



**ÖĞRETMENE BAĞLANMA DÜZEYİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ
(İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR
ÇALIŞMA)**

Doktora Tezi

Tarık ATALAR

Eskişehir 2025

**ÖĞRETMENE BAĞLANMA DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
(İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA)**

Tarık ATALAR

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tarık ATALAR'ın "Öğretmene Bağlanma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma) başlıklı tezi 27/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ	
Üye:	Prof. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN	
Üye:	Doç. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK	
Üye:	Doç. Dr. Cahit ERDEM	
Üye:	Doç. Dr. Mustafa POLAT	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Öğretmene Bağlanma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

(İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)

Tarık ATALAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalını

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli niteliğindeki bu araştırmanın verileri, 2024-2025 öğretim yılında, üç farklı ildeki 15 ilkokulda öğrenim gören 666 ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinden, bu araştırma kapsamında geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmene Bağlanma Ölçeği” ayrıca “Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeyleri oldukça yüksektir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyleri, dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı ölçüde yüksektir. Öğretmene bağlanma düzeyi, öğrencilerin cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğretmenlerin öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyleri, kadın öğretmenlerin öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeylerine kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre değişkenlik göstermektedir. Son olarak, babaya güvenli bağlanma ile öğretmene bağlanma arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma, Öğretmene Bağlanma, Öğretmen – Öğrenci ilişkisi, İlkokul Öğrencileri, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

An Investigation of the Level of Attachment to the Teacher in Terms of Various Variables (A Study on Primary School Students)

Tarık ATALAR

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Program

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, June 2025

Advisor: Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

This study aims to examine the attachment levels of primary school students to their classroom teachers according to various variables. The data of this research, which is a relational survey model, were collected from 666 third and fourth grade students studying in 15 primary schools in three different provinces in the 2024-2025 academic year, using the “Attachment to Teacher Scale” which was developed within the scope of this research and validity and reliability studies were conducted and “Kerns Secure Attachment Scale. According to the findings obtained in the study, the attachment levels of primary school students to their classroom teachers are quite high. The level of attachment to the teacher of third grade primary school students is significantly higher than that of fourth grade students. The level of attachment to the teacher does not differ according to the gender of the students and their pre-school education status. Male teachers' students' level of attachment to their teachers is higher than female teachers' students' level of attachment to their teachers. Students' level of attachment to their teachers varies according to the length of teachers' professional experience. Finally, a low level positive and significant relationship has been found between secure attachment to father and attachment to teacher.

Keywords: Attachment, Attachment to the Teacher, Teacher – Student Relationship, Primary School Students, Classroom Teacher

TEŞEKKÜR

Doktora ders döneminden başlamak üzere, sürecin her aşamasında, özellikle de doktora tez çalışmam boyunca, sakin ve yapıcı eleştirel bir bakış açısıyla yol gösteren, zorluklar karşısında her daim yanımda olan ve bu araştırmanın gerçekleşmesine derin bir hoşgörü ve özveriyle katkıda bulunan, birçok konuda bakış açımı sorgulamama ve kendimi toparlamama yardımcı olan, hayatımda son derece önemli bir yere sahip olan ve kendisiyle beraber çalışma fırsatı bulduğum için onur ve gurur duyduğum kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye gönül borçluyum.

Tez izleme jürimde yer alan ve bu uzun süreç boyunca verdikleri yapıcı geri bildirimlerle araştırmama değerli katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN'e, Sayın Doç. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK'a; tezimin savunma jürisinde yer alan Sayın Doç. Dr. Cahit ERDEM ve Sayın Doç. Dr. Mustafa POLAT'a; ayrıca lisansüstü öğrenimim boyunca üzerimde emeği olan tüm değerli hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Lisansüstü eğitim sürecimde bana önemli destek sağlayan ve konforlu bir çalışma ortamı sunan değerli çalışma arkadaşlarıma; araştırma verilerinin toplanması aşamasında bana destek olan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Murat AYDEMİR'e, Öğr. Gör. Mehmet Emin MUNİS'e, Öğr. İsmail YAŞAR'a; verilerin analiz aşamasında bana destek olan Doç. Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR'e, Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK'e, Dr. Öğretim Üyesi Fidan HAKARİ'ye, Dr. Öğretim Üyesi İbrahim ARISAL'a, Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYAR'a ve tüm çalışma arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi iletmek isterim. Ayrıca, araştırmama katkı sağlayan alan uzmanlarına, ilkokul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve araştırmaya katılan sevgili öğrencilere de şükranlarımı sunarım.

Her daim yanımda olan, ömürlerini evlatlarının iyi birer insan olmaları için adayan ve çalışan, maddi ve manevi desteklerini bir an bile esirgemeyen canım annem Şükran ATALAR ve babam Cahit ATALAR'a gönül borçluyum.

Hayatımın önemli bir bölümünde yanımda olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen çalışmamın en yoğun ve zorlu zamanlarında inanılmaz sabır ve anlayış gösteren; sevgisini ve desteğini her daim yanıbaşımnda hissettiğim, yorulduğum ve motivasyonumun düştüğü zamanlarda kendisinden güç aldığım, çalışmam için rahat bir çalışma ortamı sunan ve sayısız fedakârlık gösteren en iyi dostum, sırdaşım, sevgili eşim Fatma YAVUZ

ATALAR'a, neşesi ile evimizi neşelendiren bizlere enerji ve moral olan, gülüşü ve bakışıyla bizi bizden alan canım kızım Firdevs ATALAR'a, eve gelmemi ve oyunlar oynamamızı dört gözle bekleyen "eğlene eğlene ödev yapıyoruz" diyen, varlığı bizler için büyük bir mutluluk kaynağı olan canım oğlum Fırat ATALAR'a sonsuz gönül borçluyum.

Tarık ATALAR

Eskişehir 2025



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

.....
Tarık ATALAR

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, Aria (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, alanyazın taraması, ifade düzeltme, dil ve dilbilgisi kontrolü (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

.....
Tarık ATALAR

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Bağlanma Kavramı	2
1.2. Öğretmene Bağlanma	10
1.2.1. Öğretmen kaynaklı faktörler	11
1.2.2. Öğrenci kaynaklı faktörler	17
1.3. Problem Durumu.....	20
1.4. Amaç	23
1.5. Araştırmanın Önemi	24
1.6. Sınırlıklar	28
1.7. Tanımlar.....	28
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
2.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	29
2.2. Uluslararası Çalışmalar.....	34
3. YÖNTEM.....	48

3.1. Araştırma Deseni	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Öğretmene bağlanma ölçeği	50
3.3.2. Kerns güvenli bağlanma ölçeği.....	59
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	60
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi	61
4. BULGULAR.....	63
5. TARTIşMA VE SONUÇ	72
6. ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA.....	87
EKLER	
ÖZ GEÇMİş	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1	49
Tablo 3.2	49
Tablo 3.3	52
Tablo 3.4	55
Tablo 3.5	56
Tablo 3.6	57
Tablo 3.7	59
Tablo 3.8	61
Tablo 3.9	62
Tablo 4.1	63
Tablo 4.2	64
Tablo 4.3	65
Tablo 4.4	65
Tablo 4.5	66
Tablo 4.6	67
Tablo 4.7	68
Tablo 4.8	69
Tablo 4.9	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1	58
Şekil 4.1	69
Şekil 4.2	70



KISALTMALAR DİZİNİ

ÖBÖ	: Öğretmene Bağlanma Ölçeği
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KGBÖ	:Kern's Güvenli Bağlanma Ölçeği



1. GİRİŞ

Öğretmen ve öğrenciler arasında sınıf içerisinde kurulan iletişim, öğrenci başarısını, öğrencilerin okula yönelik tutumunu, akademik ve sosyal performanslarını açıklayan en önemli değişkenlerden bir tanesidir (Aykaç, 2012; Decker vd., 2007; Erol ve Başaran, 2020; Howes, 2000; Kesner, 2000; Wubbels, 2005). Öğretmenler istisnasız her eğitim kademesinde büyük önem arz eden kişilikler olmakla birlikte, öğretmenlerin ilkökul kademesindeki anlam ve önemleri çok daha farklıdır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi öğrencinin ailesinden belki ilk kez ayrılarak, haftanın beş günü günün belirli saatlerinde ve tek bir öğretmenle zaman geçirdikleri eğitim kademesi olmasıdır. Evlerinden ve ailelerinden uzakta, öğretmenleri ile yoğun zaman geçiren çocukların yaş ve gelişim özellikleri de dikkate alındığında, bu yaş grubundaki çocuklar öğretmenlerini anne-baba gibi kendilerine yakın görürler (Ertürk, 2017; Tolunay-Ateş, 2016).

Eğitim sisteminin temelini oluşturan ilkökul, öğrencilerin akademik, sosyal ve duysal gelişiminin ilk yapı taşlarının atıldığı kritik bir dönemdir. İlkokul kademesi, öğrencilere iyi bir vatandaş olmaları için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırıldığı ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olarak yaşama ve üst öğrenim kademelerine hazırlamalarının amaçlandığı eğitim kademesi olarak ifade edilmektedir. Okuma ve yazma, sayısal işlem yapabilme, sözlü anlatım becerisi ve problem çözme öğrenimi gibi birçok bilgi, beceri, değer ve tutumun temelini atılması nedeniyle de bu eğitim kademesi, eğitim yaşamının en önemli aşaması olarak ifade edilebilir (Aydın, 2000). Bu dönemde edinilen deneyimler yaşam boyu sürecek becerilerin temelini oluşturmaktadır.

İlkokul kademesinde öğrenciler okul ortamında sınıf öğretmenleri ile çok uzun bir zaman ve yoğun bir etkileşim geçirmektedirler. Bu nedenle de ilkökul öğretmenleri, öğrencilerin yaşamında oldukça önemli ve kalıcı izler bırakırlar (Aykaç, 2012; Murdock vd., 2001). Hiç kuşku yok ki öğretmen öğrenci etkileşimi eğitim etkinliklerinin amacına ulaşmasında yaşamsal bir önem taşır (Coplan ve Prakash, 2003; Nurmi, 2012; Pianta, 2006). Öğrencinin öğretmeniyle yoğun etkileşimi öğrencinin öğretmeni ve öğretmenin de öğrencisini tanıması açısından da önem arz ettiği gibi öğretmen ile öğrenciler arasında duygusal ve sosyal bir bağın kurulması ve geliştirilmesine de katkıda bulunur. İlkokulda

ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği öğretmeni ile öğrenci arasında kurulacak bağın öğrenci ve öğretmen açısından kalıcı sonuçları vardır (Aykaç, 2012; Erol ve Başaran, 2020). Barch (2015) bu durumu öğretmenin, aileden sonra öğrencinin tüm hayatı üzerinde en etkili kişi olduğu şeklinde ifade etmektedir. Bu nedenledir ki ilköğretim döneminde ailelerin çocukları için en iyi ve en ideal öğretmeni bulma arayışları oldukça yaygın bir durumdur. Ülkemizde adrese dayalı okul sistemi uygulanmaktadır ve bu nedenle öğrenciler ikamet adreslerine en yakın devlet okullarına yerleştirilmektedirler. Çocuğunu yerleştirildiği okulda tercih edilen bir öğretmene ait sınıfa kaydettirmek için adeta yarışan, öğretmenle konuşup çocuğunu kabul etmesi için ricada bulunan, tercih edilen öğretmeninde sayı fazla ise kura çekimine katılan veya kayıt döneminin başladığı anı kollayarak erken kayıt yaptırmak gibi çeşitli yollara başvuran anne ve babalar, herkesin oldukça aşına olduğu bir durumdur. Çok daha ötesi, ikametlerine en yakın okulda tercih edecekleri bir öğretmen bulamayan aileler, istedikleri öğretmenin bulunduğu okula yakın bir yere taşınmayı dahi göze almaktadırlar.

1.1. Bağlanma Kavramı

Bağlanma; zamandan ve mekândan bağımsız olarak bir kişiyi başka birisine bağlayan derin ve kalıcı duygusal bağ olarak ifade edilmektedir (Ainsworth, 1969; Salcuni, 2015). Bağlanma; Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde “İki kişi arasındaki etkileşimin geliştirip güçlendirdiği etkin, sevecen bir karşılıklı ilişki ve bağlılık.” şeklinde ifade edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). *The American Heritage Dictionary of the English Language* bağlanma kavramını duygusal bağ, duygusal yakınlık, bağlılık duygusu ve hürmet göstermek gibi anlamlarla ifade etmektedir. Cambridge Psikoloji Sözlüğünde bağlanma davranışı, çocuk olmayanların diğer kişilere karşı besledikleri duygusal bağı ifade etmede de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Freud bağlanma terimini özellikle sevgi ile ilişkilendirdiği durumlarda kullanmıştır. Bowlby (1958) bu kavramı ilk olarak çocuğun annesi ile olan bağına ifade etmede kullanmıştır. Ainsworth (1969) ise buna karşılık bağlanmanın bir kişinin başka bir bireye duygusal bağına ifade eden bir kavram olduğunu ve sadece çocukluk sürecinde ve acizliğin bir sonucu olmadığını belirterek bağlanmanın tüm yaşlarda oluşabileceğini vurgulamaktadır. İlk başta bu bağın anne ile gerçekleşmesinin çok olası olduğunu da belirterek ilerleyen yaşlarda başka kişilerle de bağlanmanın oluşabileceği ifade edilmektedir. Bağlanmanın oluşması için de güvenli bir temele dayanması gerektiği Ainsworth vd., (2015) tarafından vurgulanmaktadır.

Bağlanmanın güvenli bir sığınak, güvenli bir ortam, yakınlığın devamlılığı ve uzaklaşma korkusu gibi bileşenlerden oluştuğu ifade edilmektedir. Güvenli bir sığınak; çocuğun korku veya tehdit anında bağlı olduğu bireye geri dönebilmesidir. Güvenli bir ortam; çocuğun etrafını güvenli bir şekilde keşfedebilmesi arzusunu bağlı olduğu bireyin yakınında gerçekleştirme isteği, yakınlığın devamlılığı; bağlı olduğumuz bireylerin yakınında olma isteği, uzaklaşma korkusu; bağlı olduğu bireyden uzaklaştığında üzülmeye ve mutsuz olması durumudur (Bowlby, 1982, 1988).

Staff (2010) bağlanmanın iki temel bileşenle ifade edilebileceği görüşündedir. Bunlardan ilki çocuğun korunma, rahatlık gibi ihtiyaçları; diğeri ise bu ihtiyaçların yerinde ve uygun şekilde karşılanabilmesidir.

Bağlanmaya yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan kavramlara bakıldığında birbirinden farklı anahtar kelimeler ve kavramlarla karşılaşılmaktadır. Bu açıdan birbirine yakın, eşdeğer veya benzer şekilde Türkçeye çevrilebilen anahtar kelimeler kullanarak alanyazın taramalarına yön verilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında yabancı kaynaklarda *bonding*, *attachment*, *participation*, *commitment*, *connectedness*, *engagement*, *involvement*, *fidelity* gibi kelimeler kullanılmıştır ve bu kavramların tamamı sözlükte ve çalışmalarda bağlanma ve bağlılık ile ilişkilendirilebilecek kavramlar olarak yer bulmuştur. Bu kavramların karşıladıkları, yüklendikleri ve Türkçedeki anlamları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Bağ kurma (*bonding*) kavramı alanyazında farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu kavram Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde “*Doğum sırasında ve doğumun hemen sonrasında annenin ruhsal olarak çocuğuna bağlanması.*” olarak yer almaktadır. Bu kavram özellikle sağlıklı gelişim göstermesi beklenen anne-baba-çocuk ilişkisinin önemli özellikleri arasında gösterilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Özellikle bebekler ve bakımları ile ilgilenen kişilerin arasında yakın ve kişisel ilişkileri kurma ve geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Carter, 2005; Fonagy vd., 2014; Matsumoto, 2009). Bu kavram bebeklerin ve ebeveynlerinin arasındaki en temel bağ ifade etmede tercih edilmektedir. Çocuk gelişimi alanında yapılan çalışmalarda özellikle annelik bağını ifade ederken kullanılan bir kavramdır (Decasper ve Fifer, 1980; Parker vd., 1979; Willinger vd., 2005). *The American Heritage Dictionary of the English Language* sözlüğünde bu kavram her ne kadar ebeveynler için ifade edilse de sözlükte anne özellikle ön plana

çıkmaktadır ve doğumu bu duygusal bağın oluşmasının temeli olarak belirtmektedir. Dolayısıyla bonding kavramı özellikle anne ve çocuk arasındaki karşılıklı duygusal bağ ifade etmektedir (Gouni, 2022).

Bağlanma, bağlılık (attachment) kavramı Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde “İki kişi arasındaki etkileşimin geliştirip güçlendirdiği etkin, sevecen bir karşılıklı ilişki ve bağlılık.” ayrıca “çocuğun anne baba ya da bakıcısıyla kurduğu anlamlı duygusal ilişkiler.” şeklinde ifade edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Bu kavram bağlanmışlık durumunun oluşmasının ön aşaması olarak ifade edilmektedir. Çocukların özellikle ebeveynlerine ve bakımları ile ilgilenen kişilere gösterdiği bu bağ gelecek ilişkilerinden beklentilerini de etkilemektedir. Bağlanma süreci ise arkadaş ilişkilerinden evliliğe kadar birçok samimi birliktelikte temel model oluşturmaktadır (Peterson, 2009). Bu süreci Carter (2005) seçici bir bağ olarak ifade etmektedir. Yani bağlanmanın oluşmasında gözlenen bir ilişkinin varlığı söz konusu şeklinde yorumlamıştır. *The American Heritage Dictionary of the English Language* bağlanma kavramını duygusal bağ, duygusal yakınlık, bağlılık duygusu ve hürmet göstermek gibi anlamlarla ifade etmektedir. Cambridge Psikoloji Sözlüğünde bağlanma davranışı, çocuk olmayanların diğer kişilere karşı besledikleri duygusal bağ ifade etmede de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bağlanma kavramının oluşmasının temelinde yatan en önemli etken bağ kurma (bonding) sürecinin etkililiğidir. Olumlu ve güvenli bir bağ kurma süreci geçiren çocuklar ileriki dönemler için güvenli bir temel oluşturmuş olacaklardır. Öğretmenleri ile ilişkileri de bu çerçevede gelişebilecek ve çocukların dünyayı çevreyi daha farklı ve güvenli bir ortamda tanıma imkânları olacaktır. Bu da hem öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacak hem de okul performanslarını destekleyecektir (Birch ve Ladd, 1997; Kashy-Rosenbaum vd., 2018).

Attachment kavramına yönelik bir diğer görüş de kavramın bağlılık olarak Türkçeye çevrilmesi ve bağımlılık (dependency) ile karıştırılmasıdır. Bağımlılık kavramı bir bireyin varoluşu için diğer bireylere ne düzeyde güvendiğini ifade ederken işlevsellik ön plandadır bununla birlikte bağlılık kavramı ise bir davranışa dönük ve tamamen açıklayıcı bir kavramdır. Bağımlılık doğumdan sonra başlayan ve en üst düzeye çıkan bir durumken bağlılık ise bu düzeyde hemen hemen hiç yoktur ve yaklaşık bebek altı aylık oluncaya kadar belirgin biçimde ortaya çıkmaz. Bu nedenle bağımlılık ve bağlılık eş anlamlı değildir. Bunların aksine bağlılığın temelinde olumlu bir gelişimsel çıkarım söz

konusudur. Bağımlılık ise olumsuz bir anlam olarak algılanır (Neuhaus vd., 2020). Her ne kadar psikolojide bağımlılık kavramı bağıllık davranışı ile karıştırılsa da esasen bu iki kavram birbirinin tam tersi olarak ifade edilebilir (Bowlby, 1982; Carter, 2005). Bağımlılık bir kişinin yaşamında bağımsızlık (independency) kavramı ile birlikte kullanıldığında ise daha az tercih edilen bir kavramdır çünkü bağımsızlık bireyselliğin önemli bir göstergesidir (Verschuere ve Koomen, 2021). Dolayısıyla bu kişiye bağımlı dediğinizde o kişiyi aslında küçümser bir tavır ile karşınıza aldığınız anlamı ortaya çıkabilir. Fakat aile üyelerinin birbirine ne kadar bağlı olduğu söylendiğinde ise o zaman anlam tamamen değişmekte ve küçümseme ortadan kalkmakta ve ortaya istendik bir durum çıkmaktadır. Bu nedenle bağımlılık kişinin hayatında uzak durulması gereken bir durum iken bağıllık ise el üstünde tutulan, önemsenen, değer verilen, beklenen, istenen bir durumdur (Bowlby, 1982). Destekleyici ilişkilerde (aile ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi) bağıllığın zamanla artarak bağımlılığın azalması da istendik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Neuhaus vd., 2020).

Katılım (participation) kavramı Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde “*Bir etkinlikte, deneyde, grupta ve benzerlerinde etkin rol alma.*” şeklinde ifade edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde bulunması, etkinliklerle ilgili olması, etkinliklere katkısı ve katılımını ifade etmektedir (Li ve Xue, 2023). Katılımın görünür şekilde olması pratikte değerlendirilmesi durumuna aktif katılım, düşünce boyutuyla dâhil olmaya ise pasif katılım denilmektedir (Matsumoto, 2009). Öğrencinin derse aktif katılımı ise özellikle çalışmalarda yer edinen oldukça popüler konulardan bir tanesidir (Goglio ve Parigi, 2020; Im vd., 2016; Ing vd., 2015; Jin, 2017; Li ve Xue, 2023; Rogers, 2013).

Bağıllık (commitment) İnsan İlişkileri Ansiklopedisinde *bir kişi ile ilişkiyi devam ettirmede kararlı olma ve sürdürebilme dürtüsü* olarak ifade edilmektedir (Lydon vd., 2009). “Commitment” kavramı Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde “*adanmışlık*” olarak karşılık bulmaktadır. Cambridge Psikoloji sözlüğünde ise engellere rağmen bilişsel ve duyuşsal olarak davranış biçimini takip etmeye niyetli olma şeklinde ifade edilmektedir (Matsumoto, 2009). *The American Heritage Dictionary of the English Language* sözlüğünde kelime köken itibariyle *commit* kelimesinden gelmektedir ve en yaygın anlamında adanmak, vaat etmek, söz vermek anlamlarında da kullanılmaktadır. Sözlükteki son anlamı ise bir kişiye ve kişilere duygusal veya bilişsel anlamda bağlı olmak şeklinde

yer bulmaktadır. Cownie, (2020) bu kavramı bağlantıyı sürdürme arzusu, ihtiyacı ya da bu bağlantıyı sürdürmek için bir şeyler yapmaya hazır ve istekli olma hali olarak tanımlamaktadır. Eğitim ortamında ise öğrencilerin ya da öğretmenlerin kurumlarına olan bağlını ifade eden ve onlar için bir şeyler yapabilme duygusunu ifade etmektedir.

Bağlanmışlık (connectedness) kavramı bireylerle devamlı iletişim ve duygusal yakınlaşma, duygusal yakınlaşmayı ifade edebilme, gruplar arası uyum arayışı, bireyin sorumluluğunu grup üyeleriyle paylaşma ve grubun beklentisi ve ilgisine uygun davranabilme gibi bir dizi yönü de içermektedir (Peterson, 2009). Longman sözlüğünde de bu açıklamaya benzer tanıma yer almaktadır. Ayrıca köken itibariyle *connect* kavramından gelmektedir ve bağlamak, bağlanmak gibi anlamlar içermektedir. Bu da bireyin toplumla olan tutumuna, ilişkisine ve sosyal yaşamına bir gönderme şeklinde algılanmaktadır. Aynı zamanda iletişimin oluşmasına da öncülük etmektedir (Rettie, 2003). Bu duygunun ergenlik döneminde ortaya çıktığı ve yaşam boyunca devam eden bir duygu olduğu da ifade edilmektedir (Lee ve Robbins, 1995).

Bağlanma (engagement) kavramı sözlükte bağlanma, katılım, yükümlülük, nişan gibi kelimelerle ifade edilmektedir. Eğitimde yaygın kullanılan hali “student engagement” öğrenci bağlılığı şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. Fakat bu bağlılık kavramı aslında öğrencinin öğrenmeye katılımını veya öğrenmeyle ne kadar ilgili olduğunu ifade etmektedir bununla birlikte öğrencinin sınıfı, okulu ve arkadaşları ile ilişkisini de ifade etmede kullanılmaktadır (Axelson ve Flick, 2010; Makarim ve Primana, 2023). Engagement kelimesine ilişkin etimolojik kökeni yaklaşık 500 yıl önce Fransa’da ortaya çıkan “engage” kelimesinden türetilmiştir. “Engage” resmi olarak anlaşmadan önce verilen ipotek olarak kullanılmıştır dolayısıyla bu kelime ticarete bir söze olan bağlılığı ifade etmede ve güvence vermek anlamında kullanılmaktadır. Günümüzde “engage” kelimesi ise tamamen bir işte dikkatli olmak başka şeye dikkat kesilmemek gibi anlamlarda kullanılır buna ek olarak sözlüklerde bu kelime *birbirine girmek, nişanlanmak, bağlamak, garanti etmek* vs gibi çok çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır (Axelson ve Flick, 2010).

Bazı çalışmalarda (Axelson ve Flick, 2010; Aza vd., 2023; Makarim ve Primana, 2023) iki farklı görüşün hâkim olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan ilki bağlanma kavramının gelişimi aşamasında duyguların ön planda olması ve bu duyguların yönlendirici rol

oyunarak öğrencilerin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve kurumlarına bağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu (engagement) kavramı açıklarken nihai kavramın “connectedness” olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Fakat “engagement” ile “connectedness” kavramları ilk aşamada birbirinin eş anlamlısı olarak görülmemektedir. Diğer görüşe göre de “engagement” öğrencilerin derste sıkılmaları durumunu iyileştirici bir yol ya da derse karşı yabancılaşma çekmelerini önlemeye yarayan bir panzehir olarak ifade edilmektedir. Her iki görüşte bazı durumlarda birbirini aynı şekilde ifade etmeye yararken bazen de aynı durumu açıklamaya yarayacak farklı kavramlar kullanarak gereksiz bir kavram tekrarına sebebiyet verildiği belirtilmektedir. Bu kavram karmaşasını ortadan kaldırmak için iki temel esas belirtilmiştir. Birincisi öğrencinin öğrenme ortamına katılımını belirleyici bir ölçüm, ikincisi ise öğrenme ortamındaki öğrenci davranışını anlama, açıklama ve tahmin edebilme şeklindedir. Bu iki esas farklı eğitim programı ve öğrenme ortamında veya öğrencinin diğer öğrenme bağlantılarıyla etkisi düşünüldüğünde sade bir şekilde tanımlamak da bir hayli zor olacaktır. Program gelişimi ve programla ilgili araştırmaları da desteklemek adına en basit ve en dar haliyle *engagement* kavramını öğrencilerin öğrenme sürecine katılma derecesi olarak tanımlamak olacaktır (Axelson ve Flick, 2010; Aza vd., 2023; Makarim ve Primana, 2023).

Bağlanma öğrencilerin öğrenme sürecine katılma derecesine göre değişiklik gösteriyorsa bu değişikliğin sonucunda farklı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bunun sorumluluğunun sadece öğrenciye yüklenmemesi gerektiği okulların da öğrenci katılımını sağlayıcı kurumsal etkinliklerini ve programlarını gözden geçirmesi gerektiği belirtilmektedir (O'Connor vd., 2012). Örneğin, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini iyi veya kötü yönde etkileyebildikleri aşikârdır. İşine bağlı ve işini severek yapan bir öğretmen İngilizce dersinden nefret eden bir sınıfı İngilizce dersi aşığı yapabilecekken bunun tam tersi de mümkündür. Her öğrencinin de aynı durumdan aynı şekilde faydalanamayacağını da göz önüne almak gerekmektedir. Bununla birlikte farklı bir tanım ortaya çıkabilmektedir. *Engagement* sadece öğrencilerin öğrenmeye katılımını değil aynı zamanda kurumların da öğrencileri için ne kadar destekleyici olduğunu belirtir bir kavramdır (Kuh, 2001; Kuh vd., 2008). *Engagement* kavramına bakış açısı çeşitlilik göstermektedir. Bu kavram içerisinde kurumu, eğitim programını, öğretmeni, öğrenciyi, eğitim durumlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini de barındıran geniş bir yapıya sahiptir (Aza vd., 2023).

Bağlanma (involvement) kavramı da çeşitli çalışmalarda yer almaktadır (Astin, 1984; Axelson ve Flick, 2010; Chappuis, 2022; Roorda vd., 2011; Türe ve Deveci, 2020). Bu kavram Türkçe kaynaklarda çoğunlukla *katılım* olarak kullanılmaktadır. Indiana Üniversitesi Ulusal Öğrenci Bağlılığı Anketinin (National Survey of Student Engagement) eski yöneticisi olan George Kuh bir röportajında *involvement* ve *engagement* kavramlarının eğitimde kullanımı farklılık gösterse de hemen hemen aynı olduğunu aralarında çok önemli ve büyük farklılıkların söz konusu olmadığını belirtmiştir (Axelson ve Flick, 2010). Astin (1984) bağlanma (involvement) kavramını en basit haliyle öğrencinin akademik çalışmalarına adanmış fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarı olarak tanımlamaktadır. Bu ifadeye benzer şekilde Chappuis (2022), öğrencilerin bilgiye erişmek, bilgiyi yorumlamak için sarf ettiği tüm çaba ve öğrendikleri ile ilgili davranışını da içerisine alan geniş bir ifade olarak ele almaktadır. Bu kavramın tam tersinde ise öğrencilerin okulla, öğretmenlerle, akademik çalışmalarında geçirdiği zamanın, enerjinin azlığı olarak ifade edilir ve öğrenci program içi ve dışı aktivitelerden de uzak durma eğilimindedir. Dolayısıyla involvement kavramının tersi de öğrencinin pasif olduğu bir kavram olarak görülmektedir. Bağlanma (Involvement) aktif bir kavramdır ve çoğunlukla davranışsal olarak ifade edilir. Bu kavramın oluşumunda beş önerme öne sürülmektedir. Bunlar;

- (1) Fiziksel ve psikolojik enerjinin çeşitli konulara yönlendirilmesi, öğrencinin bir derse yönelmesi gibi,
- (2) Konuya bakılmaksızın devamlılık gerektirmesi, aynı konu farklı kişilerde farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceğinden farklı konular da aynı öğrencide farklı katılım özellikleri gösterebilir,
- (3) Nitel ve nicel özellikleri barındırması, öğrencinin çalışmaya ayırdığı zaman veya öğrencinin bir konudaki fikirlerini, hayallerini ifade etmesi gibi,
- (4) Öğrenmenin ve kişisel gelişimin miktarı hem eğitim programı ile hem de öğrencinin o programa nicel ve nitel katılımı ile orantılıdır
- (5) Programın veya uygulamanın etkililiği hem öğrenci kapasitesi hem de programın kapasitesi ile direk olarak ilgilidir (Astin, 1984).

