	Baba
İlköğretim		
Lise		
2 yıllık yüksekokul		
Üniversite		
Yüksek lisans ve üstü		

8. Anne ve babanız çalışıyor mu?

	Anne	Baba
Evet		
Hayır		

9. Anneniz çalışıyor ise mesleği .....
10. Babanız çalışıyor ise mesleği.....
11. Ailenizin ekonomik/maddi durumunu işaretleyiniz:  
Düşük ( )  
Orta ( )  
Yüksek ( )



**EK II**  
**Algılanan Öğretmen Sosyal Destek Ölçeği**

## Çocuk/Ergen ASDÖ/ÖDAÖ

Kod no: \_\_\_\_\_

Tarih: \_\_\_\_\_

Elinizdeki ölçekte öğretmenlerin bazen öğrencilerine karşı nasıl davrandıklarını içeren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin öğretmeninizin davranışlarına uygun olup olmadığını düşünün.

Her ifadeyi okuduktan sonra o ifade öğretmeninizin size karşı olan davranışları bakımından size ne kadar uyuyorsa “Bana Uygun”, “Kısmen Bana Uygun”, veya “Bana Uygun Değil” şeklinde işaretleyiniz.

ÖRNEK:

Bana Uygun / Kısmen Bana Uygun / Bana Uygun Değil

ÖĞRETMENİM

1. Benimle gerçekten ilgilenir. \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

© İ. Yıldırım, 1997, 2004

ÖĞRETMENİM	Bana Uygun	Kısmen Bana Uygun	Bana Uygun Değil
1. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	___	___	___
2. Bana gerçekten güvenir	___	___	___
3. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	___	___	___
4. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	___	___	___
5. Bana gerçekten değer verir	___	___	___
6. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	___	___	___
7. Doğru kararlar vermeme yardım eder	___	___	___
8. Hatalarımı nazikçe düzeltir	___	___	___
9. Beni gerçekten anlar	___	___	___
10. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	___	___	___
11. Sıkıntılı durumlarımda zaman ayırıp beni gerçekten dinler	___	___	___
12. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	___	___	___
13. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	___	___	___
14. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	___	___	___
15. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	___	___	___
16. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	___	___	___
17. Bana karşı genellikle adil davranır	___	___	___

**EK III**  
**Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği**

### Nasıl Biriyim? - 1

Şimdi sana seninle ve annenle ilgili bazı sorular soracağız. Her bir cümle için **sadece bir tane kutucuğu işaretleyeceksin. Ancak bu anketin biraz farklı bir yolla doldurulması gerekiyor. Aşağıdaki sorularda, “AMA” yazan kutunun hemen sağında ve solunda iki çocuk tanımlanmaktadır. Önce bunları oku ve hangisine daha çok benzediğine karar ver. Sonra da seçtiğin tarafa git. Bu çocuğa çok benziyorsan “Bana çok benziyor” kutucuğunu”, biraz benziyorsan “Bana biraz benziyor” kutucuğunu işaretle.**

1.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar annelerine <b>kolayca güvenirlir.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar annelerine <b>güvenip güvenemeyecekleri konusunda emin değildirlir.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	------------	---	---	---

2.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye <b>annelerinin çok karıştığını düşünürler.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar <b>kendi başlarına bir şeyler yapmalarına annelerinin izin verdiğini düşünürler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	------------	--	---	---

3.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar için annelerinin yardım edeceğine <b>inanmak kolaydır.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar için annelerinin yardım edeceğine <b>inanmak zordur.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	------------	--	---	---

4.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar annelerinin onlarla yeterince zaman <b>geçirdiğini düşünürler.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar annelerinin onlarla yeterince zaman <b>geçirmediğini düşünürler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	------------	--	---	---

5.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar annelerine ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten <b>pek hoşlanmazlar.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar annelerine ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten <b>hoşlanırlar.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	------------	---	---	---

6.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar her şeyde annelerine <b>ihtiyaç duymaz.</b> <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar hemen hemen her şey için annelerine <b>ihtiyaç duyar.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	------------	---	---	---

7.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>“Keşke anneme daha yakın olabilseydim”</b> derler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>annelerine olan yakınlıklarıyla mutludurlar.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

8.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları gerçekten sevmediğinden</b> endişe duyarlar. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları sevdiğinden emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	-----	---	---	---

9.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları anladığını</b> hissederler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları anlamadığını</b> hissederler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

10.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları terk etmeyeceğinden gerçekten emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları terk edebileceğinden bazen endişelenirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	--	---	---

11.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>ihtiyaç duyduklarında annelerinin yanlarında olamayacağını düşünerek endişelenirler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>ihtiyaç duyduklarında annelerinin yanlarında olacağından emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

12.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>annelerinin kendilerini dinlemediğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>annelerinin onları gerçekten dinlediğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	-----	---	---	---

13.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>üzgün olduklarında annelerinin yanına giderler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>üzgün olduklarında annelerinin yanına pek gitmezler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	-----	---	---	---

14.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>“Keşke annem sorunlarımla daha çok ilgilense”</b> derler. <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar <b>annelerinin onlara yeterince yardım ettiğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	------------	---	---	---