Bağlılık (fidelity) kavramı Oxford Learner's Dictionary'de bir kişiye ya da şeye sadık olma derecesi, sadakat şeklinde ifade edilmektedir. *The American Heritage Dictionary of the English Language* fidelity kavramını söze, kurallara ve göreve bağlı kalma, sadık olma şeklinde ifade etmektedir. Türkçe – İngilizce sözlüklerde ise bu kavram vefa, sadakat, bağlılık, aslına uygunluk şeklinde yer almaktadır. Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda bu kavram çoğunlukla öğretim programlarına bağlılık ya da aslına uygunluk olarak kullanılmıştır (Arslan-Çiçek, 2020; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury, 2003; Kok vd., 2018; Mowbray vd., 2003; Pence vd., 2008; Ringwalt vd., 2003) Bazı çalışmalarda ise fidelity kavramı ile *bağımsız değişkende yapılan manipülasyonun planlandığı gibi olup olmadığını teyit etme* şeklinde kullanılmıştır (Moncher ve Prinz, 1991). Bu durum da yine istenen ve beklenen uygunluğu ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitimde kullanılan bağlanma (fidelity) kavramı programın değişikliğe uğramadan ve müdahale edilmeden amaçlandığı, planlandığı şekilde aslına uygun olarak uygulanma derecesi denilebilir (Gagnon ve Bumpus, 2016). Kok ve diğerleri (2018) ise yaptıkları tanımlamada, yapılan müdahalenin amaçlandığı şekilde gerçekleştirilme derecesi olarak belirtmiştir.

Bu kavramların Türkçede kullanımı özellikle çeviri açısından karışıklığa sebebiyet vermektedir. Türkçe kaynaklarda aynı durumu ifade etmek için bile farklı kelimeler tercih edilebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada her ne kadar çeviride diğerleri ile benzerlik olsa da attachment (bağlanma, bağlılık) kavramının en uygun seçenek olduğu düşünüldü ve çalışmada bu kavram tercih edilmiştir. Bonding kelimesi hem ilk anlamında (bağ kurma) olsun hem de o kelimenin sunulduğu ortam (anne-bebek bağı) olsun organik bir durumu çağrıştırıyor ve bu organik durumun ağırlığı ile birlikte ifade ediliyor (Bakırcıoğlu, 2012; Matsumoto, 2009; Willinger vd., 2005). Bu da anne ile bebeğin arasındaki o kuvvetli bağı çok daha güzel ifade eden bir kavram olarak belirtilmektedir. Her ne kadar öğrencinin öğretmenine olan bağı da ailesine olan bağa benzetilse de attachment (bağlılık, bağlanma) kavramı çocuğun gelişimsel sürecine daha çok atıfta bulunmaktadır. Attachment, çocukla annenin bağı için tercih edilebilecek bir kavram iken bu kavramı zamanla oluşan süreç olarak değerlendirmek daha uygundur çünkü doğumla başlayan bağlılıktan ziyade bağımlılıktır ve bağlanmanın oluşum süreci de yaklaşık altı ay sürmektedir (Bowlby, 1982). Attachment kelimesinin sözlükteki ilk anlamı “İki kişi arasındaki etkileşimin geliştirip güçlendirdiği etkin, sevecen bir karşılıklı ilişki”

(Bakırcıoğlu, 2012) olarak ifade edilmektedir. Attachment, çocuk ve ebeveyni arasındaki duygusal bağı tanımlayan bir kavram olmakla birlikte, bu kavramın kapsamını yalnızca bu ikili ilişkiyle sınırlamak doğru olmayacaktır. Bonding kavramı da buna çok yakın bir kavramdır ve bu kavram da yine benzer şekilde kullanılmaktadır. Son olarak, Staff (2010) bonding ve attachment arasındaki çok ince bir ayrımı şu şekilde ifade etmektedir; bonding kavramı ile doğum ve doğum neticesinde anne ile çocuk arasında oluşan duygusal bağ işaret edilirken attachment ise çocuğun bakımı ile üstlenen kişiye olan duygularına işaret etmektedir. Bonding duygusal olarak karşılıklı ilişki iken, attachment tek taraflı bir bakış açısını ifade etmektedir. Commitment kelimesi de sözlükte her ne kadar bağlılık olarak ifade edilse de bu kavram alanyazında daha çok adanmışlık, söze bağlılık, sadakat, kararlılık gibi anlamlarda tercih edilmektedir. Participation ise çoğunlukla aktif katılımı, etkin rol almayı ifade ederken connectedness ise gruplar arası, bireyin sorumluluğunu ve beklentisini gruba uygun şekilde şekillendirmesini ifade etmektedir (Ing vd., 2015; Peterson, 2009; Rogers, 2013). Engagement ve involvement kavramları da birbirine çok yakın iki kavramı ifade etmektedir ve her ikisinde de öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesine yönelik anlamları yer almaktadır (Astin, 1984; Axelson ve Flick, 2010). Fidelity kavramı ise aslına uygunluk ya da öğretim programının aslına sadık kalınarak uygulanması şeklinde çoğunlukla öğretim programı ifade edilirken kullanılmaktadır (Mihalic, 2004).

1.2. Öğretmene Bağlanma

Öğretmene bağlanma, öğrencinin öğretmenine beslediği derin ve kalıcı duygusal bağ olarak ifade edilmektedir. Birçok çalışmada öğretmene bağlanma, okula bağlanma ile ilişkilendirilip onun alt boyutları arasında gösterilmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992; Savi, 2011). Öğrencinin öğretmenini değerli bir rol model olarak görmesi, onunla samimi ilişki içinde olması (Pianta ve Steinberg, 1992), ona duygusal anlamda yakınlık hissetmesi, öğretmeni ile güvenli ve tutarlı bir birliktelik içinde olması, onunla iletişiminin açık olması, çekinmeden rahat sorular sorabilmesi (Murray ve Greenberg, 2000), öğrencinin kendisini güven içerisinde hissetmesi (Hawkins vd., 1992) gibi etkenler de öğrencinin öğretmene ile arasında bağ oluşmasında önemli olan faktörlerdendir. Bununla birlikte öğretmeni ile geçirilen zamanın niceliği ve niteliği göz önüne alınırsa çocuğun öğretmeni ailesinden sonra, belki de, bağlanma geliştirdiği ilk kişidir ve bunun oluşması da bir süreç gerektirir. Öğretmene bağlanma esas olarak çocuğun annesi ile olan

bağına da benzetilmektedir. Öğretmenin duyarlılığı, öğretmenin ihtiyaç halinde ulaşılabilirliği, öğretmenin varlığı, öğretmenin yardımı gibi durumlar anneye olumlu ve güvenli bağ geliştirmede önemli olduğu gibi öğretmene de bağın gelişiminde önemli özellikler arasındadır. Öğretmenin öğrencisi ile olan ilişkilerinde öğretmenin öğrenci ile olan tutarlılığı ve kararlılığı da öğretmen öğrenci arasındaki bağ kuvvetlendiren önemli temel unsurlardandır. Öğretmenin öğrencisinin duygularını, hislerini ve davranışlarını anlayabilmesi, öğrencisini tanıyabilmesi de duygusal bir ortamın oluşmasına yardımcı olur (Sierra, 2012).

Bu çalışmada kullanılan bağlanma (attachment) tek taraflı bakış açısını ifade eden bir kavramdır. Çocuğun gözünden algılanan ve çocuğun kendisiyle ilgilenen kişiye yönelik duygularına işaret eden ve oluşuma bağlayan tek taraflı bir bakış açısıdır (Meyer ve Herscovitch, 2001; Staff, 2010). Bu çerçeveden bakıldığında çocuğun öğretmenine olan bağı, o çocuğun duygularını anlamaya, öğretmeni hakkında görüşlerini ortaya çıkarmaya, öğretmenine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmayla ortaya çıkarılabilecek soyut bir yapıyı ifade etmektedir (Barch, 2015; Birch ve Ladd, 1997; Erol ve Başaran, 2020; Libbey, 2004; Zeller, 2004), bu nedenle öğretmene bağlanma durumunun ispatlanması güçtür fakat her soyut yapıda olduğu gibi bağlanma çeşitli ölçme araçları ile fark edilebilen bir olgu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bağlanmanın karmaşık ve üst düzey bir duygusal süreç olması sebebiyle (Tuğrul, 2021; Yılmaz ve Tosun, 2013) bağlanma çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmenine yönelik hisleri, inançları, tutumu, öğretmeninden beklentileri, öğretmeni ile olan uyumu gibi birçok yapı ortaya çıkarılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılır.

1.2.1. Öğretmen kaynaklı faktörler

Öğretmene bağlanma alanyazında okula bağlılık, okula bağlanma kavramı altında bir boyut olarak yer almıştır ve çok fazla irdelenmemiştir. Bu durum da çalışmanın kuramsal temelleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Alanyazında öğretmene bağlanma ve öğretmene bağlılık ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Öğretmenin özellikleri

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en önemli iki ögeden bir tanesi öğretmendir ve öğrencilerin başarısına en önemli katkı sağlayacak faktör de öğretmenin nitelikleridir.

Öğretmenin mesleki özellikleri ile birlikte kişisel özellikleri de öğrencinin başarıya ulaşmasında önemli katkı sağlamaktadır (Yılmaz ve Tosun, 2013). İdeal öğretmen ve özelliklerine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış ve birçok araştırmada birbirine yakın ve benzer sonuçlar elde edilmiştir (Çelikten vd., 2005; Çetin, 2001; Üstüner vd., 2021). Yapılan çalışmalardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

1. Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
2. Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
3. Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
4. Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
5. Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
6. Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
7. Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
8. Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
9. Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
10. Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
11. Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
12. Liderlik özelliklerine sahiptir.
13. Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
14. Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
15. Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
16. Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
17. Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
18. Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
19. Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
20. Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
21. İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir (Çelikten vd., 2005, s. 216-217)

Üstüner vd. (2021)'nin çalışmasında öğretmenin; sabırlı, mücadeleci, disiplinli, tarafsız, kişiler arası iletişimi iyi ve alanında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda tanınan ve iyi olarak ifade edilen öğretmenin özelliklerine bakıldığında ise en çok tercih edilen niteliğin öğretmenin güler yüzlü olması şeklinde ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bunu takiben ise hoşgörülü, cesaretlendiren, adil ve kişilerarası iletişimi iyi öğretmenlerin daha çok ifade edildiği yer almaktadır. Buna karşılık, öfkeli, sinirli, hoşgörüsüz ve adil olmayan öğretmenlerin ise en olumsuz kişisel özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin bireysel tutumları ve

kişilik özellikleri, öğrencilerin öğretmene dair algılarını büyük ölçüde şekillendirmektedir.

Kişisel özelliklerin yanı sıra, öğretmenin mesleki yeterlikleri de öğrenciler tarafından dikkatle değerlendirilmekte ve öğretmen algısının oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır (Çelikten vd., 2005). Bu bağlamda öğretmenin mesleki yeterlikleri aşağıda ifade edilmiştir.

1. Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
2. Diğer yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yapar.
3. Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
4. Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
5. Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
6. Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
7. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
8. Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
9. Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
10. Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.
11. Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.
12. Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.
13. Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır (Çelikten vd., 2005, s. 218-219).

Öğrenciye değer verme, öğretmenlik mesleğine bağlılık gösterme, alanında yeterli bilgiye sahip olma gibi nitelikler, öğretmenlerin sahip olması beklenen başlıca mesleki yeterlikler arasında sayılmaktadır. Bununla birlikte, mesleğine yeterince önem vermeyen, öğrenciyi önemsemeyen ya da iletişim becerileri zayıf olan öğretmenler, mesleki açıdan en yetersiz olarak değerlendirilenler arasında yer almaktadır (Üstüner vd., 2021).

Öğretmenlerden alınan destek

Öğretmenlik mesleği gelecek nesillerin inşa edilmesinde önemli fonksiyonu ve misyonu olan bir meslek dalıdır. Toplumun gelişiminde önemli olan öğretmenler günün önemli bir

bölümünde öğrencilerle birlikte dirler. Geçirilen sürenin yeterli olmasının yanında nitelikli olması da önemlidir. Bu açıdan bakıldığında hem eğitimin başarısının devamlılığı hem de niteliğinin artırılması konusunda öğretmenler önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Öğretim faaliyetleri ile birlikte toplumda örnek olabilecek bireylerin yetişmesi için kendisinden beklenenlerin yerine getirilmesi gerekmektedir (Altan, 2019).

Öğrencilerin gözünden öğretmenlerinin desteği önemlidir. Öğrencilerin akademik başarılarını pekiştirilmesi, eksik ya da hatalı durumların düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin öğrencilerini desteklemeleri beklenmektedir. Öğretmenin öğrenci ile ilgilenmesi, ona değerli olduğunu hissettirmesi, öğrencinin duygularına önem vermesi, akademik başarı durumu ile ilgilenmesi, yapılan ödevlerinin takibi, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarıcı faaliyetlerle desteklemesi, öğrencinin kendisi ve ailesi ile de iletişimi, anlaşılmayan durumlarda yardımı, öğrenciye olan güveni, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm arayışında olması, iyi bir şeyler yapabileceğine olan inancı (Mantzicopoulos, 2005; Richer ve Vallerand, 1998) öğretmenlerin akademik ve sosyal destekleri açısından önemlidir.

Üstüner vd (2021) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğrencileri cesaretlendiren, onları motive eden, onların farklılıklarına saygı duyan, yapıcı eleştirileri ile öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaya çalışan öğretmenlerin öğrenciler tarafında daha çok sevildiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. İstendik davranışlarla öğrencilerine yaklaşan öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok sevildiği bu ilişkinin de öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarını olumlu etkilediğine ilişkin benzer bulgular yer almaktadır (Hamre ve Pianta, 2001; Pianta ve Steinberg, 1992).

Öğretmen – öğrenci ilişkisi

Öğretmen ve öğrenci eğitim öğretim için en önemli öğelerdendir. Bu nedenle bu ikili arasındaki nitelikli ilişki ortaya çıkan öğretimin kalitesine ve eğitime yönelik amaçların gerçekleştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz ve Tosun, 2013). Öğretmen öğrenci ilişkilerindeki nitelik, sadece başarılı bir öğrenme çıktısı oluşturmak için değil aynı zamanda öğretmenlere yönelik de olumlu katkılar sağlamada etkilidir (Wubbels, 2005). Öğretmenlerle öğrenciler arasında kurulan olumlu ilişkilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Birch ve Ladd, 1997; Cheng, 1994), başarılı sosyal ve

akademik çıktılarla ilişkilendirildiği belirtilmiştir (Decker vd., 2007). Buna ek olarak, Cheng (1991) başarılı bir eğitim çıktısına, ulaşmanın başarılı bir öğretmen öğrenci ilişkisi olmadan erişmenin nerdeyse imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin öğrenci ilişkisinin iyi olmadığı durumlarda, endişe eğilimlerinin arttığı (Jones ve Jones, 2021), başarılı öğretmen-öğrenci ilişkisi olan gruplara nazaran daha başarısız sonuçlar elde edildiği, akademik ve davranışsal çıktılarda istenmeyen sonuçların elde edildiği (Decker vd., 2007) yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Birch ve Ladd, 1997; Murray ve Greenberg, 2000). Öğretmen ve öğrenci ilişkisini belirlemeye yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır ve bu çalışmaların birçoğunda benzer sonuçlar ve durumlar vurgulanmıştır (Baker, 2006; Baker vd., 2008; Birch ve Ladd, 1997; Brok vd., 2004; Hughes vd., 2005; Jones ve Jones, 2021; Murray ve Greenberg, 2000; Pianta ve Steinberg, 1992). Öğrencilerle yapılan çalışmalarda, öğrencilerle iyi geçinen ve olumlu öğretmen davranışları sergileyen öğretmenlerin öğrencileri ile samimi ilişkiler içerisinde oldukları ve olumsuz tavır, söz ve hareketleri içeren öğretmen davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisini zedelediğine yönelik benzer ve birbirine yakın sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ve destekleyici bir ilişki, güven ve saygı duygusu oluşturabilir ve öğrencinin öğrenmeye açık ve alıcı olmasını sağlayabilir. Bu tür bir ilişkide, öğrenci öğretmenden yardım ve destek aramaya daha yatkın olabilir ve öğretmenin tavsiyelerine ve yönlendirmelerine daha istekli olabilir. Diğer yandan, öğrenci ve öğretmen arasında olumsuz veya gergin bir ilişki tam tersine bir etki yaratabilir (Baker vd., 2008; Brok vd., 2004; Wubbels ve Brekelmans, 2005).

Öğretmenin öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencileriyle etkileşim halinde olarak onların kişilik gelişimlerine ve davranışlarının şekillenmesine katkı sağlayan önemli bir değişkendir. İstendik davranışların oluşmasında ve başarılı bir öğretim faaliyetinin yürütülmesi için öğretmenden öğrencileri ile olumlu davranışlar içerisinde olması beklenmektedir. Öğrencinin gönlünde öğretmenin olumlu bir yere konumlandırılması için de öğretmenin, öğrenci-öğretmen ilişkisini sürdürebilmesi için özverili olması gerekmektedir (Ertürk, 2017). Özellikle ilkökul dönemi ve aileden günün bir bölümünde öğretmeni ile geçirdiği süre göz önüne alınırsa bu durumun sonuçları daha da yaşamsal bir önem kazanmaktadır (Aykaç, 2012; Erol ve Başaran, 2020).

Rol model öğretmen

Okul dönemi öğrencilerin öğretmenleri ile en çok zaman geçirdikleri süreçtir. Okul dönemine kadar öğrenciler belki ailelerinden bu kadar uzun bir süre ayrı kalmamış olabilirler. Dolayısıyla okul öğrencilerin gözünde yeni bir aile ortamı gibi algılanabilmektedir. Okulda geçen süre öğrencilerin öğretmenleri ile sosyal ve duygusal bağ kurmalarında yeterli bir süredir. Etkili bir öğrenme ortamının oluşması için de kurulacak bu bağın mümkün olduğunca olumlu olması da öğrencilerin başarılarında, gelişimlerinde, okula ve arkadaşlarına uyumlarında kendisini gösterecektir (Aykaç, 2012; Erol ve Başaran, 2020).

Öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekebilmeyi başarabilir. Kişilik oluşumunda öğrencinin çevreyi gözlemlenmesi ve gözlemlediklerini taklit etmesi ve kendisini onlara benzetmeye çalışması olasıdır. Özellikle ilköğretim dönemi bunun için çok müsaittir, çünkü bu dönemde çocuk bilişsel gelişimi, sosyal, duyuşsal ve devinışsel gelişimini tamamlamaya gayreti içerisine girerek beğenilen ve onaylanan davranışları kendisinde görmek isteyebilmektedir. Bu durum sevilen, takdir edilen, beğenilen ve pekiştirilen yetişkin davranışlarının model olması ile de kazandırılabilir. İyi bir öğretmen, öğrencilerine hayatın birçok alanında rol model olabilmektedir. Öğretmenlerin sorumluluklarından bir tanesi de istendik davranışları öğretmek ve onun pekiştirilerek kalıcılığını temin etmeye çalışmaktır. Bu da anca istenilen davranışların onaylanarak sürdürülmesi ile sağlanabilir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Demir ve Köse, 2016). Öğretmenin derse, bilgiye yönelik tutumu, meraklı olması, açık fikirli olması, eleştirel düşünmesi, objektif olabilmesi rol modelden öğrenilebilecek özellikler olabilir (Byrne ve Johnstone, 1987). Bu gibi tutumlar da etkileşimle, bireyin kendini ilişkilendirmesiyle, kendi deneyimleriyle ya da başkalarında görerek zamanla kazanılabilir (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Demir ve Köse (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmenlerin kişisel tutum ve davranışları (hareketleri, giyim kuşam, konuşma, tertip düzen, çalışkanlık, aile yaşantısı, çevreye ve doğaya duyarlılık vs.) mesleki tutum ve davranışları (bilgi birikimi, okuma alışkanlığı, ders anlatma şekli, tecrübeleri vs.) ve diğer tutum ve davranışları (çocuklara ve ailelerine verilen değer, hemcins öğretmenlerin rol model alınması, sorumluluk sahibi olma, dersi seven öğrencilerin öğretmenlerini model alma vs.) model alınan davranışlar olarak öğretmenlerden elde edilen görüşlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin, sevgi, saygı ve iletişim becerileri, Türkçe kullanımları ve konuşma tarzları, sorumluluk bilincine

sahip olmaları, öğrencilerde olumlu gelişen davranış ve alışkanlıkları, söz verip sözünde durmaları en çok tercih edilen olumlu tutum, davranış ve alışkanlıklar kategorisinde yer almıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin hayata bakış açılarına yönelik görüşleri de rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri kategorisinde en çok tercih edilen öğretmen görüşü olmuştur. Diğer kategoride yer alan ve en çok tercih edilen öğretmen görüşü ise öğretmenlerin giyim ve kuşamlarına verdikleri özen olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin rol model olarak öğrencilere kazandırdığı düşünülen görüşleri ise sevgi, sorumluluk, adalet, dürüstlük, ahlaklı olmak vs. şeklinde sıralanmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin en çok anne - baba gibi algılandığı ifade edilen çalışmalar (Erol ve Başaran, 2020; Ertürk, 2017) göz önüne alındığında öğretmenlere yüklenen anlam daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlik sadece bilgiyi aktarma değil aynı zamanda her haliyle yaşayan, yaşanan, model olunan toplumları şekillendirebilen bir misyondur. Dolayısıyla rol model olabilen bir öğretmen aynı zamanda beğenilen bir öğretmendir denilebilmektedir. Annesi ya da babası gibi gördüğü öğretmenini de rol model alması öğrencide ona olan bağın o yönde de şekillenmesi anlamına gelmektedir.

1.2.2. Öğrenci kaynaklı faktörler

Öğretmene yönelik bağ oluşumunda önemli etken değişkenlerden bir tanesi de şüphesiz öğrenci boyutudur. Öğrencinin öğretmenden beklentileri, öğretmene yönelik ön yargıları ve ona yönelik bakış açısı bağlılığın oluşumunda etkili olacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında öğretmene olan bağın oluşumunun arka planında öğrencinin cinsiyeti, kişilik özellikleri, ailesi, ailesinin özellikleri, anne ve babasının eğitim düzeyi, ailesinin tutumu, kardeş sayısı, çevresi, yaşadıkları, yaşadığı şehir, öğrencinin motivasyonu, başarı durumu, öğrencinin aldığı kurslar/egitimler vs. birçok özellik öğrencinin hayatını etkileyen önemli kilit taşları hükmünde olabilmektedir. Bu değişkenler yapılandırmacı yaklaşıma göre bireysel öğrenme ve bakış açısını oluşturma süreci olarak nitelendirilmektedir. Öğrencinin her deneyimi ve tecrübesi, bir zihinsel bağ oluşturmaya ya da bilginin ilişkisini kurarak yapılandırılması şeklinde kabul edilmektedir. Bakış açısını oluşturma süreci de bu yapılandırma ile gelişmektedir (Şahin, 2016; Yazar ve Şimşek, 2017).

Bağlanmanın üst düzey bir duygu olarak ifade edilmesi sebebiyle bunun oluşum süreci ve etkenlerinin bütünü ile alınması gerekmektedir (Tuğrul, 2021). Öğrenci boyutu ise

öğrencinin öğretmene yönelik düşüncelerini, hislerini, ona olan inancı ve beklentileri gibi birçok şeyi açıklayıcı önemli bir değişken olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bakış açısına göre değerlendirilmesi gereken bir olguda, öğrencinin konuya yönelik düşüncelerini ve hislerinin etkileyecek değişkenlerin de öğrenci kaynaklı boyutlar altında ifade edilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyebilen bir değişken olarak alanyazında ifade edilmektedir. Çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerine, okullarına bağlılık durumları kıyaslanarak elde edilen verilerde kız öğrencilerin bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Arastaman, 2009; Bellici, 2015; Can, 2008; İşeri ve Tabak, 2019; İkiz ve Sağlam, 2017; Uluçay, 2017).

Öğrencinin doğuştan getirdiği kişilik özellikleri ve sonradan oluşan kişilik özellikleri olaylara bakış açısını bağlanma oluşum sürecini etkileyen önemli değişkenler arasındadır. Glasersfeld (2003) bireyin zihinsel oluşum sürecini kişinin kendisi olarak ifade etmektedir. Kişiyi kendisi yapan şeyin, alternatifi olmaksızın, kendi sürecini oluşturduğu kendi deneyim ve tecrübeleri şeklinde ifade etmektedir. Öğrencinin bakış açısı, olaylara yönelik yaklaşımı aynı zamanda onunla öğretmeni arasındaki bağı etkileme potansiyeline sahiptir. Örneğin derslere ilgili ve yeniliklere, öğrenmeye açık olan öğrenciler öğretmene daha fazla bağlı olma eğiliminde olabilirler (Klem ve Connell, 2004).

Öğrenci-öğretmen etkileşiminde algısal ve fiziksel etkileşim önemli etmenlerdir. Öğrencilerin sevdikleri bir öğretmene kendilerini yakın hissetmeleri, öğrencinin öğretmeni ile arasındaki bağı bir göstergesidir. Öğrencinin öğretmenine güven duyması, öğretmenle iletişim kurma becerilerinin olması ve öğretmenin verdiği geri bildirimleri kullanma becerisinin olması gibi faktörler de öğrencinin öğretmene olan bağı artırabilir. Öğrencinin sevmediği bir öğretmenden uzaklaşması ise öğrencinin öğretmenine yönelik bir bağının olmadığını göstergesi olabilir. Bu durumda, öğrencinin öğrenme sürecine katılımı ve motivasyonu düşebilir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde algısal etkileşim, öğrencinin öğretmeni hakkında düşüncelerini, algılarını ve tutumlarını içerir. Öğrencinin öğretmenine güven duyması, öğretmenin öğrenme sürecine katılımını artıran bir algısal etkileşim faktörüdür. Öğrencinin öğretmeni hakkında olumlu düşünceleri olması, öğretmenle iletişim kurma becerilerinin olması gibi faktörler de öğrencinin öğretmenine

olan bağımlı etkileyebilir. Fiziksel etkileşim ise öğrencinin öğretmenle fiziksel olarak etkileşim içerir. Öğretmenin öğrencilere yönelik fiziksel tavır ve davranışları, öğrencinin bunu nasıl yorumladığıyla ilgili olarak öğretmeniyle ilişkisini etkileyebilir. Öğretmenin öğrencilere yönelik olumsuz fiziksel tavır ve davranışları ise öğrencinin öğretmeniyle iletişimini olumsuz yönde etkileyebilecek bir durum olabilir (Klem ve Connell, 2004; Memişoğlu, 2008; Uluçay, 2017; Witt vd., 2004).

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumları, onlarla kurdukları bağlanma ilişkisinin oluşumunda belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Bu tutumlar, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki davranışları, öğretim yöntemlerinin ve eğitim materyallerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği, öğrencilerin ders konularını öğrenmeye yönelik ilgi düzeyleri gibi faktörlerden etkilenebilecek bir süreç olarak belirtilmektedir (Geçer ve Deryakulu, 2004).

Öğrencinin ailesinin eğitim düzeyi, ailesinin tutumu ve çevresi gibi çevresel faktörler de öğrencinin öğretmene yönelik bağlılığının oluşumunda etkili olabilir. Örneğin, öğrencinin ailesinin öğretmenleri önemseydiği ve onları desteklediği bir ortamda öğrenci de daha öğretmene bağlı olma eğiliminde olabilir (Bellici, 2015). Aynı şekilde, öğrencinin çevresinde pozitif bir öğretmen algısı varsa bu da öğrencinin öğretmene yönelik bağlanma ilişkisinin oluşumunda etkili olabilir. Öğrencinin ebeveynlerinin yüksek eğitim düzeyine sahip olması ve ev ortamında öğrenmeye önem verilmesi de bağlanma ilişkisine dolaylı şekilde etki edebilir (Bellici, 2015; İkiz ve Sağlam, 2017; Mengi, 2011). Bununla birlikte bunun aksini ifade eden çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumu ile öğrencilerin öğretmene olan yakınlıklarından etkilene düzeyleri arasında ters yönde bir ilişki olduğu ifade etmektedir. Bu duruma göre eğitim durumu düşük olan bir anne babanın çocuğunun öğretmene bağlanma eğiliminin daha fazla olduğuna yönelik bir sonuca ulaşmıştır (Arastaman, 2009; Işık, 2019; İşeri ve Tabak, 2019). Ebeveynlerin eğitim düzeyi öğrencilerin öğretmene olan bağlanma durumlarında olumlu veya olumsuz katkı sağlayabileceğine yönelik tartışmaların, çalışmaların ve sonuçların varlığı bu değişkenin de önemli bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencinin başarı durumunun, öğretmene yönelik bağ oluşumunda etkili olabilecek önemli değişkenlerden biri olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Bellici, 2015; Açılan

ve Özgenel, 2021; Çelik vd., 2018; Geçer ve Deryakulu, 2004; Ergünç-Şahan ve Özgenel, 2021; Haider vd., 2024; Şahin-Okudan, 2024). Öğrencilerin başarı durumları, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışları ve öğretim yöntemlerini nasıl değerlendirdiklerini de bu durumu etkileyebilir. Öğrencinin akademik başarısı, öğretmene yönelik bağlanma düzeyini etkileyebilir, çünkü başarılı olma duygusu öğrencinin kendine olan güvenini artırabilir ve öğretmene yönelik tutumunu pozitif yönde etkileyebilir (Haider vd., 2024). Bu durumda, öğrenci öğretmenin öğretim yöntemlerini ve materyallerini değerlendirirken daha olumlu bir bakış açısına sahip olabilir. Aynı şekilde, öğrencinin başarısızlık duygusuna kapılması da öğretmene yönelik tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencinin öğretmene olan bağlılığını azaltma eğiliminde olabilir. Başarıyı elde etmesine yardımcı olan yönlendirici olan kişilere de bağlanma eğilimi göstermesi tam tersine başarısını engellediğini düşündüğü kişi ile de bir bağ kurmak istemeyebilir.

1.3. Problem Durumu

Sınıf öğretmeni, çocukların aileleri yanlarında olmadan birlikte zaman geçirebildikleri, ailelerin (aile bireyleri dışında) belki de çocuklarını emanet ettiği ilk kişidir. Öğrenciler açısından da ailelerinden uzakta belki de ilk kez ve birlikte uzun zaman geçirdikleri kişilerden birisidir. Temel eğitim amacıyla okul çatısı altında toplanan bu öğretmenler ve öğrenciler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarını oluşturmaktadırlar.

Sınıf öğretmeni, öğrencilerin öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır. Bir çocuğun hayatında, belki de, öğretmeninden daha önemli –aile dışı– başka bir kişi yoktur (Kesner, 2000, s. 134). Öğrencilerin ilk okuma, yazma, temel işlemleri yapabilmesi gibi birçok temel bilgi, beceri, değer ve tutumun temellerinin atıldığı dönemin mimarı ve öğrenmeyi kılavuzlayan en önemli figürlerden birisidir (Aykaç, 2012). Öğrencileriyle çok uzun zaman geçirmesi sebebiyle öğrencilere rehber olabilme, onların hayatlarını olumlu veya olumsuz yönleriyle etkileme potansiyeline sahip olan öğretmenler mesleki becerisi haricinde kişisel özellikleri ile de öğrencilerin hayatlarında önemli ve unutulmaz izler bırakabilmektedir (Murdock vd., 2001; Wubbels, 2005).

Başarılı bir eğitim için mesleki bilgi ve birikimiyle kullandığı yöntem ve tekniklerle öğrenmeyi kolaylaştıran bununla birlikte kişilik özellikleriyle de bunu aktarabilen ve öğrencilerle iyi etkileşim içerisinde olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Pianta,

2006). Bunun elde edilmesi için de yeterli zaman ve uygun mekâna ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf ortamı ise bunun için oldukça uygun bir alan olmakla birlikte öğrenci ile geçirilen zaman da bunun için oldukça yeterli ve elverişlidir (Erol ve Başaran, 2020). Okulda öğrencilerle yeterli zaman geçirebilmenin ötesinde öğrenci ile olan etkileşim asıl öğrenmenin ve başarının tetikleyicisi niteliği taşımaktadır ve öğretmenin öğrencisi ile sosyal ve duygusal bağ kurması, birlikte geçirilen sürecin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Açılan ve Özgenel, 2021).

Öğrencinin öğretmenini duyuşsal açıdan olumlu algılaması öğrencinin öğretmeni ile olan etkileşimini kolaylaştırabilir. Öğretmeni ile etkileşimi olumlu olan öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi olumlu olabilir (Hoşgörür, 2019). Etkileşim, bağlanmanın oluşumunda önemli bir unsurdur. Bakırcıoğlu (2012) bağlanma kavramını tanımlarken, etkileşim ile başlayıp güçlenen ilişkiden bahsetmektedir. Dolayısıyla öğrenci ile öğretmenin etkileşimi, ikisi arasındaki bağın oluşumunda önemli bir etkidir. Bu etkenin beslenmesi ve gelişmesi için de yeterli zaman ve mekân zaten okul çatısı altında mevcuttur.

Sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında en yoğun iletişimin geçtiği ortamlardır. Öğretmenin öğrenciler tarafından sevilen bir kişi olması olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Sevilen öğretmenlerin ve öğrenciyi olumlu etkileyebilme davranışlarına sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olabileceği gibi demokratik bir öğretme yaklaşımı benimseyen ve öğrencileriyle etkileşime açık olan öğretmenlerin, otoriter bir yaklaşıma sahip olan ve disipline daha fazla önem veren öğretmenlere kıyasla öğrencileriyle daha iyi etkileşim kurma eğiliminde olduğuna da dikkat çekilmektedir (Upadhyay, 2022). Öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle oluşan olumlu sınıf ortamı bununla birlikte oluşan etkili öğrenme de öğretmen öğrenci arasındaki bağı daha da kuvvetlendirmeye yardımcı olacaktır (Çelik vd., 2018). Kuvvetlenen bağ ise öğrencinin öğrenme aktiviteleri ve sosyal ve davranışsal yeterliklerine olumlu katkı sağlayacaktır (Pianta, 2006) çünkü bağlanma duygusu, öğrenciye güven hissi vermekte ve öğrencinin kendini özgürce keşfedebileceği bir duyuşsal ortam sunmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009).

Öğretmen öğrenci ilişkisi, öğretmene yüklenen anlam, öğrencilerin sınıf öğretmenine yönelik algıları, öğretmenden beklentileri ve öğretmenle geçirilen zaman göz önüne alındığında buradan beklenen ve istenilen soruların cevabını bulması öğrenciler ve

eğitimin başarısı açısından önemli bir durumdur. Bu durum özellikle temel eğitim düzeyinde ele alınması gereken çok önemli bir konudur çünkü temel eğitim düzeyinde öğretmenlerle öğrenciler arasında oluşan olumlu hava öğrencilerin başarılarında ve okula eğitime yönelik bağ oluşumunda da etkilidir (Murdock vd., 2001). Özellikle öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri ve birlikte geçirilen uzun zamanla ortaya çıkan öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci açısından duygusal bir duruma gelmesi de bu konunun en temel yapı taşıdır oluşturmaktadır (Geçer ve Deryakulu, 2004). Sierra (2012) bu duygusal durumun bağlanmaya doğru yönelmesinin temelinde sevginin yer aldığını ve bunun da en temel insan gereksinimlerinde birisi olduğu belirtmektedir. Ertürk (2017) ise çalışmasında, temel eğitim döneminde öğrencilerin öğretmenlerine inandıkları, güvendikleri ve dolayısıyla onlara duygusal açıdan güçlü bir şekilde bağlanarak onları birçok yönden de örnek aldıklarını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler sevdikleri, inandıkları bir otoriteye duygusal olarak bağlanmakta ve onunla birlikte olmaktan memnun olmaktadır. Bu memnuniyet temelinde oluşan öğrenci öğretmen etkileşiminin ise öğrencilere bilişsel, duyuşsal, sosyo duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli yönlerde olumlu katkılarının olabileceği ifade edilmektedir (Baker, 2006; Kesner, 2000; Nurmi, 2012).

Okul öncesi eğitim her ne kadar yaygınlaşsa da birçok öğrenci hala okul öncesi eğitim alamamaktadır. Bu nedenle temel eğitim düzeyinde öğrenciler ailelerinden belki ilk kez ayrılarak zaman geçirdikleri öğretmenlerini -diğer eğitim düzeyindeki alan bilgisi öğretmenlere kıyasla- kendilerine daha yakın görmektedirler (Aktamış ve Dönmez, 2016). Özellikle bu anlamda yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenleri en sevilen kişiler ve kavramlarla ifade edilmekte ve bu şekilde algılanmaktadır. Alan bilgisi öğretmenleri uzman, bilim insanı, öğretici, yol gösterici (Soğukpınar ve Karışan, 2021) şeklinde algılanırken ilkokulda sınıf kavramı en çok ev ve aile, sınıf öğretmeni de en çok anne-baba, melek şeklinde metaforik olarak algılanmaktadır. Sınıf öğretmeni aynı zamanda bilgi kaynağı, yol gösterici, şefkat göstergesi gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Çelik vd., 2014; Erol ve Başaran, 2020; Ertürk, 2017; Sarıtaş ve Çelik, 2013).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki çok boyutludur. Bu boyutları ortaya çıkarmaya, öğrenci gözünden öğretmeni anlamlandırmaya, öğretmene yükledikleri anlamı ortaya çıkarmaya yönelik çeşitli metaforik ve kavramsal çalışmalar yapılmış ve birçok benzer

çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda esas amaç öğrenci gözünden öğretmen ne demek, ne anlama geliyor, öğretmeni nasıl konumlandırıyorlar, öğretmen onlar için ne anlama geliyor gibi konular ele alınmış ve birçok çalışmada öğretmen anne-baba metaforu ile en çok tercih edilen kavramlar arasında olmuştur. Hatta öğrenciler öğretmenleri değiştiğinde üzüntü, çaresizlik, kaygı gibi olumsuz duygularla tepkilerini göstermişlerdir (Erol ve Başaran, 2020). Öğrenci öğretmeni değiştiğinde neden üzülür, neden olumsuz tepki verir. Bu durumu açıklayan en önemli kavramın öğrencinin öğretmenine olan bağlılığı olduğu birçok çalışmaya yer almaktadır ve öğrencinin öğretmenine bağlanmasına yönelik çalışmalar yapılması da ileri araştırmalar arasında önerilmektedir (Erol ve Başaran, 2020; Ertürk, 2017; Sarıtaş ve Çelik, 2013). Bağlanma ve bağlılık kavramları, okula bağlılık, sınıfa bağlılık, arkadaşlarına bağlılık, anne-babaya bağlanma, örgütsel bağlılık, eğitim programına bağlılık, öğretmene yakınlık gibi birçok ulusal ve uluslararası çalışmaya konu olmuştur. Bağlılık ve bağlanma kavramları bu kadar önemli olmakla birlikte bunun sahadaki karşılığının açıklayıcısı yeterli değildir. Bu durumu en iyi açıklayan ana değişkenin öğretmene bağlanma şeklinde ortaya konması gerekmektedir.

1.4. Amaç

Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmene bağlanma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde, araştırmada yanıtı aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

5. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almadıklarına göre değişmekte midir?
6. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğretmenin mesleki deneyim süresine göre değişmekte midir?
7. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile anne/babalarına bağlanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
8. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, anne/baba bağlanma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmen, okul türü ve kademesi fark etmeksizin, çocukların ve gençlerin bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını sağlayan, onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, gelecekteki başarılarına hazırlayan, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine de katkıda bulunan eğitimin en önemli figürlerinden birisidir. Öğretmen, öğrencilere bilgi ve becerileri öğretirken aynı zamanda onların düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmeye, kendilerine ve yeteneklerine güven duymalarına ayrıca onların gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilmektedir (Erişti, 2018). Öğrencilerin sosyal ilişkilerine de katkıda bulunarak, yaşamlarında ihtiyaç duyabileceği birçok bilgiyi öğrenmelerine kılavuzluk ederek uygulamalarına yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla gelecek kuşakların yetişmesine, toplumun inşa edilmesine katkıda bulunan öğretmen, birçok yönden öğrencilerin yaşamlarına dokunan ve onların planlarını, ideallerini, kararlarını, hayatlarını etkileme potansiyeline sahip sosyal bir varlıktır.

İlkokul kademesinde ise durum çok daha özeldir. Öğrencilerin bir bölümü herhangi bir okul öncesi eğitim deneyimi yaşamadan, kimileri ise kısa süreli bir okul öncesi deneyimi yaşayarak, ilk formal eğitim basamağı olan okulla tanışır. Hiç kuşku yok ki bu aşamada en önemli figür sınıf öğretmenleridir. Çünkü birçok çocuk için aileden sonra gün içerisinde birlikte uzun bir zaman geçirdikleri ilk kişidir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin ailelerinden ayrı ve haftanın beş günü, günün bir bölümünde birlikte zaman geçirdikleri ve hayatlarını kalıcı olarak etkileme potansiyeline sahip formal ve önemli bir figürdür. Sınıf öğretmeni ile geçirilen zaman ilkokul kademesinde dört senedir. Dört yıllık bir süreç öğrenciler ile öğretmenleri arasındaki ilişki öğretmen-öğrenci ilişkisini de duygusal

olarak etkilemektedir. Bazı çalışmalar sınıf öğretmenlerinin çocukların gözünde anne-babalarından bile daha ön planda olduğunu göstermektedir (Ertürk, 2017; Senemoğlu, 1994; Yılmaz, 2017). Birçok çalışma da bunu desteklemekle birlikte öğrencilerin öğretmenlerini –anne, baba kavramı haricinde- melek gibi gördüğünü de ifade etmektedir (Ertürk, 2017; Karadağ ve Gültekin, 2012; Tolunay-Ateş, 2016). Öğrenciler onun her dediğinin tartışmasız doğru olduğunu, ne yaparsa iyi olduğunu aksi yapıldığı takdirde yanlış olduğunu belirtir. Bu bakış açısıyla öğretmeni çocuğun gözünde yüce bir makama koyarak onu kendisine örnek gösterir ve sınıf öğretmeni öğrencinin rol modeli olur. Öğretmenin ise bu can alıcı noktada öğrencinin sağlıklı kişilik gelişimine olumlu ya da olumsuz etki etmede rolü çok büyüktür. Nitelikli eğitimle de öğrencilerin gelecek başarılarını, okula, derslere, kendilerine yönelik tutumlarını önemli şekilde etkilediğini ifade etmektedir (Senemoğlu, 1994). Ayrıca öğretmenlerle geçirdikleri zaman öğrencilerin gelişim süreçlerinde domino taşı etkisi gösterdiği, bu süreçte birlikte kat edilen mesafenin öğrencilerin sonraki gelişim süreçlerinin bir ön koşulu değerinde olduğu da tartışılmaz bir gerçektir (Erişti, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin muhatap oldukları öğrenci profilinin yaş ve gelişimsel özellikleri de önemli bir sosyal unsurdur. Bu yaşa kadar günün genellikle büyük bir kısmında öğrenciler aileleriyle birlikte zaman geçirmektedir ve öğrencilerin aileleri hayatlarının merkezinde yer almaktadır. Temel eğitimle birlikte bu durumda da değişiklikler gözlenmektedir. Öğrencilerin gözünde öğretmenin adeta bir ilahi varlık olarak görüldüğü ve onu temel alarak her dediğini yapmaya çalıştıkları şeklinde yaklaşımlar da söz konusudur (Senemoğlu, 1994). Temel eğitim düzeyi çocukların aileye bağımlılıktan yavaş yavaş uzaklaştıkları, sosyal ve akademik bağımsızlık kazanmaya başladıkları bir geçiş evresi olarak düşünülebilir. Bu düzeyde aileler de eğitimin bir parçasıdır ve öğrencilerinin gelişiminde önemli katkısı olan unsurlardan bir tanesidir (Carneiro, 2008). Sınıf öğretmenleri bu sürecin en önemli parçası ve destekleyicisi konumundadır çünkü başarılı nesillerin yetişmesi aile, öğrenci ve öğretmenin uyumuna ve iş birliğine bağlıdır (Erol ve Başaran, 2020).

Branş öğretmenleri sadece belirli derslerin öğretimi için orada bulunurken sınıf öğretmeni tüm derslerden sorumludur. Branş öğretmenlerinin ders sorumluluğu ağırlıkta iken sınıf öğretmeni tüm derslerinden sorumludur ayrıca öğrencileri bütün yönleriyle değerlendirme imkânına sahiptir. Ara dönem ve yıl sonu karnelerinde sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini belirteceği alanlar sunulurken bu imkân branş öğretmenleri için sunulmamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilerin karnelerinde okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılık gibi davranışlarını da değerlendirmektedir. Bu davranışlarla ilgili görüşlerini puanlayabilecekleri alanlar yer almaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri bu davranışlarla ilgili öğrencilerden beklenen ve istendik davranışların gelişimi ve takibi gibi birçok sorumluluk üstlenmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerini daha iyi tanırlar, ailelerini, yaşam öykülerini, tercihlerini, bireysel özelliklerini, potansiyellerini ayrıntıları ile bilebilirler. Buraya kadar sayılan nedenlerle, temel eğitim kademesindeki öğrenci öğretmen iletişim ve etkileşiminin diğer eğitim kademelerinden oldukça büyük farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri ve diğer tüm branş öğretmenlerini temel eğitim düzeyinde ayrı bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekmektedir.

Sınıf öğretmenin diğer öğretmenlere nazaran öğrencilerle daha yakın ve samimi ilişki kurması daha olasıdır. Sınıf öğretmenin sadece tek bir sınıfa ders veriyor olması, ona öğrencilerin gelişimini daha iyi takip etme ve onlara daha iyi destek olma fırsatı verir. Bu da öğrencilerle samimiyeti korumasını, geliştirmesine imkân sunacaktır. Öğrencilerle düzenli olarak iletişim kurarak onların ihtiyaçlarını anlamaya çalışabilir ve sorunlarına yardımcı olabilir. Tüm bu süreç için de yeterli zamanı olabilecek kişi tabii ki de sınıf öğretmenidir.

Öğrencilerin gözünde öğretmen önemli bir kişiliktir ve sevilen sayılan bir öğretmenin öğrenciyi etkileme potansiyeli çok yüksek olabilmektedir. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğrenciyle kurduğu iyi diyalog öğrenciler üzerinde olumlu izlenim bırakabilmektedir. Öğretmenin kişisel ve iletişimsel becerileri ile birlikte öğretim becerileri öğretmenlerine olan bakış açısını etkileyen önemli birer özelliktir. Öğretmenin öğrencilerine olan akademik ve sosyal yönden desteği de öğrencide olumlu ya da olumsuz izler bırakabilir. Öğrencinin öğretmeni zihninde konumlandırma biçimi, onu iyi bir model olarak görebilmesi uygun bir zeminde öğrencide önemli yansımaları olabilen bir durumdur. Dolayısıyla sınıf öğretmeni sadece akademik bir figür olarak değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal özellikleri ile bir bütün olarak görülmektedir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011; Hosan ve Hoglund, 2017).

Yukarda açıklanan tüm bu gerekçeler ile birlikte geçirilen zaman ve etkileşim yoğunluğu öğrencilerle öğretmen arasında kaçınılmaz olarak bir bağ oluşumuna yol açar. Öğrenci – öğretmen arasındaki bu oluşum, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal, sosyal, ahlaki pek çok kazanımlarını açıklayan çok önemli bir değişken olduğu gibi akademik başarıdan, okula ve öğrenmeye ilişkin tutumuna, sınıf iklimine ve öğrenci motivasyonuna kadar birçok değişkeni olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir etkileyebilir (Kashy-Rosenbaum vd., 2018; Kwok, 2017). Bağlanma, öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir ilişki kurulması durumunda ortaya çıkan bir olgudur (Mikulincer ve Shaver, 2023). Bu olgunun doğru anlaşılması ve ölçülmesi öğrenme - öğretme sürecine önemli katkılar sağlayabilme potansiyeli taşımaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenleri öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine ve etkili bir öğrenme ortamı oluşmasına, sınıf ikliminin iyileşmesine yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendilerini daha açık ve etkili biçimde etmelerine yardımcı olabileceği gibi öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Bu durum öğrenci öğretmen etkileşimini ve öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir (Hosan ve Hoglund, 2017). Bağlanma, çoğunlukla duygusal bir bakış açısı taşıdığından, öğrencilerin öğretmenleriyle bağ kurması öğrencilerin duygusal gelişimine katkıda bulunacağı gibi yetişkin biri ile sağlıklı bir iletişim kurduklarında duygusal olarak desteklenmiş olabilirler (Matrić, 2019; Mikulincer ve Shaver, 2023). Birbiri ile ilgili birçok durum bağlanma ile ilişkilendirileceğinden, öğretmen öğrenci arasındaki güvenli bağlanmayı anlamak ve güçlendirmek öğrenme-öğretme sürecinde etkili ve olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecektir (Jones ve Jones, 2021).

Bağlanma kavramının önemli bir değişken olarak ifade dildiği çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bağlanma kavramı eğitim bilimleri ile ilgili alanyazında birçok çalışmada bağlılık olarak ele alınmıştır; okula bağlılık, örgütsel bağlılık, programa bağlılık gibi çeşitli şekillerde çalışmalara konu edilmiştir. Bu araştırmada ise okulla ilgili bağlılığın bir türü olarak öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlanma konusu ana değişkendir. Oysa sınıf içerisindeki en önemli değişken olan öğretmene bağlanma, öğrenmenin ve sınıfın psikososyal ortamının en önemli açıklayıcısıdır. Bununla ilgili çalışma sayısı son derece sınırlıdır. Ayrıca öğretmen ile öğrenci arasında oluşan bu bağın düzeyini ve etkileme potansiyelini gözlemleyici ve ölçme amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu da çalışmanın özgünlüğünü ve önemini ifade etmektedir. Bağlanmanın oluşumunda etkili olan değişkenlerin belirlenip böyle bir ölçek ile ortaya

konması öğrencilerin akademik, bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişimleri noktasında ortaya çıkan sonuçların açıklanmasını ve doğru şekilde yorumlanmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin bir bağlanma ilişkisi olup olmadığı, tüm öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bağlanma olup olmadığı, bağlanma ile ilişkinin farklılıkları, birlikte geçirilen zamanın miktarı ve etkileşim yoğunluğunun bağlanma biçiminde yorumlanıp yorumlanamayacağı, bağlanmanın düzeyi ile birlikte kalitesindeki değişikliğe, bağlı bir ilişki ile bağlanma olmayan bir ilişkinin farklılıkları gibi birçok değişkenin önünün açılmasına katkı sağlayabilecektir. Öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasına, öğretmenlerin eğitilmesine (hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar vs) ve öğrenci gözünden öğretmene bağlanma düzeyinin asıl belirleyicisi konumunda olan değişkenlerin belirlenmesine imkân sunacaktır. Öte yandan, çalışma ile elde edilecek bulgular konu ile ilgili yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacaktır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli sınırlılıklar taşımaktadır:

1. Araştırmanın katılımcıları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından izin verilen Sinop, Kahramanmaraş ve Hatay illerinde bulunan 15 okul ve bu okullarda öğrenim gören 666 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri, yalnızca ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılında elde edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Bağlanma: Etkileşimle gelişen güçlenen ve bireyin başka bir kişiye yönelik geliştirdiği, sevecen ve karşılıklı da olabilen ilişki

Öğretmene Bağlanma: Öğrencinin öğretmenine beslediği derin ve kalıcı duygusal bağ

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eğitim alanında “bağlılık, bağlanma” anahtar kavramları ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar yer almaktadır. Araştırmalar amacı/problemi, yöntemi ve sonuçları çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bağlanma ve bağlılık anahtar kelimeleri ile YÖK’ün tez portalında arama yapıldığında Eğitim ve Öğretim konusu içerisinde toplamda 875 adet yüksek lisans ve doktora tezi bulunmuştur. Bu tezlerin içerisinde ilgili olabilecek sadece 14 adet tez bulunmuştur. Yapılan tezlerin çok büyük kısmı Eğitim Yönetimi alanında olmakla beraber çoğunluğu ise öğretmen, öğretmen adayı, sözleşmeli öğretmen, yönetici ve idarecilerin örgütsel bağlılığına ve programa bağlılığına yönelik yapılan çalışmalardır. Ayrıca bağlanma stilleri ve okula bağlanmaya yönelik birçok çalışma da yer almaktadır. İlgili tezler ve diğer çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Özer vd. (2023) tarafından yapılan bu çalışma, Türkiye'deki ortaokul ve lise öğrencileri arasında algılanan öğretmen desteği ile öğretmenlere olan güven arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Malatya’da 1.185 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, kız öğrencilerin öğretmenlerini daha destekleyici algıladıklarını ve erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek güven seviyesi sergilediklerini belirtmektedir. Cinsiyet ve okul türüne göre ise önemli farklılıklar kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, algılanan öğretmen desteği ile öğretmenlere olan güven arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu ve öğretmen desteğinin güven düzeylerindeki varyansın yaklaşık %71’ini oluşturduğunu belirtmektedir. Çalışma, etkili eğitim ortamlarına yöneltmede ve öğrenci motivasyonu ve başarısını artırmak için güvenin kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Özen (2023) tarafından yapılan çalışma, ortaokul öğrencilerinde okul bağlanmanın, bilişsel esnekliğin ve mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. 422 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle yapılan çalışma, arkadaş ve öğretmene bağlanmanın okul tükenmişliğinin toplam puanını ve tüm alt boyutlarını (okul etkinlikleri, aile, yetersizlik ve ilgi kaybı vb.) anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik, genel okul tükenmişliği ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ile okula ilgi kaybını yordarken, olumlu

mükemmeliyetçilik ise okulda yetersizliği yordamıştır. Son olarak, bilişsel esnekliğin, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybını yordayan bir faktör olduğu belirtilmektedir.

Oral vd. (2017) tarafından yapılan çalışma, ortaokul öğrencileri arasında okula bağlanmanın, algılanan sosyal desteğin ve insani değerlerin rolünü araştırmaktadır. Korelasyon ve kademeli çoklu regresyon analizini kullanan araştırma, öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin, insani değerlerle birlikte, öğrencilerin okula bağlılığını önemli ölçüde öngördüğünü ifade etmektedirler. Örnekleme, 317 ortaokul öğrencisinden oluşturmaktadır. Bulgular, daha yüksek düzeyde algılanan destek ve değerlerin, okula bağlılıkla ilişkili olduğu ve öğrenci gelişimi için destekleyici bir okul ortamının önemli olduğu vurgulamaktadır.

Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin okula bağlılığı ile öğretmenlerin iş tatminleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki özelliğin bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma, 610 öğrenci ve bu öğrencilere ders veren 22 öğretmeni kapsamaktadır. Veriler, "Çocuk ve Ergenler İçin Okul Bağlılığı Ölçeği" ve "İş Tatmini Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve analizinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okula bağlılığı ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, ancak cinsiyet açısından erkek öğrencilerin lehine farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmininin sınıf büyüklüğü, yaş, mesleki kıdem, sınıflarında bulundukları yıl ve mevcut okulda çalışma yılı gibi demografik değişkenler açısından farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Akıncı (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bağlılık seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Ayrıca, İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin bağlılık seviyeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çalışmada, öğrencilerin bağlılık seviyelerini ölçmek için İngilizce Derslerinde Öğrenci Bağlılığı Anketi kullanılmış, akademik başarıları ise sınav notları ile değerlendirilmiştir. Toplamda 200 öğrenci (93 kız, 107 erkek) ile yürütülen çalışmada, nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Sonuçlar, İngilizce derslerinde daha fazla yer almanın öğrenci bağlılığı üzerinde negatif, akademik başarı üzerinde ise pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Pulat (2022) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi eğitim sürecinde İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama aracı

olarak çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeği ile kariyer uyumluluğu ölçeği uygulanmıştır. Türkiye'deki 45 farklı üniversiteden 450 İngilizce öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada, veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak cinsiyet ve üniversite türü değişkenlerinin bu ilişki üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Ergüç-Şahan (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililikleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. İstanbul/Ümraniye'deki 918 öğrenci ile yürütülen çalışmada, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okula bağlılıklarının ve etkili okul algılarının düştüğünü, ancak okula bağlılık arttıkça akademik başarının da arttığını göstermiştir.

Bora (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi incelenmektedir. Çalışmada, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve 600 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin mutluluk algısı, öğretmen etkililiği algısı ve okula bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Tuğrul (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 274 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, okula bağlılık ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Açıkan (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yakınlık davranışlarının lise ve ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine etkisi karşılaştırılmaktadır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 1073 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği ve Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin öğretmen yakınlık davranışlarını algılama ve okula bağlılık düzeylerinin lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Pehlivan (2020) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 394 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, okul iklimi algısı ile okula bağlılık ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ceylan (2020) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları okul kültürünün okula bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 1053 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okul Kültürü Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğunu ve okul kültürünün bu bağlılık üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Zengin-Aksu (2019) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 302 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği ve Veli Katılımı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin veli katılımı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Dönmez (2016) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algıları incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 568 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okul İklimi Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Mengi (2011) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 623 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Okula Bağlılık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, sosyal destek ve öz yeterlilik inancının okula bağlılık üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bilgiç (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisi

incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 298 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği ve Arkadaş Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, okul yaşam kalitesi algısının arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Can (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, aile yapısı ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 360 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Kızılay (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okula bağlılıklarındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 200 öğretmen ile 294 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen-öğrenci iletişiminin okula bağlılık üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

İşeri ve Tabak (2019) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini demografik değişkenler ve okul özellikleri açısından incelenmektedir. Çalışma grubu, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezindeki 14 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 1011 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde “Öğrenci Formu”, “Okul Özellikleri Formu” ile Hill (2006) tarafından geliştirilen ve Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik testlerden korelasyon, t-testi ve ANOVA; non-parametrik testlerden ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin en yüksek düzeyde öğretmenlerine, ardından arkadaşlarına ve son olarak okullarına bağlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ile okulda rehberlik servisi ve spor salonu bulunup bulunmaması gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, ortaokul düzeyinde öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini etkileyen çok sayıda değişken bulunduğu belirlenmiştir. Bu

bağlamda, okul yaşamı ve bu yaşamın niteliğinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Bellici (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve akademik başarıları gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, yaş ortalaması 12.6 olan, 280'i kız ve 272'si erkek olmak üzere toplam 552 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ailelerinin ekonomik durumu ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri de anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre okula daha fazla bağlılık göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin hem bireysel hem de ailesel-sosyoekonomik değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

2.2. Uluslararası Çalışmalar

Sapari vd. (2024) tarafından yapılan çalışma, ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde öğretmen bağlanma kalitesinin etkisini incelemektedir. Veriler öğrencilere ve öğretmenlere dağıtılan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bağlanma kalitesinin hem akademik performans hem de sosyal beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ile iyileştirilmiş öğrenci sonuçları arasında güçlü bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler arasında yakın ilişkileri desteklemenin, ilkökul düzeyinde eğitim kalitesini artırmak için gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yusuf vd. (2023) tarafından yapılan tarama araştırması, eğitimciler ve öğrenciler arasındaki bağlanma ilişkisini araştırmışlardır. Ayrıca bu bağın öğrencilerin başarılarını etkileme potansiyelini ifade temektedirler. Güçlü bir bağlılığın, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimi için çok önemli olan bir destek olduğunu ifade etmektedirler. Çalışma,

eğitimciler ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimlerin öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırabileceğini belirtirken bu durumun genel akademik performansını da artırabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin eksikliğinin çatışmalara yol açabileceği ve öğrenme sürecini engelleyebileceğine vurgu yapmaktadırlar.

Omodan ve Tsotetsi (2018) tarafından çalışma, ortaokul öğrencilerinin akademik performansı üzerinde öğrenci-öğretmen ilişkilerinin etkisini incelemektedirler. Bunun için "Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Anketi (STRQ)" ve "Öğrenci Akademik Performans Anketi (SAPQ)" kullanılmıştır. Bulgular, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri ile artan akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf katılımı ve motivasyonun kritik faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, çalışma, öğretmenlerin düzenli olarak eğitilmesini ve öğrencilerin derse katılımlarını artırıcı becerilerle donatılmasını önermektedir.