15.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar anneleri etrafta olduğunda <b>kendilerini daha iyi hissederek</b> . <input type="checkbox"/>	<b>AMA</b>	Bazı çocuklar anneleri etrafta olduğunda <b>kendilerini daha iyi hissetmezler</b> . <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	------------	---	---	---

## Nasıl Biriyim?-2

Şimdi sana seninle ve babanla ilgili bazı sorular soracağız. Her bir cümle için sadece bir tane kutucuğu işaretleyeceksin. Ancak bu anketin biraz farklı bir yolla doldurulması gerekiyor. Aşağıdaki sorularda, “AMA” yazan kutunun hemen sağında ve solunda iki çocuk tanımlanmaktadır. Önce bunları oku ve hangisine daha çok benzediğine karar ver. Sonra da seçtiğin tarafa git. Bu çocuğa çok benziyorsan “Bana çok benziyor” kutucuğunu”, biraz benziyorsan “Bana biraz benziyor” kutucuğunu işaretle.

1.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarına kolayca güvenirlir. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarına güvenip güvenemeyecekleri konusunda emin değildirlir. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	-----	--	---	---

2.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye babalarının çok karıştığını düşünürler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapmalarına babalarının izin verdiğini düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

3.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar için babalarının yardım edeceğine inanmak kolaydır. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar için babalarının yardım edeceğine inanmak zordur. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

4.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarının onlarla yeterince zaman geçirdiğini düşünürler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarının onlarla yeterince zaman geçirmediğini düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	---	---	---

5.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten pek hoşlanmazlar. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten hoşlanırlar. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	--	---	---

6.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar her şeye babalarına ihtiyaç duymaz. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarına hemen hemen her şey için ihtiyaç duyar. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	--	---	---



7.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar “ <b>Keşke babama daha yakın olabilseydim</b> ” derler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>babalarına olan yakınlıklarıyla mutludurlar.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
8.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>babalarının onları gerçekten sevmediğinden</b> endişe duyarlar. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>babalarının onları sevdiğinden emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
9.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarının onları <b>anladığını</b> hissederler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları <b>anlamadığını</b> hissederler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
10.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarının onları terk etmeyeceğinden <b>gerçekten emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları terk edebileceğinden <b>bazen endişelenirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
11.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının <b>yanlarında olamayacağını düşünerek endişelenirler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının <b>yanlarında olacağından emindirler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
12.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babalarının kendilerini <b>dinlemediğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları <b>gerçekten dinlemediğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
13.	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar üzgün olduklarında babalarının <b>yanına giderler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar üzgün olduklarında babalarının <b>yanına pek gitmezler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>

14.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar <b>“Keşke babam sorunlarımla daha çok ilgilense”</b> derler. <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar <b>babalarının onlara yeterince yardım ettiğini</b> düşünürler. <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	--	-----	---	---	---

15.

Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar babaları etrafta olduğunda <b>kendilerini daha iyi hissedерler.</b> <input type="checkbox"/>	AMA	Bazı çocuklar babaları etrafta olduğunda <b>kendilerini daha iyi hissetmezler.</b> <input type="checkbox"/>	Bana biraz benziyor <input type="checkbox"/>	Bana çok benziyor <input type="checkbox"/>
---	---	---	-----	--	---	---

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-//49004  
Konu : Anket (Çağla KARAMAN)

23/11/2011

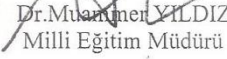
**VALİLİK MAKAMINA**

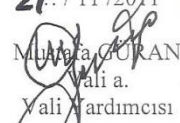
- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18/10/2011 tarihli ve 829 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Millî Eğitim Komisyonunun 10/11/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji (Gelişim Psikoloji) Yüksek Lisans öğrencisi Çağla KARAMAN'ın "Algılanan Öğretmen Kabul-Reddinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezine ilişkin İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Fatih ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik bir anket yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Çağla KARAMAN'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21. / 11 / 2011  
  
Mustafa ÇORAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-/149669  
Konu : Anket (Çağla KARAMAN)


24./11/2011

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

İlgi : a) 18/10/2011 tarihli ve 829 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamınının 23/11/2011 tarih ve 149004 sayılı Onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji (Gelişim Psikoloji) Yüksek Lisans öğrencisi Çağla KARAMAN'ın "Algılanan Öğretmen Kabul-Reddinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını ilimiz Kadıköy, Üsküdar, Fatih ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Metin TAŞDEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.  
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

## ÇAĞLA ÖZDEMİR (CV)

[karamancagla@yahoo.com](mailto:karamancagla@yahoo.com)

### **Kişisel Bilgi:**

Medeni durum: Evli

Milliyet: TC

Doğum Yeri ve Tarihi: Gölcük, 1984

### **Eğitim:**

- T.C. Maltepe Üniversitesi- Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı (2009-2012)
- Boğaziçi Üniversitesi –Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2008 (3.37/4.00)
- Bremen Üniversitesi- Erasmus Programı (01.04.2007–01.10.2007)
- İstanbul Lisesi (İEL'03)- (4.78/5.00)

### **İş Denevimi:**

İELEV Eğitim Kurumları (2008-2011)

### **Yabancı Diller:**

İngilizce, Almanca