Matrić (2019) tarafından yapılan derleme çalışması, özellikle erken çocukluk eğitimi sırasında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde çocukluk bağlanma ilişkilerinin etkisini araştırmaktadır. Araştırma, öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki bağlanmanın kalitesini inceleyerek, bir öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin algılarını ve bağlanma stillerini etkileyip etkilemediğini sorgulamaktadır. Araştırma, öğretmenlik mesleğinin kadınlaşmasını vurgulamakta ve erkek öğretmenlerin erkek çocuklar için olmazsa olmaz rol modelleri olduğu fikrini eleştirerek, öğretmenin cinsiyetinin öğretmen-öğrenci ikilisinde bağlanma ilişkisinin kalitesini nasıl tahmin ettiğini ortaya koymaya çalışmıştır.

Medeiros-Strack vd. (2024) tarafından yapılan çalışma, ergen öğrencilerin öğretmenlere güvenli bağlanmasına odaklanan sistematik bir inceleme çalışmasıdır. Bu bağlanmayı etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. 1969'dan günümüze kadar hakemli dergilerde yayınlanmış, 10 ila 19 yaş arası ergenleri içeren ampirik çalışmalar dahil edilerek yapılmıştır. İncelemede, meta-analiz ve anlatı sentezi dâhil çeşitli veri sentezi yöntemleri kullanılmıştır. Hâlihazırda öğretmen öğrenci ilişkisinin güvenli olmasının çocukların daha iyi akademik ve sosyo-duygusal indekslere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Dahan ve Hertz (2024) tarafından yapılan çalışma, kaygı ve kaçınma gibi bağlanma stillerinin risk altında olan ve risk altında olmayan öğrencilerde akademik devamlılığı nasıl etkilediğini incelemektedir. Çalışmaya 411 öğrenci katılmıştır. Bağlanma yönelimi,

öğretmen duygusal duyarlılığı ve akademik devamlılık anketleri kullanılmıştır. Çalışma bulgularında, algılanan öğretmen duygusal duyarlılığı ile yüksek akademik devamlılık ilişkili bulunmuştur. Risk altında olan öğrenciler, öğretmenleri daha az ulaşılabilir olarak algılamaktadır ve bu öğrenciler risk altında olmayan akranlarına kıyasla daha düşük akademik devamlılık sergilemişlerdir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin özellikle risk altında bulunan öğrencilere güvenli bir yaklaşım sergilemesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Nulman ve Alkalay (2023) tarafından yapılan çalışma, öğretmen özelliklerinin, özellikle bağlanma yönelimlerinin, birinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin okul tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bulgular, öğrencilerin içe yönelim ve dışa yönelim sorunlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul tutumları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Özellikle, daha yüksek dışa yönelim sorunları ile öğretmen-öğrenci çatışması aynı oranda yüksek ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerden okulu sevme oranı arttıkça da yine okuldan kaçınma oranının düştüğü belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki uyumlu ilişkinin öğrencilerin okulla ilgili tutumlarını da iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Van-Tu (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler arasında aile bağları, aile bağlılığı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 914 katılımcıyla yapılan bu araştırma, okula bağlılıkla aileye bağlılık arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aile bağlarının güçlü olması, öğrencilerin okullarının bağlılığını artırdığı ve bu durumun da akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı ifade edilmiştir. Sonucunda, aileye bağlılığın, okula bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin sosyal ve akademik gelişiminde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir.

Im ve Kim (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin ebeveynleriyle konuşma süresi, akıllı telefon bağımlılığı ve öğretmen bağıllığı arasındaki boylamsal ilişkiyi analiz etmektir. Bu amaçla, bu çalışmada, akıllı telefon kullanan ilkökul öğrencileri, birinci yıldan (2018, ilkökul dördüncü sınıf), ikinci yıldan (2019, ilkökul beşinci sınıf) ve üçüncü yıldan (2020, ilkökul altıncı sınıf) olmak üzere tüm anketlere katılan 2.027 öğrenci çalışmanın konusu olmuştur. Boylamsal ilişkiyi doğrulamak için otokorelasyonlu çapraz gecikme modeli uygulanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre: İlkökul öğrencilerinin ebeveynleriyle konuşma süresi, akıllı

telefon bağımlılığı ve öğretmen bağıllığının zaman içinde istikrarlı olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerle konuşma süresi, bir sonraki yılda akıllı telefon bağımlılığını ve öğretmen bağıllığını yordamıştır. Ancak akıllı telefon bağımlılığı bir sonraki yılda öğretmen bağıllığını yordayamamıştır, ancak ebeveynlerle konuşma süresini yordayabilmiştir. Son olarak, öğretmen bağıllığı bir sonraki yılda ebeveynlerle konuşma süresini ve akıllı telefon bağımlılığını yordamıştır. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, ilkökul öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının önlenmesi ve hafifletilmesi için öneriler sunulmuştur.

García-Rodríguez vd. (2023) tarafından yapılan sistematik derleme, son on yılda öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve bağlanma teorisi ve çocuk gelişimi değişkenleri alanındaki diğer yapılarıyla ilişkisine dair yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara genel bir bakış sunmaktadır. Web of Science, SCOPUS ve PsycINFO veri tabanlarında kapsamlı bir arama yapılmış ve önceden belirlenmiş uygunluk ölçütlerini karşılayan toplam 24 çalışma elde edilmiştir. 1) Erken bakım deneyimleri, ilkökulda yeni ilişkilerin oluşumu üzerinde etkilidir. Ancak, çocukların günlük yaşamda etkileşimlere dayanarak yeni zihinsel temsiller oluşturmaları mümkündür. 2) Öğretmenin özelliklerinin seviyesinde, bağlanma tarzı ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık, okul uyumuna ve sorunlu davranışlara bağlıdır. 3) Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, çocuklarda dışa vurumcu ve içe vurumcu davranış, okul sevgisi, akran kabulü, akademik performans, öz kavram ve duygusal düzenleme ile önemli ölçüde ilişkilidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin değerlendirilmesinde, Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeğinin yaygın olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak, son yıllarda, özellikle “Çocuğun Öğretmenle İlişkisini Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrencilerin Öğretmenle Duyuşsal İlişki Algısı Ölçeği” olmak üzere öğrencinin bakış açısını araştıran diğer ölçüm araçları da kullanılabilir hale geldiği belirtilmiştir.

Wagle ve Bhattarai (2023) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik performanslarını şekillendirmede öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kritik rolünü araştırmaktadır. Altı öğrenciden deneyimsel anlatıların toplanması yoluyla veriler toplanmıştır. Bulgular, ilgi, motivasyon ve açık iletişim gibi niteliklerin, etkili öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci katılımını ve merak düzeyini önemli ölçüde artırdığını, zararlı etkileşimlerin (aşağılama, sorumsuzluk, yanlış davranış, cezalandırma vb.) ise akademik performans olumsuz etki ettiği ifade edilmektedir.

Çalışma, öğrenci başarısını destekleyen zenginleştirici bir öğrenme ortamı yaratmak için olumlu öğretmen-öğrenci bağlantılarının desteklenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Beyooki vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, okula bağlılığın ve üstbilişsel farkındalığa dayalı öğrenci motivasyonunun yapısal modelini araştırmaktadır. Harter Akademik Motivasyon Anketi, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Motown Okuluna Bağlılık, Mokhtari ve Richard Üstbilişsel Farkındalık, Akademik İyimserlik anketleri kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılan çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkileri ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir doğrudan ilişki bulunurken okula bağlanma ile akademik motivasyon arasında da doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar, eğitimcilerin öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmak için destekleyici ve olumlu bir okul ortamı sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Lee ve Jung (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen bağlılığına vurgu yapılmaktadır. Öğretmen bağlılığı, öğrencilerin okul yaşamındaki zihinsel sağlık, uyum ve yaşam tatmini açısından en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, öğretmen bağlılığındaki duygusal değişkenleri belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmış, ancak kesitsel verilerin ve geleneksel istatistiksel yöntemlerin sınırlamaları nedeniyle elde edilen verilerin tutarlı bir şekilde açıklanmasında zorluklar yaşanmıştır. Bu araştırmada, bu sorunları gidermek amacıyla beş yıllık boylamsal veriler üzerine Random Forest adı verilen bir veri madenciliği yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin gelişimi sürecinde öğretmen bağlılığında en etkili değişkenlerin, öğrenimle ilgili olanlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Di-Norcia vd. (2022) tarafından yapılan çalışma, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-akran ilişkilerinin yanı sıra okul uyumunu da incelemektedir. İlkokulda çocukların uyumunun bazı yönlerini tahmin etmek için bir öğretmenle kendini çizmenin kullanılması bir yenilik unsurudur. Çalışmanın amacı, çocuklar tarafından algılanan öğrenci-öğretmen ilişkisinin hangi yönlerinin sınıf ve okul uyumunda ilişkisel iyi olma halini daha fazla yordadığını anlamaya çalışmaktır. Sonucunda, bağlanma teorisinin öngördüğü gibi öğretmen tarafından yakın olarak algılanan bir ilişkinin okula uyum ve okulda ilişkisel iyi olma hali ile birlikte gittiğini doğrulamaktadır. Özerklik de olumlu bir rol oynamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğretmenleriyle yakın bir ilişki kurmaları, onların okulda daha iyi bir uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ancak, öğrencilere sağlanan özerklik

(yani kendi seçimlerini yapma ve bağımsız olma fırsatı), öğrencilerin refahını tahmin etmede daha güçlü bir etkiye sahip gibi görünmektedir. Sonucunda sadece öğretmenle yakın bir ilişki kurmanın yeterli olmadığı; aynı zamanda öğrencilerin bağımsızlıklarını kazanmalarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Vorkapić vd. (2022) tarafından yapılan çalışma, erken ve okul öncesi yaştaki çocuklarda bağlanma davranış kalıplarının gelişiminin analizi, erken çocukluk eğitimcileri ile ilişkilerinin gelişimi ve bu ilişkilerin kalitesinin, çocukların gelişmiş bağlanma davranışları üzerinden tahmin edilme olasılığını incelemektedir. Beş anaokulunda 17 eğitimci ile çalışılmıştır. Araştırmada, “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği” ve Gözlem Kontrol Listesi'nden uyarlanan bir alt ölçek kullanılmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi ve çocukların bağlanma davranışları çeşitli boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını ortalama yaşları 5,2 olan 226 çocuk (118 erkek, 108 kız) oluşturmaktadır. Sonuçlar, eğitimciler ile çocuklar arasındaki yakınlığın çatışmadan daha yüksek değerlendirilmesi ve çocukların bağlanma davranışlarının orta düzeyde olmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgular, çocukların bağlanma gelişimi için kurumsal destek ve erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme yetkinliklerinin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Valle vd. (2022) tarafından yapılan çalışma, bebeklikten yetişkinliğe kadar gelişen ve erken bağlanma ilişkileri ile başlayan zihinselleştirme kavramını incelemektedir. Eğitim ortamlarının, özellikle okulların, çocukların öğretmenleriyle yeni bağlanma ilişkileri kurmalarında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin zihinselleştirme ölçütlerinin—zihin-düşüncelik ve zihinsel edilmiş duygusallık ve öğrencilerin eğitimsel bağlanma ilişkisini temsil etme biçimlerinin, 8-10 yaş arasındaki çocukların zihinselleştirme yetenekleri üzerindeki olası etkilerini incelemektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrencileri fiziksel özellikler üzerinden tanımlama eğilimlerinin ve mevcut duygusal deneyimleri yorumlamak için öz-biyografik hafızayı kullanma becerilerinin, çocukların zihinselleştirme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, öğrencilerin zihinselleştirme yeteneklerini destekleyen bir sınıf ikliminin inşasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Zsolnai ve Szabó (2020) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, bağlanma farkındalığı olan okullar kavramını sunmak ve bağlanma perspektifini öğretmen-öğrenci ilişkisine göre incelemek ve ilişkilendirmektir. Birincil bağlanma, çocukların sosyal ve

duygusal gelişiminde ve psikolojik refahında temel bir rol oynar. Güvenli bağlanma, daha iyi sosyal yeterlilik, öz düzenleme, refah ve okul başarısıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Bağlanmayı araştıran araştırmacılar arasında, birincil bağlanmanın sonraki bağlanmaların gelişimini ne ölçüde belirlediği konusunda tam bir fikir birliği yoktur. Çok sayıda çalışma, erken bağlanma kalıplarının değişebileceğini ve çevrenin etkisi altında değişebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, güvenli bir okul ortamında, öğrencilerin sağlıklı bağlanma geliştirebilmeleri için, öğretmenler tarafından olumlu bir değişim teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Tan vd. (2023) tarafından yapılan çalışma, ebeveyn-çocuk bağlanmasının arkada bırakılmış çocukların (ekonomik veya diğer nedenlerle başka bir yere göç etmesi sonucu, ebeveynlerinden ayrı kalan çocuklar) yalnızlığı ve depresyonu üzerindeki etkilerini ve akran bağlanmasının ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin aracı rollerini ve cinsiyet farklılıklarını araştırmayı amaçlamıştır. İki dalga veri kullanılarak, 614 geride bırakılmış çocuk, bir dizi ilgili anketi iki kez (6 ay arayla) tamamlayarak boylamsal çalışmaya katılmıştır. Sonucunda hem baba-çocuk bağlanmasının hem de anne-çocuk bağlanmasının arkada bırakılmış çocukların yalnızlığı ve depresyonunu olumsuz yönde tahmin edebileceğini göstermiştir. Ayrıca, anne-çocuk bağlanmasının yalnızlık üzerinde daha büyük bir tahmin edici etkisi olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, ebeveyn-çocuk bağlanması ve geride bırakılmış çocukların yalnızlığı ve depresyonu arasında aracı rol oynamıştır. Kızların dört bağlanma ilişkisinde de puanları erkeklerden daha yüksek; ebeveyn-çocuk bağlanması ve depresyon arasındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin aracı rolü yalnızca erkekler arasında anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar, arkada bırakılmış çocuklarda yalnızlığı ve depresyonu azaltmada yakın ebeveyn-çocuk bağlanmasının önemli rolünü ve akran bağlanmasının ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gerekli aracı rolünü vurgulamaktadır. Bu bulguların, arkada bırakılmış çocukların yalnızlığı ve depresyonunu önlemeye yönelik bazı önemli öneriler sunduğu da çalışmanın sonucunda belirtilmektedir.

Lifshin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin bağlanma yönelimlerinin öğretmen-çocuk ilişkisine ve birinci sınıfta okuyan çocukların okula uyumuna katkısını incelemektir. Çalışmaya 539 birinci sınıf öğrencisi ve onların sınıf öğretmenleri katıldı. Öğretmenlerin bağlanma yönelimleri ve çocukların anneye bağlanmaları akademik yılın başında ölçülmüş ve çocukların öğretmenlerinin

duyarlılığına ilişkin algıları ve sosyo-duygusal olarak okula uyumları yılın başından sonuna kadar takip edilmiştir. Öğretmenlerin bağlanma ile ilgili kaçınmaları öğrencilerin birinci sınıfta okula uyumlarındaki değişiklikler ile ilişkilendirilmiştir. Genel olarak, çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bağlanma yönelimlerinin çocukların okula uyumunu şekillendirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Mabe (2019) tarafından yapılan bu çalışma, bağlanma durumunun ve aile içindeki olumsuz ittifakların yıkıcı davranış derecelendirmeleri ve bir çocuğun öğretmeniyle hissettiği yakınlık veya çatışma ve öğretmenin daha sonra Karşı Gelme Bozukluğunun ciddiyetine ilişkin derecelendirmeleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Katılımcılar yirmi dört hastaneden seçilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi, bağlanma durumu, aile içi ittifaklar ve yıkıcı davranışın, bir öğretmenin öğrencisiyle hissettiği yakınlık veya çatışma ve çocuğun muhalif davranışının sonraki derecelendirmeleri üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır. Ailedeki olumsuz ittifak, çocuğun sınıftaki yıkıcı davranışının veya Karşı Davranışının güçlü bir yordayıcısı değildir. Ancak, öğretmenin öğrencisiyle hissettiği yakınlık ya da çatışma, çocuğun olumsuz davranışının daha güçlü bir yordayıcısı olmuştur. Bu, öğretmen çocuğa daha fazla yakınlık hissettiğinde, çocuğun davranışının daha az yıkıcı olarak değerlendirildiğini ve çatışma arttıkça, öğretmenlerin çocuğun davranışını daha yıkıcı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, bir çocuğun davranışının, gelişiminin ilk yıllarında bakıcısına bağlanması, aile içinde olumsuz ittifaklarla yaşadığı deneyimler ve öğretmeniyle ilişkisi de dâhil olmak üzere, çocukluk dönemi boyunca çok sayıda faktör tarafından şekillendirildiğine dair daha fazla kanıt sunmaktadır.

Longobardi vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna başlamanın, çocuklar için önemli bir geçiş sürecini temsil ettiği; zira bu süreçte çocuklar genellikle tanımadıkları yetişkinlerle ilk etkileşimlerini gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda, iki önemli koruyucu unsurun, öğretmenle kurulan bağlanma ilişkisi ve yürütücü işlevlerin düzeyi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada, bu etkileşimin içe yönelim ve dışa yönelim semptomlarının oluşumunu azaltma potansiyeli araştırılmaktadır. Çalışmaya 273 öğrenci katılmıştır. Çalışmada betimsel istatistik ile Pearson korelasyon analizi ve daha sonra da çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenle olan bağlanma ilişkisinin kalitesinin ve yürütücü işlevlerin düzeyinin, çocuklarda daha düşük içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları ile ilişkili olduğunu

ortaya koymaktadır. Ayrıca, yürütücü işlevlerin, öğretmene bağlanma ile çocukların davranışları arasında aracılık eden bir rol üstlendiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, çocukların okul öncesine uyumlarını desteklemek amacıyla, bu yaş grubundaki çocuklarda okul öncesi öğretmeni ile güvenli bir bağlanma ilişkisi içinde olabilmemesinin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Prino vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenlerine karşı sergiledikleri bağlanma davranışlarının, akranlara yönelik sosyal tercih ve sosyal etki ile hangi boyutlarda ilişkili olduğu incelenmiştir. Çalışmaya, 261 okul öncesi eğitim alan öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Bağımsız gözlemciler, çocukların bağlanma davranışlarını Attachment Q-Sort'un (AQS) İtalyanca versiyonu aracılığıyla değerlendirmiştir. Akran sosyal tercih ve sosyal etki ise akran aday gösterme tekniği ile ölçülmüştür. Araştırma bulguları, çocukların öğretmenleriyle olan bağlanma davranışlarının sosyal tercihleri düzenleme ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, elde edilen veriler, çocukların öğretmenlerine yönelik bağlanma davranışlarının hem sosyal tercih hem de sosyal etki ile bağlantılı olduğunu desteklemektedir. Özellikle, sosyal tercih ve sosyal etki ile daha güçlü bir ilişki gösteren bağlanma davranışları, kaçınma, olumlu müzakere ve öğretmenle zor müzakere ile ilgili olanlar olduğu belirtilmiştir.

Bademci vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, olumlu bağlanma ilişkilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini iyileştirmedeki rolünü incelemektedir. Araştırmada, temel teorik çerçeve olarak Bağlanma Teorisi kullanılmaktadır. İstanbul'un dezavantajlı bir mahallesinde bulunan bir ilkokulda, 18 öğretmen ve okul personeli ile nitel görüşmeler gerçekleştirilerek yapılmıştır. Bu okula devam eden çocukların önemli bir kısmının sosyal ve duygusal sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, yenilikçi bir psikososyal program tasarlanmış olup, 40 üniversite öğrencisi mentor ve danışmanları, 8 aylık bir süre zarfında 160 birinci ve ikinci sınıf ilkokul öğrencisine haftalık psikososyal destek sağlamıştır. Programın amacı, üniversite öğrencilerinin okul çocuklarına daha yaşlı ve bilgili ikincil bakıcılar olarak güvenli bir yakınlık alanı oluşturmaktır. Öğrencilerin görüşmeleri yazıya dönüştürülmüş ve daha sonra da İngilizceye çevrilmiş ve IPA adlı programda analizi yapılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin bağlanma temelli psikososyal programın çocukların sosyal ve duygusal refahı üzerindeki etkilerine ilişkin algılarını değerlendirmektedir. Sonucunda ise öğretmenlere sosyal ve duygusal ihtiyaçları

olan öğrencilerin nasıl destekleneceği konusunda kapsamlı eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Verschueren ve Koomen (2021) tarafından yapılan çalışma, çocuk-öğretmen bağımlılığının kavramsal çerçevesini farklı açılardan geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öncelikle, bağımlılığı sabit bir çocuk özelliği olarak değil, bir ilişkisel yapı olarak tanımlayıp ikinci olarak, çocuk-öğretmen ilişkilerinde bağımlılığın öncülleri ve gelişimsel sonuçlarına dair hipotezleri desteklemek amacıyla çocuk-ebeveyn bağlanması ile ilgili alanyazın gözden geçirilerek çalışma başlatılmış. Üçüncü olarak, çocuk-öğretmen bağımlılığına ilişkin bağlanma temelli araştırmalara genel bir bakış sunarak, bu bağımlılığın anlamının ve ilişkilerinin kültürel yönelim ve çocuğun gelişim aşamasına bağlı olarak nasıl değişebileceği gibi henüz yanıtlanmamış soruları vurgulamışlardır. Bu çalışmaların, bu soruları ele alarak, ihmal edilen bu ilişki boyutuna dair anlayışı derinleştirdiğini ifade etmektedir.

Neuhaus vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, anne-çocuk bağlanmasının orta çocukluk döneminde çocukların davranış sorunlarıyla ilişkisini inceleyerek, okul öncesi dönemdeki çocuk-öğretmen bağımlılığını ele almaktadır. Araştırmanın verilerini, bağlanma güvenliği ve stillerinin doğrudan değerlendirmeleri, öğretmenlerin çocuk-öğretmen bağımlılığına dair raporları ve davranış sorunları yaşayan 769 çocuk raporu içermektedir. OLS regresyonu yapılarak veriler analiz edilmiş ve sonrasında da gelişmiş bir istatistik programı olan STATA XT MIXED kullanılarak çok boyutlu modeller incelenmiştir. Sonuçlar, yirmi dört aylıkken daha güvenli bir bağlanma gösteren çocukların 54 aylıkken çocuk-öğretmen bağımlılığı sergileme olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, kararsız, kontrolcü veya güvensiz/diğer bağlara sahip çocukların 36. ayda, 54. ayda çocuk-öğretmen bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çok boyutlu modellemeler, 54. aydaki çocuk-öğretmen bağımlılığının orta çocukluk döneminde daha yüksek düzeyde içe dönüklük ile ilişkili olduğunu, ancak dışa dönüklükle ilişkili olmadığını göstermektedir. Çocuk-öğretmen bağımlılığı, güvensiz/diğer anne-çocuk bağlanması ile orta çocukluk dönemindeki içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiye kısmi bir aracılık ettiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk-öğretmen bağımlılığını azaltmaları için desteklenmesi, güvensiz/diğer bağlanmanın neden olduğu içe dönüklük davranışları riskini azaltmaya yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

Huang (2019) tarafından tamamlanan çalışmada, 36 aylık anne-çocuk bağlanması ve 54 aylık öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların üçüncü sınıftaki duygu düzenlemeleri üzerindeki etkileri ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin anne-çocuk bağlanması ile çocukların duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkileri yönlendirip yönlendirmediği, bağlanma bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmada, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişim Enstitüsü'nün Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Gelişimi Araştırma Ağı'nın ilk üç aşamasından elde edilen boylamsal veriler kullanılmıştır. Veriler 1364 aileden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen-çocuk çatışması ile çocuğun akranlarıyla olumsuz etkileşimi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen-çocuk ilişkileri, anne-çocuk bağlanmasının çocukların duygu düzenleme üzerindeki etkilerini önemli ölçüde yönetmektedir. Özellikle, güvenli bağlanan ve dağınık bağlanan çocuklar için öğretmen-çocuk çatışması ile akranlarla olumsuz etkileşim arasındaki ilişki zıt yöndedir. Öğretmen-çocuk yakınlığı ile akranlarla olumsuz etkileşim arasındaki ilişki, dağınık bağlanan çocuklar için anlamlı iken güvenli bağlanan çocuklar için anlamlı değildir. Sonuçlar, kararsız ve dağınık bağlanan çocukların öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışma düzeylerinin güvenli bağlanan çocuklardan istatistiksel olarak farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışma, çocukların olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri deneyimlerinin, güvensiz erken dönem anne-çocuk bağlanma örüntülerinin duygu düzenleme gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini telafi edebileceğini önermektedir.

Verschueren ve Koomen (2012) tarafından yapılan çalışma, öğretmen-çocuk ilişkilerini bağlanma perspektifinden ele alan kavramsal ve ampirik katkıları bir araya getirerek, bağlanma teorisi ile öğretmen-çocuk ilişkisi araştırmalarının karşılıklı katkılarına bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmenin güvenli bir sığınak ve güvenli bir temel işlevi görebilen geçici bir bağlanma figürü olarak değerlendirilmesi gerektiği, ancak çoğu çocuk için öğretmenle olan ilişkinin muhtemelen bir bağlanma bağı olarak tanımlanamayacağı savunulmaktadır. Ayrıca, bağlanma teorisi ve araştırmasının şu alanlardaki etkileri üzerinde durulmaktadır: “yüksek kaliteli” öğretmen-çocuk ilişkilerinin kavramsallaştırılması ve operasyonel hale getirilmesi sürecini nasıl şekillendirdiği; ilişki kalitesinin, öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılığının merkezi bir yakınsal belirleyici olarak önemini vurguladığı; öğretmen-çocuk ilişki kalitesinin sonuçları ve müdahale mekanizmalarına dair araştırma hipotezlerine rehberlik

ettiği; öğretmen-çocuk ilişkilerini iyileştirmeye yönelik müdahalelerin geliştirilmesine ilham verdiği açıklanmaktadır.

Sierra (2012) tarafından yapılan çalışmada, değişen duygusal ilişkilerin belirleyici göstergeleri ile birlikte, çocuklar ve öğretmenleri arasında güvenli duygusal bağlar oluşturmak amacıyla önerilen davranışsal yaklaşımlar sunulmaktadır. Sonucunda ise çocukların sevmeye ve güvende hissetmeye ihtiyaçlarının olduğunu, duyguları, hisleri ve davranışlarını anlamamanın önemini, güvensiz bağlanmış çocukların işbirlikçi ve birleşik görevleri anlamada zorlandığını, öğretmen ve öğrenci arasındaki anlaşmazlığın öğretmene olan güveni sarsabileceğini, öngörülebilir faaliyetlerin, basit ve ulaşılabilir alanların ve tutarlı ve uyumlu işlerin onların davranışlarını yeniden şekillendirmelerine yardımcı olacağını ve son olarak çocuklardan beklentilerin adil ve tutarlı olmalarını detaylı şekilde açıklamıştır.

Rabo (2022) tarafından yapılan çalışma, olumlu akademik performansı destekleyen bir araç olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi kavramını incelemektedir. Araştırmada öğrenci, öğretmen, işbirlikçi öğrenme ve karşılıklı öğrenme gibi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin temel bileşenleri detaylandırılmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemi vurgulanmakta ve güçlü bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında birçok fayda sağladığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, zayıf öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nedenleri arasında, öğrencilerin ihtiyaçlarına kayıtsızlık, öğretmenlerin zorbalığı ve sorunlu davranışlar gibi unsurlar da ele alınmaktadır. Son olarak, çalışmada, zayıf öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik bir çözüm olarak, öğretmenlerin öğrenci yönetiminde tam otorite kullanmaktan kaçınmaları önerilmektedir. Öğrenciler öğretmenin gözetimi altında bulunduğundan, öğretmenlerin iyi birer rol model olmaları beklenmekte, otoriteleri ve disiplin anlayışlarının resmi olmaktan ziyade kişisel bir yaklaşım sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının refahı konusundaki kaygıları da büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Valdebenito vd. (2022) tarafından yapılan çalışma, 'Çocukluktan Yetişkinliğe Sosyal Gelişim Zürih Projesi' verilerini kullanarak öğrenci-öğretmen ilişkileri ile öğretmenlere yönelik karşıt davranışlar arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemektedir. Katılımcılar 1527 kişiden oluşmaktadır. 3 sorudan oluşan Öğretmen-Öğrenci Bağlanma Ölçeği ve 4 sorudan oluşan Öğretmene Karşı Gelme Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Rastgele kesişimli çapraz gecikmeli panel modelinden elde edilen bulgular, erkek çocuklar arasında 13

yaşında kurulan olumlu öğrenci-öğretmen bağlarının, iki yıl sonra öğretmenler tarafından bildirilen daha az karşıt davranışla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerle yaşanan olumsuz etkileşimlerin, özellikle geç ergenlik dönemindeki erkek çocuklar için, zayıf ilişkiler ve artan karşıt davranış düzeyleri arasında bir kısır döngü oluşturabileceğini ortaya koymaktadır.

Wang (2024) tarafından yapılan çalışma, öncelikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinin türlerini ve bu ilişkilerin etkilerini incelemektedir. Geleneksel olarak, öğretmenler bilgi aktarma yetkisine sahipken, öğrenciler genellikle bilgi alıcıları olarak rol üstlenmişlerdir. Ancak toplumun sürekli gelişimi ile birlikte, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler de sürekli bir değişim sürecine girmekte ve giderek daha eşitlikçi bir yapıya bürünmektedir. Günümüzde öğretmenler, sınıfta yalnızca otorite figürleri olarak değil, aynı zamanda öğrencilerle aktif bir etkileşim içinde bulunarak olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini desteklemektedir. Bu olumlu ilişkiler, öğrenciler üzerinde faydalı bir etki yaratmanın yanı sıra, öğretmenlerin öğretim standartlarını da yükseltecektir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ve etkili ilişkiler kurmalarını desteklemeyi amaçlayarak, bu tür ilişkilerin nasıl geliştirileceğine dair belirli öneriler sunmaktadır.

Hou ve Wen (2022) tarafından yapılan çalışma, ortaokul öğrencileri arasındaki öğrenci-öğretmen ilişkilerini inceleyerek bu ilişkilerin eğitim ve sosyalleşmedeki önemini vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında üç şehirden toplam 1011 öğrenciye, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmenleri Anlamaları İçin Duygusal Destek Anketi gibi çeşitli ölçekler kullanılarak anket yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ortalama puanların 85.30 ve 49.53 olduğunu göstermekte ve bu durumun, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin genel olarak olumlu bir şekilde algılandığını ortaya koymaktadır. Pearson Momentler çarpım Korelasyonu, bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA yapılarak elde edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin eğitim stilleri ve aile ekonomik durumu gibi Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ile pozitif korelasyon gösteren 13 faktör belirlerken, öğrencilerin sosyalliği ve aile geçmişi gibi 6 faktörün ise negatif bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bulgular, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkisinin sosyal, kültürel ve ailevi faktörlerden güçlü bir şekilde etkilendiğini ortaya koymakta ve bu araştırma, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin dinamiklerini anlamının yanı sıra, bu ilişkileri geliştiren veya engelleyen çeşitli faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

Dai (2024) tarafından yapılan derleme çalışması, öğretmen-öğrenci ilişkisini temel alarak, bu ilişkilerin ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen ilgili araştırmaları incelemiştir. Araştırmalar, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin zihinsel duygularını düzenleyebileceğini, derse katılımı artırabileceğini, öğrenme becerilerini geliştirebileceğini ve akademik başarılarını ile hedeflerini destekleyebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak ve teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimde ruh sağlığı konusunda dinleyici, akademik öğrenmede lider ve yaratıcı düşünmede destekleyici bir rol üstlenmeleri gerektiği önerilmektedir.

Wita-Suryani (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin nasıl kurulabileceğini açıklamaktır. Öğretmenin rolü, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmek olarak tanımlanmaktadır. Araştırma, betimsel nitelikte bir tasarıma sahiptir ve veri toplama süreci, dokümantasyon ve görüşme yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmasının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve hem akademik hem de yaşam derslerinde başarılı olmaları için gerekli motivasyonu sağlamak açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sınıfta olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak, her öğretmenin hedefi olması gerektiği vurgulanmıştır.

Bunting ve Jota (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, savunmasız durumdaki gençlerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini tanımlama biçimlerini ve bu ilişkilerin eğitimleri üzerindeki etkileri incelenmektedir. İnceleme, okulla ve öğretmenlerle olan ilişkileriyle sorun yaşayan üç gencin anlatımları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ana bulguları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin gençlerin eğitiminde en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, sözlü ifadeler, beden dili ve öğrenme güçlüklerinin kabulü gibi unsurlara dikkat çekmektedir. Öğrenciler, öğrenme güçlükleri olduğunu bilmesine rağmen, öğrenciler kendilerini uyumsuz olarak etiketleyen ve kendileri için yapılması zor ödevleri, görevleri imkânsız hale getiren öğretmenleri tanımlamaktadır. Sorunlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonucunda, bazı öğrencilerin okullarını değiştirdiği belirtilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi sürecinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin çeşitli değişkenler yönüyle incelenmesini amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli türündedir. Bu desen, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi mümkün kılan bir yaklaşımdır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırma için bu desenin seçilmesinin temel nedeni, ele alınan değişkenler arasındaki var olan durumun betimlenmesinin amaçlanmasıdır. Öğrenci ve öğretmen cinsiyeti, sınıf düzeyi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ve öğretmen mesleki deneyimi gibi demografik değişkenler ile öğrencilerin anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyleri ile öğretmene bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki bu çalışmada ele alınan başlıca değişkenlerdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Sinop, Hatay ve Kahramanmaraş il merkezi ve merkez ilçelerde bulunan ilkokullarda, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme tekniği uygulanabilirlik, ekonomik olma ve zaman tasarrufu sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Özdemir vd., 2024). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığında araştırma kapsamında ilkokullardan veri toplamak amacıyla resmî bir talepte bulunulmuştur. Bu talepte, araştırmacı tarafından erişilebilirliği kolay olan üç il (Sinop, Hatay ve Kahramanmaraş) önerilmiştir. Araştırma verilerinin toplanılacağı ve önerilen illerde bulunan 15 okul ise doğrudan Bakanlık tarafından belirlenmiş ve bildirilmiştir. Bakanlık tarafından veri toplama izni verilen bu 15 okulda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 3.1*Araştırmaya Katılan İlkokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Kategori	f	%
Sınıf	3. Sınıf	340	51,1
	4. Sınıf	326	48,9
Cinsiyet	Kız	320	48,0
	Erkek	346	52,0
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	471	70,6
	Hayır	195	29,3

Araştırma örnekleminde üçüncü sınıf düzeyinde 161 kız ve 179 erkek olmak üzere toplam 340 öğrenci bulunmaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinde ise 159 kız ve 167 erkek olmak üzere toplam 326 öğrenci yer almaktadır. Her iki sınıf düzeyinde de erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısından biraz daha fazladır. Toplamda, kız öğrencilerin oranı %48 iken, erkek öğrencilerin oranı %52'dir.

Tablo 3.2*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Kategori	f	%
Öğretmen	Kadın	38	69
	Erkek	17	31
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	6	10
	5-10 Yıl	8	14,5
	10-15 Yıl	8	14,5
	15 yıl üstü	33	60

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin 38'inin kadın (%69), 17 tanesinin de erkek (%31) olduğu tespit edilmiştir. Mesleki deneyim süresi değişkenine göre ise katılımcıların 6'sının (%10) 1-5 yıl aralığında, 8'inin (%14,5) 5-10 yıl aralığında, 8'inin (%14,5) 10-15 yıl aralığında ve 33'ünün de (%60) 15 yıl ve üzerinde mesleki deneyim süresine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğretmene bağlanma ölçeği

Öğretmene Bağlanma Ölçeği (ÖBÖ), ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak; bağlanma, öğretmene bağlanma, okula bağlanma, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınıf içi iletişim, sınıf yönetimi, öğrenciler tarafından sevilen öğretmenlerin özellikleri, farklı nedenlerle öğretmenleri değişen öğrencilerin görüşlerine yönelik çalışmalar, ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri gibi konularda yayımlanmış makaleler, geliştirilmiş ölçekler, lisansüstü düzeyde yapılmış tezler, araştırma raporları ve kitaplar gibi alanyazında yer alan kaynaklar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

İzleyen aşamada, mesleki deneyimleri on beş yıl ve üzerinde olan altı ilkokul öğretmeni ve ilkokul kademesinde öğrenim gören on öğrenci ile Şubat-Mart (2021) aylarında yüz yüze görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretmene, okula bağlanma gibi konulardaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Alanyazın incelemesi ile öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin tamamlanmasının ardından, geliştirilmekte olan öğretmene bağlanma ölçeğinde yer alabileceği değerlendirilen toplam 59 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak ölçek maddeleri, öncelikle Türkçeye uygunluk, dil, anlaşılabilirlik ve öğrenci düzeyine uygunluk çalışması amacıyla Türk Dili Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış bir uzmanın görüşüne sunulmuş, ardından ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla da bir grup ilkokul öğrencisi ile anlaşılabilirlik çalışması yapılmıştır. Dil geçerliği amacıyla yapılan bu çalışmalardan elde edilen geribildirimler doğrultusunda gerekli görülen düzeltme, ekleme ve iki maddenin de ölçekten çıkarılmasıyla, 57 madde olarak şekillenen taslak ölçek maddelerine son biçimi verilmiştir.

Sonraki aşama ölçeğin yanıtlanmasında kullanılacak dereceleme skalasının belirlenmesi ile ilgilidir. Alanyazında, ilkokul öğrencilerinin yönergeleri anlama ve anlamlı yanıtlar vermelerine katkı sağlama noktasında, kelime tabanlı derecelemelerin sayısal

derecelemeye kıyasla daha işlevsel ve daha çok tercih edilen bir dereceleme yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Mellor ve Moore, 2014). Bu nedenle, geliştirilen ölçekte 5'li Likert türünde, kelime tabanlı bir derecelendirme kullanılmasına karar verilmiştir. Söz konusu dereceleme; "Benim düşünceme hiç uygun değil", " Benim düşünceme hiç uygun değil", "Benim düşünceme biraz uygun", "Benim düşünceme oldukça uygun" ve "Benim düşünceme tamamen uygun" şeklindedir.

Hazırlanan taslak ölçek formuna, araştırmaya katılacak ilkökul öğrencileri için yol gösterici olacak bir yönerge ve bir de kişisel bilgi formu eklenmesiyle son biçimi verilmiştir. Ölçek yönergesinde; çalışmanın amacı, madde sayısı, tahmini cevaplama süresi, araştırmacıların kimliği, araştırmada elde edilecek bilgilerin kullanım amacı ve gizliliği, etik ilkeler ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu gibi açıklamalara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda ise katılımcıların cinsiyetini, sınıf düzeylerini, okul öncesi eğitim alıp almadıklarını, öğretmenlerinin cinsiyetini ve mesleki deneyim sürelerini belirlemeyi amaçlayan beş soru yer almaktadır.

Taslak ölçek formuna araştırmanın amacını ve önemini açıklayan bilgilerin de eklenmesiyle, bu kez kapsam geçerliliği çalışması amacıyla bir uzman görüş formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form, Ocak 2024'te altı farklı üniversitede ve Eğitim Bilimlerinin farklı alanlarında görev yapmakta olan, doktora eğitimlerini tamamlamış 15 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlardan elde edilen geribildirimlere dayalı olarak, maddelerin Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) ve ölçeğin Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) hesaplama çalışması yapılmış KGO çalışması Lawshe (1975)'nin Kapsam Geçerlilik Oranı hesaplama formülüne göre $KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$ hesaplanmıştır (NG: Uygun diyen uzman sayısı, N: Toplam uzman sayısı). Analiz sonucunda KGO oranı 0,51 altında olan 19 maddenin taslak ölçek formundan çıkarılmasıyla 38 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçek bütünüünün Kapsam Geçerlilik İndeksi için kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınmış ve elde edilen ortalama kalan madde sayısına bölünerek KGİ değeri bulunmuştur. KGİ değeri Lawshe'nin önerdiği KGO oranı ile karşılaştırılmıştır. KGO değeri için belirlenen eşik değerde ya da bu değer üzerinde olan maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen değerlere göre taslak ölçek formunda yer alan 38 maddenin tamamının bu koşulu sağladığı gözlemlenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek, toplam 38 madde içermektedir. Bu maddelerden 27'si olumlu, 11'i ise olumsuz yüklü maddelerdir. Öğrenciler taslak ölçekte yer alan her bir maddenin kendi düşüncelerine uygunluğunu “Benim düşünceme hiç uygun değil”, "Benim düşünceme pek uygun değil", "Benim düşünceme biraz uygun", "Benim düşünceme oldukça uygun", "Benim düşünceme tamamen uygun" ifadelerden birini seçerek yanıtlamışlardır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında, olumlu maddelerin puanlama şeklinin tam tersine bir yöntem izlenmiştir. Yani, olumsuz maddeler tersten puanlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda, ölçeğin ön deneme formuna son hali verilmiştir. Asıl uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunların en düşük seviyeye indirilmesi amacıyla, örneklem dışında tutulan iki farklı sınıfta toplam 38'er kişilik iki farklı öğrenci grubuna bir ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen geribildirimler doğrultusunda, ölçek formuna son hali verilmiştir. İzleyen aşama, ölçeğin büyük bir öğrenci grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Tablo 3.3

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Katılan İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3	172	24.1	176	24.6	348	48.7
4	184	25.8	182	25.5	366	51.3
Toplam	356	49,9	358	50,1	714	100

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları verileri, 2024 yılı bahar döneminde Sinop, Kahramanmaraş, Şırnak, Muğla, Isparta illerinde bulunan ilkokullarda, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 356 kız (%49,9) ve 358 erkek (%50,1) olmak üzere toplam 714 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin 348'i (%48,7) üçüncü sınıf, 366'sı (%51,3) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Ölçeğin uygulandığı okullar, kolay erişilebilecek illerdeki ilkokullardan rastlantısal olarak seçilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler, Jamovi 2.5.5 veri analizi programına aktarılmıştır. Bu veriler üzerinden, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla öncelikle,

Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu kapsamda her bir maddeye ve ölçek geneline ilişkin madde korelasyon katsayıları değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde 0.40 değeri kriter olarak belirlenmiştir. Bu değerin altında kalan ve negatif değerlere sahip olan maddeler, ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sürecinde, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi ve Bartlett's testi uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, veri seti üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, analiz için gerekli olan koşulların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek adına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin uygunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hesaplamalarda, 38 maddeden oluşan ölçek formunun KMO değeri 0.90 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi için gereken en düşük KMO değeri 0.50 olarak ifade edilmektedir ve Bartlett Sphericity testinin de bu değerden çok yüksek çıkması onun anlamlı olduğunu ifade ederken, analiz sonuçlarının da kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Field, 2024). Elde edilen KMO değeri, faktör analizinin gerçekleştirilmesi açısından uygun olarak kabul edilmiştir. Barlett testi sonuçları, Barlett Sphericity değerinin [$X^2=1767$; $p<.001$] olarak bulunduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Faktör yük değerlerinin belirlenmesinde alt kesme noktası olarak 0.40 değeri esas alınmıştır. Madde faktör yük değerinin belirlenmesinde yaygın olarak kabul edilen görüş, yük değerinin 0.30 ve üzeri olmasıdır. Bu doğrultuda, 0.40 üzerindeki yük değerleri oldukça iyi olarak değerlendirilmektedir (Field, 2024; Seçer, 2015). Varimax rotasyonu sonucunda, öz değerleri 1'den büyük olan 5 faktör ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan faktörler, şu boyutlar altında isimlendirilmiştir; "Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Empati, Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği, Öğretmene Güven, Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat, Önemsenie ve Değer Görme".

Uyumsuz öğeler birçok kriter eş zamanlı olarak göz önünde bulundurularak ölçek yapısından çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin binişiklik durumları ve faktör yük

değerlerinin kabul edilebilirlik düzeyleri incelendiğinde, yedi maddenin .40 kabul değerinin altında kaldığı (2, 3, 4, 13, 14, 15, 18 numaralı maddeler) ve dokuz öğenin binişiklik gösterdiği (8, 9, 12, 22, 23, 27, 30, 37, 38 numaralı maddeler) tespit edilmiştir. Bu maddeler analiz dışında bırakıldıktan sonra, ölçekte kalan maddelerin korelasyon değerleri .48 ile .58,3 arasında değiştiği gözlemlenmiştir, bu ise ideal bir durum olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2024).

Yapılan analizler sonucunda, faktör yük değeri 0.40'tan düşük olan, farklı faktörlerde benzer değerler alarak binişik özellik taşıyan ve bu anlamda ayırt ediciliği düşük seviyede olan 16 madde ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddelerden sonra elde edilen beş faktörlü yapı, toplam varyansın %52'sini açıklamaktadır. Birinci faktör, toplam dört maddeden (20, 26, 28, 35 numaralı maddeler) oluşmakta ve %11.08 varyansı açıklamaktadır; ikinci faktör, beş maddeden (6, 10, 17, 17 numaralı maddeler) oluşmakta ve %10.76 varyansı açıklamaktadır; üçüncü faktör, beş maddeden (16, 25, 19, 32, 34 numaralı maddeler) oluşmakta ve %10.45 varyansı açıklamaktadır; dördüncü faktör, dört maddeden (5, 7, 21, 31 numaralı maddeler) oluşmakta ve %10 varyansı açıklamaktadır; beşinci faktör ise dört maddeden (1, 11, 33, 36 numaralı öğeler) oluşmakta ve %9.71 varyansı açıklamaktadır. Çok faktörlü modellerde, kabul edilen varyans en az %40'tır ve buna göre %52'lik varyans kabul edilebilir düzeydedir (Büyüköztürk, 2024; Çokluk vd., 2021; Kline, 2015; Seçer, 2015).

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen değerler, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.4*Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları*

Maddeler	Varimax Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans %
Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Empati		6.155	11.08
20: Öğretmenimin beni sevdiğini hissediyorum.	0.762		
26: Harika bir öğretmene sahip olduğumu düşünüyorum.	0.689		
28: Öğretmenime her konuda güvenirim.	0.606		
35: Öğretmenim elde ettiğim başarılarından mutlu olur.	0.567		
Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği		1.6	10.76
6: Öğretmenimin bana saygı duyduğuna inanıyorum.	0.426		
10: Bir ihtiyacım olduğunda öğretmenimin bana yardım edeceğinden eminim.	0.661		
17: Ne zaman bir şey anlatsam öğretmenim beni dikkatle dinler.	0.755		
19: Öğretmenimin söylediği her şeyin doğru olduğunu düşünürüm.	0.464		
24: Öğretmenimin ders anlatma biçimini beğenirim.	0.563		
Öğretmene Güven		1.347	10.45
16: Ailemle bir sorun yaşarsam öğretmenimle paylaşıyorum.	0.510		
25: Bir konuda yardıma ihtiyaç duysam, danışacağım ilk kişi öğretmenimdir.	0.729		
29: İleride öğretmenim gibi bir insan olmayı isterim.	0.576		
32: Mutlu olduğum şeyleri öğretmenimle paylaşıyorum.	0.546		
34: Öğretimimle teneffüslerde de birlikte zaman geçirebilmeyi isterim.	0.506		
Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat		1.213	10.00
5: Keşke öğretmenler her yıl değişebilseydi.	0.671		
7: Öğretmenimi değiştirme şansım olmasını isterdim.	0.600		
21: Okula yeniden başlayacak olsam, başka bir öğretmenin öğrencisi olmak isterdim.	0.711		
31: Öğretmenim değişirse çok fazla üzülürüm.	0.578		
Önemsenme ve Değer Görme		1.128	9.71
1: Öğretmenimin bana değer verdiğini hissediyorum.	0.491		
11: Öğretmenimin, sınıftaki bazı öğrencileri benden daha çok sevdiğini düşünürüm.	0.706		
33: Okula gelemediğim günlerde öğretmenimin beni merak ettiğine inanırım.	0.618		
36: Öğretmenimin düşüncelerime değer vermediğine inanırım.	0.700		

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında, beş faktörden oluşan 22 maddelik yapının uyum indeksleri bağlamında uygunluğunu belirlemek, ölçümün geçerliliğini ve mevcut yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında, LISREL 8.51 for Windows (Jöreskog ve Sörbom, 2004) yazılımı kullanılmıştır. Bu analiz, "Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Empati" adlı faktörü dört maddeyle, "Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği" adlı faktörü beş maddeyle, "Öğretmene Güven" adlı

faktörü beş maddeyle, "Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat" adlı faktörü dört maddeyle ve "Önemsenme ve Değer Görme" adlı faktörü dört maddeyle açıklanan beş gizli değişkenin incelenmesine odaklanmıştır.

Tablo 3.5

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmasına Katılan İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3	74	24.8	50	16.8	124	41.6
4	90	30.2	84	28.2	174	58.4
Toplam	164	55,0	134	45,0	298	100

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması için veriler, 2024 yılı güz döneminde farklı şehirlerde (Kahramanmaraş, Hatay, Sinop) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 164 kız (%55) 134 erkek (%45) olmak üzere toplam 298 öğrenciden alınmıştır. Bu öğrencilerin 124'ü (%41,6) üçüncü sınıf, 174'ü (%58,4) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların seçiminde Millî Eğitim Bakanlığı'nın izin verdiği bu üç ilden (Kahramanmaraş, Hatay, Sinop) birer okul araştırma kapsamında yer almıştır. Uygulamalar tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, modele ilişkin uyum değerleri şu şekilde belirlenmiştir: $\chi^2/df=1.33$, RMSEA=0.061, NNFI=0.95, IFI=0.96, CFI=0.96, GFI=0.89, AGFI=0.86. Bu değerler, modelin uygunluğunu değerlendirmek için önemli göstergelerdir. Özellikle, RMSEA değeri, 0.06 olarak belirlenmiş olup, bu durum modelin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Diğer uyum indeksleri de (NNFI, IFI, CFI) 0.90 ve üzerinde değerler alarak modelin geçerliliğini desteklemektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin, kabul edilebilir referans aralığında olduğu gözlemlenmiştir sağlamaktadır. Bu durum, yapılan analizlerin sonuçlarının güvenilirliğini artırmakta ve ölçüm aracının geçerliliğini sağlamaktadır. Modelin uygunluğuna ilişkin değerlendirme, Tablo 3.6'da yer alan referans değerler dikkate alınarak yapılmıştır (Kline, 2015; Seçer, 2015; Whittaker ve Schumacker, 2022).

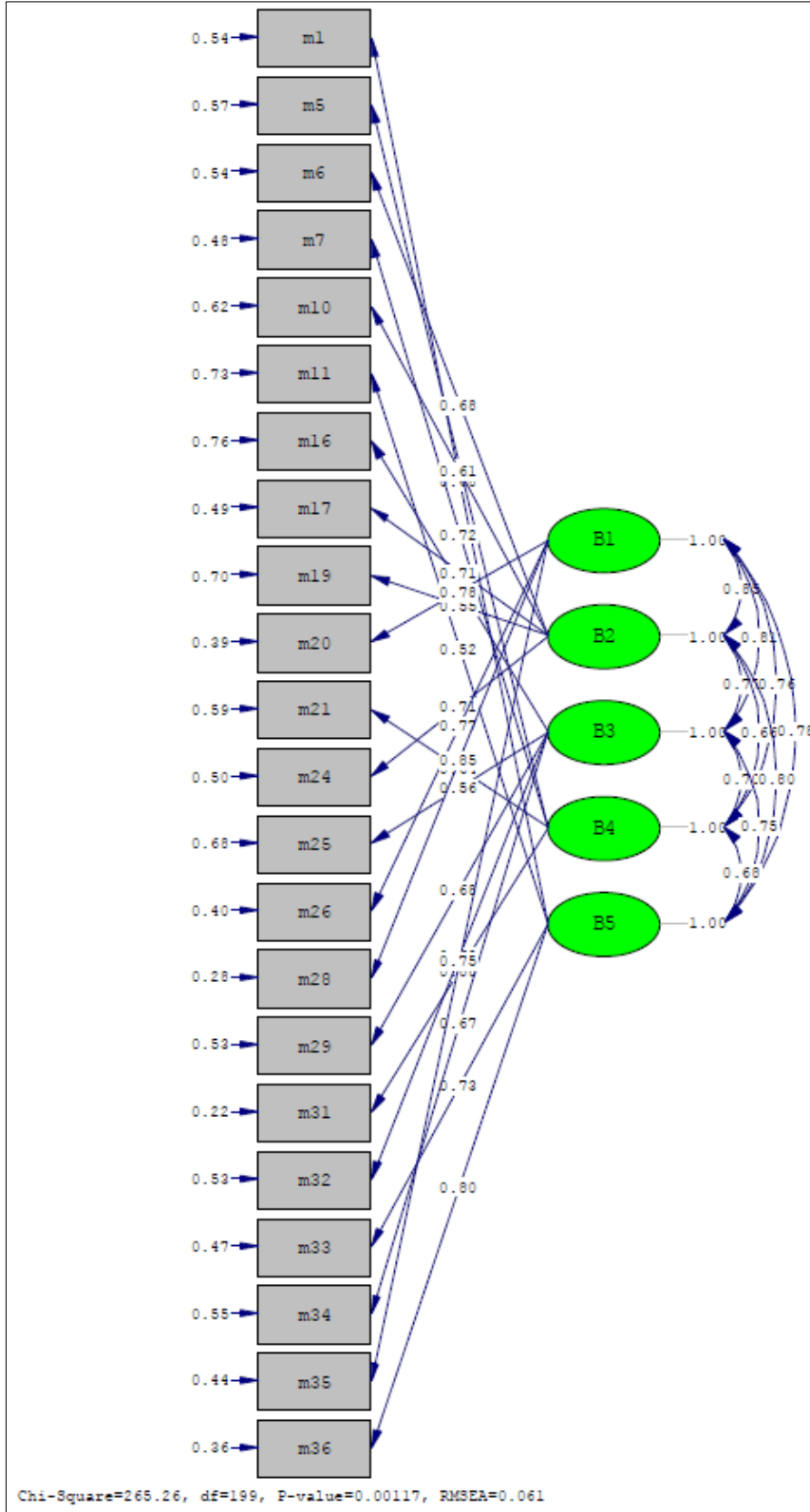
Tablo 3.6*Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Ölçütleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mevcut Modelin Uyum Değerleri
Kİ-KARE/SD	$\chi^2/sd \leq 2$	$\chi^2/sd \leq 3$	1.33
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0.061
NNFI	$0.97 < NNFI < 1.00$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.95
IFI	$0.95 < IFI < 1.00$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.96
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0.96
GFI	$0.95 < GFI < 1.00$	$0.90 < GFI < 0.95$	0.89
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.86

(Kline, 2015; Seçer, 2015; Whittaker ve Schumacker, 2022)

Şekil 3.1

Doğrulayıcı Faktör Analiz Modeli



Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin 22 maddesinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Empati” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .74, “Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .67, “Öğretmene Güven” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .69, “Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .62, “Önemsenme ve Değer Görme” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .63’tür. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, bu ölçme aracının öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerini tespit etme açısından güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri ile ilgili Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.7

Ölçeğin Alt Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Cronbach Alfa Değeri
Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Empati	0,74
Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği	0,67
Öğretmene Güven	0,69
Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat	0,62
Önemsenme ve Değer Görme	0,63
Ölçek Bütünü	0,86

3.3.2. Kerns güvenli bağlanma ölçeği

Bu ölçek araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin anne ve babaya güvenli bağlanma durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada cevabı aranılan araştırma sorularından birisi, öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri ile anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi ile ilgilidir.

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (KGBÖ), Kerns ve arkadaşları (1996) tarafından orta çocukluk ve ergenlik öncesi dönemindeki (9-12 yaş) çocuklar için geliştirilmiş, 15 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, çocukların bağlanma figürlerine ilişkin güven düzeylerini üç temel boyutta değerlendirmeyi amaçlamaktadır: (1) bağlanma figürlerinin duyarlı ve ulaşılabilir olduğuna dair inanç (örnek: “Bazı çocuklar “Keşke babama daha yakın olabilseydim” derler ama Bazı çocuklar babalarına olan yakınlıklarıyla

mutludurlar”), (2) stres durumlarında bağlanma figürlerine güvenme eğilimi (örnek: “Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının yanlarında olamayacağını düşünerek endişelenirler.” ama “Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının yanlarında olacağından emindirler”), ve (3) bağlanma figürleriyle iletişim kurma kolaylığı ve istekliliği (örnek: “Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten pek hoşlanmazlar.” ama “Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten hoşlanırlar”).

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeğinin formatı, her bir maddenin iki zıt ifade içermesini ve katılımcıların bu ifadelerden hangisine daha çok benzediklerini seçmelerini gerektirir. Katılımcılar, seçtikleri ifadeye “biraz” veya “çok” benzediklerini belirterek dört aralıklı bir skala üzerinden yanıt verirler. Ölçek, çocuklar tarafından hem anne hem de baba için ayrı ayrı doldurulur; ancak evde üvey bir ebeveyn bulunması durumunda, ölçek bu ebeveyn için de uygulanır. Yedi ters madde yeniden kodlandıktan sonra, ölçek toplam puan (15-60 arası) veya ortalama puan (1-4 arası) üzerinden değerlendirilebilir. Yüksek puanlar, ebeveyne karşı güvenli bağlanmayı göstermektedir.

KGBÖ Türkçeye Sümer ve Anafarta-Şendağ (2009) tarafından çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda yüksek düzeyde iç tutarlılık (Cronbach $\alpha=.84$) ve test-tekrar test güvenilirliğine ($r=.74$) sahip olduğunu belirtmiştir. Türkçe uyarlamasında da yüksek düzeyde iç tutarlılık (Cronbach α anne formu=.84) ve (Cronbach α baba formu=.88) gösterdiği tespit edilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde üniversitenin Etik Kurulu’ndan gerekli onay alınmış olup, Etik Kurul Onayı ekte (EK-4) sunulmuştur. Çalışmanın planlama aşamasında, araştırmanın amacına uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmış ve uygulama takvimi belirlenmiştir. Bu süreçte, bakanlık tarafından izin verilen okullarla iletişime geçilerek randevular alınmış ve veri toplama faaliyetleri için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Uygulama öncesinde, okul yönetimine, rehber öğretmenlere, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede, veri toplama sürecinin tamamen bilimsel bir çalışmaya yönelik olduğu, öğretmenlerini veya kendilerini değerlendirme amacı

taşımadığı özellikle vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin verdikleri yanıtların tamamen gizli tutulacağı, kendi öğretmenlerinin bile yanıtlarını görmeyeceği, yalnızca araştırma ekibi tarafından analiz edileceği ve herhangi bir şekilde kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı bilgisi de açık bir şekilde vurgulanmıştır. Çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu net bir şekilde belirtilmiştir. Tüm açıklamalar yazılı ve sözlü olarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleşmemiştir.

Ölçekler, öğrencilere sınıf ortamında ve bizzat araştırmacı tarafından, rehber öğretmen nezaretinde ve sınıf öğretmenleri ortamda olmadan uygulanmış ve yanıtlama işlemi her bir öğrenci tarafından ortalama 30-35 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yoluyla ilkökul öğrencilerinden elde edilen verilerin analizinde, araştırma soruları temel alınarak uygun istatistiksel teknikler belirlenmiştir. Kullanılan istatistiksel testlere karar verirken öncelikle normallik dağılım değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3.8

ÖBÖ Puan Ortalamalarının Dağılımına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

			İstatistik	Standart Hata
Öğretmene Bağlanma Ölçeği	Katılımcılar	Ortalama	4,163	0,0221
		Standart Sapma	0,5433	
		Çarpıklık	-0,821	0,099
		Basıklık	0,451	0,014

Öğretmene Bağlanma Ölçeğine ilişkin verilerin puan ortalamalarının dağılım özelliklerinin belirlenmesi için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin belirlenmesi için Skewness ve Kurtosis değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmuştur. Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin tamamından elde edilen değerler; dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayılarının $(-0,821, 0,451) \pm 1$ sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir. Buna göre, elde edilen değerlerin alanyazında belirtilen sınırların içerisinde olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2024; Gravetter ve Wallnau, 2014; Hair vd., 2010; Huck,

2012; McKillup, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2021). Basıklık ve çarpıklık konusunda elde edilen puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normalliği ile parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, tek faktörlü ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılarak devam edilmiştir. Varyansların eşit dağılım göstermediği analizlerde ise parametrik olmayan post hoc testlerinden Games-Howell testi kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Bu süreçte alınan kararlar ve araştırma soruları ile istatistiksel teknikler arasındaki ilişki, bütünsel bir şekilde Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9

Araştırma soruları ve veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler

Araştırma Soruları		Veri Analizi Teknikleri
1	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri nedir?	Toplam puanlar, ortalama ve standart sapma
2	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplar arası t testi Eta kare etki büyüklüğü testi
3	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplar arası t testi Eta kare etki büyüklüğü testi
4	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplar arası t testi Eta kare etki büyüklüğü testi
5	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almadıklarına göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplar arası t testi Eta kare etki büyüklüğü testi
6	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğretmenin mesleki deneyim süresine göre değişmekte midir?	Tek faktörlü ANOVA Test of Homogeneity of Variances (Levene's Test) Post Hoc (Games-Howell) Eta kare etki büyüklüğü testi
7	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile anne/babalarına bağlanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	Korelasyon analizi
8	İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, anne/baba bağlanma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?	Çoklu regresyon analizi

4. BULGULAR

Bu araştırmada, araştırmanın amaçları olarak ifade edilen sorular kapsamında, araştırma örnekleminde yer alan ilkokul öğrencilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları başlığında verilen sıralamayla uyumlu bir biçimde ele alınarak açıklanmıştır.

Araştırmada cevabı aranılan ilk araştırma sorusu ilkokul ğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Konu hakkında, ğretmene Bağlanma leği ile öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de verilmiş ve ardından açıklanmıştır.

Tablo 4.1

İlkokul ğrencilerinin ğretmene Bağlanma leği Puan Ortalamaları

Öğretmene Bağlanma leği Alt Boyutları	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Öğretmen-ğrenci İletişimi ve Empati	666	4	20	17,49*	2,77
Öğretim Becerileri ve Algılanan ğretmen Desteği	666	6	25	21,27**	3,60
Öğretmene Güven	666	5	25	18,02**	4,32
ğretmeni Sahiplenme ve Sadakat	666	4	20	17,80*	2,91
nemslenme ve Değer Görme	666	4	20	16,07*	3,17
Ölçek Bütünü	666	23	110	90,65***	12,89

*Çok Düşük: 4-6; Düşük: 7-10; Orta: 11-13; Yüksek: 14-17; ok Yüksek: 18-20

**Çok Düşük: 5-8; Düşük: 9-12; Orta: 13-16; Yüksek: 17-20; ok Yüksek: 21-25

***Çok Düşük: 22-39; Düşük: 40-56; Orta: 57-74; Yüksek: 75-91; ok Yüksek: 92-110

Tablo 4.1’de, ilkokul ğrencilerinin öğretmene bağlanma leği puan ortalamaları, standart sapma değerleri, ölçek bütününden ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilebilecek minimum ve maksimum puanlar yer almaktadır.

İlkokul ğrencilerinin ğretmene Bağlanma leğinden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}$ =90,65; S=12,89), ölçekten alınabilecek minimum (22) ve maksimum (110) puan aralığında olduğundan, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları açısından dağılımı ise aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin, ölçeğin “ğretmen-ğrenci İletişimi ve Empati” alt boyutuna ilişkin hesaplanan puan ortalamaları ($\bar{X}$ =17,49; S=2,77), ğrenciler ile öğretmenleri arasında oldukça güçlü bir ğretmen-ğrenci iletişiminin varlığını ortaya koymaktadır. Benzer bir durum, ölçeğin “ğretim Becerileri ve Algılanan ğretmen Desteği” alt boyutu için de

geçerlidir. Bu alt boyut için hesaplanan puan ortalaması ($\bar{X}=21,27$; $S=3,60$), öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine dönük saygı ve destek davranışları konusunda yüksek düzeyde olumlu bir görüşe sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan “Öğretmene Güven” alt boyutuna ilişkin hesaplanan puan ortalaması da ($\bar{X}=18,02$; $S=4,32$), öğrencilerin öğretmenlerinin yaklaşımlarına yönelik olumlu değerlendirmelere sahip olduklarını göstermektedir. “Öğretmeni Sahiplenme ve Sadakat” alt boyutunda hesaplanan puan ortalaması ($\bar{X}=17,80$; $S=2,91$) da benzer biçimde öğrencilerin görüşlerinin olumlu düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeği oluşturan diğer alt boyutlarla kıyaslandığında, ortalama puanın nispeten daha düşük olduğu alt boyutun “Önemsenme ve Değer Görme” ($\bar{X}=16,07$; $S=3,17$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretmenlerinden değer görme konusunda orta düzeyde olumlu görüş belirttikleri anlamını taşımaktadır.

Bu araştırmada cevabı aranılan ikinci araştırma sorusu, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Bu amaçla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiş ve ardından açıklanmıştır.

Tablo 4.2

İlkokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Görünümü Bağımsız Örneklem T-Testi

Bağımlı Değişken	3. Sınıf		4. Sınıf		t	sd	p	η^2
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
ÖBÖ	4,216	0,5512	4,020	0,6050	4,372	0,045	0,000	0,05

Bağımsız gruplar t-testi, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmene bağlanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu işaret etmektedir ($t=4.372$; $p=0.000$). Üçüncü sınıf öğrencilerinin ÖBD düzeyleri, dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Öğrencilerin puan ortalamaları arasında, üçüncü sınıf öğrencileri lehine ortaya çıkan anlamlı farkın gücünü ortaya koymak amacıyla Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen değer (Cohen’s $d=0.05$), ortalamalar arasında gözlemlenen farkın, Cohen (2013) sınıflandırmasına göre küçük sayılabilecek bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile dördüncü

sınıf öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark pratikte dikkate değer büyüklükte güçlü ya da önem arz eden bir farklılık değildir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği, bu araştırmada cevabı aranılan üçüncü araştırma sorusudur. Bu amaçla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3

İlkokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Öğrenci Cinsiyetine göre Değişkenliği Bağımsız Örneklem T-Testi

Bağımlı Değişken	Kız		Erkek		t	sd	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
ÖBÖ	4,153	0,5736	4,090	0,5964	1,1381	0,454	0,168

Kız ve erkek öğrencilerin öğretmene bağlanma ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeyi (ÖBD) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır ($t=1,1381$; $p=0,168>0,001$).

İlkokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeylerinin, sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği, bu araştırmada yanıtı aranan bir diğer sorudur. Bu amaçla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

İlkokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetine Göre Değişkenliği Bağımsız Örneklem T-Testi

Bağımlı Değişken	Kadın		Erkek		t	sd	p	η^2
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
ÖBÖ	4,081	0,6215	4,212	0,4840	-2,955	0,492	0,003	0,024

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, puan ortalamaları arasında erkek öğretmenlerin öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu işaret etmektedir ($t=-2.955$; $p=0.003$). Bu bulgu, öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin öğretmene bağlanma

düzeyi üzerinde, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Bu konuda gerçekleştirilen eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda elde edilen değer ($\eta^2=0.024$), öğretmenleri kadın ve erkek olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın, Cohen (2013) sınıflandırmasına göre küçük bir etki büyüklüğünü ifade ettiğini göstermektedir. Bu yönüyle, öğrencilerin kadın ve erkek öğretmenlerine bağlanma düzeyleri puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın, pratikte dikkate değer büyüklükte, güçlü ya da önem arz eden bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada cevabı aranılan beşinci araştırma sorusu, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıkları değişkenine göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Bu soruyu cevaplamak üzere gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5

İlkokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişkenliği Bağımsız Örneklem T-Testi

Bağımlı Değişken	Okul Öncesi Eğitim Aldı		Okul Öncesi Eğitim Almadı		t	sd	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
ÖBÖ	4,098	0,5979	4,179	0,5522	-1,1620	0,498	0,106

Bağımsız gruplar t-testi sonuçları, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öğretmene bağlanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir ($t=1,1620$; $p=0,106>0,001$), Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=4.179$; $SS=0.552$), okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=4.098$; $SS=0.597$) biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerine göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Bu amaçla gerçekleştirilen tek faktörlü ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6

İlkokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Süresine Göre Değişkenliği Tek Faktörlü ANOVA Testi

Mesleki Deneyim Süresi	1-5 Yıl		5-10 Yıl		10-15 Yıl		15 yıl ve üzeri		F	p	η^2
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
ÖBÖ	4,29	0,36	4,17	0,65	4,18	0,51	4,07	0,61	3,82	0,010*	0,05

* $p < 0.05$

Tek faktörlü ANOVA sonuçları, öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre öğrencilerin ÖBD puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu işaret etmektedir ($F=3,82$; $p=0,010 < 0.05$; $\eta^2=0.05$).

Mesleki deneyim süresine göre kategorize edilen gruplarda yer alan öğretmen sayıları arasında değişkenlik olması nedeniyle homojenlik testi, Test of Homogeneity of Variances (Levene's Test) yapılmıştır (Field, 2024). Homojenlik testi sonucunda Levene istatistik değeri 6,260 ve p değeri de 0,000 bulunmuştur. Hesaplanan p değerinin 0,05'ten küçük olması, varyansların homojenliği varsayımının sağlanamadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda güvenilir bir post hoc analizi olan ve gruplar arasındaki ikili karşılaştırmaların anlamlılığını ortaya koyan (Field, 2024) Post Hoc Testlerinden Games-Howell Testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri değişkenine göre yapılan analiz sonuçları, yalnızca mesleki deneyim süreleri 15 yıl üstü olan öğretmenlerin öğrencilerinin bağlanma puan ortalamaları ile 1-5 yıl, 5-10 yıl ve 10-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinin bağlanma puan ortalamaları arasında deneyim süresi 15 yıl üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır ($p=0,000$).

Ortalamalar arasında gözlemlenen farkın büyüklüğünü değerlendirmek için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0.05$), Cohen (2013) sınıflandırması göz önüne alındığında, küçük bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Konu hakkındaki tüm bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin, öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada cevabı aranılan yedinci araştırma sorusu, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile anneye güvenli bağlanma / babaya güvenli bağlanma düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı ile ilgilidir. Bu soruyu cevaplamak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmene Bağlanma Düzeyi ve Anneye Güvenli Bağlanma Düzeyi İlişkisi Korelasyon Analizi

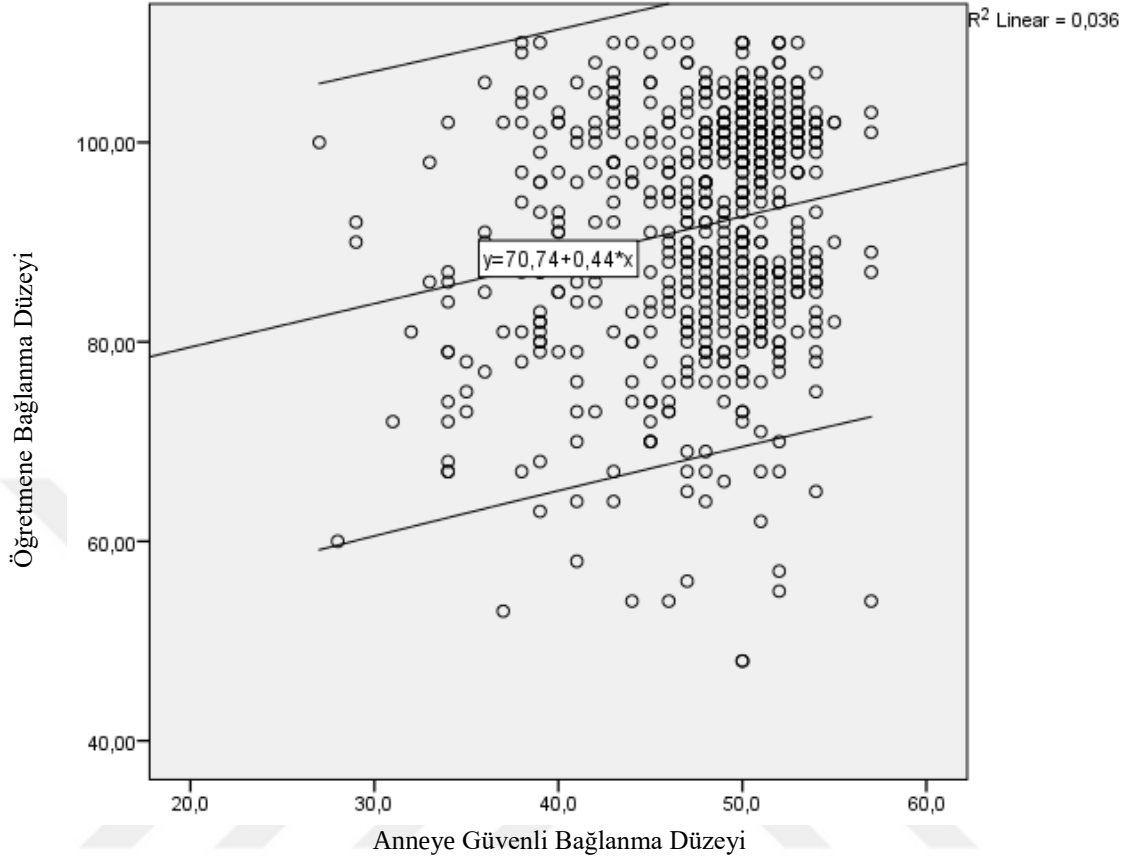
		Anneye Güvenli Bağlanma
Öğretmene Bağlanma	Pearson r	0,173*
	p	,000
	n	579

*Korelasyon $p < 0,1$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma düzeyi ($\bar{X}=91,38$; $SS=12,16$) ve Anneye Güvenli Bağlanma düzeyi ($\bar{X}=49,67$; $SS=5,18$) puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ile ölçülmüştür. Analiz sonuçları değişkenler arasında düşük seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu işaret etmektedir ($r(577)=0.173$; $p < 0,000$). Bu ilişki Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Öğretmene Bağlanma Düzeyi ve Anneye Güvenli Bağlanma Düzeyi Puanları Arasındaki İlişki Grafiği



İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile babaya güvenli bağlanma düzeyleri puan ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla da yine Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmene Bağlanma Düzeyi ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi İlişkisi Korelasyon Analizi

		Babaya Güvenli Bağlanma
Öğretmene Bağlanma	Pearson r	0,200*
	p	,000
	n	580

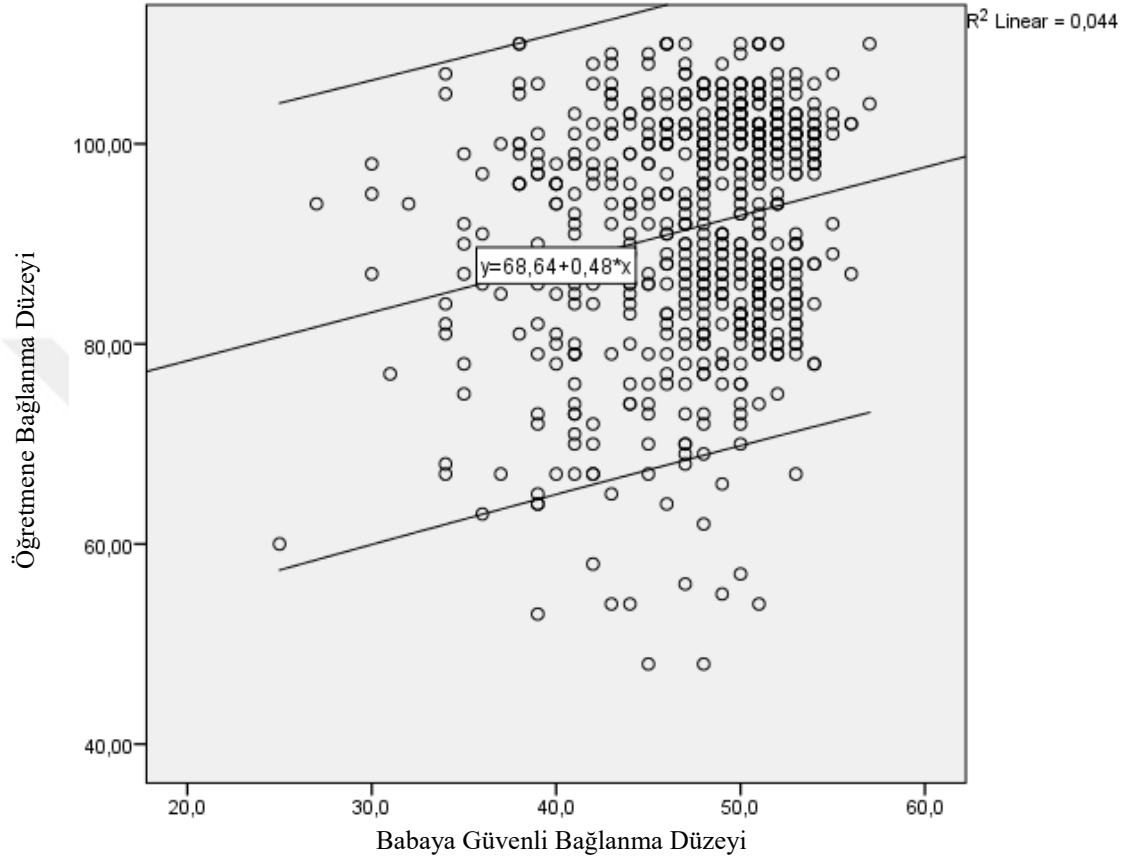
*Korelasyon $p < 0,1$ düzeyinde anlamlıdır.

Pearson Korelasyonu, Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma düzeyi ($\bar{X}=91,38$; $SS=12,16$) ve Babaya Güvenli Bağlanma düzeyi ($\bar{X}=47,36$; $SS=5,17$) puanları arasında düşük

seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($r(578)=0.200$; $p<0,000$). Bu ilişki Şekil 4.2’de gösterilmiştir.

Şekil 4.2

Öğretmene Bağlanma Düzeyi ve Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi Puanları Arasındaki İlişki Grafiği



Bu araştırmada cevabı aranılan sekizinci ve son araştırma sorusu, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerini en iyi yordayan değişken ya da değişkenlerin belirlenmesi ile ilgilidir. Diğer bir ifade ile bu araştırma sorusu ile ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, anneye bağlanma ve babaya bağlanma düzeyleri tarafından ne ölçüde açıklandığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu soruya cevap bulabilmek amacıyla gerçekleştirilen Çoklu Regresyon Analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9

Öğretmene Bağlanma Düzeyi ile Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti, Anneye Bağlanma ve Babaya Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır	Üst Sınır	
Anneye Güvenli Bağlanma Düzeyi	0.213	0.115	0.092	-0,014	.440	.065
Babaya Güvenli Bağlanma Düzeyi	0.350	0.115	0.151	.123	.576	.003
Öğrenci Cinsiyeti	-1.337	0.949	-0.056	-3.200	.527	.160
Öğretmen Cinsiyeti	1.596	1.017	0.062			.117
Sabit	64.753	5.148		54.643	74.863	<0,01

Not. Toplam varyans %5.6 ($R^2=.056$; düzeltilmiş $R^2=.050$) ve ($F(4,600)=8.91$; $p<.001$)

Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeylerini yordamada öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin cinsiyeti ile anneye ve babaya güvenli bağlanma düzeylerinin etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(4,660) = 8.91$, $p < .001$). Bu bulgu, modele dâhil edilen değişkenlerin en az birinin öğretmene bağlanma düzeyini yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Modelin açıklayıcılık düzeyi ise sınırlıdır: Modelde elde edilen değerlere ($R^2=.056$ ve düzeltilmiş $R^2=.050$) göre, bağımsız değişkenler modelde öğretmene bağlanma düzeyindeki toplam varyansın yalnızca %5.6'sını açıklamaktadır. Bu durum, öğretmene bağlanma düzeyini etkileyen başka önemli değişkenlerin model dışında kalmış olabileceğini düşündürmektedir. Bir diğer ifadeyle, elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin özellikle babaya güvenli bağlanma düzeyinden etkilendiğini, bunun dışındaki değişkenlerin anlamlı yordayıcı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin biçimlenmesinde babayla kurulan güvenli bağın daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Modelin açıklayıcılık düzeyinin düşük olması, öğretmene bağlanma gibi karmaşık ve çok boyutlu bir yapının yalnızca bağlanma figürleri ve demografik özelliklerle açıklanamayacağını, daha derin psikososyal ve bağlamsal faktörlerin dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul öğrencilerinden toplanılan verilerin çözümlenmesi yoluyla ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan kuramsal açıklamalar ve konuyla ilgili bilimsel araştırmalarda elde edilen bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırma ile öncelikle ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ortaya konulmuş, ardından öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin; öğrenci cinsiyeti, öğrenim görülen sınıf düzeyi, geçmişte okul öncesi eğitim alıp almama durumları, öğretmen cinsiyeti, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, öğrencilerin annelerine ve babalarına güvenli bağlanma durumları gibi değişkenlere göre görünümü, uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir.

Okul ve sınıf ortamında birlikte geçirdikleri uzun zaman, yoğun etkileşim (García-Rodríguez vd., 2023; Mikulincer ve Shaver, 2023), sınıf ortamının sosyal, duygusal, psikolojik ve akademik özellikleri (Sierra, 2012) gibi başlıca nedenlerle, öğrencilerle öğretmenler arasında zaman içinde bir bağlanma ilişkisi oluşacağı (Curby vd., 2013; Georgatou, 2022; Gest vd., 2005; Hajovsky vd., 2024; Hughes vd., 2008; Liu, 2024; Magro vd., 2024; Sulla vd., 2023) alanyazında sıklıkla vurgulanan bir konudur. Böyle olmakla birlikte, ilgili alanyazında öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu durum, araştırmanın problem ve önem bölümünde de açıklanmıştır. Bu yönüyle, doğrudan bir araştırma sorusu olarak ifade edilmemiş olsa da bu araştırma kapsamında geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik sınamaları yapılan “Öğretmene Bağlanma Ölçeği”, bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Geliştirilen bu ölçek ile ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, geçerlik ve güvenirlik sınamaları yapılmış güncel bir ölçek ile ölçülebilir hale gelmiştir.

Araştırmada elde edilen ilk bulgu, ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yüksek düzeyde bir bağlanma geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, alanyazında sıklıkla ifade edilen ve bu çalışmanın da en temel varsayımı olan; öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerle öğretmen arasında zaman içerisinde bir bağlanma ilişkisi oluştuğu (Curby vd., 2013; Erol ve Başaran, 2020; Hajovsky vd., 2024; Liu, 2024; Magro vd., 2024) varsayımını desteklemesi yönüyle oldukça önemlidir. Bağlanma kuramının fikir babası olan Bowlby (1982)’e göre çocuklar yalnızca ebeveynleriyle değil, öğretmen gibi önemli

yetişkin figürleriyle de bağlanma ilişkileri kurarlar. Bu noktada öğretmene bağlanma, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kendilerini okul ve sınıf ortamında güvende hissetmelerine katkıda bulunur (Ayaz vd., 2021; Ruzek vd., 2016; Zou vd., 2024). Yüksek düzeyde bir bağlanma, öğretmen ile öğrencileri arasında son derece olumlu bir iletişimin varlığını, öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini önemli ve değerli hissettikleri, kendilerini ifade edebildikleri (García-García, 2023; Kahraman, 2022), hoşgörü, sevgi, saygı ve anlayışın egemen olduğu bir sınıf ortamının varlığını (Nagizade, 2024; Rucinski vd., 2018; Williford ve Pianta, 2020) ifade eder ki bu paha biçilemez ölçüde önem taşıyan bir durumdur. Hiç kuşku yok ki öğrencilerin yalnızca akademik bilgi ve beceriler yönüyle gelişimleri değil, kişilik ve karakter gelişimleri, öz güvenleri ve öz saygıları da bu tür bir ortamın varlığından son derece olumlu yönde etkilenecektir (Asi ve Joyce, 2023; Kahraman, 2022). Öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin yüksekliği, öğretmenin öğretim becerileri konusundaki yetkinliği, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri ile öğrencilere rehberlik konusunda da önemli ipuçları sunar. Bu tür bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme çabalarını ve öğrenme sürecine etkin katılımlarını da güçlendiren bir faktördür (Ang vd., 2020; Dai, 2024; Radojević vd., 2024).

Bu araştırmada elde edilen ve öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin yüksekliğini ortaya koyan bulgu; ilkökul çağındaki öğrencilerin, yaş ve gelişimsel özellikleriyle de ilişkilendirilebilir. İlkokul dönemi, çocukların duygusal ve sosyal bağlanma ihtiyaçlarının yoğun olduğu bir dönemdir ve bu noktada öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu yapısı, çocuğun okula akademik ve sosyal uyumu açısından kritik bir öneme sahiptir (Birch ve Ladd, 1997; Mikulincer ve Shaver, 2023). Öğretmene yüksek düzeyde bağlanma, öğrencilerin öğrenmeye, öğretmene ve okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirebilmeleri (Archambault vd., 2017; Roorda vd., 2011; Wang ve Eccles, 2012) noktasında da oldukça önemlidir. Yüksek düzeyde bağlanmanın işaret ettiği bir başka durum da öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerine karşı olumlu, destekleyici ve anlayışlı tutum ve davranışlar sergiledikleridir. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır ve onların daha bağımsız, öz güvenleri ve sorumluluk duyguları yüksek bireyler haline gelmelerine katkıda bulunur (Pianta vd., 2012). Bu bulgu, çocuklar için ailelerinden sonra belki de en önemli formal figür olan sınıf

öğretmenlerinin, önemli, değerli ve saygın konumunu sürdürdüğünü ortaya koyması yönüyle de oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin, ölçeğin alt boyutundaki görünümü konusunda elde edilen bulgular şu şekilde yorumlanabilir. En yüksek puan ortalamasının “Öğretim Becerileri ve Algılanan Öğretmen Desteği” alt boyutunda elde edilmiş olması, öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine dönük tutum ve davranışlarından algıladıkları destek düzeyinin oldukça güçlü olduğu anlamına gelmektedir. Öğrencilerin; ihtiyaç duyduklarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini dinleyeceğine ve onlara yardım edeceğine dair inançları, öğretmenlerinin kendilerine duydukları saygı ve öğretmenlerinden destek göreceklere ilişkin düşünceleri bu alt boyuttaki puan ortalamalarının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerine erişim kolaylığına sahip olmaları ve öğretmenlerinin kendilerine zaman ayırarak soru ve sorunlarını anlayıp gerektiğinde destek sağlayacağına dair inançları, söz konusu durumu açıklayan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenleri, öğretmenleriyle etkileşimlerinde daha açık, içten ve samimi olmalarına katkı sağlamış olabilir (Morinaj vd., 2023; Nichols ve Coleman, 2021). Öğrencilerin öğretmenleri ile içten ve güven temelli bir etkileşimde bulunmaları da yalnız ilişkisel düzeyde değil, aynı zamanda öğrenme süreci üzerinde de önemli etkiler oluşturabilir. Öğrenciler, öğretmenlerine güven duyduklarında, daha az kaygılı ve daha mutlu olurlar ki bu da öğrenme motivasyonunu artıran bir durumdur (Hamre ve Pianta, 2001; Mikulincer ve Shaver, 2023; Roorda vd., 2011). Öğretmen ve öğrencileri arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencilerin okul aidiyetlerinin gelişmesinde de etkili rol oynar (Amemiya vd., 2020; Tan vd., 2023). Öğretmenlerin öğretim becerileri konusundaki yetkinlikleri de bu boyutta elde edilen yüksek puanları açıklayan faktörlerden biri olabilir. Öğretmenin etkili öğretim becerileri, destekleyici bir ortamı ve açık iletişimi teşvik eder bu da öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirir (Tripathy, 2023). Öğretmenin yaratıcılığı, dersi ilgi çekici şekilde sunması, öğrenci katılımını desteklemesi, etkili iletişim becerisi gibi faktörler öğrencinin öğretmeni ile bağ kurmasında etkili olabilir (Mohd-Noor vd., 2023). Öğretmenlerinin öğretim becerileri ve algıladıkları duygusal destek, öğrencileri akademik anlamda motive ederken onların özgüven kazanmalarına da yardımcı olur (Civitillo vd., 2021; Liu vd., 2024; Liu vd., 2022; Wagle ve Bhattarai, 2023; Wang, 2024).

Bu araştırmada elde edilen bir diğerk bulgu, öğrencilerin “Önemsenme ve değerk görme” alt boyutu puan ortalamalarının, ölçeğink diğerk alt boyutlarına kıyasla nispeten daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, bireysel olarak fark edilme ve özel ilgi görme ihtiyaçlarını, öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli bir parçası olarak algılamaları normaldir (Hughes ve Chen, 2011). Her öğrenci farklı bir bireydir, dolayısıyla farklı ihtiyaçları, ilgi alanları ve beklentileri vardır. Öğretmenin bu farklılıkları tanınması ve bunlara uygun davranması, öğrencilerin kendilerini değerkli hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu farklılıkların yeterince tanınamaması da öğrencilerin beklentilerini yeterince karşılayamamış olabilir. Sınıfların kalabalık olduğu ortamlarda öğretmenlerin, istemeseler de bazı öğrencilere daha az zaman ayırabildikleri ifade edilmektedir (Demir vd., 2020). Bu yönüyle, ölçeğink bu alt boyutu ile ilgili olarak ortaya çıkan bulgunun, veri toplanılan okullardaki öğrenci sayıları ile ilgili de olabileceğiki akla gelmekteyse de araştırma kapsamında veri toplanılan okullarda, sınıflardaki öğrenci sayıları 10 ile 28 arasında değışmektedir. Öte yandan veri toplanılan okulların şehir merkezinde, büyük ilçelerde veya merkeze bağılı köy okullarında olması yönüyle ele alındığında, şehir merkezinde ve ilçelerde öğrenci sayıları 20 ve üzerinde iken merkeze bağılı uzak köylerde öğrenci sayıları 10’a kadar düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerine değerk verme algısını etkileyen durumun sınıfların kalabalık olması yönündeki yaklaşım, bu çalışmada desteklenmemektedir.

Araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Etki değeri çok yüksek olmasa da ortalamalar arasında üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Çocukların büyüdükçe ebeveynlerine veya ebeveyn yerine koydukları kişilere olan bağlanma düzeylerinde bir azalma gözlemlenmesi, bir yönüyle bağlanma odaklarının akranlara kaymış olması ile açıklanabilir (Çıkılı-Uytun vd., 2013; Nickerson ve Nagle, 2005). Üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle daha güçlü bir ilişki kurma ihtiyacı duydukları (Yelken ve Baykal, 2021), dördüncü sınıf öğrencilerin ise akranlarıyla olan ilişkilerine kısmen daha fazla odaklandıkları söylenebilir. Bu yorum birçok araştırma bulgusu ile de desteklenmektedir (Çıkılı-Uytun vd., 2013; Hazan ve Shaver, 1994; Laible vd., 2000; Nickerson ve Nagle, 2005). Bowlby (1982) bağlanma kuramında, bağlanmanın çocuğunk sosyal ve duygusal gelişiminin doğal bir parçası ve yaşam boyu süren, ancak şekil değıştiren bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bebeklikte genellikle anne ve baba

ile kurulan bağ, çocuğun çevreyi keşfetmesine yardımcı olurken, ilerleyen yaşlarda öğretmenlerine, akranlarına ya da romantik partnerlerine yönelebilir (Hazan ve Shaver, 1994). Nickerson ve Nagle (2005), ebeveyn ve akran bağlanma ölçeği kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre ebeveynlerine daha yüksek düzeyde bağlanma gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, sekizinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla, akranlarına yönelik daha yüksek bağlanma düzeyine sahip olduklarını da ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmene bağlanma düzeyleri arasında ortaya çıkan farklılaşma, bir yönüyle öğretmenlerin duygusal ve pedagojik davranışlarıyla da ilişkilendirilebilir. Kimi kaynaklarda (Hamre ve Pianta, 2001), öğretmenlerin alt sınıf düzeylerindeki öğrencilerle daha yoğun bireysel ve rehberlik odaklı yakın ilişkiler kurma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Üçüncü sınıf seviyesinde öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla duygusal destek sunuyor olmaları, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin bağlanma düzeylerindeki yüksekliğini açıklayan bir durum olabilir. Bu yorum, eğitim sistemindeki mevcut uygulamalarla da uyumludur. Sınıf düzeyleri yükseldikçe, eğitim programlarının daha yoğun akademik bir yapıya kavuşması, öğretmenlerin pedagojik önceliklerinin değişmesine ve öğrencilerle bireysel ilişkiler kurmaya daha az zaman ayırmalarına neden olabilir (Susam, 2020). Bununla birlikte, küçük etkilerin bile uzun vadede önemli sonuçlar doğurabileceği unutulmamalıdır. Dördüncü sınıfta bağlanma düzeyinin üçüncü sınıfa göre daha düşük olarak tespit edilmesi, öğrencilerin öğretmenlerinden duygusal destek alma ihtiyacının göz ardı edilmesine yol açabilir. Bu durum, özellikle akademik zorluklar veya sosyal uyum sorunları yaşayan öğrenciler için risk oluşturabilir (Hughes ve Chen, 2011). Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe artan bağımsızlık eğilimlerine rağmen, duygusal desteğe her zaman ihtiyaç duydukları unutulmamalıdır (Hughes ve Cao, 2018; Ruzek vd., 2016; Wentzel, 1998)

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler, öğretmene bağlanma düzeyinin öğrenci cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri konusunda Markus vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen öğrenci ilişkisi açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıkmış olsa da birçok çalışma (Akburak Şeflek ve Akgün, 2024; García-Rodríguez vd., 2023; Matrić, 2019; Verschueren ve Koomen, 2012),

öğrenci cinsiyetinin öğretmenle olan ilişkilerde bir farklılık yaratmadığını vurgulamaktadır. İşeri ve Tabak (2019)'ın çalışmalarında, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, demografik değişkenler ve okul özellikleri açısından incelenmiştir. Söz konusu araştırmada, cinsiyetin, bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde erkek ya da kız öğrenciler lehine fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Türker ve Tunç (2021)'un araştırmalarında, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeyleri incelenmiş, cinsiyetin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Baysal ve Özgenel (2019), ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, cinsiyetin bağlanma stilleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde birçok farklı çalışma cinsiyetin bağlanma üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığına dair bulgular sunmaktadır (Akgül ve Karademir, 2023; Çalışkan, 2016; Eurydice, 2010; Hughes ve Chen, 2011; Yaşar, 2019). Buna ek olarak bağlanma ilişkisinin güven ve destek temelli olduğu ve bağlanmada cinsiyete odaklanılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Ainsworth vd., 2015; Bowlby, 1982). Bu durum, bağlanma ilişkilerinin öğrencilerin cinsiyetine değil, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesine dayalı olduğunu göstermektedir (Akburak-Şeflek ve Akgün, 2024; García-Rodríguez vd., 2023; Hughes ve Chen, 2011; Matrić, 2019; Verschueren ve Koomen, 2012). Son olarak cinsiyetin bağlanma dinamikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, çocukların cinsiyet kimliklerinden önce birer 'çocuk' olarak benzer psikolojik ihtiyaçlara (güvenli bağlanma, duygusal destek vb.) sahip olmalarıyla da ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada, öğretmene bağlanma ve öğretmen cinsiyeti konusunda yapılan analizler sonucunda, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak konu etki büyüklüğü bağlamında değerlendirildiğinde, ortalamalar arasında gözlemlenen farklılığın etki büyüklüğü düşüktür. Bu durum uygulamada ya da eğitimde anlamlı bir değişim yaratma potansiyeli taşımadığı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin, kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlere yönelik daha yüksek bağlanma puanlarına sahip olmaları, öğrenciler tarafından otorite ve disiplin algısının cinsiyete dayalı sosyal rollerle ilişkilendirilmesiyle açıklanabilir (Kit-wa Chan, 2004; Matrić, 2019). Alanyazındaki birçok araştırma öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı

bir farklılık göstermediğini ve öğretmenin cinsiyetinin bu ilişkilerde belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır (Carrington vd., 2007, 2008; Driessen, 2007; Ewing, 2009; Krieg, 2005; Roorda ve Jak, 2024).

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre karşılaştırılmış ve okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrenciler arasında, öğretmene bağlanma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim, genellikle çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve ileri dönemlerde olumlu ilişkiler kurmalarına zemin hazırlamak amacıyla tasarlanır (Shaughnessy ve Kleyn, 2012). İki öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, okul öncesi eğitimin etkilerinin farklı sosyal-duygusal becerilere yönelmiş olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun öğretmenine bağlanmasından ziyade akran ilişkilerini geliştirme, kurallara uyum sağlama ve özgüven kazanma gibi becerilere katkı sağlamış da olabilir (Çoruhlu ve Albayrak, 2024; Peisner-Feinberg vd., 2001). Çocukların bağımsız hareket etme, grup çalışmasına uyum sağlama ve akademik ortama alışma gibi becerileri, bağlanma düzeylerinden farklı bir etki yaratabilir (Rimm-Kaufman vd., 2000). Ayrıca çocukların okul öncesi eğitim döneminde öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin güvenli bağlanmayı teşvik etmesi durumunda, bu etkiler ilkokul dönemindeki bağlanma ilişkilerine taşınabilir (Sierra ve Arroya, 2014). Bu araştırmanın ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olduğu göz önüne alındığında, aradan geçen üç ya da dört yıllık süreçte, öğrencilerin okula uyum sağlaması ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin güçlenmesi (Baker, 2006), erken dönemdeki olası farklılıkları azaltmış olabilir. Bu durum, özellikle boylamsal çalışmalarda okul öncesi eğitimin etkilerinin zamanla nasıl değişebileceğini gösteren önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen arasındaki bağlanma düzeyini etkileyen faktörler okul öncesi eğitimin etkisini maskeliyor da olabilir. Dolayısıyla, bu durumda bağlanma dinamiklerinin çok boyutlu ve zamanla değişen bir süreç olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Hamre ve Pianta, 2001).

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında, bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 15 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenler arasında

öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri konusunda mesleki deneyim süresi 15 ve üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri; öğretim becerileri konusundaki yetkinliklerini, pedagojik stratejilerini ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını şekillendiren önemli bir faktördür (Berliner, 2001). Deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlama, adil bir sınıf ortamı oluşturabilme ve öğrencilerin beklentilerini, neler istediklerini ya da nelerden olumlu-olumsuz etkilendiklerini tahmin edebilmeleri, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güveni artırarak bu farkın oluşumuna katkı sağlamış olabilir. Bu durum, deneyimle birlikte, Bowlby'nin (1982) bağlanma teorisinde vurgulanan güven duygusu ve otoriteye duyulan ihtiyaç ile açıklanabilir. Ayrıca, çalışmanın yapıldığı okullardaki öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve aile yapıları da bu süreçte etkili olmuş olabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin enerjik olmaları, onların öğretim süreçlerinde daha yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıyabilir (Kaplan vd., 2021). Bu yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir ve öğrenme ortamını daha olumlu hale getirebilir. Bunun aksine, uzun yıllar görev yapmış öğretmenler, sınıf yönetiminde daha az duygusal, daha fazla rutin odaklı davranışlar sergileyebilir ve bireysel öğrenci ilişkilerine daha az zaman ayırabilir (Day ve Gu, 2007). Bu durum, deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeylerinin, daha az deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük algılanmasına neden olabilse de bu çalışmada elde edilen bulgular bunun tam tersini ortaya koymaktadır. Alanyazında, öğretmen öğrenci ilişkisinin mesleki deneyimden ziyade kişisel özellikler, pedagojik beceriler ve duygusal süreç gibi diğer faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu yaklaşım, Day ve Gu (2007) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, mesleki deneyim süresinin sınıf içi ilişkiler üzerindeki etkisinin, öğretmenin bireysel öğretim tarzı ve pedagojik yaklaşımlarına kıyasla daha az belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Yine benzer şekilde Hattie (2008) öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin asıl belirleyicisinin öğretmenin yeterlikleri, sınıf içi davranışları ve öğrencilere yönelik tutumlar olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve öğrencilerin anne/babaya bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sorusu kapsamında elde edilen araştırma bulguları,

öğrenci cinsiyeti ile öğretmen cinsiyeti arasındaki etkileşimlerin öğretmene bağlanma düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmene bağlanmanın cinsiyet gibi faktörlerden daha az etkilendiğini öne süren çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Hughes ve Chen, 2011; Kim ve Choi, 2012; O'Connor ve McCartney, 2007; Van-Polanen vd., 2017). Öğrenci ve öğretmen cinsiyetinin, öğretmene bağlanma düzeyi konusunda etkili bir faktör olmadığı, bunun yerine öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin bu bağlanmayı şekillendirdiği söylenebilir. Konu hakkında alanyazında farklı sonuçlara ulaşmak da mümkündür. Spilt vd. (2012), yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin erkek öğretmenlerle ilişkilerinin daha çatışmalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. O'Connor (2010), çalışmasında kız öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkisinin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, erkek öğrencilerin duygusal güvenlik ihtiyacının azalarak öğretmene bağlanma düzeylerini olumsuz etkileyebileceği gibi öğretmen ve öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak ortaya çıkabilecek algı farklılıklarının ve ilişkisel zorlukların bağlanma düzeyine dolaylı etkileri olabileceğini ifade ediyor olabilir.

Bu araştırmada elde edilen en dikkat çekici bulgulardan birisi, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine olan bağlanmalarında, 'baba' figürüne güvenli bağlanmanın anlamlı bir farklılık göstermesidir. Babaya güvenli bağlanma düzeyi yükseldikçe, öğretmene bağlanma düzeyi de yükselmektedir. Bu sonuç, erken çocuklukta kurulan baba-çocuk ilişkilerinin yalnızca aile içi dinamiklerle sınırlı kalmayıp, öğretmeniyle olan ilişkileri de etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında toplumsal kültürde babaya atfedilen sosyal ve kültürel anlamların belirleyici rol oynadığını düşünülmektedir. Baba yalnızca bir erkek figür değil; çocukların gözünde çoğu zaman güç, otorite, güvenlik ve dış dünya ile kurulan bağın sembolüdür (Grossmann vd., 2002; Paquette, 2004). Özellikle otoriteye duyarlı kültürel yapılarda, baba figürü çocuk için disiplini, gücü ve dışsal desteği temsil eder (Kim, 2012; Shaligram ve Harrison, 2022). Bu anlamda öğretmene duyulan bağın 'baba benzeri' bir otorite figürüne yönelmesi, öğretmenin sınıf içindeki liderlik, yönlendirme ve güven verme rollerini çağrıştıran bir aktarım olabilir. Alanyazındaki bazı çalışmalar (Lamb, 2010; Ria-Novianti vd., 2023; Sarkadi vd., 2008; Yağbasan vd., 2024), babanın, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde en az anne kadar belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Anne çoğu zaman duygusal sıcaklık ve bakım

ile ilişkilendirilirken, baba çocuğun dış dünyaya yönelmesinde, risk almasına ve bağımsızlık kazanmasına zemin hazırlayan bir rol üstlenir (Grossmann vd., 2002; Paquette, 2004; Wang ve Liu, 2018). Modelin sınırlı açıklayıcılığı ($R^2=.056$), öğretmene bağlanmayı etkileyen başka önemli değişkenlerin de varlığına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkisinin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca (cinsiyet, anne/baba, öğretmen cinsiyeti vs.) demografik değişkenlerle tam olarak açıklanamayacağını göstermektedir. Eğitim ortamlarında bu bulgunun dikkate alınması da oldukça önemlidir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerinin aile yapılarına ve öğrenci-anne/baba bağlanma durumlarına yönelik farkındalıklarının artması öğretmen-öğrenci ilişkilerin daha sağlıklı kurulmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmen, sadece öğrencilerle değil, ebeveynlerle de çalışarak öğrencilerin bağlanma örüntülerini desteklemeye yardımcı olabilir.

Öğrencilerin anneye ve babaya güvenli bağlanma düzeyleri ile öğretmene bağlanma düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki ortaya çıkmıştır. Ebeveyne bağlanma düzeyi, çocuğun diğer yetişkin figürlerle olan ilişkilerinin niteliğini şekillendiren önemli bir faktördür. Bu nedenle ebeveyne güvenli bağlanma düzeylerinin çocukların öğretmenleriyle kuracakları ilişkiler üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Kim ve Choi, 2012). (Kim ve Choi, 2012). Bağlanma teorisine göre, çocukların erken dönemde ebeveynlerine karşı geliştirdikleri güvenli bağlanma, gelecekte diğer yetişkin figürleriyle kuracakları ilişkilerin temelini oluşturur (Subaşı ve Kazan, 2020). Bu bağlanma örüntüleri, çocukların sosyal ve duygusal ilişkilerinde bir model işlevi görerek sonraki bağlanma dinamiklerini etkileyebilir (Ainsworth vd., 2015; Nacar ve Gökkaya, 2019).

Hamre ve Pianta (2001), olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocuklara okul ortamında duygusal güvenlik sağladığını ve bu yönüyle ebeveyn bağlanmasının etkisini tamamlayıcı bir rol üstlenebileceğini vurgulamışlardır. Ebeveynler, erken çocukluk döneminde temel bağlanma figürleri olarak çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerine katkıda bulunurken, öğretmenler, okul bağlamında duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen kilit yetişkin figürler haline gelirler (Howes, 2000). Bu araştırmada ortaya çıkan, ebeveyne güvenli bağlanma ile öğretmene bağlanma düzeyleri arasındaki pozitif ilişki, Howes (2000)'un güvenli bir ebeveyn bağlanmasının, çocukların öğretmenleriyle sağlıklı bağlanma ilişkileri geliştirme kapasitelerini artırabileceği yaklaşımındaki teorik çerçeveyi desteklemektedir. Öğretmene ve ebeveyne bağlanma ilişkilerinin farklı

bağlamsal faktörlerden etkilenmesi, iki bağlanma türü arasındaki ilişkiyi zayıflatabilir. Ancak, ilişkinin düşük seviyede olması, öğretmene bağlanmanın ebeveyne bağlanmadan bağımsız olarak, daha çok öğretmenin pedagojik becerileri, tutumu, davranışları, sınıf içi etkileşimleri ve öğrencinin bireysel özellikleri, öğrencinin okul deneyimi gibi faktörlerle (Hughes ve Kwok, 2007) ilişkili olabileceği anlamına gelebilir. Öğretmene bağlanmanın ebeveynlere bağlanmadan bağımsız olarak, pedagojik ve sosyal bağlamların etkisiyle geliştiği ifade edilebilir. Öğretmene bağlanma; okul ortamı, sınıf yönetimi ve öğretmenin bireysel davranışları gibi unsurlardan etkilenirken, ebeveyne bağlanma daha çok aile dinamikleri, ebeveyn davranışları ve aile geçmişi ile ilişkilidir (De-Castro ve Pereira, 2019; De-Laet vd., 2014). Bu bağlamda, ebeveyne bağlanma düzeyi ile öğretmene bağlanma düzeyi arasındaki düşük seviyeli pozitif ilişki, her iki bağlanma türünün birbirinden bağımsız olarak gelişebileceğini de düşündürmektedir. Bu araştırmada hem ebeveyne hem de öğretmene bağlanma düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunması, bağlanma davranışlarının farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğini anlamada önemli bir katkı sunmaktadır. Anneye ve babaya bağlanma daha derin, yaşam boyu süren ve çocuğun en temel güven duygusunu ve sevgisini karşıladığı bir bağ olarak bilinirken öğretmene bağlanma daha sınırlı ve işlevsel odaklıdır. Anne sevgisi koşulsuz bir sevgi olarak kabul edilirken öğretmen sevgisinde bu durum söz konusu olmayabilir. Bowlby (1982)'nin bağlanma teorisine göre çocuk ebeveynleriyle olan ilişkilerinde bir güvenli üs oluştururken öğretmene bağlanma öğretmen yeterliği, öğretim becerileri, öğretmenin adil, tutarlı, sosyal vb. olması ile gelişir fakat öğretmene bağlanmanın ebeveyn bağlanması kadar içselleşmesi beklenmez.

Son olarak; anne ve babaya bağlanma yaşam boyu süren bir bağdır fakat öğretmen ile olan bağ eğitim yılı ya da dönemleri ile sınırlanabilir, öğretmenin değişmesi durumunda çocuklar farklı öğretmenle de bağ kurabilirler. Her ne kadar anne ve babaya bağlanma dinamikleri ile öğretmene bağlanma dinamikleri birçok yönden farklılık gösterse de her ikisi de çocuk için önemli, değerli ve gelişime olan etkileri yönüyle de kritik bir bağdır.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda ilkokul öğrencilerinden elde verilerin çözümlenmesi yoluyla ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilen somut önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Yine araştırmanın bulguları, öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerini etkileyen başlıca dinamiklerin; öğretmene duyulan güven, öğretmenin öğrencilerine sunduğu destek, öğretmene olan sadakat, öğretmenin öğretim becerileri konusundaki yetkinliği, öğrencilerin, öğretmen tarafından önemsendiklerini ve değer gördüklerini hissetmeleri gibi değişkenlerin bir bileşimi olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak yine bu araştırmada elde edilen bulgular; çok güçlü bir etki olmasa da öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, öğretmenin cinsiyeti ve mesleki deneyim süresi gibi değişkenlerin de öğretme bağlanma düzeyi konusunda önemsenmesi gereken değişkenler olduğunu göstermiştir.

Araştırmada elde edilen ve yukarıda belirtilen bulgulardan hareketle, öğretmene bağlanma düzeyi yüksek ve düşük öğrenci gruplarıyla, sınıf ve okul içi öğrenci-öğretmen etkileşimini ayrıntılı olarak inceleyen, öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeyleri arasındaki farklılıklara ve olası nedenlerine odaklanan, bağlanma düzeyini şekillendiren faktörlerin derinden analiz edilebilmesini amaçlayan vaka çalışmaları yapılabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve geçerlik güvenirlik sınamaları yapılan “Öğretmene Bağlanma Ölçeği” alt boyutları arasında, öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları alt boyut “Önemsenme ve Değer Görme” olarak belirlenmiştir. “Önemsenme ve Değer Görme” boyutundaki düşük puanların altında yatan nedenleri ortaya koymak amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde öğrencilerin öğretmene bağlanmalarına etki eden faktörleri, bağlanmanın öğrenmeye, öğretmene ve okula ilişkin tutumların geliştirilmesi üzerindeki etkisini konu alan eğitimler verilmesinin oldukça önemli ve değerli olduğu değerlendirilmektedir. Bu konunun öğretmen eğitimi programlarında özellikle de öğrenme psikolojisi, sınıf yönetimi gibi derslerin önemli bir içeriği haline getirilmesinin büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, çocukların babaya güvenli bağlanma puan ortalamaları ile öğretmene bağlanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu bulgu farklı örneklemelerle çalışılarak güncel araştırmalarla desteklenebilir, bu tür bir bulgunun ortaya çıkmasının olası nedenlerini ortaya koyan nitel araştırmalar desenlenebilir.

Bu araştırmada, özellikle de ğretmene Bağlanma leği'nin geliştirilme çalışması sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeyini açıklayan en önemli faktörlerin “ğretmen-ğrenci İletişimi ve Empati, ğretim Becerileri ve Algılanan ğretmen Desteği, nemslenme ve Değer Görme, ğretmeni Sahiplenme ve Sadakat, ğretmene Güven” olmak üzere beş alt faktörde toplandığını göstermektedir. Bu alt faktörleri ve bu alt faktörlerle doğrudan ilgili kavramları ayrıntılı olarak ele alıp inceleyen nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğrenci-ğretmen arasındaki ilişkilerin sürekliğini ve bu ilişkileri etkileyen olası faktörleri anlamak ve ğrenci ğretmen bağlanma düzeyleri arasındaki nedensel ilişkiye kanıt sağlamak amacıyla, öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinde yıllara göre değişkenliği konu edinen boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemek, olası eşişsizlikler ve dezavantajlı durumları belirlemek ve sosyoekonomik farklılıklara duyarlı stratejiler geliştirmek amacıyla farklı sosyoekonomik gruplardaki öğrencilerin bağlanma düzeylerindeki olası farklılıklar araştırılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, ilkokul üçüncü sınıf ğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla öğretmenlerine daha yüksek düzeyde bağlanma gerçekleştirdiklerini, erkek öğretmenlerin ğrencilerinin bağlanma düzeylerinin kadın öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ğrencilerinin bağlanma düzeyleri, daha az deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumların olası nedenlerini ayrıntılı olarak ortaya koyacak nitel araştırmalar yapılabilir.

Mesleki deneyim süresi ile ğrenci bağlanma düzeyleri arasındaki değişimin izlenebilmesi amacıyla, aynı öğretmenin farklı yıllarda ders verdiği öğrencilere aynı ölçek uygulanarak boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Öğrencinin ve okulun bulunduğu yerleşim biriminin öğretmene bağlanma düzeyi üzerindeki olası etkilerini incelemek amacıyla köy, ilçe, şehir ve büyükşehir gibi farklı yerleşim alanlarında bulunan okullardaki öğrencilerin bağlanma düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklemini farklı illerde kamu okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerden de veri toplanarak kamu ve özel okul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyleri arasındaki değişkenliği ve olası nedenlerini ele alan araştırmalar yapılabilir.

Öğretmene bağlanma düzeyi, öğrencinin öğrenmeye, öğretmene ve okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde oldukça etkili bir faktördür. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeyini destekleyici etkinliklerin devamlılığı evde öğrenci ve ebeveyn arasında olumlu bağı kuvvetlendirecek ve öğrencinin öğretmeniyle kurduğu bağı güçlendirecektir. Bu nedenle anne ve babaya güvenli bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerle, düşük olan öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri arasında karşılaştırılmalı araştırmalar yapılabilir.

Kültür, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkileme gücüne sahip oldukça önemli bir faktördür. Bu yönüyle Türkiye'nin farklı coğrafi ve kültürel bölgelerinde öğrenci-öğretmen-bağlanma ilişkisi incelenerek, yerel kültürel özelliklerin bu ilişkiye olası etkilerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin doğup büyüdükları kültürel yapının, sosyodemografik özelliklerinin öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyi üzerindeki etkilerini ortaya koyan, öğretmen odaklı araştırmalar yapılabilir.

Sınıf mevcudunun büyüklüğü, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin yoğun olarak tercih ettiği öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenme motivasyonları gibi değişkenlerle öğretmene bağlanma ilişkisini ele alan araştırmalar, konu hakkındaki alanyazına katkı sunabilir.

Son olarak, öğrencilerin öğretmene bağlanma sürecini ve bağlanma davranışlarını, öğretmenlerin deneyim, gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilecek nitel araştırmalar konu hakkında bilinen ve henüz cevabı ortaya konulmamış birçok değişkenin aydınlatılmasına önemli bir katkı sağlayabileceği

değerlendirilmektedir. Bu anlamda, mesleki deneyim süreleri farklı erkek ve kadın öğretmenlerle araştırmalar desenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Açılan, B. H. (2020). *Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması* (Yayın Numarası: 640340) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Açılan, B. H., ve Özgenel, M. (2021). Effect of teacher immediacy behaviours on students' school engagement: A comparison of the high school and secondary school. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.1C0703.A>
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 40(4), 969-1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., and Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment* (Psychology). Roulledge. https://doi.org/10.1007/978-0-230-34601-7_4
- Akburak-Şeflek, M., ve Akgün, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-71. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1436699>
- Akgül, A., ve Karademir, Ç. A. (2023). The investigation of secondary school students' self-regulation skills, social studies learning approaches, academic participation of parents and teachers. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 12(2), 786-815. <https://doi.org/10.7884/teke.1312785>
- Akıncı, M. (2021). *The effect of engagement levels of secondary school students on their academic achievement* (Yayın Numarası: 702058) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktamış, H., ve Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26353/277704>
- Altan, M. Z. (2019). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı* (3rd bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053646921>
- Amemiya, J., Mortenson, E., and Wang, M.-T. (2020). Minor infractions are not minor: School infractions for minor misconduct may increase adolescents' defiant behavior and contribute to racial disparities in school discipline. *American Psychologist*, 75(1), 23-36. <https://doi.org/10.1037/amp0000475>
- Ang, R. P., Ong, S. L., and Li, X. (2020). Student version of the teacher-student relationship inventory (S-TSRI): Development, validation and invariance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01724>
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (School engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056120>

- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., and Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: the differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arslan-Çiçek, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayın Numarası: 646523) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Asi, D., and Joyce, T. (2023). Diversity in the classroom. In J. Chitiyo and Z. Pietrantonio (Eds.), *Social Justice and Culturally-Affirming Education in K-12 Settings* (ss. 250-264). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6386-4.ch012>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529. https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Axelson, R. D., and Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Ayaz, A., Tomar, İ. H., Can, G., ve Satıcı, S. A. (2021). Autonomy support and children's school attachment: Motivation as a mediator. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(63), 591-602. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1051702>
- Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale University Journal of Education*, 8(8), 98-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11135/133183>
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/973/380>
- Aza, A., Guiler, G., Chai, C. A., Gómez-Benito, J., Guerrero, E., and Barrios, M. (2023). The engagement in university students: Preliminary psychometric analyses of the Spanish version of the Engagement vs. Disaffection with Learning Scale. *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*, 861-870. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16152>
- Bademci, H. Ö., Warfa, N., Bağdatlı-Vural, N., Karadayı, E. F., Yurt, S., ve Karasar, Ş. (2020). Teachers' perceptions of an attachment-informed psychosocial programme for schoolchildren with social and emotional problems in Istanbul, Turkey: Theory & practice. *Journal of Social Work Practice*, 34(1), 53-65. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1611550>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Grant, S., and Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Barch, J. C. (2015). On measuring student-teacher relationships: Sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations [PhD (Doctor of Philosophy) thesis]. In *ProQuest Dissertations and Theses*. University of Iowa.
- Baysal, A., ve Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 142-152. <https://doi.org/10.17244/eku.507650>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594>
- Bergin, C., and Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5). [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Beyoöki, A. A., Sepahmansour, M., and Ghanbaipanah, A. (2020). Structural model of students' academic motivation based on the teacher-student relationship, school attachment, and metacognitive awareness through self-mediation. *Journal of Pediatric Perspectives*, 9(2).
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 241503) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi*. Gazi Üniversitesi.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39(18), 350-373. http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/Bowlby_1958_childs_tie.pdf
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss, vol. 1: Attachment. Attachment and loss. In *Attachment and Loss* (2. bs). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. In *The Journal of Nervous and Mental Disease* (C. 178, Sayı 1). Routledge. <https://doi.org/10.1097/00005053-199001000-00017>
- Brok, P. den, Bergen, T., Stahl, R. J., and Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction*, 14(4), 425-443. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.004>
- Bunting, M., and Jota, K. (2021). The importance of the student-teacher relationship. In *Combating Marginalisation by Co-creating Education* (ss. 79-89). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-448-620211007>

- Byrne, M. S., and Johnstone, A. H. (1987). Critical thinking and science education. *Studies in Higher Education*, 12(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378102>
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın Numarası: 230928) [Yüksek Lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41. <https://doi.org/10.1007/s10258-007-0023-z>
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B., and Hall, I. (2007). Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies*, 33(4), 397-413. <https://doi.org/10.1080/03055690701423580>
- Carrington, B., Tymms, P., and Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
- Carter, C. S. (2005). *Attachment and bonding: A new synthesis* (C. S. Carter, L. Ahnert, Klaus. E. Grossmann, Sarah. B. Hrdy, Michael. E. Lamb, Porges Stephen.W, and N. Sachser, Ed.; ss. 85-100). The MIT Press in corporation with Dahlem University Press.
- Cernkovich, S. A., and Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x>
- Ceylan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: okul kültürü* (Yayın Numarası: 640325) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Chappuis, J. (2022). Student involvement in assessment. In *Student involvement in assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE8-1>
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71. <https://doi.org/10.1108/09578239410063111>
- Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z., and Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher–student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 77-99. <https://doi.org/10.1002/cad.20415>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Coplan, R. J., and Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00009-7)

- Cownie, F. (2020). How commitment influences students' conversations about higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1401-1418. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690641>
- Curby, T. W., Brock, L. L., and Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Çalışkan, B. (2016). *Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi- başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*.
- Çelik, K., Çatalbaş, G., ve Tomul, E. (2014). İlköğretim kurumu öğrencilerinin "sınıf öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 16, 1-16.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., ve Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129>
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2005/2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm
- Çıkılı-Uytun, M., Öztıp, D. B., ve Eşel, E. (2013). Ergenlik ve erişkinlikte bağlanma davranışının değerlendirilmesi. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 177-189. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2013260208>
- Çoruhlu, T. Ş., ve Albayrak, S. (2024). Okul öncesi ve ilkokul arası uyum: öğretmen uygulamaları ve beklentiler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-136. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1418490>
- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079>
- Dahan, A. B.-G., and Hertz, T. (2024). Attachment orientations and academic persistence among at-risk students: The role of perceived teacher emotional responsiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 29(1), 43-61. <https://doi.org/10.1080/10824669.2022.2102983>
- Dai, P. (2024). The influence of teacher-student relationship on students' learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 40(1), 241-247. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240764>
- Dane, A. V, and Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)

- Day, C., and Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4). <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Decasper, A. J., and Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>
- De-Castro, R. M., and Pereira, D. I. F. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10. <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Decker, D. M., Dona, D. P., and Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- De-Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., and Verschueren, K. (2014). Comparing parent-child and teacher-child relationships in early adolescence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 521-532. <https://doi.org/10.1177/0734282914527408>
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına etkisinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 363-382. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153276>
- Demir, E., ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik bakış Dergisi*, 53, 22-24. <https://www.acarindex.com/pdfler/817-3240.pdf>
- Demir, S., Kılıç, L., Demir, B., ve Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve öğretmenlerin bu problemlerin üstesinden gelebilmek için yaptığı uygulamalar. *Yıldız Journal of Educational Research, Yıldız Technical University*, 5(2), 51-83. <https://doi.org/10.51280/yjer.2020.008>
- Di-Norcia, A., Cannoni, E., and Bombi, A. S. (2022). Student-teacher relationship representation and school adjustment in primary school. *Ricerche Di Psicologia*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13311>
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın Numarası: 448384) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *International Review of Education*, 53(2), 183-203. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9039-y>
- Dusenbury, L. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Ergüç-Şahan, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayın Numarası:

- 675490) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergünç-Şahan, B., ve Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences*, 27(27), 86-103. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.51469>
- Erişti, B. (2018). *Okulda akıl tutulması yirmi birinci yüzyıl, okul eğitim ve insan nitelikleri üzerine bir sorgulama*. Pegem Akademi.
- Erol, M., ve Başaran, M. (2020). How primary school students perceive primary school teacher exchange? *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1-18. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m>
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “Öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 8(3), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.285232>
- Eurydice. (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Education, audiovisual and culture executive agency.
- Ewing, A. (2009). *Teacher-child relationship quality and children's school outcomes: Exploring gender differences across elementary school grades* [Doctor of Philosophy]. The University of Arizona.
- Fidan, N., ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1214-published.pdf>
- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics-Sage* (6th bs). Sage.
- Fonagy, P., Lorenzini, N., Campbell, C., and Luyten, P. (2014). *Why are we interested in attachments?* <https://www.researchgate.net/publication/265476336>
- Gagnon, R. J., and Bumpus, M. (2016). Fidelity and its importance to experiential and outdoor education. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 8(1). <https://doi.org/10.18666/JOREL-2016-V8-I1-7279>
- García-García, F. J. (2023). Pérez, C., and Asensi, C. (2021). Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención. [How to create a positive classroom environment. Intervention activities and techniques]. *Revista Española de Pedagogía*, 1. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3144>
- García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., and Reparaz Abaitua, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Geçer, A., ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518-543. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10357/126806>
- Georgatou, M. (2022). *Attachment, gender and the teacher-student relationship* [Unpublished Master of Arts Thesis]. The American College of Greece.

- George, D., and Mallery, P. (2024). *IBM SPSS statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (18th Edition). Routledge.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., and Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Glaserfeld, E. von. (2003). Radical Constructivism: A way of knowing and learning. In *Routledge / Falmer* (3. bs).
- Goglio, V., and Parigi, P. (2020). The social dimension of participation and completion in MOOCs. *Educational Technology and Society, 23*(4), 106-123. <https://doi.org/10.31235/osf.io/3cmv4>
- Gouni, O. (2022). Bonding goes back to the dawn of cosmos. *The International Journal of Prenatal and Life Sciences, 1*-10. <https://doi.org/10.24946/IJPLS/28.12.22>
- Gravetter, F., and Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences. 8th Edition*. Wadsworth Cengage Learning.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelisch, H., and Zimmermann, A. P. (2002). The uniqueness of the child–father attachment relationship: Fathers’ sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*(3), 301-337. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00202>
- Gurbetoğlu, A., ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 261-276. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492676>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Haider, S. A., Asif, M., and Aminullah. (2024). To analyze the effects of teacher’s attitude and behaviors on the academic achievement of secondary school students. *Voyage Journal of Educational Studies, 4*(2), 16-27. <https://doi.org/10.58622/vjes.v4i2.144>
- Hair, F. J., Babin, J. B., Anderson Rolph E, and Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Pearson.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., Sekula, M. K., Schenkel, D., and Kwok, O.-M. (2024). A parallel process growth curve analysis of teacher-student relationships and academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology, 185*(2), 124-145. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2279728>
- Hamre, B. K., and 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.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., and Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications

- for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Hazan, C., and Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
- Hosan, N. E., and Hoglund, W. (2017). Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201-218. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Hoşgörür, V. (2019). İletişim. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (17. bs, ss. 149-179). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052418864>
- Hou, Y., and Wen, D. (2022). Student-teacher relationship and its influencing factors among middle school students in Guangdong. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(5), 153-158. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.406>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Huang, H. (2019). *The influences of early mother-child attachment and teacher-child relationships on children's emotion regulation in third grade* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of the Pacific.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Edition). Pearson.
- Hughes, J., and Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, J. N., and Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>
- Hughes, J. N., and Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., and Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., and Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- İkiz, F. E., ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>

- Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q., and Kwok, O. (2016). Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1343-1375. <https://doi.org/10.3102/0002831216667479>
- Im, S., and Kim, E. (2022). A study on the longitudinal relationship of conversation time with parents, smartphone dependence, and teacher attachment of elementary school students. *The Korean Society for Child Education*, 31(2), 5-23. <https://doi.org/10.17643/KJCE.2022.31.2.01>
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., and Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341-356. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z>
- İşeri, E. T., ve Tabak, B. Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve öğrencilerin kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-582389>
- Işık, F. Ç. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi (Yayın Numarası: 581805) [Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1). <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jin, S. (2017). Using visualization to motivate student participation in collaborative online learning environments. *International Forum of Educational Technology & Society*, 20(251-52).
- Jones, V., and Jones, L. (2021). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (Twelfth Ed). Pearson.
- Kahraman, N. (2022). The relationship between middle school students' learning environment perceptions and achievement goals in science. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1643-1660. <https://doi.org/10.15354/sief.22.or059>
- Kaplan, S., Kalman, M., ve Akcan, E. (2021). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmedik davranışlara ve bu davranışlar karşısında uyguladıkları yöntemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 2(2), 132-146. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.3>
- Karadağ, R., ve Gültekin, M. (2012). The metaphors that elementary school students use to describe the term "Teacher". *Mersin University Journal of Education Faculty*, 8(1), 69-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160836>
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., and Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools*, 55(7), 770-782. <https://doi.org/10.1002/pits.22140>

- Kerns, K. A., Klepac, L., and Cole, A. (1996). Security Scale. In *Psyctests Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t17560-000>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-149. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)
- Kim, B., and Choi, Y.-S. (2012). Elementary school children's self-concept and school life adjustment according to attachment types of parents, teachers and peers. *Journal of the Korean Home Economics Association, 50*(1), 1-13. <https://doi.org/10.6115/khea.2012.50.1.001>
- Kim, G.-H. (2012). Signifier of father on the traditional fairy tale 『Le petit chaperon rouge』 and the Korean film <Uncle>. *The Journal of the Korea Contents Association, 12*(7), 65-75. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2012.12.07.065>
- Kit-wa Chan, A. (2004). When women “baby-sit” and men “transmit knowledge and discipline”: the construction of gender in Hong Kong's primary schools. *Equal Opportunities International, 23*(3/4/5), 7-28. <https://doi.org/10.1108/02610150410787701>
- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayın Numarası: 220924) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Klem, A. M., and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs). The Guilford Press.
- Kok, M. S. Y., Jones, M., Solomon-Moore, E., and Smith, J. R. (2018). Implementation fidelity of a voluntary sector-led diabetes education programme. *Health Education, 118*(1), 62-81. <https://doi.org/10.1108/HE-04-2017-0019>
- Krieg, J. M. (2005). Student gender and teacher gender: what is the impact on high stakes test scores? *Current Issues in Education, 8*(9).
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 33*(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., and Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education, 79*(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Kwok, A. (2017). Relationships between instructional quality and classroom management for beginning urban teachers. *Educational Researcher, 46*(7), 355-365. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726727>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., and Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

- Laible, D. J., Carlo, G., and Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1005169004882>
- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Eds.), *The Role of the Father in Child Development* (5. bs). John Wiley & Sons.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, H., and Jung, E. (2020). *An analysis of annual changes on the determining factors for teacher attachment with random forest* (ss. 463-470). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1465-4_46
- Lee, R. M., and Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232-241. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school- attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x/pdf>
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R., and Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(2), 559-580. <https://doi.org/10.1177/0265407519874881>
- Li, J., and Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Liu, C., Xiao, X., and Zhan, Y. (2022). Parental attachment and adolescent moral reaction modes: The serial mediating model of the teacher-student relationship and deviant peer affiliation. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 15, 3587-3598. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S388638>
- Liu, Q., Li, J., and Jin, X. (2024). Gaming disorder and depression among Chinese left-behind adolescents: Interactions of family, school, and personality factors. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 18(3). <https://doi.org/10.5817/CP2024-3-4>
- Liu, X. (2024). Effect of teacher-student relationship on academic engagement: the mediating roles of perceived social support and academic pressure. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331667>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Settanni, M., and Fabris, M. A. (2024). Attachment to teacher, internalizing and externalizing symptoms: the mediating role of executive functions. *Early Child Development and Care*, 194(1), 134-146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2286900>
- Lydon, J. E., McClure, M. J., and Linardatos, L. (2009). Encyclopedia of Human Relationships. In T. H. Reis and S. Sprecher (Eds.), *SAGE Publications, Inc.* Sage Publications. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.4135/9781412958479>

- Mabe, M. J. (2019). *The effects of attachment and alliances within the family on student/teacher relationships and disruptive behavior* [Unpublished Doctoral dissertation], University of the Pacific.
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., and Roisman, G. I. (2024). Meta-analytic associations between the student-teacher relationship scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review*, 53(5), 496-522. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- Makarim, M. F., and Primana, L. (2023). Agentic engagement siswa: Tinjauan literatur sistematis. *Psyche 165 Journal*, 16(2), 61-66. <https://doi.org/10.35134/jpsy165.v16i2.234>
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
- Markus, S., Rieser, S., and Schwab, S. (2022). The gender-specific role of social relationships for school well-being in primary school. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 215-228. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000500>
- Matrić, M. (2019). Attachment in the teacher-student dyad and gender roles. *Journal of Process Management. New Technologies*, 7(1), 70-77. <https://doi.org/10.5937/jouproman7-19503>
- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press.
- McKillup, S. (2011). *Statistics Explained: An introductory Guide for Life Scientists* (2nd Edition). Cambridge.
- Medeiros-Strack, M., Lyrio Ursine, B., and Ribeiro Pessôa, M. T. (2024). Variables associated with the secure attachment relationship with the teacher in adolescent students: *Revista Educação e Ciências Sociais*, 6(11), 111-124. <https://doi.org/10.38090/recs.vol6.n11.a20321>
- Mellor, D., and Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(3), 369-379. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst079>
- Memişoğlu, S. P. (2008). Sınıfta iletişim süreci. İçinde M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 135-148). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789758792238>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayın Numarası: 350155) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Meyer, J. P., and Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.
- Mikulincer, M., and Shaver, P. S. (2023). *Attachment Theory Expanded*. Guilford Press.
- Mohd-Noor, A. F., A Shukor, K., Abd Razak, M. I., Abd Rahman, M. F., Abdul Kadir, N. A., and Jelani, A. B. (2023). Teacher-students bonding: Insights from

- theoretical perspectives. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i11/19294>
- Moncher, F. J., and Prinz, R. J. (1991). Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11(3), 247-266. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(91\)90103-2](https://doi.org/10.1016/0272-7358(91)90103-2)
- Morinaj, J., de Moll, F., Hascher, T., Hadjar, A., Grecu, A., and Scharf, J. (2023). School alienation among adolescents in Switzerland and Luxembourg: The role of parent and peer supportive attitudes toward school and teacher autonomy support. *Youth & Society*, 55(2), 187-212. <https://doi.org/10.1177/0044118X211043902>
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., and Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/109821400302400303>
- Murdock, T. B., Hale, N. M., and Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1046>
- Murray, C., and Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Nacar, E. H., ve Gökkaya, F. (2019). Bağlanma ve maternal bağlanma konusunda bir derleme. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, 1(1), 50-56. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.06>
- Nagizade, P. (2024). Strategies for creating a positive supportive environment at school. *Scientific Works*, 91(1), 251-254. [https://doi.org/10.69682/azrt.2024.91\(1\).251-254](https://doi.org/10.69682/azrt.2024.91(1).251-254)
- Neuhaus, R., McCormick, M., and O'Connor, E. (2020). The mediating role of child-teacher dependency in the association between early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 23(5), 523-539. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751989>
- Nichols, T. P., and Coleman, J. J. (2021). Feeling worlds: Affective imaginaries and the making of democratic literacy classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 315-335. <https://doi.org/10.1002/rrq.305>
- Nickerson, A. B., and Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223-249. <https://doi.org/10.1177/0272431604274174>
- Nulman, E. B., and Alkalay, S. (2023). Teachers' attachment moderates links between students' internalizing and externalizing problems, teacher-student relationships, and students' school-related attitudes. *Teachers and Teaching*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2285883>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>

- O'Connor, E. E., Collins, B. A., and Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- O'Connor, E., and McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Omodan, B. I., and Tsotetsi, C. T. (2018). Student-teacher relationships as a panacea for students' academic performance in Nigeria secondary schools: An attachment perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 2018(9), 82-101. <https://www.jsser.org/index.php/jsser/article/view/348/340>
- Oral, T., Dilmaç, B., ve Karababa, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-11. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028440>
- Özdemir, Y. A., Şahin Tekin, S. T., ve Esin, A. A. (2024). *Çözümlü örneklerle örnekleme yöntemlerine giriş* (3. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Özen, G. (2023). *Okul tükenmişliğini yordamada okula bağlanma bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçiliğin rolü* (Yayın Numarası: 792442) [Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, N., Okumuş, H., ve Yıldırım, G. (2023). Öğretmene güven ve algılanan öğretmen desteği: ortaokul ve lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 10(2), 74-87. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1311849>
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219. <https://doi.org/10.1159/000078723>
- Parker, G., Tuplin, H., and Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 640421) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., and Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Pence, K. L., Justice, L. M., and Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Peterson, G. W. (2009). *Encyclopedia of human relationships* (H. T. Reis and S. Sprecher, Ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.4135/9781412958479>

- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In E. C.M & W. C.S (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (ss. 685-709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of Research on Student Engagement* (ss. 365-386). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. C., and Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions for Child Development*, 57, 61-80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., and Settanni, M. (2023). Attachment behaviors toward teachers and social preference in preschool children. *Early Education and Development*, 34(4), 806-822. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2085980>
- Pulat, Ö. (2022). *Çevrimiçi öğrenim sürecinde İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın Numarası: 719207) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rabo, M. U. (2022). Teacher-students relationship as a tool for positive academic performance in Nigeria. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 3(1), 42-53. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0018>
- Radojević, T., Kompirović, T., and Ljajko, Š. (2024). Psychosocial climate in the classroom as a factor in academic success: The role of the teacher-student relationship. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pristini*, 54(4), 359-382. <https://doi.org/10.5937/zrffp54-54781>
- Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence. *Proceedings of PRESENCE 2003*. <https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/2106/1/Rettie.pdf>
- Ria Novianti, Suarman, and Nur Islami. (2023). Parenting in cultural perspective: A systematic review of paternal role across cultures. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(1), 22-44. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1287>
- Richer, S. F., and Vallerand, R. J. (1998). Construction and validation of the need to belong scale. *European Review of Applied Psychology*, 48(2), 129-137.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., and Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391. <https://doi.org/10.1177/1090198103030003010>
- Rogers, S. L. (2013). Calling the question: Do college instructors actually grade participation? *College Teaching*, 61(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.703974>

- Roorda, D. L., & Jak, S. (2024). Gender match in secondary education: The role of student gender and teacher gender in student-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 107*, 101363. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101363>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., and Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., and Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Salcuni, S. (2015). New frontiers and applications of attachment theory. In *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00273>
- Sapari, A., Kartini, N. H., and Zannah, F. (2024). The influence of teacher attachment quality on academic achievement and social skills of Muhammadiyah Pahandut Palangka Raya primary students. *International Journal of Universal Education, 2*(1), 1-6. <https://doi.org/10.33084/ijue.v2i1.6966>
- Sarıtaş, E., ve Çelik, K. (2013). Metaphorical perception of primary school children in related to classroom concept. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1185-1201. https://www.academia.edu/3430630/İlkokul_öğrencilerinin_sınıf_kavramına_ilişkin_metaforik_algıları
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., and Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica, 97*(2), 153-158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>
- Savi, F. (2011). School attachment scale for children and adolescents: The study of validity and reliability. *Elementary Education Online, 10*(1), 80-90.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci; Spss ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1994). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*. MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik, Sayı 81
- Shaligram, D., and Harrison, A. (2022). Cultural influences on father-child relationships from around the world. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 61*(10), S89. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.372>
- Shaughnessy, M. F., and Kleyn, K. (2012). *Handbook of early childhood education*. Nova Science Publishers Inc.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 4*(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91472>

- Sierra, P. G., and Arroya, J. M. (2014). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(8647), 1-16. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107935>
- Soğukpınar, R., ve Karışan, D. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik algılarının metafor ve öğrenci çizimleri yoluyla incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 217-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.763096>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., and Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Staff, S. (2010). *Attachment Part One: The dance of relationship*. AboutKidsHealth. <https://www.aboutkidshealth.ca/Article?contentid=739&language=English>
- Subaşı, N. G., ve Kazan, H. (2020). Infant attachment styles on adult communication. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(2), 147-162. <https://doi.org/10.7456/11002100/007>
- Sulla, F., Monacis, D., and Limone, P. (2023). A systematic review of the role of teachers' support in promoting socially shared regulatory strategies for learning. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208012>
- Susam, B. (2020). *Evaluation of classroom teachers' views on the change of curriculum* (Yayın Numarası: 623976) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sümer, N., ve Anafarta-Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Şahin, M. (2016). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. İçinde Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. bs, ss. 397-436). Pegem A Yayıncılık.
- Şahin-Okudan, A. (2024). Teacher's effect on student's academic success. *Sports, Education and Child*, 4(3), 11-28. <https://doi.org/10.5505/sec.2024.21931>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2021). *Using multivariate statistics* (7th Edition). Pearson.
- Tan, D., Xie, R., Song, S., Ding, W., Wu, W., and Li, W. (2023). How does parent–child attachment influence left-behind children's loneliness and depression: The mediating roles of peer attachment and teacher–student relationship. *Child: Care, Health and Development*, 49(6), 1076-1086. <https://doi.org/10.1111/cch.13118>
- Tolunay-Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 78-93.
- Tripathy, P. S. (2023). Perspectives on the dynamic of the teacher-student interaction. *International Journal of Advance Research in Community Health Nursing*, 5(2), 91-94. <https://doi.org/10.33545/26641658.2023.v5.i2b.155>
- Tuğrul, H. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.

- Türe, H., ve Deveci, H. (2020). Utilizing family involvement activities in a social studies course: An action research study. *Ted Eğitim ve Bilim*, 46(205), 409-452. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.9719>
- Türker, M., ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(16), 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>
- Uluçay, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Upadhyay, P. (2022). Innovative educational practices in teaching, learning and evaluation and its relationship between teacher's leadership style and classroom discipline management. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, 2(2). <https://doi.org/10.48175/IJARSCT-7422>
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., ve Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 229(50), 567-585.
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D., and Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1997-2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- Valle, A., Rinaldi, T., Greco, A., Pianta, R., Castelli, I., and Marchetti, A. (2022). Mentalization and attachment in educational relationships at primary school. *Ricerche Di Psicologia*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13226>
- Van-Polanen, M., Colonnese, C., Fukkink, R. G., and Tavecchio, L. W. C. (2017). Is caregiver gender important for boys and girls? Gender-specific child-caregiver interactions and attachment relationships. *Early Education and Development*, 28(5), 559-571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1258928>
- Van-Tu, K. (2023). The relationships between family attachment, family commitment and school attachment among high school students. *Asian Social Work Journal*, 8(5), e00268. <https://doi.org/10.47405/aswj.v8i5.268>
- Verschueren, K., and Koomen, H. (2021). Dependency in teacher-child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Verschueren, K., and Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vorkapić, S. T., Mihić, I., and Smolić Batelić, A. (2022). Student-teacher relationship and children's attachment – is there a connection? In L. G. Chova, A. L. Martínez, & J. Lees (Eds.), *Iceri2022 Proceedings* (ss. 4688-4698). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1127>
- Wagle, S. K., and Bhattarai, L. (2023). Teacher-student relationships and students' learning experiences: A narrative inquiry. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2(4), 48-55. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v2i4.1864>

- Wang, F. (2024). The relationship between students and teachers and its implications. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 390-395. <https://doi.org/10.54097/rzvpb402>
- Wang, M., and Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., and Liu, L. (2018). Reciprocal relations between harsh discipline and children's externalizing behavior in China: A 5-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 89(1), 174-187. <https://doi.org/10.1111/cdev.12724>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Whittaker, T. A., and Schumacker, R. E. (2022). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (5. bs). Routledge.
- Williford, A. P., and Pianta, R. C. (2020). Banking time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. In *Student Engagement* (ss. 239-250). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jörgl, G., and Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31(2), 63-72. <https://doi.org/10.3200/BMED.31.2.63-72>
- Wita-Suryani, R. (2018, Eylül 12). Building positive teacher-students relationship. *3rd International Conference on Education 2018 Teachers in the Digital Age*.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., and Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207. <https://doi.org/10.1080/036452042000228054>
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.002>
- Wubbels, T., and Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Yağbasan, B., Durualp, E., Duman, M., ve İçelli Saçın, B. (2024). Çocuklarda bağlanma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 7(14), 1-10. <https://doi.org/10.36731/cg.1393565>
- Yaşar, D. E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yazar, T., ve Şimşek, Ö. (2017). Çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacılık. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (ss. 367-401). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Yelken, T., ve Baykal, T. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal ahlaki gelişimleri ile öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin incelenmesi.

Turkish Studies-Educational Sciences, Volume 16 Issue 1(Volume 16 Issue 1), 99-118. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.46559>

- Yıldız, V. A. (2021). An investigation on school attachment of primary school students, and their class teachers' job satisfaction- An investigation on school attachment. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1583-1596. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/460/309>
- Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, N. Y. (2017). Students and teachers' metaphors about classroom teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 245. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p245>
- Yusuf, O. Y. H., Putri, A., Harti, W., and Rahmawati, R. (2023). Educator and student engagement relations. *Aurelia: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Indonesia*, 2(1), 501-505. <https://doi.org/10.57235/aurelia.v2i1.307>
- Zeller, J. J. (2004). Teachers' childhood attachments and teacher-student relationships [PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Virginia]. In *Itinerario*. <https://doi.org/10.1017/S0165115300023299>
- Zengin-Aksu, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın Numarası: 583020) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., and Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272-286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>
- Zsolnai, A., and Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 312-328. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827284>

EKLER

EK-1. Öğretmene Bağlanma Ölçeği

ÖĞRETMENE BAĞLANMA ÖLÇEĞİ						
Sınıfınız: 3. Sınıf () 4. Sınıf ()		Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()				
Öğretmeninizin Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()		Anasınıfına gittim: Evet () Hayır ()				
Öğretmeninin mesleki deneyim süresi: 1-5 () 5-10 () 10-15 () 15 ve üstü ()						
No	Maddeler (Aşağıdaki her bir cümlelerin sizin gerçek duygu ve düşüncenize ne ölçüde yansıttığını size göre en uygun seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz)	Benim düşünceme hiç uygun değil	Benim düşünceme pek uygun değil	Benim düşünceme biraz uygun	Benim düşünceme oldukça uygun	Benim düşünceme tamamen uygun
1	Öğretmenimin bana değer verdiğini hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Keşke öğretmenler her yıl değişebilseydi.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğretmenimin bana saygı duyduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğretmenimi değiştirme şansım olmasını isterdim.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bir ihtiyacım olduğunda öğretmenimin bana yardım edeceğinden eminim.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğretmenimin, sınıftaki bazı öğrencileri benden daha çok sevdiğini düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Ailemle bir sorun yaşarsam öğretmenimle paylaşırım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Ne zaman bir şey anlatsam öğretmenim beni dikkatle dinler.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğretmenimin söylediği her şeyin doğru olduğunu düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretmenimin beni gerçekten sevdiğini hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Okula yeniden başlayacak olsam, başka bir öğretmenin öğrencisi olmak isterdim.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Öğretmenimin ders anlatma biçimini beğenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Bir konuda yardıma ihtiyaç duysam, danışacağım ilk kişi öğretmenimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Harika bir öğretmene sahip olduğumu düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğretmenime her konuda güvenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
16	İleride öğretmenim gibi bir insan olmayı isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğretmenim değişirse çok fazla üzülürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Mutlu olduğum şeyleri öğretmenimle paylaşırım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Okula gelemediğim günlerde öğretmenimin beni merak ettiğine inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğretmenimle teneffüslerde de birlikte zaman geçirebilmeyi isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Öğretmenim elde ettiğim başarılardan mutlu olur.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Öğretmenimin düşüncelerime değer vermediğine inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐

Ölçme aracı sona ermiştir. Cevapladığınız için teşekkür ederiz.

EK-2. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği/Anneye Güvenli Bağlanma Formu

1						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerine kolayca güvenirlir.	AMA	Bazı çocuklar annelerine güvenip güvenemeyecekleri konusunda emin değildirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
2						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye annelerinin çok karıştığını düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapmalarına annelerinin izin verdiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
3						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar için annelerinin yardım edeceğine inanmak kolaydır.	AMA	Bazı çocuklar için annelerinin yardım edeceğine inanmak zordur.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
4						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerinin onlarla yeterince zaman geçirdiğini düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar annelerinin onlarla yeterince zaman geçirmediğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
5						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerine ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten pek hoşlanmazlar.	AMA	Bazı çocuklar annelerine ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten hoşlanırlar.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
6						
Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar her şeyde annelerine ihtiyaç duymaz.	AMA	Bazı çocuklar annelerine hemen hemen her şey için ihtiyaç duyar.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O

7

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar “Keşke anneme daha yakın olabilseydim” derler.	AMA	Bazı çocuklar annelerine olan yakınlıklarıyla mutludurlar.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	------------------------

8

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerinin onları gerçekten sevmediğinden endişe duyarlar.	AMA	Bazı çocuklar annelerinin onları sevdiğinden emindirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	------------------------

9

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerinin onları anladığını hissederler.	AMA	Bazı çocuklar annelerinin onları terk edebileceğinden bazen endişelenirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	------------------------

10

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye annelerinin çok karıştığını düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapmalarına annelerinin izin verdiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	------------------------

11

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında annelerinin yanlarında olamayacağını düşünerek endişelenirler.	AMA	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında annelerinin yanlarında olacağından emindirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	------------------------

12

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar annelerinin kendilerini dinlemediğini düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar annelerinin onları gerçekten dinlediğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	------------------------

13

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar üzgün olduklarında annelerinin yanına giderler.	AMA	Bazı çocuklar üzgün olduklarında annelerinin yanına pek gitmezler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	------------------------

14

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar “Keşke annem sorunlarımla daha çok ilgilense” derler	AMA	Bazı çocuklar annelerinin onlara yeterince yardım ettiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	------------------------

15

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar anneleri etrafta olduğunda kendilerini daha iyi hissederler.	AMA	Bazı çocuklar anneleri etrafta olduğunda kendilerini daha iyi hissetmezler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	------------------------

EK-3. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği/Babaya Güvenli Bağlanma Formu

1						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar babalarına kolayca güvenirler.	AMA	Bazı çocuklar babalarına güvenip güvenemeyecekleri konusunda emin değildirler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
2						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye babalarının çok karıştığını düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapmalarına babalarının izin verdiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
3						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar için babalarının yardım edeceğine inanmak kolaydır.	AMA	Bazı çocuklar için babalarının yardım edeceğine inanmak zordur.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
4						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar babalarının onlarla yeterince zaman geçirdiğini düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar babalarının onlarla yeterince zaman geçirmediğini düşünürler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
5						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten pek hoşlanmazlar.	AMA	Bazı çocuklar babalarına ne düşündüklerini veya hissettiklerini söylemekten hoşlanırlar.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
6						
Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar her şeye babalarına ihtiyaç duymaz.	AMA	Bazı çocuklar babalarına hemen hemen her şey için ihtiyaç duyar.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐

7

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar “Keşke babama daha yakın olabilseydim” derler.	AMA	Bazı çocuklar babalarına olan yakınlıklarıyla mutludurlar.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	------------------------

8

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar babalarının onları gerçekten sevmediğinden endişe duyarlar.	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları sevdiğinden emindirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	------------------------

9

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar babalarının onları anladığını hissederler.	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları terk edebileceğinden bazen endişelenirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	------------------------

10

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar yaptıkları her şeye babalarının çok karıştığını düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar kendi başlarına bir şeyler yapmalarına babalarının izin verdiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	--	--------------------------	------------------------

11

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının yanlarında olamayacağını düşünerek endişelenirler.	AMA	Bazı çocuklar ihtiyaç duyduklarında babalarının yanlarında olacağından emindirler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	------------------------

12

Bana çok benziyor O	Bana biraz benziyor O	Bazı çocuklar babalarının kendilerini dinlemediğini düşünürler.	AMA	Bazı çocuklar babalarının onları gerçekten dinlediğini düşünürler.	Bana biraz benziyor O	Bana çok benziyor O
------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	------------------------

13

Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar üzgün olduklarında babalarının yanına giderler.	AMA	Bazı çocuklar üzgün olduklarında babalarının yanına pek gitmezler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
--	--	---	-----	--	--	--

14

Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar “Keşke babam sorunlarımla daha çok ilgilense” derler	AMA	Bazı çocuklar babalarının onlara yeterince yardım ettiğini düşünürler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
--	--	--	-----	--	--	--

15

Bana çok benziyor ☐	Bana biraz benziyor ☐	Bazı çocuklar babaları etrafta olduğunda kendilerini daha iyi hissederekler.	AMA	Bazı çocuklar babaları etrafta olduğunda kendilerini daha iyi hissetmezler.	Bana biraz benziyor ☐	Bana çok benziyor ☐
--	--	--	-----	---	--	--

EK-4. Etik Kurulu Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 07.05.2024	Protokol No: 729639	Tarih: 28.05.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmene Bağlılığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
TEZ YAZARI:	Tanık ATALAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu